

# DESARROLLO DE COMPETENCIAS ACTITUDINALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: BÚSQUEDA DE SENTIDO VITAL Y FELICIDAD

ANTONIO SÁNCHEZ CABACO  
ANA RISCO LÁZARO  
ELISEUDO SALVINO GOMES  
*UPSA*

---

Se plantea en el artículo una operativización de la formación integral de los universitarios en base a los planteamientos de dos grandes figuras de la ciencia psicológica: Viktor E. Frankl y Martin E. P. Seligman. Del primero se analiza su discurso, desde la perspectiva existencial, del proceso de búsqueda de sentido vital (desde la frustración o vacío existencial hasta el suprasentido). Del segundo, desde la óptica de la Psicología Positiva, se exponen y discuten los tres niveles propuestos por este autor (vida placentera, vida plena y vida significativa).

Además de establecer las correspondencias de ambos posicionamientos, se esbozan las líneas aplicadas al ámbito educativo que deberían integrarse en la acción docente para conseguir personas más felices con proyectos vitales que prevengan la frustración existencial. Este planteamiento es congruente con el constructo de competencia actitudinal (saber ser) que se maneja en el EEES, y que completa la formación integral en el proceso de Bolonia.

**PALABRAS CLAVES:** Frankl, Seligman, EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), competencia.

In this article there is an operationalization of the integral formation of the university students based on the positions of two big figures of the psychological science: Viktor E. Frankl and Martin E. P. Seligman. From the first one, the speech is analyzed, from the existential perspective, of the process of search of vital (from the frustration or existential hole until the suprasense). From the second one, from the optics of the Positive Psychology, they are exposed and the three levels proposed by this author (pleasant life, full life and significant life) discussed.

Besides establishing the correspondences of both positionings, the lines are sketched applied to the educational environment that you/they should be integrated in the educational action to get happier people with vital projects that

prevent the existential frustration. This position is appropriate with the construct of an attitude competition (to know how to be) that is managed in EEES, and that it completes the integral formation in the process of Bologna.

KEY WORDS: Frankl, Seligman, EEES (European Space of Superior Education), competition.

---

## INTRODUCCIÓN: LA DIMENSIÓN INTEGRAL DE LA PERSONA COMO OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL EEES

Con este artículo se completa una trilogía en la que hemos reflexionado sobre la formación universitaria en el contexto de los retos del siglo XXI. En el primero de los artículos (Cabaco, 2005), se abordó la posibilidad de materializar la formación integral de los universitarios en el nuevo escenario del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Además de abordar los posicionamientos de los diferentes estratos universitarios ante la convergencia (entusiastas, acomodaticios y escépticos) y las implicaciones derivadas, se esbozaron los pilares que justificaban el cambio: modelo de enseñanza, filosofía del crédito, formación competencial integral e innovación tecnológica. La propuesta no es sólo teórica, sino que avanzó una formulación específica de estructuración competencial triádica: saber, saber hacer y saber ser (dimensiones formativas integrales).

En el segundo (Cabaco, 2007), se realizó un diagnóstico de la situación en la realidad universitaria y se intentó dar explicación del por qué la paraplejia comportamental, o impás ante el proceso de reforma, es un patrón individual y colectivo en el contexto de la universidad. Se defendieron, de forma justificada, tres tesis que pretendían servir de hoja de ruta ante el proceso de cambio: transparencia (contra el oscurantismo airear las aulas y los procesos administrativos de gestión), innovación (contra el inmovilismo cambio en las metodologías y en la reconceptualización del proceso de enseñanza-aprendizaje) y calidad (contra el ventajismo y la arbitrariedad

en los sistemas de promoción, evaluación externa de los curriculum y de los resultados de los procesos educativos).

