



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Máster Universitario en Psicología Positiva

Trabajo Fin de Máster

Bienestar subjetivo en adolescentes: Un programa de intervención en Psicología Positiva

Alumno/a: Miriam Navas López

Tutor/a: Rafael Martos Montes

Enero, 2023

Resumen

El objetivo de este estudio es diseñar un programa de intervención para formar en los fundamentos psicológicos del componente hedónico de la felicidad que contribuya al incremento del bienestar subjetivo en población adolescente. A tal efecto, se ha diseñado un programa que aborda los conceptos y las actividades relacionadas con la felicidad, el balance emocional: afectividad positiva y afectividad negativa, y la satisfacción con la vida. Para evaluar la eficacia del mismo se administrará, antes y después de la intervención, la Escala de Satisfacción Vital (SWLS), y la escala de afecto negativo para niños y adolescentes (PANASN) Se espera encontrar que dicho programa contribuya a incrementar los niveles de afectividad positiva y satisfacción vital. El desarrollo de estos programas de intervención en psicología positiva consideramos que son necesarios y oportunos para mejorar los niveles de bienestar subjetivo.

Palabras clave: bienestar subjetivo, satisfacción vital, afectividad, emociones positivas, felicidad

Abstract:

The objective of this study is to design an intervention program to train in the psychological foundations of the hedonic component of happiness that contributes to increasing subjective well-being in the adolescent population. For this purpose, a program has been designed that addresses the concepts and activities related to happiness, emotional balance: positive affectivity and negative affectivity, and satisfaction with life. To evaluate its effectiveness, the Life Satisfaction Scale (SWLS) and the Negative Affect Scale for Children and Adolescents (PANASN) will be administered before and after the intervention. It is expected to find that this program contributes to increasing the levels of positive affectivity and life satisfaction. We believe that the development of these intervention programs in positive psychology is necessary and opportune to improve levels of subjective well-being.

Key words: subjective well-being, life satisfaction, affectivity, positive emotions, happiness.

ÍNDICE

1. Introducción	3
2. Objetivos	16
2.1 Objetivo general.....	16
2.2 Objetivos específicos	16
3. Metodología	17
3.1 Participantes	17
3.2 Instrumentos	17
3.3 Procedimiento.....	18
4. Resultados esperados	25
5. Referencias bibliográficas.....	28
6. Anexos	38

1. Introducción

La Felicidad como meta vital

El interés y preocupación por el tema de la felicidad aparece a lo largo de toda la historia de la humanidad. Las diferentes sociedades y culturas han perseguido, expresado y definido la felicidad de manera diferente, pero en todos los casos, la felicidad ha sido el objetivo más importante. Todos queremos ser felices, pero las diferencias surgen cuando intentamos responder a la pregunta de en qué consiste la felicidad y cómo se consigue. Ya en la antigüedad clásica, filósofos como Aristóteles y Epicuro buscaban la respuesta a qué es la felicidad y nos encontramos con dos enfoques diferentes, aunque complementarios: el enfoque del *eudemonismo* y el enfoque *hedónico*, ambos presentes en todo el desarrollo del pensamiento filosófico y en las teorías psicológicas actuales sobre la felicidad. Desde el primer enfoque, la felicidad está relacionada con el logro de metas vitales ligadas a la autorrealización como personas y al desarrollo de nuestras virtudes. El eudemonismo es la doctrina que tiene la felicidad como principio y fundamento de la vida moral. Esta perspectiva se encuentra en la filosofía de Aristóteles y se describe en su libro “Ética a Nicómaco” (Aristóteles, 2014). Por el contrario, el hedonismo identifica la felicidad con la experimentación de placer y la evitación del sufrimiento. Es el enfoque que subyace a la filosofía de Epicuro, quien defendió una doctrina basada en la búsqueda del placer físico, sensorial e intelectual; pero de una manera prudente y racional; e intentando alcanzar un estado armónico de bienestar corporal y espiritual (Garrido-Vázquez, 2018).

En la actualidad, desde la Psicología Positiva, el estudio de la felicidad se ha abordado también desde tales enfoques o perspectivas complementarias: la perspectiva del eudemonismo centrada en el bienestar psicológico y la perspectiva hedónica, centrada en el bienestar subjetivo (Delle Fave et al., 2011). Bienestar subjetivo y bienestar psicológico son los términos con los que, desde la Psicología positiva, se aborda el estudio y análisis de la felicidad. Se ha considerado que es más oportuno emplear tales términos, puesto que el concepto de felicidad es tan amplio que no resulta apropiado como objeto de indagación científica (Vázquez y Hervás, 2009). Es evidente que la felicidad está relacionada tanto con el bienestar subjetivo como con el bienestar psicológico; y la Psicología se centra en el estudio de ambos por tratarse de conceptos más concretos y delimitados que el término general de felicidad. Integrando ambos conceptos podemos definir la felicidad como un estado psicológico complejo constituido por tres

componentes básicos: un componente hedónico (en qué medida experimentamos estados emocionales positivos y estamos satisfechos con nuestras vidas), un componente ético (procurar la felicidad a través de una vida virtuosa, como decía Aristóteles), y un componente trascendente (sentir que lo que hacemos en nuestra vida vale para algo). Según Seligman (2003), estos tres componentes determinan las tres vías por las que se alcanzaría la felicidad: la vida placentera, que viene determinada por la afectividad positiva; la vida comprometida, que se refiere al desarrollo de las virtudes y fortalezas humanas; y la vida significativa, que se relaciona con la inteligencia existencial, trascendental o espiritual. Posteriormente, este autor (Seligman, 2011) reformula esta propuesta en lo que se denomina el modelo de bienestar PERMA (acrónimo de las iniciales de los términos en inglés), compuesto por cinco elementos: Emociones positivas (Positive emotion), Entrega o compromiso (Engagement), Relaciones sociales (Relationships), Sentido y propósito (Meaning and Purpose), y Logros (Achievements). Así pues, aumentar las emociones positivas y manejar las negativas apropiadamente, nos permite experimentar bienestar en nuestras vidas. El compromiso e implicación con nosotros mismos en el desarrollo de una tarea o un proyecto que nos permita desarrollar nuestras fortalezas, constituye también un elemento clave para nuestro bienestar psicológico. Dicho compromiso está relacionado con el concepto de “flow” o estado óptimo de activación (Csikszentmihalyi, 1991). Como seres sociales que somos, unas relaciones personales positivas van a contribuir a nuestro bienestar y felicidad. El propósito y significado implica dar sentido a nuestras vidas más allá de nosotros mismos. Por último, el logro implica plantearnos metas que su consecución nos haga sentirnos competentes y autónomos. Dicho modelo integra tanto el bienestar psicológico, como el bienestar subjetivo.

Bienestar psicológico

Desde el eudemonismo, la felicidad está ligada al desarrollo de las fortalezas humanas: creatividad, sabiduría, valentía, inteligencia social, liderazgo, trabajo en equipo, humildad, perdón, prudencia, gratitud, esperanza, espiritualidad, sentido del humor, ... etc.; así como al seguimiento de una vida comprometida con nuestros ideales, metas que nos llevan hacia la autorrealización como personas. Esta idea de felicidad es la que está presente también en la necesidad de autorrealización que el psicólogo humanista Abraham Maslow coloca en la cúspide de su pirámide motivacional: la autorrealización o desarrollo pleno de todas nuestras capacidades y fortalezas mediante la creatividad, la

adaptación y la resolución de problemas (Maslow, 1943). Más recientemente, se propone el término de *bienestar psicológico* definiéndolo como el desarrollo del verdadero potencial de uno mismo. Desde esta perspectiva, somos felices si establecemos vínculos afectivos con otras personas, si nos aceptamos a nosotros mismos, nos sentimos competentes y autónomos, tenemos control sobre nuestra vida, percibimos en ella un crecimiento personal, y tenemos objetivos vitales claros (Riff, 1989; Riff y Keyes, 1995; Riff y Singer, 2007).

Desde este punto de vista, la felicidad es proporcional a las acciones que lleve a cabo cada individuo (Fernández-Berrocal y Extremera, 2015). Esto requiere un esfuerzo que no siempre las personas estamos dispuestas a realizar. Hay estrategias que ayudan a incrementar la felicidad y el estado de salud; y todas ellas tienen en común los objetivos propios y una serie de actividades para conseguir una felicidad que perdure. Actividades tales como expresar gratitud, cultivar el optimismo, evitar la comparación social, practicar la amabilidad, cuidar de las relaciones sociales, desarrollar estrategias para el afrontamiento, aprender a perdonar, saborear las alegrías de la vida, perseguir objetivos, practicar la religión y la espiritualidad, cultivar el cuerpo y la mente, etc. (Lyubomirsky, 2008).

Bienestar subjetivo

Desde la perspectiva hedónica, la felicidad se identifica con el *bienestar subjetivo*, que es una combinación de la afectividad (balance emocional favorable a las emociones positivas) y la satisfacción vital (Diener et al., 1999; Lyubomirsky et al., 2005). El bienestar subjetivo hace referencia la frecuencia relativa con la que experimentamos estados emocionales positivos frente a negativos (balance afectivo), y al grado de satisfacción que las personas decimos tener sobre nuestra vida en general (satisfacción vital percibida). Desde esta perspectiva, las personas somos más felices en la medida en que experimentemos con mayor frecuencia estados emocionales positivos que negativos y nos sintamos satisfechos con nuestra vida. Consecuentemente, el bienestar subjetivo comprende un componente cognitivo: cómo nos autoevaluamos en cuanto a satisfacción vital; y un componente emocional: afectividad o balance emocional favorable a las emociones positivas (Diener, 1984, 2006). El componente cognitivo, implica la satisfacción general o global que tenemos sobre nuestras vidas. El componente emocional implica el balance afectivo. Las personas experimentamos continuamente estados de ánimo y emociones tanto agradables (afecto positivo) como desagradables (afecto

negativo) y que expresan reacciones positivas o negativas ante la vida, ante otras personas o circunstancias. Así pues, experimentamos afecto positivo cuando sentimos alegría, cariño, gozo, interés, amor, esperanza, curiosidad, agradecimiento, etc. Por el contrario, experimentamos afecto negativo cada vez que nos implicamos en sentimientos de ira, tristeza, ansiedad, preocupación, culpa vergüenza, envidia, resentimiento, venganza, odio, miedo, ansiedad, etc. El afecto positivo y negativo son inevitables y necesarios en nuestras vidas, la cuestión es que el balance sea favorable al primero, que con mayor frecuencia experimentemos emociones positivas que negativas (Fredrickson, 1998; 2000; 2009).

Balance afectivo

Las emociones positivas se experimentan ante acontecimientos que son valorados como un progreso hacia los objetivos y meta personales, son emociones agradables y proporcionan disfrute y bienestar. Es evidente que tales emociones tienen una gran importancia de cara al bienestar y son un medio para conseguir un crecimiento psicológico personal y duradero. Las emociones positivas son indicadores de un bienestar óptimo (Fredrickson, 1998, 2004) y se ha demostrado que el equilibrio general de las emociones positivas y negativas influye en el bienestar subjetivo (Diener et al. 1991). En este sentido, Bárbara Fredrickson desarrolló el modelo de ampliación y construcción de las emociones positivas, porque éstas parecen ampliar el repertorio de momentos del pensamiento y de acción de los individuos que construyen los recursos personales duraderos (Fredrickson, 1998, 2001, 2004, Fredrickson y Joiner, 2002;). Este modelo, indica que la experiencia emocional positiva (1) supone una ampliación momentánea de los repertorios de pensamientos y acciones (2); lo que contribuye a la construcción de recursos personales duraderos (3) y transforma a la persona creando una espiral ascendente (4) que lleva de nuevo a experiencias emocionales positivas (1). Es evidente que las emociones positivas a nivel cognitivo amplían nuestros repertorios de pensamiento (divergente, abierto y flexible) y acción (Isen y Daubman, 1984), y facilitan nuestra creatividad (Avia y Vázquez, 1998, Isen et al., 1987). Así mismo, las emociones positivas nos permiten recuperarnos ante las negativas (Fredrickson y Levenson, 1998; Fredrickson et al., 2000), nos empoderan ante diversas situaciones (Fernández- Abascal, 2015), y mejoran la resiliencia aumentando nuestros recursos de afrontamiento ante las dificultades de la vida (Fredrickson, 2000, Fredrickson y Joiner, 2002). A nivel social, facilitan y regulan las relaciones sociales, promueven conductas prosociales, como el

altruismo, y favorecen la cooperación con los demás y el trabajo en equipo. En definitiva, son muchos los beneficios demostrados que se derivan del afecto positivo y que tienen que ver con la creatividad, la flexibilidad del pensamiento, la cooperación, el rendimiento, la resiliencia, las relaciones sociales, ...etc. Aprender a disfrutar de las emociones positivas constituye un reto importante para mejorar nuestros recursos cognitivos, interpersonales, sociales; así como la capacidad de regular nuestras emociones, lo que sin duda va a contribuir a nuestra salud y calidad de vida (Fernández-Abascal, 2015).