El planteamiento de este tercero tiene como eje conductor la materialización de la formación integral de los universitarios operativizada en la propuesta de la búsqueda del sentido y de la consecución de la felicidad. Reconceptualizamos los principios de la convergencia europea (buenos ciudadanos y personas) en términos psicológicos de bienestar: hombres y mujeres con sentido de su existencia y felices con la misma. El papel de la universidad, en su dimensión socializadora, es cuidar no solo organización sino sentido de pertenencia y desarrollo vital. En los artículos mencionados hemos abordado en profundidad la primera cuestión, el objetivo de este es clarificar y ahondar en propuestas para la segunda como una vía para conseguir los objetivos propuestos.

El discurso no es individual, sino que se expone el resultado de un proceso de investigación en el que se articulan desarrollos de dos tesis doctorales que, bajo la dirección del primer autor, están ultimando los otros firmantes del artículo. Así, en la primera parte, se exponen los componentes fundamentales, desde la perspectiva existencial de V. E. Frankl, del proceso de búsqueda de sentido vital: desde la frustración o vacío existencial hasta el suprasentido. Además de la descripción categorial se establecen reflexiones para la aplicación al ámbito educativo.

En la segunda parte, con un planteamiento similar, se desarrolla la propuesta de M.E. Seligman, padre de la denominada corriente de la Psicología Positiva. De la misma forma se exponen y discuten los tres niveles propuestos por este autor: vida placentera, vida plena y vida significativa. Las derivaciones de los postulados de la psicología positiva están teniendo una operacionalización (en términos de fortaleza y virtudes) que son fácilmente asimilables al constructo de competencia actitudinal que se maneja en el EEES.

A pesar de la distancia en el tiempo entre las formulaciones de ambos autores y corrientes (1946-1986), concluimos estableciendo las interrelaciones y correspondencias de ambos posicionamientos: vida placentera-vacío existencial, vida plena-búsqueda de sentido, vida significativa-suprasentido (Cabaco, 2008). A partir de estos pun-

tos, se esbozan las líneas aplicadas al ámbito educativo que deberían integrarse en la acción docente para conseguir personas más felices con proyectos vitales que prevengan la frustración existencial o infelicidad, dependiendo de la óptica que adoptemos.

Un apunte previo antes de continuar el discurso: señalábamos al inicio que el presente artículo cerraba la trilogía sobre los retos del EEES para mejorar la formación de los universitarios del siglo XXI. La clave de este cambio implica no sólo responder a los retos técnicos (incorporación de las TIC, cambios en los sistemas de créditos, etc.), sino a los retos de adaptación de los objetivos del proceso final (retos estructurales). La educación al servicio de la felicidad requiere rediseñar la acción formativa para conseguir plenamente la educación integral de las personas. Abrimos el telón para que el lector identifique el escenario, los protagonistas y los efectos sobre el que debería desarrollarse el guión durante esta centuria.

## APORTACIONES DE LA LOGOTERAPIA A LA FORMULACIÓN DE OBJETIVOS VITALES

La obra de Viktor Emil Frankl y la Logoterapia (escuela psicoterapéutica por él fundada) se asientan en el modelo Humanista existencial de la Psicología desde la que tratan de profundizar en la necesidad de una visión antropológica del ser humano que fundamente la teoría y la práctica psicológicas. La visión del hombre planteada por la Logoterapia considera a éste como una unidad y en tensión continua hacia un sentido. Frente al principio de placer postulado por Freud, como principal motivación en el ser humano, y en contraste con la voluntad de poder que enfatizaba la psicología de Adler, Frankl propone la voluntad de sentido como la motivación esencial del comportamiento humano. Para él, la lucha por encontrar un significado a la propia vida constituye la primera fuerza de motivación en el hombre (Frankl, 1994a).

Desde esta perspectiva, al ser humano no le basta vivir únicamente para conseguir el equilibrio biológico, psíquico y social. No le basta la búsqueda de placer, ni la superación de su inferioridad,

sino que necesita algo más, alberga en sí la voluntad de realizar en su vida algo cargado de sentido. Y, al realizar ese sentido, el efecto es el placer y la desaparición de su complejo de inferioridad. Frankl considera este deseo de significado como una necesidad específica, no reductible a otras necesidades, y presente en todos los seres humanos.

La Logoterapia trata de orientar a las personas hacia la búsqueda del sentido de su existencia. Considera que, en el camino de búsqueda de dicho sentido, éstas habrán de superar la situación de falta de sentido (*vacío existencial*), mediante una tensión innata y continua que le dirige a la búsqueda del sentido (*voluntad de sentido*) para llegar al único, singular y general sentido de la vida (*suprasentido*). Describimos, a continuación, el desarrollo de esta búsqueda del sentido según los postulados elaborados por Frankl y la Logoterapia.

#### a) *Frustración y vacío existencial*

Frankl observa que cuando las personas viven su existencia sin dejar sitio a la pregunta por el sentido de la misma es fácil que se vean sumergidas en un activismo o una pasividad que tarde o temprano llegarán al límite del sin-sentido. Es entonces cuando la voluntad de sentido se frustra y surge la llamada por Frankl *frustración existencial*, una sensación de vaciedad, que denomina *vacío existencial*. Se trata del vacío interior en el que se instala la persona que ve su existencia desprovista de un significado que la considere digna y se lanza a la consecución del placer inmediato y superficial. Hoy día, considera Frankl, las personas no sufren tanto por el sentimiento de valer menos que otras sino sobre todo por el sentimiento de que su ser no tiene un significado (Frankl, 1984). Él mismo afirma que los pacientes acuden al psiquiatra porque dudan del sentido de su vida o desesperan de poder encontrarlo y denomina “neurosis noógena” a la enfermedad neurótica a la que puede conducir la frustración existencial (Frankl, 1994c). La persona inmersa en el vacío existencial carece de un instinto que le diga lo que ha de hacer y no tiene ya tradiciones que le indiquen lo que

debe hacer; en ocasiones no sabe siquiera lo que le gustaría hacer (Frankl, 1985).

Frankl (1990) afirma que la gran enfermedad de nuestro tiempo es la carencia de objetivos, el aburrimiento, la falta de sentido y de propósito, manifestaciones todas ellas del vacío existencial. El aburrimiento se materializa en la falta de interés por el mundo y la propia vida, la indiferencia, la falta de implicación en las cuestiones sociales e incluso personales. Como consecuencias de este vacío existencial, aparece el conformismo, el totalitarismo, la neurosis noógena. Frankl observa que, cuando una persona no encuentra sentido a su vida, es frecuente que se entregue a la exasperada búsqueda del placer como fin en sí mismo, con el objeto de evadirse de una realidad que le exige cierto sufrimiento o esfuerzo, llegando incluso a adoptar conductas destructivas (suicidio, violencia, adicciones a sustancias tóxicas). Este estado de tedio es lo que hoy en día constituye la causa de elevado número de problemas y de consultas psiquiátricas.

Las personas tienen necesidad únicamente de una razón para ser feliz. Cuando se alejan de la búsqueda de significado y buscan solo el placer y la felicidad, surge, inevitablemente, la frustración existencial que se manifiesta en formas difusas que mantienen como denominador común la búsqueda espasmódica de una felicidad vacía e ilusoria, de carácter material, a nivel fisiológico o sociológico. Para Frankl, ser feliz es solo la consecuencia del esfuerzo por encontrar el significado de la propia existencia en la respuesta adecuada a las diversas tareas de la vida.

### *b) Voluntad de sentido*

La pregunta por el sentido es considerada por Frankl como la máxima expresión del ser humano, de lo que se deduce que preguntarse qué sentido tiene la propia vida no es síntoma de enfermedad mental sino expresión de madurez humana y la posibilidad de su plena realización.