El balance afectivo se ha evaluado principalmente mediante pruebas de autoinforme en las que la persona ha de identificar la frecuencia con la que experimenta emociones positivas y negativa en su vida diaria. La comparación de la frecuencia relativa de tales emociones permite obtener un índice del balance afectivo. En esta línea, la escala más utilizada ha sido la Escala de Afectividad Positiva y Negativa-PANAS (Watson et al., 1988). Dicho instrumento mide dos dimensiones: la Afectividad o Emocionalidad Positiva (AP) y la Afectividad o Emocionalidad Negativa (AN) a partir de 20 ítems, 10 para la AP y 10 para la AN. En cada ítem, la persona ha de anotar en una escala tipo Likert la frecuencia con la que experimenta cada una de las emociones. Dicha escala oscila entre 1 y 5 (entre 1 y 7, en algunas versiones), donde 1 significa “*muy poco*” y 5 “*muchísimo*”. En las instrucciones, se puede indicar que se responda teniendo en cuenta su experiencia emocional en algún momento temporal; ya sea en ese momento, en el día de hoy, en los últimos días, en la última o últimas semanas, en el último año, o en general. Esta escala ha sido posteriormente adaptada a diferentes poblaciones (niños, adolescentes, adultos) y localizaciones geográficas, de manera que es la que comúnmente se suele utilizar para evaluar el balance afectivo. Balance que se calcula, sumando por un lado las frecuencias de los ítems positivos y por otro la de los negativos. El índice de dicho balance se obtiene dividiendo la AP entre la AN (AP/AN), de manera que una puntuación de 1 ó inferior significa un predominio de emociones negativas, entre 1 y 2 el balance es favorable a las emociones positivas, y una puntuación ideal sería aquella en la que dicho índice es superior a 2; máxime si por cada emoción negativa experimentemos 3 positivas (Fredrickson, 1998; 2001). Dicha escala ha sido adaptada para estudiantes universitarios españoles (Sandín, 2003) y adolescentes.

Satisfacción con la vida

La satisfacción con la vida es la evaluación global que la persona realiza sobre su propia vida cuando comparamos nuestra realidad personal con criterios autoimpuestos

por nosotros mismos. Se trata de emitir un juicio donde se compara las circunstancias de nuestra vida con un estándar que consideramos apropiado (“*mi vida es como deseo que sea*”). Es decir, un juicio subjetivo que hace la persona sobre su propia vida en general o la evaluación global que hace de su vida (Diener, 1984), obviando la satisfacción a través de dominios específicos, pues se trata de autoevaluar la vida como un todo (Diener, et al., 1985). Las personas que puntúan alto en satisfacción vital suelen tener relaciones intensas y de mutuo apoyo con amigos y familiares, mientras que aquellos que no tienen una buena relación con amigos y familiares es más probable que estén insatisfechos. La existencia de metas personales congruentes con nuestros valores y hacia las que realizamos progresos es otro factor clave e importante que va a contribuir a dicha satisfacción. En definitiva, la satisfacción con la vida es si estamos satisfechos con nosotros mismos.

La escala más utilizada para evaluar dicha satisfacción es la Escala de Satisfacción con la Vida (Diener et al., 1985). Se trata de una escala breve que contiene 5 ítems que evalúan el juicio global que hacen las personas sobre la satisfacción con su propia vida: 1) *En la mayoría de los aspectos mi vida es como quiero que sea*, 2) *Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes*, 3) *Estoy satisfecho con mi vida*, 4) *Si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido*, y 5) *Las circunstancias de mi vida son buenas*. Cada ítem se evalúa mediante una escala tipo Likert que oscila entre 1 y 7 (entre 1 y 5, en algunas versiones), donde 1 significa “*totalmente en desacuerdo*” y 7 “*Totalmente de acuerdo*”. Dicha escala ha sido administrada a diversas muestras (estudiantes, adultos, personas mayores, religiosos, trabajadores, clientes de psicoterapia, alcohólicos, militares, adolescentes, ... etc.) y se han realizado versiones en distintos idiomas. En el caso de adolescentes (de 11 a 15 años), la escala ha sido traducida y adaptada al español (Atienza et al., 2000).

Bienestar subjetivo y adolescencia

La adolescencia es una etapa de transición de la pubertad a la edad adulta. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2022), es una etapa que va de los 10 a los 19 años, identificándose dos fases: adolescencia temprana (10-14) y adolescencia tardía (15-19). Durante esta etapa se experimenta un desarrollo con muchos cambios físicos, cognitivos, mentales y sociales. Por lo tanto, esta etapa conlleva un periodo de transición donde encontrarse aislado y desubicado es muy común, por lo que los adolescentes se encuentran psicológicamente muy alterados debido a preocupaciones o planes de ingreso

a la escuela o selección de ocupaciones (Kim et al. 2014). Una de las etapas más importantes para el desarrollo del ser humano, es la adolescencia. Se considera la fase más importante porque es cuando se realiza el desarrollo del yo y también se caracteriza por cambios rotundos en la vida de los adolescentes, sus decisiones van a influir en las futuras etapas, afectando en sus estilos de vida y el éxito que podrán alcanzar en el futuro (Craig y Dunn, 2010; Louw, et al., 2014; Oaklander, 2006). En particular, las personas durante la etapa de la adolescencia tienen más probabilidad de desarrollar enfermedades mentales como la depresión y la ansiedad (Barber, 1992; Cantwell y Baker, 1991). Todos los estudios que encontramos sobre el bienestar subjetivo están centrados sobre todo en la etapa adulta, y es difícil encontrar este tipo de investigaciones en adolescentes y niños. Siendo estos últimos años cuando se ha investigado en esta población, desarrollando y proponiendo modelos más específicos para el bienestar de los adolescentes, dándole a esta etapa tan importante el valor que se merece, ya que es clave para el desarrollo de los que serán los futuros adultos. Lo cual, se ha puesto en evidencia en diversos estudios (Casas et al., 2014, Lerner et al., 2005, Parker et al., 2015). Por lo tanto, viendo la demanda que presentan en estas etapas de desarrollo, se necesitan intervenciones de apoyo a estos adolescentes para mejorar su desarrollo y funcionamiento, y así poder conseguir un ajuste psicológico más óptimo que le va a suponer llegar a la adultez con una salud mental idónea (Boshoff et al. 2015). En los resultados de las distintas investigaciones, se han demostrado y evidenciado de que los adultos y los adolescentes no presentan las mismas necesidades, por lo tanto, no tienen las mismas percepciones. Por lo que, las investigaciones en las que los propios niños y adolescentes proporcionan la información, son más efectivos que en investigaciones en las que proporcionan la información sus padres (Main y Bradshaw, 2012). El bienestar subjetivo es una fuente psicológica que facilitará el desarrollo adaptativo de los adolescentes, brindándoles un desarrollo mental sano y necesario para poder abordar las futuras etapas de su vida, así como la adultez, donde se encuentra unas de las etapas más largas en el desarrollo del ser humano, y donde se va encontrar la mayor parte de problemas, ya sean a nivel físico, psicológico, social, etc. (Antaramian, et al., 2008; Bird y Markle, 2012; Carr, 2011). Como hemos mencionado anteriormente, los adolescentes son más propensos a sufrir depresión y ansiedad, dos alteraciones de la mente que si no se gestionan adecuadamente pueden derivar en un sinnúmero de problemas de naturaleza psicológica. Esto también puede conllevar cambios en las relaciones sociales desmotivándolos de sus objetivos, alejándolos de sus círculos sociales y como consecuencia pueden acabar aislados

socialmente, influyendo en su autoestima y autoconcepto, viéndose afectado su rendimiento académico (Lewinsohn et al., 1998). Los adolescentes que no manejan o que le cuestan manejar la ansiedad muestran mayores niveles de irritabilidad como ira, tristeza y cansancio y menores niveles de felicidad y bienestar, que los adolescentes que gestionan adecuadamente esta ansiedad (Henker et al., 2002). En conclusión, estos factores hacen que disminuyan el bienestar de los adolescentes tanto a nivel físico, emocional y social, influyendo de manera directa en la gestión de los problemas y situaciones en la etapa adulta. Consecuentemente, habría que fomentar el bienestar en la etapa adolescente con el fin de que desarrollen unas buenas competencias emocionales que les permitan un buen funcionamiento social evitando comportamientos problemáticos o disruptivos (Brackett et al., 2006; Peachey et al., 2017). Tales competencias emocionales mejoran el bienestar subjetivo y las habilidades interpersonales que son necesarias para desarrollarse en todos los ámbitos de su vida, ya sea el social, académico, laboral, familiar, etc. (Serrano y Andreu, 2016). Resulta necesario el diseño de programas de intervención eficaces, y con base científica, para promover el bienestar subjetivo, y que sean relevantes para abordar esta etapa de la vida asegurando el desarrollo óptimo de los adolescentes. Bienestar que es sinónimo de felicidad, calidad de vida y de buena salud mental.

Programas de intervención en bienestar subjetivo

Una primera aproximación a los programas de entrenamiento en felicidad en población adulta, nos indica que los resultados son mixtos, pues no siempre se consigue un efecto positivo y perdurable. Así pues, en un estudio reciente se analiza si tales programas aumentan la felicidad, cuánto aumenta, cuánto dura, qué técnicas funcionan mejor y a qué tipo de personas les beneficia (Bergsma et al., 2020). Los autores destacan que no todos los estudios informan de resultados positivos, si bien, los hallazgos disponibles sugieren que las técnicas de entrenamiento de la felicidad suelen funcionar. Siendo las personas que más se benefician, aquellas que necesitan mejorar las habilidades entrenadas (Bakker et al. 2020; Chan 2010; Coote y MacLeod, 2012).

Es de destacar también, un estudio realizado con estudiantes universitarios, (Eryilmaz, 2017), en el que se ofreció a los participantes, una formación muy completa en bienestar subjetivo. El entrenamiento consistió en quince actividades tomando como referencia las llevadas a cabo en estudios previos (Buss, 2000; Fordyce, 1983; Hefferon y Boniwell, 2010; Myers y Diener, 1995; Tkach y Lyubomirsky, 2006). Estas actividades fueron: control mental, distanciamiento de experiencias traumáticas, identificación de tres

cosas que me hicieron feliz hoy, identificación de cinco cosas que me hicieron feliz en el pasado, identificación de metas futuras, expresar gratitud, agradecimiento, razonamiento de mi felicidad, percepciones positivas de mí mismo, identificación de la gente de mi alrededor que me apoya, entrenamiento para aprender a pensar positivamente, recordar e identificar placeres del pasado, comportamientos orientados a la felicidad, elaboración de una lista de actividades de flujo (“flow” o estado óptimo de activación, Csikszentmihalyi, 1991), y por último, solución de problemas. Los resultados del estudio mostraron que el bienestar subjetivo incrementó significativamente al término de la intervención. Adicionalmente, se encontró un incremento estadísticamente significativo en afecto positivo y satisfacción con la vida, y un decremento en afecto negativo en el grupo de intervención comparado con el grupo control que no recibió tratamiento (Eryilmaz, 2017).

Desde un enfoque más general, se encuentra también diferentes programas de intervención en Psicología Positiva que han tenido como finalidad la mejora del bienestar de las personas (Enrique-Roig et al., 2015); siendo estas algunas de las diferentes estrategias utilizadas: darse cuenta de los bienes propios, expresar gratitud, identificar y usar las fortalezas, realizar actos de bondad, meditar, recordar el pasado cuando se estaba bien, pensar en el mejor futuro, lograr objetivos personales, etc. En general, las estrategias no siempre son efectivas aumentando el bienestar por lo que los resultados suelen ser mixtos. Así, por ejemplo, expresar gratitud incrementaba significativamente el bienestar en la post-evaluación, aunque a los seis meses se volvía al punto de partida; las estrategias de pensar cosas positivas durante el día y usar las fortalezas, no se evidenció de manera inmediata en el test, pero sí en el seguimiento; y, por último, identificar las fortalezas y recordar el pasado no originó ningún cambio en el bienestar (Seligman et al., 2005). Otro estudio, demostró que realizar actos de bondad incrementa el bienestar (Dunn et al., 2008). Igualmente, cuando se ha pedido a los participantes que anotaran cosas por las que se sentían agradecidos semanalmente durante nueve semanas, el resultado fue que los participantes del grupo experimental incrementaron su felicidad mientras que los del control no (Emmons y McCullough, 2003).