Por *sentido de la vida* Frankl entiende el para qué, la razón, el motivo, lo que impulsa al hombre para lograr algo o para ser de una

manera determinada, aquello que da significado a la vida y ayuda a encontrar un soporte interior a la existencia. Se trata de una fuerza motivante en la persona que la involucra plenamente con todas sus capacidades y competencias y la orienta en cada momento hacia algo que está fuera de ella y que le exige una respuesta libre y responsable. Esta experiencia proporciona una certeza mediante la que la persona percibe y vive su existencia en un horizonte vital asentada en un absoluto, lo que conlleva en sí mismo percibir también el sentido del sufrimiento y del dolor e incluso encontrar sentido a la falta de sentido a la que tantas veces está sometido el transcurrir de la vida.

Frankl (1985) afirma que el sentido difiere de una persona a otra, de un día para otro, de una hora para otra hora. Cada persona, por tanto, ha de hallar el sentido para su vida según sus circunstancias, sus objetivos y posibilidades concretas. De este modo, el sentido de la vida es clave estructurante de la personalidad y susceptible de educación y orientación.

Una persona va configurando el sentido vital desde la infancia en la relación con las personas y en las diferentes situaciones de la vida. El niño, para configurar el sentido de la vida, necesitará ver ejemplos cercanos de vida con sentido en las personas más cercanas, en los adultos de referencia, en la familia y en la escuela. La familia constituye el núcleo primario donde el niño recibe todas las pautas de conducta y los patrones que irán conformando el propio modo de reaccionar frente a las personas y frente al mundo. Posteriormente, será la escuela el ámbito donde el niño adquiera estos modelos de actuación, por parte de los adultos o en la relación con los iguales con quienes comienza a interactuar. En la etapa de la adolescencia y juventud, junto a la necesidad de pertenencia a un grupo y a la natural actitud de retraimiento, se puede hacer más difícil ayudar al joven a perfilar el sentido y los objetivos vitales. Sin embargo, se trata de un momento especialmente delicado que ofrece muchas oportunidades para que el joven pueda abrirse al sentido de su vida y también un momento que los padres, educadores y las demás personas de referencia deberán saber aprovechar y actuar de modo conveniente en orden a ayudarlo a configurar el sentido de su vida por el camino adecuado para ello. Mediante la

educación, se puede hacer consciente de la misión que la persona tiene en la vida y de la libertad y responsabilidad que se posee y de su adecuada realización. Si bien las personas estamos continuamente en busca del sentido, éste se va perfilando en el continuo devenir de la vida y en el continuo sucederse de las situaciones prósperas o adversas que la acechan. En ocasiones, la relación con los demás es decisiva para concretar el propio sentido de la vida. Por otro lado, el silencio, la observación, la serenidad, son condiciones que ayudan a que la persona descubra en sí misma su propia verdad y vislumbre el sentido de la propia vida.

Con el fin de operativizar la búsqueda del sentido, Frankl propone la realización de *valores existenciales* como medio para consumir el propio sentido de la vida (Freire, 2007). Define *valores de creación* (entrega a un trabajo o a una tarea noble), *valores vivenciales* (la acogida de los dones que la existencia le ofrece, en particular la dedicación a una persona en una relación de amor) y *valores de actitud* (la aceptación de las limitaciones inherentes al existir, en concreto la experiencia del sufrimiento humano). Considera estos tres tipos de valores como los caminos generales para encontrar el sentido vital y añade que éste no depende ni del tipo ni de la cantidad de valores, sino de la capacidad de convertirlos en sentido, lo cual se producirá si la persona responde acertadamente a lo que la vida le demanda en cada instante (Freire, 2007).