Si nos centramos en población adolescente, una revisión de la literatura experimental (véase Anexo I) nos permite caracterizar dicho ámbito a través de 15 estudios en lo que se ha desarrollado algún programa de intervención con el objetivo de mejorar el bienestar subjetivo de dicha población adolescente.

Procedencia y participantes

La procedencia de los estudios es amplia encontrándose una diversidad de países: Chile, España, Corea, Turquía, Uruguay, China, Italia, USA, Nueva Zelanda, Alemania, Israel y Sudáfrica. En la mayoría de los estudios los participantes son chicos y chicas de educación secundaria a quienes se les ofrece la posibilidad de participación en un determinado programa de intervención dentro del contexto educativo. En casi todos los estudios participan adolescentes con edades comprendidas entre los 11 y los 19 años, aunque en dos de ellos participan preadolescentes y adolescentes de 9 a 14 años (Ditzel et al., 2022); así como adolescentes y adultos jóvenes de 14-24 años (Carrasco et al., 2021). En este último estudio el programa ha estado dirigido a adolescentes en riesgo de pobreza que han abandonado el colegio y no tienen empleo. Algunos programas de intervención han estado dirigidos a estudiantes con discapacidad motora, visual y auditiva (Galarce-Muñoz et al., 2020), o bien a estudiantes con altas capacidades intelectuales (Casino-García et al., 2021). En el total de todos los estudios han participado chicos (5036) y chicas (5293 participantes), excepto dos en los que solo participaron chicos (Boshoff et al., 2015; Kim et al., 2014).

Contexto y programas de intervención:

La mayoría de los estudios se desarrollan en un contexto escolar, donde habitualmente se desenvuelven los participantes, y el programa no entrena directamente los componentes del bienestar subjetivo de manera expresa. Se trata de programas sobre mindfulness (Campbel et al., 2019), arte-terapia (Kim et al., 2014), actividades extraescolares (Ditzel et al., 2022; Mutz et al., 2016), integración escolar (Galarce-Muñoz et al., 2020; Caixia et al., 2020), enriquecimiento curricular (Casino-García et al., 2021), habilidades sociales y emocionales para afrontar la adolescencia (Allara et al., 2019), exploración y madurez profesional (Ham y Lim, 2017), educación racional-emotiva (Kabasakal et al., 2020), o intervención asistida con caballos (Boshoff et al., 2015). Es decir, se aborda el bienestar subjetivo de manera indirecta, sin abordar sus componentes de manera específica. Fuera del contexto escolar, también se ha pretendido mejorar el bienestar subjetivo de manera indirecta, a través de un programa de intermediación social dirigido a jóvenes que viven en la pobreza y que han abandonado los estudios y no trabajan (Carrasco et al, 2021).

El análisis de los programas de intervención aplicados llama la atención de que en pocas ocasiones el programa está dirigido expresamente al entrenamiento de los

componentes del bienestar subjetivo: satisfacción con la vida y balance emocional. Excepcionalmente, en el estudio de Shoshani y colaboradores (2016) se aborda dicho bienestar subjetivo desde la perspectiva de la intervención en Psicología Positiva y en concreto, desde el modelo PERMA (Seligman, 2011). También nos encontramos con un programa dirigido a la educación emocional (Schoeps et al., 2018) y otro dirigido al entrenamiento de la fortaleza de la gratitud (Arps et al., 2018). En el primer caso, se entrena el componente afectivo del bienestar subjetivo a través de la percepción, comprensión y regulación emocional. En el segundo caso, se trata de incrementar dicho bienestar a través de la gratitud ya que previamente se ha demostrado su eficacia mejorando el bienestar subjetivo (Froh et al., 2009).

Consecuentemente, esta situación lleva a plantearse que, si se quiere intervenir para mejorar el bienestar subjetivo de los adolescentes, el programa que se diseñe debería entrenar directamente sus dos componentes.

Diseño e instrumentos de medida del bienestar subjetivo

En cuanto al diseño de los estudios y los instrumentos de medida utilizados para evaluar el efecto de los programas en el bienestar subjetivo, conviene resaltar que excepto un estudio experimental (Caixia et al., 2020), la mayoría de los estudios son cuasiexperimentales, algunos con grupo control donde no se garantiza la equivalencia de los grupos, ni la asignación de los participantes a los grupos se hace de manera aleatoria. Suelen tomarse medidas antes y después de la intervención que se comparan entre sí, así como con el grupo control. En pocos casos hay un seguimiento a medio plazo (a los 3 ó 6 meses) donde se vuelve a evaluar la eficacia del programa de intervención (Kim et al, 2014, Schoeps et al., 2018, Arps et al, 2018). En lo que se refiere a los instrumentos de medida del bienestar subjetivo, son diversos los cuestionarios utilizados. Para evaluar la satisfacción con la vida, la escala de satisfacción con la vida (SWL -Diener et al., 1985) es la que se utiliza con más frecuencia (Boshoff et al, 2015; Shoshani et al, 2016; Schoeps et al., 2018; Arps et al., 2018; Casino-García et al., 2021). En este último caso, la adaptación a adolescentes hispanohablantes (Atienza et al., 2000).

En la mayoría de los estudios, el balance emocional no se evalúa (Boshoff et al., 2015; Mutz y Muller, 2016; Ham y Lim, 2017; Schoeps et al., 2018; Arps et al., 2018; Allara et al., 2019; Casino-García et al, 2021), o se hace de manera indirecta a partir de un instrumento que evalúa el bienestar subjetivo en general sin segregar sus dos componentes: cognitivo y emocional (Kabasakal et al., 2021). Cuando sí se evalúa se

utiliza principalmente la escala de afecto positivo y negativo (PANAS, Watson et al., 1988), bien en su versión original (Shoshani et al., 2018) o en diferentes adaptaciones y versiones: para niños y adolescentes (Galarce-Muñoz et al., 2020) se utiliza la adaptación de Sandín (2003). En otras ocasiones (Campbell et al., 2019) se ha utilizado la versión breve o corta de 10 ítems (International Positive and Negative Affect Schedule—Short Form, I-PANAS-SF, Thompson, 2007) adaptada a estudiantes universitarios. El balance emocional también ha sido evaluado (Caixia et al., 2021) mediante una escala de felicidad general (Happiness Scale, Diener, 1984), versión China (Zhang et al., 2004) que contiene dos subescalas emocionales: emociones positivas (6 ítems) y emociones negativas (8 ítems).

Eficacia, limitaciones y perspectivas futuras:

Si nos detenemos a analizar la eficacia de los programas, en la mayoría de los casos se produce un incremento significativo del bienestar subjetivo en los participantes. En el caso del programa de educación racional emotiva, dicho programa puso en evidencia un aumento significativo en el bienestar subjetivo, la autoeficacia y la aceptación social hacia los compañeros con necesidades especiales, y una reducción significativa en las creencias irracionales en comparación con los del grupo control (Kabasakal et al., 2021). También, la intervención en altruismo (Caixia et al., 2020) demostró su eficacia en el bienestar subjetivo, ya que se mejoró las dos dimensiones, la satisfacción con la vida y las emociones positivas. Los participantes del programa de expresión de gratitud (Arps et al., 2018) se beneficiaron de este, ya que aumentó el bienestar subjetivo, al igual que la gratitud, y disminuyeron los síntomas depresivos. Ocurrió lo mismo con el programa de terapia asistida con caballos, en el que mejoró significativamente el bienestar subjetivo, así como el afrontamiento centrado en el problema, en la emoción y en la disfuncionalidad (Boshoff et al., 2015). El programa de exploración de la madurez profesional (Ham y Lim, 2017) también produjo un incremento del bienestar subjetivo, la satisfacción escolar y la madurez profesional en el post-test, en comparación con el pre-test. El programa de actividades al aire libre a través del senderismo, también produjo un aumento de la satisfacción con la vida (Mutz et al., 2016). Respecto al Programa de educación emocional en adolescentes para promover la convivencia y el bienestar en el aula (Schoeps et al., 2018), también contribuyó a aumentar los niveles de satisfacción vital, mostrando un efecto duradero en el seguimiento a los seis meses. El aumento del bienestar subjetivo en alguna de las dos dimensiones en

los grupos de intervención también se produjo en otros. Así pues, el balance afectivo aumentó en el grupo experimental, sin embargo disminuyó en el grupo control, no habiendo diferencias entre los grupos en cuanto a la satisfacción vital (Shoshani, et al., 2016). En otros casos, la satisfacción con la vida aumentó tras cada intervención (Casino-García et al., 2021) y en el estudio de Kim y colaboradores (2014), se produjo un aumento de ambas dimensiones que perduró en el seguimiento, pero en el grupo control no hubo ese incremento.

Los programas de integración escolar a través de las actividades extraescolares ofrecieron resultados diferentes. La integración escolar se asoció con un aumento tanto en satisfacción vital como en afectividad positiva en el alumnado con y sin diversidad funcional. En el caso de los estudiantes con diversidad funcional también se produjo una mayor satisfacción con la escuela (Galarce-Muñoz et al., 2020). Sin embargo, en el estudio de Ditzel y colaboradores (2022) no hubo diferencias significativas entre el grupo experimental y el de control, en cuanto a bienestar subjetivo. Aunque, los participantes se mostraron más calmados y tranquilos, lo que puede relacionarse, en cierta medida, con el componente afectivo.

Por el contrario, ha habido programas de intervención en los que los resultados son negativos en cuanto al bienestar subjetivo. Tal es el caso del programa del “Diario de Salud” (Allara et al, 2019) donde se produjo un descenso en los niveles de bienestar subjetivo de los participantes. Igualmente, el programa de intermediación social (Carrasco et al., 2021) afectó de manera negativa al bienestar subjetivo en todos los participantes, en especial a las mujeres y los que vivían en un contexto urbano. Parece ser que la participación en el programa de intermediación social hizo a los participantes más conscientes de su situación desfavorecida y eso los llevó a compararse con otros grupos o condiciones sociales, lo que incide negativamente en su satisfacción. Tampoco se encontraron efecto positivo del programa de mindfulness, que no tuvo un efecto significativo en el bienestar subjetivo (Campbell et al., 2019).

En cuanto a las limitaciones de los programas de intervención, el tamaño de la muestra es una de ellas (Kim et al., 2014; Boshoff et al. 2015; Mutz et al., 2016; Casino-García et al. 2021). Igualmente, el que la muestra esté sesgada por diversos factores como adolescentes con patología de depresión y ansiedad (Kim et al. 2014), solo de sexo masculino (Boshoff et al. 2015) es otra cuestión crítica. Además, en la mayoría de los casos los participantes son seleccionados a nivel de la clase escolar en conjunto, no a nivel individual, ni siendo la asignación de manera aleatoria (Shosani et al., 2016), y se limita

a estudiantes de cursos concretos (primero de secundaria, por ejemplo) lo que impide extrapolar los resultados a toda la etapa de la adolescencia (Ham y Lim, 2017). En otras ocasiones se condiciona la muestra a una población específica y un nivel socioeconómico concreto (Schoeps et al. 2018; Carrasco et al, 2021; Ditzel et al. 2022). La ausencia de grupo control también es otra limitación importante (Shoshani et al. 2016; Ham y Lim, 2017). Finalmente, otra limitación es la relacionada con los instructores que llevan a cabo el programa a los que se les da “libertad” para su desarrollo (Allara et al. 2019), o bien eran personas voluntarias a las que no se les ha instruido o capacitado para ello (Campell et al. 2019), o eran consejeros en prácticas y no profesionales (Ham y Lim, 2017).

Consecuentemente, el panorama actual de los programas de intervención en adolescentes para promover y mejorar el bienestar subjetivo sugiere que tales programas entrenen de manera directa y precisa el bienestar subjetivo, tanto el componente cognitivo como el componente emocional. Además, que para evaluar tales componentes se utilicen instrumentos de medida estándar con validez y fiabilidad demostrada y adaptados a la población a la que se dirige la intervención: adolescentes. Es importante también que los programas estén dirigidos a poblaciones lo más homogéneas posible, incluso dentro de la etapa adolescente. Si se trata de comprobar la eficacia del programa, siempre que sea posible, se optará por estudios experimentales con grupos control equivalente donde la asignación de los participantes a las condiciones experimentales sea de manera aleatoria. Igualmente, es importante que además de las medidas pre y post, haya un seguimiento tras la finalización de la intervención, que permita comprobar si el efecto es duradero. Finalmente, que el personal encargado de desarrollar el programa de intervención esté capacitado y entrenado para ello. Estas premisas son las que dirigen el objetivo y diseño del programa de intervención que se propone.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Diseño de un programa de intervención en psicología positiva destinado a mejorar el bienestar subjetivo en adolescentes.