Cabe destacar aquí, por la novedad que supone, el hecho de que Frankl incluye el aspecto doloroso de la existencia como algo intrínseco a nuestra naturaleza humana y como oportunidad de desarrollo, aprendizaje y sentido. Frankl afirma que, precisamente, un sufrimiento inevitable constituye una posibilidad para actualizar al máximo el potencial humano, para convertir una tragedia personal en un triunfo mediante la actitud con la que se enfrenta a tal sufrimiento y entiende que en ello reside la grandeza del ser humano y constituye la máxima expresión y manifestación del poder de su libertad. Él mismo afirma con rotundidad, avalado por su propia experiencia en los campos de concentración nazi, que *“los valores de actitud demuestran ser más excelentes que los valores creadores y vivenciales, en cuanto que el sentido del sufrimiento es superior;*



*dimensionalmente considerado, al sentido del trabajo y al sentido del amor*" (Frankl, 1994c, 95), pues si no podemos cambiar la situación que causa nuestro sufrimiento, si nos es posible siempre elegir nuestra actitud ante el mismo (Frankl, 1990) y esto precisamente será lo que enseñe y estimule en la práctica psicoterapéutica.

Para la Logoterapia, el sentido de la vida es incondicional. Todas las personas son capaces de descubrir un sentido, independientemente de su sexo, edad, capacidad intelectual, educación, carácter, medio ambiente, incluso de si es o no religioso (Frankl, 1994c). Tal sentido tiene la capacidad de establecer un orden y una razón a la vida y deberá tener ciertas manifestaciones e implicaciones en la vida personal. A la luz de lo expuesto anteriormente podemos decir que la persona para la que su vida tiene un sentido lo manifestará en su vida concreta con las diversas actitudes que señalamos a continuación:

- Comprender que tiene una misión en la vida, una tarea que realizar
- Establecer un plan de vida concreto
- Descubrir el sentido a través del trabajo de cada día, de las grandes experiencias de la vida y en el sufrimiento que no se puede evitar
- Tener una percepción clara y realista de su futuro
- Mantener una actitud positiva hacia las actividades que realiza y capacidad para hacer frente a los posibles obstáculos

### c) *Suprasentido*

En la búsqueda del sentido vital, la Logoterapia considera que, más allá de la pregunta por el sentido que tiene cada instante de la vida, se encuentra la pregunta por el significado último de la vida en general. Frankl lo denomina *suprasentido*. Se trata del "*sentido último, que excede y sobrepasa la capacidad intelectual humana. Lo que se le pide al hombre no es que soporte la insensatez de la vida sino que asuma racionalmente su propia capacidad para aprehender toda la sensatez incondicional de esa vida*" (Frankl, 1985,

115). Ambos sentidos, el sentido en término general y el sentido a ras de tierra, se interrelacionan proporcionando consistencia a la personalidad de modo que *“el sentido de cada acción particular se esclarece a la luz del sentido primordial que el sujeto imprime en su existencia, al modo como cada una de las piezas de un mosaico, que tienen sentido aisladamente, adquieren al ensamblarse su pleno significado. Y viceversa, el sentido total se configura a partir del sentido concreto de cada una de las respuestas que el sujeto va dando a las diversas situaciones que la vida le plantea a cada momento”* (Ortiz, Prats y Arola, 2004, 79).

El suprasentido hace referencia a la dimensión espiritual de la persona y su condición de apertura por la que tiende a salir de sí misma al encuentro de algo que está más allá y que le da consistencia. Frankl considera la espiritualidad como característica constitutiva de la naturaleza humana (fuera de toda connotación religiosa), lo que hace a ésta ser auténticamente humana, sin que ello implique la eliminación de las otras dos dimensiones biológica y psicológica. El suprasentido se explica en relación a la voluntad que tienen todos los seres humanos de hallar el sentido último de su existencia, ese recurso al *“refugio divino absoluto”*. *“Se trata de un sentido integrador; que es superior a todo lo demás; en clave teológica: Dios”* (Lukas, 2004, 43).