2.2 Objetivos específicos

- Incrementar la autoconciencia emocional: sentir y expresar emociones.
- Aumentar el índice del balance emocional (favorable a las emociones positivas), tomando conciencia de la frecuencia con la que experimentamos

las emociones positivas y negativas y fomentando la frecuencia y el disfrute de las emociones positivas.

- Incrementar la satisfacción por la vida.

3. Metodología

3.1 Participantes

La población a la que está destinada el programa de intervención en psicología positiva sobre bienestar subjetivo es a los adolescentes de ambos sexos de entre 14 y 16 años de edad. En esta edad, se encuentran en plena adolescencia y han de afrontar nuevos cambios y retos en su desarrollo personal y social, por lo que el programa de intervención puede resultarle útil para fomentar su bienestar subjetivo. Dicho bienestar va a contribuir a un ajuste psicológico óptimo, lo que sin duda va a hacer que lleguen a la etapa adulta de una manera más saludable (Boshoff et al., 2015). De hecho, podrán aprender en este programa estrategias asequibles para aproximarse de manera libre en su proceso de transformación propio de la adolescencia.

El programa se desarrollaría en grupos de 10 a 15 participantes de manera que sea un grupo manejable, que todos los participantes puedan intervenir en todas las sesiones, y la intervención no se diluya en un grupo numeroso. Es recomendable que el grupo sea heterogéneo en cuanto a género, intereses, personalidad, rendimiento académico, de manera que el intercambio social en el desarrollo del programa se vea enriquecido por dicha diversidad y puntos de vista. Sería deseable que la asignación de los participantes al grupo de intervención se haga de manera aleatoria, lo mismo que al grupo o grupos de control (si procediese); de manera que las posibles variables extrañas sean controladas de cara a comprobar la eficacia diferencial del programa de intervención.

3.2 Instrumentos

Escala de Satisfacción Vital Escala de Satisfacción Vital SWLS (Diener et al., 1985; versión española adaptada a adolescentes de Atienza et al., 2000). Véase en el Anexo II. Se compone de 5 items que se miden con una escala tipo Likert siendo 1= muy en desacuerdo y 5= muy de acuerdo. La puntuación más baja que se puede obtener es 5 que indica una insatisfacción con la vida, mientras que la más alta es 35 lo que indica una alta satisfacción. Valores de 20 son los habituales. El índice de fiabilidad calculado para la escala alfa de Cronbach, señala que la escala tiene una muy buena consistencia interna ($\alpha= 0.84$).

Escala de Afecto Positivo y Negativo para Niños y Adolescentes (PANASN). Versión española de la escala Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) (Watson et

al. 1988) adaptada para población adolescente (Sandín, 2003). Véase en el Anexo III. Es una medida de autoinforme, que consta de 20 ítems englobados en dos factores, 10 ítems del afecto positivo (AP) siendo estos los ítems número 1, 3, 5, 9, 10, 12, 14, 16, 17 y 19; y 10 del afecto negativo (AN) siendo estos los ítems número 2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18, 20. Siguiendo una escala de tres alternativas de respuesta en una escala Likert (1 = nunca; 2 = a veces; 3 = muchas veces). Cada grupo de ítems se suman de forma separada dando lugar a la puntuación de las dos escalas. El balance afectivo se calcula dividiendo la afectividad positiva (AP) entre la afectividad negativa (AN).

La consistencia interna de la versión española del PANAS obtuvo un coeficiente alfa (α) de Cronbach superior a 0.80 para ambas dimensiones de AP y AN (Sandín et al., 1999). En la versión de Sandín (2003) las consistencias internas de ambas dimensiones fueron aceptables, pues aunque no alcanzan el valor de 0.80, son superiores a 0.70.

3.3 Procedimiento

El desarrollo del programa de intervención ha de contar con la autorización de las autoridades educativas y de los centros donde se van a desarrollar; de manera que cuente con el visto bueno del Claustro del centro de secundaria correspondiente y del Departamento de orientación integrándose en las actividades de acción tutorial de dicho departamento.

Antes de iniciar el programa procede que los padres o tutores de los participantes conozcan el programa y manifiesten su conformidad con la participación de sus hijos o tutelados. A tal efecto, en el Anexo IV puede consultarse el consentimiento informado correspondiente. Ha de quedar claro cuál es el objetivo del programa, que la participación es voluntaria por parte del estudiante, y en cualquier momento puede abandonar el programa si así lo desea.

El programa de intervención consta de 8 sesiones con una frecuencia semanal y una duración por sesión de 90 minutos, de manera que haya tiempo suficiente para desarrollar todas las actividades e intervenir en grupo los participantes compartiendo impresiones y avances en el desarrollo del programa. La estructura general aproximada de cómo se desarrollaría una sesión “tipo” es la siguiente:

- 1.- Saludos iniciales e intercambio de impresiones acerca de cómo ha ido la semana (5 minutos)
- 2.- Revisión, cuando proceda, de las tareas encomendadas para casa en la sesión o sesiones previas (10 minutos)
- 3.- Presentación de la sesión: explicación de los contenidos objeto de la sesión (20 minutos)
- 4.- Actividades a realizar en la sesión (30 minutos)

5.- Tarea para casa (10 minutos)

6.- ¿Qué he aprendido en la sesión? (10 minutos)

7.- Despedida (5 minutos)

Para el desarrollo del programa también se requiere de materiales escolares (folios, bolígrafos, lápices, ...etc.) así como recursos informáticos, tales como ordenador, proyector y pantalla de proyección, y conexión a internet.

La evaluación del programa implica la administración de las escalas (PANASN y SWLS) al inicio (pre-test), al término del mismo (pos-test) y a los 6 meses de finalización del programa. Si durante el primer trimestre se desarrolla el programa (octubre-noviembre) el seguimiento implicaría volver a evaluar a los participantes a finales de curso (mayo).

Para comprobar la eficacia del programa de intervención, además del grupo experimental, que es el que recibe el programa de intervención, se contaría con la participación de un grupo control (placebo) equivalente, cuyos participantes serán seleccionados de manera aleatoria y que participarán en una actividad de cine-club dirigida por un monitor especialista en cine. Dicha actividad se desarrollará igualmente durante 8 semanas con una frecuencia semanal y de 90 minutos de duración cada sesión. En tales sesiones dará tiempo a visionar una película y luego comentar y analizar en grupo el género cinematográfico al que pertenece y las características que la identifican. Se trataría de una actividad formativa sobre el séptimo arte. La participación en este grupo control sería también voluntaria y se tomarían las mismas medidas pre-test, post-test y seguimiento que en el grupo experimental.

Cronograma

	Semana 1	Semana 2	Semana 3	Semana 4	Semana 5	Semana 6	Semana 7	Semana 8
Sesión 1: Presentación	■							
Sesión 2: Emociones básicas		■						
Sesión 3: Emociones positivas			■					
Sesión 4: Medidor emocional				■				
Sesión 5: Diario emocional					■			
Sesión 6: Diario de gratitud						■		
Sesión 7: Círculos vitales							■	
Sesión 8: ¿Qué me llevo en mi mochila?								■

Sesiones

Sesión 1: Presentación

El programa se inicia con la presentación de los participantes y monitores. Cada participante se presentará al resto de compañeros y a los profesionales/monitores que desarrollarán el programa. Se trata de crear un buen clima de trabajo. Posteriormente se procederá a la administración de las dos escalas: Escala de satisfacción con la vida (SWLS) (Diener et al., 1985; Atienza et al., 2000) y Escala de Afecto Positivo y Negativo para Niños y Adolescentes (PANASN) (Watson et al. 1988; Sandín, 2003). Con estas escalas, se podrá evaluar el bienestar subjetivo de los participantes. Se tratan de las medidas pre-test que nos van a permitir comprobar la eficacia del programa.

Seguidamente se presentará el programa de intervención. Donde se les indicará la información general del curso, qué metodología se llevará a cabo, y qué tiempo tendrán que invertir. Para introducirles en el tema de la felicidad y en la metodología de compartir experiencias en grupo, se proyectará un vídeo de Irene Villa, que se titula “¿Qué es la felicidad?, y al que se puede acceder a través del siguiente enlace:

<https://www.youtube.com/watch?v=pNwGISL-kgE>.

Tras el visionado se creará un debate, similar al observado, con los participantes, en el que podrán comentar cómo ellos alcanzan la felicidad, si coinciden con las opiniones de los demás compañeros/as, ... etc. Se trata de compartir experiencias y conocer lo que será el formato de debate que se desarrollaría en la mayoría de las sesiones.

Sesión 1: Presentación	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">▪ Crear un clima favorable al desarrollo del programa de intervención.▪ Administración de las pruebas de evaluación pre-test.▪ Presentación del programa: establecimiento de normas y pautas a seguir, así como, las principales áreas a tratar en el programa.
Materiales	<ul style="list-style-type: none">- Cuestionarios- Bolígrafo- Ordenador, proyector y conexión a internet
Duración	90 minutos.
Resumen de actividades	<ul style="list-style-type: none">* Presentación de los profesionales/monitores del programa que explicaran brevemente la dinámica y duración del programa.* Presentación de los participantes y que compartan sus expectativas acerca del programa de intervención.* Administración de las medidas pre-test (SWLS y PANASN)

	<p>* Visionado del video ¿Qué es la felicidad?, que permitirá introducirles en la temática de la felicidad y en la metodología de compartir experiencias en grupo.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=pNwGISL-kgE</p>
--	---

Sesión 2: Emociones básicas

Sesión 2: Emociones básicas	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementar la autoconciencia emocional: sentir y expresar emociones.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador, proyector y conexión a internet - Bolígrafo y folios.
Duración	90 minutos.
Resumen de actividades	<p>* Saludos.</p> <p>* Debate sobre los contenidos abordados en la sesión anterior. Se retoma el tema de la felicidad abordado en la sesión anterior (vídeo) y se insta a que participen todos compartiendo sus impresiones y opiniones al respecto.</p> <p>* Presentación del contenido de esta sesión haciendo hincapié en la importancia que tiene el tomar conciencia de nuestra experiencia emocional, para aprender a identificar las emociones, en concreto las emociones básicas, cuándo aparecen, y para qué sirven.</p> <p>* Visionado del video “Las emociones básicas” es un buen punto de partida para entender su significado y cómo a partir de ellas desarrollamos todo nuestro repertorio de emociones complejas. Enlace: https://www.youtube.com/watch?v=-K-J2pW-kXw Se insistirá en la importancia de identificar y expresar nuestras emociones, cuáles son sus funciones y para qué sirven.</p> <p>* Tarea para casa: Elaborar una ficha para cada una de las emociones básicas (alegría, tristeza, miedo, ira, asco y sorpresa), donde se recoja cuáles son los instigadores de cada una de ellas y para qué sirven, así como los problemas que podemos tener cuando no las controlamos adecuadamente.</p> <p>* ¿Qué he aprendido en esta sesión?</p> <p>* Despedida.</p>

Sesión 3. Emociones positivas

Sesión 3: Emociones positivas	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementar la autoconciencia emocional: sentir y expresar emociones.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador, proyector y conexión a internet. - Bolígrafo y folios.
Duración	90 minutos.

Resumen actividades	<ul style="list-style-type: none"> * Saludos. * Puesta en común de la tarea para casa de la sesión anterior, de manera que la ficha de cada emoción quede completa para todos los participantes. * Lluvia de ideas: se pedirá a los participantes que durante 3 minutos escriban en un folio el máximo número posible de emociones, sentimientos, estados de humor, ... que les vengan a la mente. Se comparte en grupo los listados de emociones y se van clasificando las emociones en dos categorías, positivas y negativas. Esto da pie para presentar el contenido de la sesión haciendo hincapié en la diferencia entre emociones positivas y negativas. * Presentación del contenido de la sesión. Definición del afecto, positivo y negativo. * Visionado del vídeo de la UNED llamado “Las emociones positivas”, al que se puede acceder a través del enlace: https://www.youtube.com/watch?v=wO9ylmeGfBU&list=PLtjFleQppLKXNXAAVrAV7uY_8Lu7Bj50X. <p>Se insistirá en esta sesión en la importancia de las emociones positivas y en cómo potenciarlas.</p> <ul style="list-style-type: none"> * Tarea para casa: Hacer un listado con el máximo posible de emociones positivas que se puedan identificar en un diccionario. * ¿Qué he aprendido en esta sesión? * Despedida.
---------------------	--

Sesión 4: Conciencia emocional. Medidor emocional (adaptado de Ruiz-Aranda et al. 2013)

Sesión 4: Conciencia emocional. Medidor emocional (Ruiz-Aranda et al., 2013)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementar la autoconciencia emocional: sentir y expresar emociones.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Mood metter (medidor emocional) - Bolígrafo, lápices o rotuladores de colores - Círculos adhesivos para colocar en el medidor emocional. - Cartulinas
Duración	90 minutos.
Resumen actividades	<ul style="list-style-type: none"> * Saludos. * Puesta en común de la tarea para casa de la semana previa. * Presentación del contenido de la sesión: A los participantes se les explicará qué es el Mood-Meter o medidor emocional (Anexo V), dibujarán su medidor en una cartulina y aprenderán a situar los diferentes estados emocionales en dicho medidor. Habrá ejercicios en lo que tendrán que colocar en el medidor las diferentes emociones básicas y complejas. Se solicitará que los participantes que quieran compartan cuál es su estado emocional en ese momento, pero sin que se sientan presionados a hacerlo. * Tarea para casa: Dicho medidor lo tendrán disponible en casa (en sus habitaciones) y se les instruirá para que señalen en cada

	<p>momento en que punto de dicho medidor se encuentran y qué es lo que le ha llevado a encontrarse así.</p> <p>* ¿Qué he aprendido en esta sesión?</p> <p>* Despedida.</p>
--	--

Sesión 5: Diario emocional (Fernández-Abascal, 2015)

Sesión 5: Diario emocional (Fernández-Abascal, 2015)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementar la autoconciencia emocional: sentir y expresar emociones. ▪ Aumentar el índice del balance emocional.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Hojas de registro “Diario emocional” - Bolígrafo
Duración	90 minutos.
Resumen actividades	<p>* Saludos.</p> <p>* Puesta en común de la tarea para casa de la semana previa.</p> <p>* Presentación del contenido de la sesión: Importancia de las emociones positivas y de su disfrute. Se definen cada una de las emociones positivas: alegría, diversión, placer, agrado, gratitud, entusiasmo, compasión, esperanza, satisfacción, amor, orgullo, calma, vigor, valor y deseo. Se distribuyen las hojas de registro del “Diario emocional” (Anexo VI) y se instruye sobre lo que tienen que hacer con cada una de tales emociones positivas. En cada una de las fichas, el participante debe anotar la última vez que sintió esa emoción y rellenar cada columna de la ficha.</p> <p>* Tarea para casa: Terminar de cumplimentar el “Diario emocional”</p> <p>* ¿Qué he aprendido en esta sesión?</p> <p>* Despedida.</p>

Sesión 6: Diario de gratitud (Lyubomirsky, 2008)

Sesión 6: Diario de gratitud (Lyubomirsky, 2008)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementar la satisfacción con la vida
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Folios - Bolígrafo
Duración	90 minutos.
Resumen actividades	<p>* Saludos.</p> <p>* Puesta en común de la tarea para casa de la semana previa.</p> <p>* Presentación del contenido de la sesión: Se introduce a los participantes acerca de las fortalezas humanas y la importancia de las mismas para sentirnos satisfechos con nosotros mismos.</p>

	<p>* Lectura de un texto de Jorge Bucay “En el taller del carpintero”, tras lo que se realizará un debate en grupo sobre el contenido del texto. Se trata de reflexionar acerca de la valía de cada uno de nosotros.</p> <p>* Tarea para casa: Durante las semanas siguientes, cada participante deberá escribir en un folio entre tres y cinco cosas por las que se siente agradecido ese día.</p> <p>* ¿Qué he aprendido en esta sesión?</p> <p>* Despedida.</p>
--	--

Sesión 7: **Círculo vitales** (Adaptada de Kim et al. 2014)

Actividad 7: Círculo vitales (Adaptada de Kim et al. 2014)	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementar la satisfacción con la vida
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Folios - Bolígrafo
Duración	90 minutos.
Resumen actividades	<p>* Saludos.</p> <p>* Puesta en común de la tarea para casa de la semana previa.</p> <p>* Presentación del contenido de la sesión: Definir la satisfacción vital y los aspectos relacionados con la misma.</p> <p>* Actividad: Cada participante dibujará en un folio cuatro círculos que corresponderán a cada una de las claves de la satisfacción vital: relaciones sociales, satisfacción con el colegio, metas y satisfacción personal. En cada uno, el participante escribirá una meta que tenga que ver con cada una de esas dimensiones, y expresar qué emociones les producen esos objetivos.</p> <p>* Tarea para casa: elaboración de un collage con imágenes que simbolicen sus metas personales (desarrollo escolar y personal, relaciones interpersonales, ...)</p> <p>* ¿Qué he aprendido en esta sesión?</p> <p>* Despedida.</p>

Sesión 8: **¿Qué me llevo en mi mochila?**

Sesión 8: ¿Qué me llevo en mi mochila?	
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Incrementar la autoconciencia emocional: sentir y expresar emociones. ▪ Aumentar el índice del balance emocional. ▪ Incrementar la satisfacción con la vida.
Materiales	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionarios - Bolígrafo
Duración	90 minutos.

Resumen actividades	<ul style="list-style-type: none"> * Saludos. * Administración de las medidas post-test (SWLS y PANASN) * Puesta en común de la tarea para casa, tanto de la sesión anterior, como de todas las tareas realizadas durante el desarrollo del programa de intervención. * Valoración colectiva del programa de intervención: ¿Qué me llevo en mi mochila? Se comparte en grupo lo que se ha aprendido tras la participación en el programa de intervención. * Despedida.
---------------------	---

4. Resultados esperados

El programa de intervención en psicología positiva propuesto se espera que incremente el bienestar subjetivo de los adolescentes, tanto en el componente cognitivo como en el componente afectivo. Si se comparan las medidas pre-test con la medidas post-test se espera encontrar un incremento significativo en tales componentes y dicho incremento deberá mantenerse en el seguimiento (a los 6 meses). En el grupo control (placebo) no se esperan tales diferencias (mejoras) entre las medidas pre-test y post-test, siendo superiores los niveles de bienestar subjetivo en el grupo experimental tanto en el post-test como en el seguimiento., tal y como se ha puesto en evidencia en estudios previos en los que ambos componentes se han visto fortalecidos (Kim et al, 2014; Ham y Lim, 2017; Schoeps et al., 2018; Arps et al., 2018; Kabasakal, 2021; Caixa et al, 2020, Galarce-Muñoz et al., 2020); aunque en algunos otros solo se ha visto fortalecido el componente cognitivo (Mutz et al., 2016; Boshoff et al., 2015; Casino-García et al., 2021) o el emocional (Shoshani et al., 2016). Es posible que tales discrepancias sean debidas a las limitaciones señaladas previamente. Y en aquellos casos en lo que el programa no ha tenido ningún efecto beneficioso, incluso contrario, es porque no se trataban de programas dirigidos de una manera expresa a entrenar ambos componentes del bienestar subjetivo. Tal es el caso del programa de intermediación social (Carrasco et al, 2021), mindfulness (Campbell et al., 2019), Diario de Salud (Allara et al, 2019) o actividades extraescolares (Ditzel et al, 2022).

En líneas generales, los resultados esperados son congruentes con la mayoría de lo estudio previos revisados en adolescentes, como también lo son con los resultados de otros estudios en población adulta, en los que programas de intervención también han producido efectos positivos similares, tanto a corto como a largo plazo (Bergsm et al., 2020; Eryilmaz, 2017).

El hecho de que el programa diseñado esté focalizado de manera exclusiva en el entrenamiento del afecto positivo (componente emocional del bienestar subjetivo) y la satisfacción con la vida (componente cognitivo) constituye una propuesta de valor que asegura su eficacia, dada la especificidad del mismo. Las diferentes actividades del programa propuesto pretenden de una manera directa alcanzar los objetivos propuestos: incrementar la autoconciencia emocional, promover un balance favorable a las emociones positivas, fomentar el afecto positivo e incrementar la satisfacción por la vida. Es evidente que tal planteamiento va a posibilitar que las personas implicadas consigan beneficios a corto y largo plazo en su bienestar subjetivo, en la misma línea que otros programas desarrollados previamente que constituyen también ejemplos de programas de intervención en Psicología positiva: Educación emocional (Schoeps et al., 2018), gratitud (Arps et al., 2018), o competencias socio-emocionales (Shoshani et al, 2016).

Podría considerarse que la eficacia del programa propuesto se debería, en primer lugar, a que trata de aumentar la conciencia emocional. Esto es relevante en muchos estudios debido a que es una de las partes que compone del bienestar subjetivo. Por ello, educar a los participantes en IE es necesario para que se tome conciencia de las propias emociones, su valencia positiva y negativa, así como la importancia de que el balance emocional sea favorable a las positivas (Fredrickson, 2009). Con ello, también se consigue que las personas comprendan y entiendan sus propias emociones, las procesen convenientemente y dirijan el pensamiento en la dirección correcta, superando así las adversidades, focalizándose en la solución del problema (Salovey et al., 2002). Para el individuo, la relación y el proceso entre emoción-cognición hace que la persona tenga un mayor bienestar, debido a su desarrollo a nivel interpersonal e intrapersonal. Es evidente que la IE correlaciona positivamente con la felicidad y el bienestar (Fernández-Berrocal y Extremera, 2015); por ello se pretende que la mayoría de actividades del programa “Aprende a ser feliz” se focalicen en aumentar la conciencia emocional.

En segundo lugar, los estudios que se han hecho demuestran que los objetivos que se persiguen en el programa como promover las emociones positivas y el afecto positivo en los participantes tienen múltiples beneficios, entre ellos mejorar la salud a nivel general (Fredrickson et al., 2000), la resiliencia y por supuesto, el bienestar subjetivo. Como consecuencia se desarrolla el razonamiento de manera eficiente, flexible y creativa (Fredrickson, 2000). Por lo que, el individuo crece y evolucionan sus habilidades y se desarrollan otras nuevas. Lo que incrementa los medios físicos, psíquicos y sociales de la persona. Esto hace que el individuo pueda enfrentarse a nuevas situaciones con nuevas

herramientas y tenga otro tipo de perspectiva y reacciones frente a las adversidades de la vida (Fredrickson y Joiner, 2002; Fernández- Abascal, 2015). Por lo que, si se promueven estas emociones, el diario emocional (Fernández-Abascal, 2015) en la que se reflexiona personalmente sobre las emociones positivas (alegría, diversión, placer, agrado, gratitud, entusiasmo, compasión, esperanza, satisfacción, amor, orgullo, calma, vigor, valor y deseo), estaremos otorgando al adolescente una herramienta esencial para su desarrollo y tránsito a la vida adulta.

En tercer lugar, el entrenamiento de la fortaleza de la gratitud (Diario de gratitud) hace consciente a los participantes de apreciar la cotidianidad de la vida, haciendo que se centren en las cosas buenas de la vida. Es importante trabajar todos estos aspectos porque nuestra actitud mental influye más en nuestra felicidad y en nuestra satisfacción vital, que los acontecimientos que nos pasan habitualmente en nuestras vidas (Thalman, 2015). Con dicho Diario, se pretende que las personas tomen conciencia y valoren los logros que vayan alcanzando; siendo esta apreciación su aliada para incrementar la satisfacción con su vida.

Adicionalmente, el desarrollo del programa de intervención implica la realización de una serie de tareas e implicación por parte del participante que exige esfuerzo y dedicación por lo que hay que contar con unos adecuados niveles de motivación y perseverancia, que son claves para la felicidad. Evidentemente, el programa constituye una herramienta valiosa para la adolescencia, pues contribuiría al bienestar subjetivo que se encuentra comprometido en esta etapa compleja de la vida de las personas. Quedaría pendiente implementar dicho programa con el fin de ponerlo a prueba, comprobar su eficacia y mejorarlo si fuese necesario. El programa también se presta a que pueda hacerse un seguimiento a largo plazo para comprobar si los beneficios del mismo se mantienen a lo largo del tiempo.