La dimensión espiritual del hombre es lo que constituye la novedad de la teoría de Frankl en el ámbito de la Psicología y la Psiquiatría. En 1938 publicaba un artículo en el que postulaba la *“psicología de la altura”* como complemento a la *“psicología profunda”* de Freud, subrayando la dimensión noética (espiritual) del ser humano, ampliando con ello el alcance de la psicoterapia en aquel momento (Guttman, 1998). La formulación de estas consideraciones tienen su base en ese *“laboratorio vivo y banco de pruebas”* (Frankl, 1985, 128) de los campos de concentración donde pudo comprobar que, quien no tiene un punto de apoyo espiritual ni aspira a una meta última en su vida, difícilmente podrá recorrer cada una de las etapas que jalonan el camino (Frankl, 1985). Esta dimensión noética constituye el *“tórax médico”* de la Logoterapia ya que contiene los

recursos del espíritu humano para contrarrestar la enfermedad y los traumas que la vida acarrea (Guttman, 1998).

La espiritualidad implica la trascendencia y la conciencia. Mediante la trascendencia, la persona se constituye como un ser abierto en el sentido de que no puede ser entendida en su totalidad sin tener como referencia su apertura existencial a un fin, a una obra a la que se dedica, a una persona que se ama, a Dios que se sirve. La conciencia es definida por Frankl como “*órgano de sentido*” (Frankl, 1990; 1994a; 1994b, 103; 1994c, 31) en cuanto que guía a la persona en tal búsqueda a modo de luz que le ayuda a vislumbrar el “*uno necesario*” (Frankl, 1994b), el verdadero significado de las cosas y a considerar la propia existencia ligada a un sentido. También la define como “*voz de la trascendencia*” (Frankl, 1994b, 59), la capacidad intuitiva de descubrir el sentido único y singular escondido en cada situación. Mediante la conciencia, el hombre se siente envuelto en una instancia suprahumana que le trasciende y a la que se une considerándola su propio ser más profundo y real.

El camino de búsqueda del sentido implica, además la libertad y la responsabilidad de la persona, dos conceptos de gran relevancia para la teoría antropológica de Frankl. Éste considera que el sentido de la vida ha de ser descubierto de forma libre y la persona se adhiere a él haciendo uso de sus capacidades humanas. Mediante la capacidad intelectual, se vislumbra, es aceptado con la voluntad y reforzado por la fuerza irresistible de la afectividad, por la que se adhiere a ello haciéndolo propio.

Según los postulados de la Logoterapia, el hombre es un ser que decide cuál será su existencia y lo que será en el minuto siguiente. En cada momento puede decidir qué postura tomar ante el mundo, qué opción, entre todas las que se le presentan, tomar en su vida. Pero tal libertad humana podría llegar a convertirse en arbitrariedad si no se considerara el aspecto de la responsabilidad. Frankl afirma que si el hombre puede en cada momento elegir su actuación, deberá hacerlo en base a su responsabilidad. Por tanto, cada postura que decida tomar llevará implícitas unas consecuencias que tendrá que asumir, y por consiguiente, de las que habrá de ser responsable. Frankl entiende que en esta responsabilidad el hombre

manifiesta su orientación al sentido, por lo tanto, la responsabilidad es el fundamento más profundo del ser humano ya que manifiesta su respuesta a los problemas y retos que le plantea la vida. De este modo cada persona tiene en sí la capacidad de autodirigirse adecuadamente eligiendo sus propios valores, tomando sus propias decisiones, siendo responsable de sí misma, definiendo sus actitudes en el mundo a partir de su conciencia, confeccionando, de este modo, un proyecto de realización vital. Tal como afirma Frankl, *“vivir significa asumir la responsabilidad de encontrar la respuesta correcta a los problemas que plantea y cumplir las tareas que la vida asigna continuamente a cada individuo”* (Frankl, 1985, p. 79). Considera que el hombre es responsable de realizar el sentido en el momento presente porque ignora si tendrá otro momento para realizarlo. Por lo tanto, si el hombre es responsable de su existencia y frente a su existencia, el sentido de la vida implica algo más que el mero actuar en el transcurrir del tiempo. En cada instante irrepetible que la vida le ofrece, el hombre habrá de elegir responsablemente el valor que engarce más correctamente con el sentido de su vida. Mediante esta acción responsable el hombre es capaz incluso de modificar el sentido del pasado y modelar el sentido del futuro (Freire, 2007). Se trata de hacer consciente a la persona de sus propias responsabilidades de modo que su tarea en la vida tendrá una razón de ser ante su propia conciencia, ante Dios o ante la sociedad.