5. Referencias bibliográficas

- * Allara, E. (2019) A School Based Program to Promote WellBeing in Preadolescents: Results From a Cluster Quasi Experimental Controlled Study. *The Journal of Primary Prevention*, 40, 151–170. <https://doi.org/10.1007/s10935-018-0530-y>
- Antaramian, S. P., Huebner, E. S., y Valois, R. F. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 57(Suppl 1), 112 -126. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00357.x>
- Aprendemos Juntos 2023. (16 de octubre de 2020) *¿Qué es la felicidad? Episodio 7. A Mi Yo Adolescente: Felicidad. Irene Villa*. [Archivo de vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pNwGlSL-kgE>.
- Aristóteles (2014). *Ética a Nicómaco*. Traducción y presentación de José Luis Calvo Martínez. Madrid: Editorial Debate.
- * Arps, E. R.; Friesen, M. D.; Overall, N. C. (2018). Promoting youth mental health via text-messages: A New Zealand feasibility study. *Applied Psychology: Health Well Being*, 10, 457–480. <https://doi.org/10.1111/aphw.12143>
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12 (2), 331- 336.
- Avia, M. D. y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Alianza editorial.
- Bakker, A. B., Burger, M., Oerlemans, W., Van Haren, P., y Veenhoven, R. (2020). Raise of happiness following raised awareness of how happy one feels: a follow-up of repeated users of the happiness indicator website. *Intern. J. Appl. Posit. Psychol*, 5, 153–187. <https://doi.org/10.1007/s41042-020-00032-w>
- Barber, B. K. (1992). Family, personality, and adolescent problem behaviors. *Journal of Marriage and the Family*, 54(1), 69–79. <https://doi.org/10.2307/353276>
- Bergsma, A., Buijt, I., y Veenhoven, R. (2020). Will happiness-trainings make us happier? A research synthesis using an online findings-archive. *Frontiers in Psychology*, 11, 1953. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01953>

- Bird, J. M., y Markle, R. S. (2012). Subjective well-being in school environments: promoting positive youth development through evidence-based assessment and intervention. *The American journal of orthopsychiatry*, 82(1), 61–66. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2011.01127.x>
- * Boshoff, C., Grobler, H., y Nienaber, A.W. (2015). The evaluation of an equine-assisted therapy programme with a group of boys in a youth care facility. *Journal of Psychology in Africa*, 25, 86-90. <https://doi.org/10.1080/14330237.2015.1007611>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., y Salovey, P. (2006). Relating emotional abilities to social functioning: a comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 780–795. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.780>
- Bucay, J. (30 de marzo de 2019). *En el taller del carpintero*. Cuerpomente. https://www.cuerpomente.com/cuentos/jorge-bucay/bucay-taller-carpintero-trabajo-en-equipo_4387
- Buss, D. M. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55(1), 15–23. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.15>
- * Caixia L., Lichan, L., Wenting Ch. y Yufang, B. (2021). Do gifts of roses have a lingering fragrance? Evidence from altruistic interventions into adolescents' subjective well-being. *Journal of Adolescence*, 86, 54-63, <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.11.007>.
- * Campbell, A. J., Lanthier, R. P., Weiss, B. A y Shaine, M. D. (2019): The Impact of a Schoolwide Mindfulness Program on Adolescent Well-Being, Stress, and Emotion Regulation: A Nonrandomized Controlled Study in a Naturalistic Setting. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 5, 18-34. <https://doi.org/10.1080/23727810.2018.1556989>
- Campbell, A., Converse, P. E. y Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life*. New York: Sage.
- Cantwell, D. P. y Baker, L. (1991). Manifestations of depressive affect in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 20(2), 121–133. <https://doi.org/10.1007/BF01537604>

- * Carrasco, P., Ceni, R., Perazzo, I. et al. (2021). Are Not Any Silver Linings in the Cloud? Subjective Well-being Among Deprived Young People. *Journal of Happiness Studies*, 22, 491–516. <https://doi.org/10.1007/s10902-020-00238-4>
- Carr, A. (2011). *Positive psychology: The science of happiness and human strengths* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Casas, F., Sarriera, J.C., Alfaro, J. et al. (2014) Reconsidering Life Domains that Contribute to Subjective Well-Being Among Adolescents with Data from Three Countries. *Journal of Happiness Studies* 16, 491–513. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9520-9>
- * Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., Gómez-Vivo, M. G., Juan-Grau A., Shuali-Trachtenberg, T. y Llinares-Insa, L. I. (2021) “Developing Capabilities”. Inclusive Extracurricular Enrichment Programs to Improve the Well-Being of Gifted Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 12: 731591 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.731591>
- Chan, D. W. (2010). Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 30(2), 139–153. <https://doi.org/10.1080/01443410903493934>
- Coote, H. M. J., y MacLeod, A. K. (2012). A self-help, positive goal-focused intervention to increase well-being in people with depression. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 19(4), 305–315. <https://doi.org/10.1002/cpp.1797>
- Craig, G. J., y Dunn, W. L. (2010). *Understanding human development* (2nd ed.). Boston: Prentice Hall.
- Csikszentmihalyi M. (1991) *Flow*. New York: Harper
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., y Wissing, M. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness: Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100, 185–207. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9632-5>
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>

- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies: An Interdisciplinary Forum on Subjective Well-Being*, 7(4), 397–404. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9000-y>
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49,71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Diener, E., Sandvik, E. y Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. En F. Strack, M. Argyle y N. Schwarz (Eds.): *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (pp. 119-139). New York: Pergamon.
- * Ditzel, L., Casas, F, Torres-Vallejos, J., Reyes, F. y Alfaro, J. (2022). Children participating in after-school programs in Chile: Subjective well-being, satisfaction with free time use and satisfaction with the program. *Children and Youth Services Review*, 132. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2021.106338>
- Dunn, E. W., Aknin, L. B., y Norton, M. I. (2008). Spending money on others promotes happiness. *Science (New York, N.Y.)*, 319(5870), 1687–1688. <https://doi.org/10.1126/science.1150952>
- Emmons, R. A., y McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Eryilmaz, A. (2017). The effectiveness of a peer-helping programme that increases subjective well-being. *British Journal of Guidance & Counselling*, 45(3), 225-237. <https://doi.org/10.1080/03069885.2015.1057473>
- Enrique Roig, A., Botella, C., Molinari, G., Bretón, J., y Díaz-García, A. (2015). Incrementando el bienestar: Una revisión de intervenciones dirigidas a promover estados emocionales positivos. *Àgora de salut*, 1, 259-272 <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.1.20>

- Fordyce, M. W. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30(4), 483–498. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.30.4.483>
- Fernández-Abascal, E. G. (2015). *Disfrutar de las emociones positivas*. Grupo 5.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2015). Más Aristóteles y meno Prozac: de la inteligencia emocional a la felicidad. En P. Fernández-Berrocal et al. (coords.). *De la Neuron a la felicidad. Diez propuesta de la inteligencia emocional*. (págs. 213-226) Fundación Botín.
- Fredrickson, B. L. (1998). What Good Are Positive Emotions? *Review General Psychology*, 2(3), 300– 319. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300>
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention & Treatment*, 3(1), Article 1. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- Fredrickson, B. L. 2001 The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychology*. 56, 218–226
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, 359, 1367–1377. doi:10.1098/rstb.2004.1512
- Fredrickson, B. L. (2009). *Vida positiva. Como superar las emociones negativas y prosperar*. Grupo Norma.
- Fredrickson, B. L. y Levenson, R. W. (1998) Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative Emotions. *Cognition and Emotion*, 12:2, 191-220, <https://doi.org/10.1080/026999398379718>
- Fredrickson, B. L. y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science*, 13(2), 172-175. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00431>
- Fredrickson, B. L., Mancuso, R. A., Braningam, C. y Tugade, M. (2000). The undoing effect of positive emotion. *Motivation and Emotion*, 24(4), 237-258. <https://doi.org/10.1023/A:1010796329158>

- Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M. y Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology*, 4(5), 408-422, <https://doi.org/10.1080/17439760902992464>
- * Galarce-Muñoz, M. I., Pérez-Salas, C. P., y Sirlopú, D. (2020). Análisis Comparativo de la Participación Escolar y Bienestar Subjetivo en Estudiantes con y sin Discapacidad en Chile. *Psykhé*, 29(2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.2.1444>
- Garrido-Vázquez, M. (2018). Epicuro: el filósofo hedonista. *Revista de Historia*, 198, 72-79.
- * Ham, K., y Lim, H. (2017). Career maturity and quality of life in Korean adolescents: A cross-lagged panel design. *The Career Development Quarterly*, 65(3), 250– 263. <https://doi.org/10.1002/cdq.12096>
- Hefferon, K., y Boniwell, I. (2010). *Positive psychology*. McGraw Hill.
- Henker, B., Whalen, C. K., Jamner, L. D. y Delfino, R. J. (2002) Anxiety, Affect, and Activity in Teenagers: Monitoring Daily Life With Electronic Diaries. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 41(6), 660-670. <https://doi.org/10.1097/00004583-200206000-00005>.
- Isen, A. M., y Daubman, K. A. (1984). The influence of affect on categorization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1206–1217. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1206>
- Isen, A. M., Daubman, K. A., y Nowicki, G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1122–1131. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1122>
- * Kabasakal, E. y Emiroglu, O. N. (2021). The effect of rational-emotive education on irrational thinking, subjective wellbeing and self-efficacy of typically developing students and social acceptance of disabled students. *Child: care, health and development*, 47(4), 411-421. <https://doi.org/10.1111/cch.12819>

- * Kim, S., Kim, G., y Ki, J. (2014). Effects of group art therapy combined with breath meditation on the subjective well-being of depressed and anxious adolescents. *The Arts in Psychotherapy*, 41(5), 519-526. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.002>
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B. et al. (2005). Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents: Findings From the First Wave Of the 4-H Study of Positive Youth Development. *The Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17–71. <https://doi.org/10.1177/0272431604272461>
- Lewinsohn, P. M., Rohde, P., y Seeley, J. R. (1998). Major depressive disorder in older adolescents: Prevalence, risk factors and clinical implications. *Clinical Psychology Review*, 18(7), 765–794. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(98\)00010-5](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(98)00010-5)
- Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J. et al. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: explanation and elaboration. *Annals of internal medicine*, 151(4), W-65. <https://doi.org/10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136>
- Louw, A., Louw, D., y Ferns, I. (2014). Adolescence. In D. Louw & A. Louw (Eds). *Child and adolescent development*. UJ Press.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), 111-131. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.111>
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Ediciones Urano.
- Main, G., y Bradshaw, J. (2012). A child material deprivation index. *Child Indicators Research*, 5, 503-521. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9145-7>
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-96.
- McCrae, R. R., y Costa, P. T. (1994). The Stability of Personality: Observations and Evaluations. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 173–175. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770693>

- * Mutz, M. y Müller, J. (2016). Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies. *Journal of Adolescence*, 49, 105-114. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.009>.
- Myers, D. G., y Diener, E. (1995). Who Is Happy? *Psychological Science*, 6(1), 10–19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x>
- Oaklander, V. (2006). *Hidden treasure: A map to the child's inner self*. London: Karnac Books.
- OMS (Organización Mundial de la Salud) (2022). Salud del adolescente. <https://bit.ly/3bFWWIa>
- Parker, P. D., Ciarrochi, J., Heaven, P., Marshall, S., Sahdra, B., y Kiuru, N. (2015). Hope, friends, and subjective well-being: A social network approach to peer group contextual effects. *Child Development*, 86, 642–650. <http://dx.doi.org/10.1111/cdev.12308>
- Peachey, A. A., Wenos, J., y Baller, S. (2017). Trait emotional intelligence related to bullying in elementary school children and to victimization in boys. *Occupational Therapy Journal of Research* 37, 178–187. <https://doi.org/10.1177/1539449217715859>
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>.
- Ryff, C., y Keyes, L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.71>
- Riff, C. D., & Singer, B. (2007). Ironías de la condición humana: bienestar y salud en el camino a la mortalidad. En U. M. Staudinger y L. G. Aspinwall (Eds.) *Psicología del potencial humano: cuestiones fundamentales y normas para una psicología positiva* (pp. 367-388). Gedisa.
- Ruiz-Aranda, D., Cabello, R., Salguero, J.M., Palomera, R. Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). *Programa INTEMO. Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes*. Pirámide.

- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T. E., Santed, M. A., y Valiente, R. M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, *11*(1), 37–51.
- Sandín, B. (2003). Escalas PANAS de Afecto Positivo y Negativo para Niños y Adolescentes (PANASN). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *8*, 173-182. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.8.num.2.2003.3953>
- Salovey, P., Mayer, J. D., y Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 159–171). Oxford University Press.
- * Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J. y Montoya-Castilla, I. (2018) Development of Emotional Skills in Adolescents to Prevent Cyberbullying and Improve Subjective Well-Being. *Frontiers in Psychology*. *9*, 2050. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>
- Seligman, M. E. (2003). *La auténtica felicidad*. Ediciones B. S. A.
- Seligman, M. E. (2011). *La vida que florece*. Ediciones B.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, *60*(5), 410–421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Perceived emotional intelligence, subjective wellbeing, perceived stress, engagement and academic achievement of adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, *21*, 357–374. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14887
- * Shoshani, A., Steinmetz, S. y Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology*, *57*, 73-92. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.003>.
- Suh, E., & Koo, J. (2011). A concise measure of subjective well-being (COMOSWB): Scale development and validation. *Korean Journal of Social and Personality Psychology*, *25*, 96–111
- Thalman, Y. (Ed). (2015). Cuaderno de ejercicios para aprender a ser feliz. Terapias Verdes.

- Thompson, E. R. (2007). Development and validation of an internationally reliable short-form of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(2), 227–242. doi:10.1177/0022022106297301
- Tkach, C., y Lyubomirsky, S. (2006). How Do People Pursue Happiness?: Relating Personality, Happiness-Increasing Strategies, and Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 7, 183–225. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-4754-1>
- Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>
- UNED Documentos. (11 de marzo de 2013). *Las emociones positivas*. [Archivo de vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=wO9ylmeGfBU&list=PLtjFieQppLKXNXAAVrAV7uY_8Lu7Bj50X
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. Alianza Editorial.
- Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Zhang, X. G., He, L. G., y Zheng, X. (2004). Adolescent students' life satisfaction: Its construct and scale development. *Psychological Science*, 27(5), 1257–1260. <https://doi.org/10.16719/j.cnki.1671-6981.2004.05.068>.

(NOTA: * Resultados de la revisión)

6. Anexos

Anexo I: Revisión bibliográfica.

Objetivo: Caracterizar el ámbito científico que pone en evidencia la eficacia de programas de intervención dirigidos a mejorar el bienestar subjetivo en la etapa de la adolescencia. Dicha caracterización permitirá fundamentar y justificar el programa de intervención propuesto.

Objetivos específicos:

- Describir las características de los programas de intervención que se han utilizado para mejorar el bienestar subjetivo en la etapa de la adolescencia.
- Evaluar la eficacia de tales programas de intervención.
- Identificar las limitaciones y perspectivas futuras para el diseño de dichos programas de intervención.

Metodología:

Protocolo de búsqueda: Para la realización de la revisión bibliográfica sistemática que permita caracterizar dicho ámbito científico se procedió conforme al protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses, -Liberati et al., 2009; Urrútia y Bonfill, 2010). A tal efecto se estableció previamente la estrategia de búsqueda y los criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de elegibilidad: Se utilizaron los siguientes criterios de inclusión, que permitiera identificar los artículos relevantes para su análisis: (a) trabajos publicados en inglés o español en una revista científica con procedimiento de revisión por pares, (b) recopilación de datos empíricos originales sobre la implementación de programas de intervención dirigidos a mejorar el bienestar subjetivo en la etapa de la adolescencia, (c) estudios con metodología cuantitativa que ponga en evidencia la eficacia del programa comparando el bienestar subjetivo ante y después del desarrollo del mismo (d) estudios publicados en los últimos 10 años.

Procedimiento de búsqueda: La búsqueda se realizó en las siguientes bases de datos: Medline, PsycARTICLES, PsycINFO y Psychology Database. Los términos de búsqueda utilizados en todas las bases de datos fueron “subjective well-being” OR “subjective wellbeing” en combinación (AND) con program (program, programs, programme, and programmes). La búsqueda se realizó en el título y resumen de los trabajos, de manera

que el bienestar subjetivo constituyese uno de los objetivos centrales del estudio, ya que el propósito de esta revisión era justificar el programa de intervención en bienestar subjetivo propuesto a partir de los antecedentes existentes en la literatura reciente. La ecuación de búsqueda empleada fue: ((Subjective well-being OR Subjective wellbeing) AND Program), a dicha ecuación de búsqueda se le aplicaron los criterios de inclusión señalados anteriormente.

Resultados: Una vez que fueron eliminados los duplicados, el resultado de la búsqueda arrojó un total de 73 estudios. Tras la lectura completa de los mismos se aplicaron los criterios de inclusión-exclusión, quedando finalmente un total de 15 estudios en los que tras la aplicación de un programa de intervención a adolescentes se analizaba su efecto en el bienestar subjetivo de los mismos.

En las tablas 1 y 2 puede apreciarse la información resumida del resultado de la revisión:

Tabla 1: Datos resumen del resultado de la búsqueda en función de la procedencia del estudio, las características de la muestra y el diseño del mismo.

Autores (año)	País	Muestra	Edad (años)	Género	Diseño
Dietzel et al. (2022)	Chile	1033 Estudiantes escolares	9-14	507 F 526 M	Cuasiexperimental con grupo control.
Kabasakal et al. (2021)	Turquía	212 Estudiantes escolares	12-13	108 F 104 M	Cuasiexperimental pre-post con grupo control.
Carrasco et al. (2021)	Uruguay	1603 Abandono escolar y desempleo	14-24 (*)	974 F 628 M	Cuasiexperimental con grupo control.
Casino-García et al. (2021)	España	47 Estudiantes escolares de altas capacidades	12-14	29 F 18 M	Cuasiexperimental con medidas pre-post en dos secuencias de intervenciones T1-T2 y T3-T4. Sin grupo control
Galarce-Muñoz et al. (2020)	Chile	120 Estudiantes escolares, incluidos aquellos con discapacidad motora, visual y auditiva	14-19	54 F 66 M	Cuasiexperimental con grupo control.
Caixia et al. (2020)	China	280 Estudiantes escolares	12-15	142 F 138 M	Experimental pre-post con grupo control equivalente.
Allara et al. (2019)	Italia	3486 Estudiantes escolares	12-13	1376 F 1551 M	Cuasiexperimental con grupo control.
Campbell et al. (2019)	USA	1007 Estudiantes escolares	14-18	514 F 493 M	Cuasiexperimental con grupo control.
Arps et al. (2018)	Nueva Zelanda	136 Intervención online, fuera del contexto educativo	16-21 (*)	116 F 20 M	Cuasiexperimental pre, post y seguimiento y grupo control (placebo) equivalente.
Schoeps et al. (2018)	España	148 Estudiantes escolares	12-15	84 F 64 M	Cuasiexperimental pre, post y seguimiento (6 meses) con grupo control

Ham y Lim (2017)	Corea del sur	224 Estudiantes escolares	13-14	118 F 106 M	Cuasiexperimental sin grupo control.
Mutz et al. (2016)	Alemania	12 Estudiantes escolares	14-15	5 F 7 M	Cuasiexperimental sin grupo control
Shoshani, et al. (2016)	Israel	2517 Estudiantes escolares	11-15	1266 F 1251 M	Cuasiexperimental con grupo control.
Boshoff et al. (2015)	Sudáfrica	40 Estudiantes escolares	14-18	40 M	Cuasiexperimental pre-post con grupo control
Kim et al. (2014)	Corea del sur	24 Estudiantes escolares	16	24 M	Cuasiexperimental pre, post y seguimiento (12 semanas)

NOTAS: (*) Programa dirigido a adolescentes y adultos jóvenes. F: Femenino, M: Masculino.

Tabla 2: Cuadro resumen del resultado de la búsqueda en relación con el Programa de intervención, las medidas del bienestar subjetivo (SWB) empleadas; así como los resultados encontrados en relación con la eficacia de tales programas.

Autores (año)	Programa de intervención	Medidas de bienestar subjetivo (SWB)	Principales Resultados referidos a SWB
Ditzel et al. (2022)	Programa de Actividades Extraescolares. Duración: un curso escolar.	* Children's Worlds Subjective Well-Being Scale (CW-SWBS) * The Overall Life Satisfaction Global Scale (OLS). * The Children's Worlds Positive and Negative Affect Scale (CW-PNAS)	* Globalmente, no hubo diferencias SWB entre los dos grupos (participar o no en las actividades extraescolares) * Parcialmente, quienes participaban se mostraban más calmados y tranquilos.
Kabasakal et al. (2021)	Programa de Educación Racional-Emotiva. Duración: 12 semanas.	* Adolescent Subjective Wellbeing Scale.	* Aumento en SWB en el grupo experimental respecto del grupo control.
Carrasco et al. (2021)	Programa de Intermediación Social (PIS) dirigido a jóvenes que viven en la pobreza. Duración: 18 meses.	* SWB: varias preguntas sobre satisfacción con la vida, la salud, la familia, las amistades.	* El PIS afecta negativamente el SWB de los participantes, máxime si eran chicas de contexto urbano.
Casino-García et al. (2021)	Programa de Enriquecimiento Curricular para mejorar el bienestar en adolescentes de altas capacidades. Duración: dos cursos/años. En cada curso, el programa duraba 5 meses y se desarrollaban 8 sesiones (1 por semana)	* SWL: SWLS (Diener et al., 1985, adaptación de Atienza et al., 2000). * SWB: SPANE (Diener et al., 2009, adaptación de Cassaretto and Martínez, 2017).	* Bienestar subjetivo (SWB): Se redujeron las experiencias negativas, pero no aumentaron las positivas (T1-T2). Además, cuando la intervención primera concluyó, hubo un incremento significativo de experiencias negativas entre T2 y T3, pero no aumentaron durante la segunda intervención: T3-T4. * Satisfacción con la vida (SWL): La satisfacción aumentó tras cada intervención, T1-T2 y T3-T4, y además, el aumento que se obtuvo tras la primera intervención (T2), se mantuvo hasta el inicio de la siguiente (T3).
Galarce-Muñoz et al. (2020)	Programa de Integración Escolar. Duración: un curso escolar.	* Escala Multidimensional de Satisfacción Vital para Estudiantes (Multidimensional	La participación en actividades escolares en ambos grupos se asocia a una mayor satisfacción consigo mismo, y con la familia;

		Students' Life Satisfaction Scale, SLSS) * Escala de Afecto Positivo y Negativo para Niños y Adolescentes (PANASN).	así como un mayor afecto positivo. En el caso de los estudiantes en situación de discapacidad, también se asocia con una mayor satisfacción con la escuela.
Caixia et al. (2020)	Intervención Educativa Integradora del Altruismo. Duración: 14 semanas.	*Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (Huebner, 1994) * Happiness Scale (Diener, 1984). Versión China (Zhang et al., 2004).	La intervención altruista fue efectiva para mejorar el SWB de los adolescentes. La intervención mejoró la satisfacción con la vida y las emociones positivas
Allara et al. (2019)	“Diario de la salud” Duración: 5 meses.	* WHO/Europe Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Symptom Checklist (Ravens-Sieberer et al., 2008)	Resultados negativos en cuanto al SWB: El programa produjo un descenso en los niveles de SWB
Campbel et al. (2019)	Programa de Mainfulness. Duración: 6 semanas.	* SWB: International Positive and Negative Affect Schedule—Short Form (I-PANAS-SF; Thompson, 2007).	El programa de Mindfulness no afectó al SWB, evaluado solamente a través del balance afectivo. El programa no redujo el afecto negativo.
Arps et al. (2018)	Programa de gratitud (grupo experimental) frente a un programa de reflexión (grupo control). Duración: 28 días.	* Satisfacción con la vida: Life Scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985). * Bienestar: Health Organization 5 Well-Being Index (Topp, Østergaard, Søndergaard, & Bech, 2015).	Tras el programa, los participantes mostraron mayor sentido general de gratitud, mayor bienestar subjetivo y menor síntomas depresivos. Quiénes tenía mayor nivel de síntomas depresivos se beneficiaron mucho más del programa.
Schoeps et al. (2018)	PREDEMA: Programa de educación emocional en adolescentes para promover la convivencia y el bienestar en el aula. Duración: 11 sesiones de 50 minutos distribuidas en tres meses.	* SWB: Satisfaction With Life Scale (SWLS; Diener et al., 1985; validated by Atienza et al., 2000). * Competencia emocional: Emotional Skills and Competencies Questionnaire (ESCQ; Takšič et al., 2009; adapted to Spanish by Extremera and Fernández-Berrocal (Faria et al., 2006)	El programa de intervención promovió el bienestar subjetivo a largo plazo, específicamente la satisfacción con la vida de los adolescentes. Estos beneficios se hicieron evidentes unos meses (6) después de la intervención.
Ham y Lim. (2017)	Programa de exploración y madurez profesional. Duración: El programa intensivo duró 16 horas implementado durante 2 días tomando medidas pre y post (a las 4 semanas del pre)	* SWB: Concise Measure of Subjective Well-Being (COMOSWB) (Suh y Koo, 2011). * Satisfacción escolar: Multidimensional Student Life Satisfaction Scale (MSLSS) Huebner's (1994)	En el post (T2) se observó un incremento significativo tanto en SWB, como en satisfacción escolar y madurez profesional, en comparación con el pre (T1)
Mutz et al. (2016)	Programa educativo de aventuras al aire libre (senderismo de montaña).	* SWB: Se incluyeron dos preguntas: Si estaban satisfechos con su vida y si eran felices.	La puntuación en satisfacción con la vida fue superior en T2 comparada con T1, pero no ocurrió lo mismo con la medida de felicidad.

	Duración: 9 días de travesía en montaña.		
Shoshani, et al. (2016)	Maytiv school program. Se trata de un programa escolar de intervención en psicología positiva, sobre el que se realizó un seguimiento de 2 años	* Satisfacción con la vida: Satisfaction with life scale (SWLS; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985) * Balance emocional: Positive and negative affect schedule (PANAS; Watson, Clark, & Tellegen, 1988)	La intervención produjo un aumento en el afecto positivo. En el grupo control dicho afecto disminuyó. No hubo diferencias entre los grupos en cuanto a satisfacción con la vida.
Boshoff et al. (2015)	Programa de Intervención Asistida con Caballos (TAC). Duración: 8 sesiones.	* SWB: Satisfaction with Life Scale (SWLS) (Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985)	El programa de TAC mejoró significativamente la satisfacción con la vida.
Kim et al. (2014)	Programa de arte-terapia. Duración: 13 sesiones de 80 minutos cada una o dos veces por semana.	* The subjective well-being index, adaptado por Campbell, Converse, and Rodgers (1976).	El programa de intervención produjo un incremento en el SWB en el post test, que se mantuvo en el seguimiento. En el grupo control no hubo tal incremento.

Anexo II. Escala de satisfacción con la vida (SWLS, Diener et al., 1985) adaptada para adolescentes (Atienza et al., 2000).

Por favor, indica tu grado de acuerdo con cada frase rodeando con un círculo el número apropiado (solo uno por afirmación).

	Muy en desacuerdo		Neutro		Muy de acuerdo
1. En la mayoría de los aspectos mi vida es como yo quiero que sea.	1	2	3	4	5
2. Las circunstancias de mi vida son muy buenas.	1	2	3	4	5
3. Estoy satisfecho con mi vida.	1	2	3	4	5
4. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes.	1	2	3	4	5
5. Si pudiera vivir mi vida otra vez no cambiaría casi nada.	1	2	3	4	5

Anexo III. Escala de afectividad (PANAS, Watson et al., 1988) adaptada para niños y adolescentes (PANASN, Sandín, 2003).

Lee detenidamente cada frase y marca cada una de ellas con una «X» en el espacio correspondiente a una de las tres alternativas (Nunca, A veces o Muchas veces). No existen contestaciones buenas ni malas. Recuerda que tienes que señalar la alternativa que mejor se ajuste a tu forma de ser.

NUNCA: si nunca o casi nunca sientes o te comportas de la manera que dice la frase.

A VECES: si en algunas ocasiones sientes o te comportas como indica la frase.

MUCHAS VECES: si la mayor parte del tiempo sientes o te comportas como dice la frase.

	Nunca	A veces	Muchas veces
1. Me intereso por la gente o las cosas			
2. Me siento tenso/a, agobiado/a, con sensación de estrés			
3. Soy una persona animada, suelo emocionarme			
4. Me siento disgustado/a o molesto/a			
5. Siento que tengo vitalidad o energía			
6. Me siento culpable			
7. Soy un/a chico/a asustadizo/a			
8. Estoy enfadado/a furioso/a			
9. Me entusiasmo (por cosas, personas...)			
10. Me siento orgulloso/a (de algo), satisfecho/a			
11. Tengo mal humor (me altero o irrito)			
12. Soy un chico/a despierto/a, “despabilado/a”			
13. Soy vergonzoso/a			
14. Me siento inspirado/a			
15. Me siento nervioso/a			
16. Soy un chico/a decidido/a			
17. Soy una persona atenta, esmerada			
18. Siento sensaciones corporales de estar intranquilo/a o preocupado/a			
19. Soy un/a chico/a activo/a			
20. Siento miedo			

Subescalas:

- Afecto positivo: 1, 3, 5, 9,10, 12, 14, 16, 17, 19
- Afecto negativo: 2, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 15,18, 20

Anexo IV: Consentimiento informado.

El programa de intervención que se va a desarrollar tiene como objetivo fomentar el bienestar subjetivo en adolescentes, de manera que contribuya a un desarrollo óptimo en su desarrollo personal y social. Las tareas o actividades que se van a desarrollar consisten en actividades en grupo sobre la conciencia emocional, el balance afectivo y la satisfacción con la vida. Se desarrollarán en grupo de manera coordinada y dirigida por profesionales expertos en intervención en psicología positiva. El Programa se desarrollará en las instalaciones del centro educativo bajo la autorización y supervisión del Departamento de Orientación. Tendrá una duración de dos meses y se desarrollará mediante 8 sesiones con una frecuencia semanal y una duración de 90 minutos.

Para poder realizar este proyecto es necesario que ustedes nos den su autorización como padres/madres/tutores del alumnado al que se dirige la intervención. Con el fin de comprobar la eficacia del programa y los avances del alumnado, se tomarán medidas de bienestar subjetivo antes y después de la intervención. Los datos obtenidos serán totalmente confidenciales y en ningún momento aparecerá la identificación de los participantes. Estos datos se manejarán de acuerdo con la ley orgánica de protección de datos de carácter personal 15/1999 de 13 de diciembre, teniendo usted los derechos que la citada ley le reconoce de acceso, rectificación, cancelación y oposición de los datos.

Les mantendremos informados de lo que deseen y quedamos a su disposición para cualquier duda o consulta que nos quiera realizar.

Nombre de las/os responsables del programa de intervención:

..... Filiación

Teléfono: E-mail:

Título del proyecto/programa: Bienestar subjetivo: Programa de intervención

Nombre y apellidos

Padre/Madre/Tutor/a de:

Edad..... Curso

Se me ha facilitado toda la información sobre el desarrollo del Programa de Intervención y doy mi conformidad para que mi hijo/a participe en el mismo,

Fecha Firma

Anexo VI: Diario emocional (Fernández-Abascal, 2015).

Alegría: Entendida como un estado de interior fresco y luminoso, generador de bienestar general, de altos niveles de energía y de una poderosa disposición a la acción constructiva, que puede ser percibida en toda persona, siendo así que quien la experimenta la revela en su apariencia, lenguaje, decisiones y actos.

Diversión: entendida como lo que te hace pasar el tiempo de manera agradable. El entrenamiento proporcionado por una actividad.

Entusiasmo: entendido como una situación en la que sientes una especial facilidad para la creación. El momento que llega a tu corazón y que casi te deja sin aliento o entrecorta la respiración.

Compasión: entendida como una intensa empatía, con compasión y comprensión del sufrimiento de otros, y con el deseo de aliviar, reducir o eliminar por completo ese sufrimiento.

Agrado: Entendido como ese estado mental que experimentas como algo positivo, interesante o que vale la pena buscar.

Gratitud: entendida como ese sentimiento que te obliga a estimar el beneficio o favor que te ha hecho o ha querido hacer alguien, acompañado de la necesidad de corresponder a él de alguna manera.

Placer: entendido como un sentimiento positivo, agradable o eufórico, en respuesta a una satisfacción plena alguna necesidad.

Esperanza: entendida como ese estado del ánimo en el cual se nos presenta como posible lo que deseamos. Esa sensación de que las cosas pueden cambiar, pueden salir mejor, existen posibilidades.

Satisfacción: entendida como el conjunto de respuestas afectivas momentáneas, dependientes de un alto nivel de satisfacción vital por los acontecimientos que te han sucedido en la vida cotidiana.

Deseo: entendido como un estado de ánimo hacia una persona, objeto, obra de arte... un sentimiento de un estado elevado que llama tu atención por algo nuevo que inspira fascinación y curiosidad.

Valor: entendido como la voluntad para afrontar situaciones difíciles o adversas, para no evitar aquellas cosas que temes y que limitan seriamente tu vida.

Orgullo: Entendido como autoafirmación y reivindicación de lo que uno es, o de un grupo o colectivo al que perteneces. Como estima apropiada sobre ti mismo que proviene de la ambición moral de vivir en plena consistencia con valores personales racionales.

Calma: entendida como el sentimiento de encontrarte ante una situación apacible, sosegada, sin ninguna turbación física o moral de ningún tipo.

Vigor: entendido como la fuerza o actividad notable para desarrollarse y resistir los refuerzos.

Amor: entendido como el conjunto de sentimientos que ligan una persona a otra, o bien a una cosa, a unas ideas...

	Situación	Qué hizo especial la situación	A qué cosas atendiste	Significado	Respuesta
¿Cómo fue la última vez que te has sentido _____?					
¿Qué tuvo de bueno?					
¿Qué tuvo de malo?					

Anexo VII: Cuento de Jorge Bucay. En el taller del carpintero

En un pequeño pueblo, existía una diminuta carpintería famosa por los muebles que allí se fabricaban.

Cierto día las herramientas decidieron reunirse en asamblea para dirimir las diferencias que había entre ellas. Una vez estuvieron todas reunidas, el martillo, en su calidad de jefe, tomó la palabra.

—Queridos compañeros, ya estamos constituidos en asamblea. ¿Cuál es el problema?

—Tienes que dimitir hoy mismo —exclamaron muchas voces.

—¿Cuál es la razón? —inquirió el martillo.

—¡Haces demasiado ruido y te pasas el día de aquí para allá a golpes con todo! —se oyó desde el fondo de la sala, al tiempo que las demás asentían con sus gestos.

El martillo se sintió triste y frustrado.

—Está bien, me iré si eso es lo que queréis. ¿Quién se propone para sucederme?

—Yo —se autoproclamó el tornillo.

—De eso nada —gritaron varias herramientas—. Te pasas el día dando vueltas y eso nos retrasa una barbaridad.

—Seré yo —exclamó la lija.

—¡Jamás! —protestó la mayoría—. Eres muy áspera y siempre tienes fricciones con todos los demás.

—¡Yo seré el próximo jefe! —anunció el metro—. Sabré tomar las medidas necesarias para ponerlo todo en orden...

—De ninguna manera —dijeron varios—. Siempre actúas midiéndolo todo como si tus medidas fueran las únicas válidas.

En esa discusión estaban enfrascados cuando entró el carpintero. Desplegó un plano y se puso a trabajar. Una por una utilizó con mimo todas las herramientas del taller, desde el serrucho hasta el alicate, cada una en el momento oportuno.

Después de unas horas de trabajo cuidadoso, los trozos de madera apilados en el suelo fueron convertidos en un precioso mueble, listo para servir al cliente. El carpintero se levantó, observó su trabajo con detenimiento y sonrió al ver lo bien que había quedado el mueble. Se quitó el delantal de trabajo, lo colgó y salió silbando de la carpintería cerrando la puerta tras de sí.

De inmediato, la asamblea volvió a reunirse y el alicate tomó la palabra:

—Queridos compañeros, es evidente que todos tenemos defectos, pero acabamos de ver que nuestras cualidades, puestas al servicio de una misma tarea, hacen posible que se puedan construir muebles tan maravillosos como este.

El martillo es fuerte, y eso nos permite sostener y acercar. El tornillo también une y da resistencia a lo que ha unido el martillo. La lija lima asperezas y pule la superficie. El metro aporta precisión y exactitud para seguir los planes de cada obra; y así podría continuar con cada una de vosotras.

Después de aquellas palabras, todas las herramientas se dieron cuenta de que solo el trabajo en equipo las hacía realmente útiles y que, en lugar de quejarse, debían poner el acento en la suma de sus virtudes si querían garantizar la posibilidad de conseguir el éxito.

Todos somos herramientas con las cuales cada carpintero puede hacer su mejor obra. El proyecto puesto sobre la mesa de trabajo señala como resultado final el bienestar de nuestra sociedad, que en realidad es el bienestar de todos y cada uno de sus miembros, sin exclusiones. La mejor manera de lograrlo, o quizá deba decir la única, es comenzando por aprender a trabajar con los demás, sabedores de que somos un gigantesco equipo, capaz de multiplicar fortalezas y de neutralizar debilidades.

Moraleja “Señores, está demostrado que todos tenemos defectos, pero el carpintero trabaja con nuestras cualidades y eso es lo que nos hace valiosos. Así que no pensemos más en nuestros puntos malos y concentrémonos en nuestros puntos buenos”.