Comprender la vida humana de este modo implica considerar que ésta tiene una razón de ser, una misión, una tarea que realizar en el mundo. La Logoterapia postula que la misión de la vida prevalece siempre, para todas las personas y en todos los casos, por lo que no en vano ha sido denominada como *“síntesis integradora del ser humano y su misión en este mundo”* (Lukas, 2004, 8). Sostiene, como uno de sus principios fundamentales, que es en la aceptación de la vida humana como una tarea a realizar en todos los casos, incluso en los que se presentan más difíciles, donde la persona se manifiesta en toda su grandeza y posibilidad, superándose a sí misma y a todos los condicionamientos del entorno, aflorando en ella su libertad interior. Éste constituye el punto culmen de toda la práctica logoterapéutica.

Expuesta la primera línea argumental de la actitud de búsqueda de sentido, basada en las formulaciones magistrales de Frankl, vamos a completar la perspectiva con la óptica de otro teórico de gran relevancia en los últimos años (Martin Seligman) que con sus formulaciones de la felicidad amplía algunas de las competencias actitudinales que consideramos clave incluir en las propuestas formativas de los nuevos esquemas de la convergencia europea en la Educación Superior.

### APORTACIONES DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA A LA FORMULACIÓN DE OBJETIVOS ACADÉMICOS

Como hemos comentado ampliamente en los dos artículos precedentes, en estos últimos años se ha evidenciado la necesidad de reflexionar en profundidad acerca de la formación universitaria del siglo XXI. Esta es la razón por la cual muchos investigadores han invertido tiempo en reelaborar documentos relacionados con la Declaración de Bolonia (1999), en compartir lecturas y en discutir ideas con la finalidad de alcanzar tres grandes objetivos: la implantación de un sistema de crédito europeo –ECTS–, la armonización de las estructuras curriculares, con la emisión del suplemento europeo en el título –SET–; y el énfasis en la evaluación de los niveles de calidad.

La historia de los grandes éxitos muestra que el coraje en cambiar de paradigma es “*conditio sine qua non*”, para que se obtengan buenos resultados. Sin embargo, parece que la sociedad actual, como afirman Berger y Luckmann (2004, 13), vive deprimida por la memoria del pasado, por la depresión del presente y por el miedo de las vicisitudes futuras, lo que implica que aceptamos la sentencia de muerte que está en nosotros, y que nos quedamos enfangados de la propia vida (citado por Bispo Otto Von Freising hace más de 850 años).

Por tanto, es posible afirmar que el conocimiento del profesor sobre su práctica pedagógica, así como el análisis crítico de su hacer, puede servir como pilar fundamental en el proceso de ense-

ñanza y aprendizaje. Específicamente es clave en temas relevantes y actuales, en perspectiva de una educación que responda a las preguntas existenciales de las personas destinatarias del quehacer educacional. En contrapartida, las tendencias actuales de investigación en los procesos educacionales apuntan a la necesidad de formación y actualización docente en esta área. Es obvio determinar la relación entre práctica y pensamiento del profesor (esquemas cognitivos), creencias y modelos teóricos (representaciones), para que se puedan optimizar sus aportaciones en el proceso de una educación basada en valores humanos.

Seligman (1995) considera que las emociones placenteras, el desarrollo de las fuerzas y virtudes personales y la búsqueda de la felicidad, constituyen el trípode que compone la existencia del ser humano. En este sentido, diseñar una educación que permita a cada sujeto implicarse en ella es imprescindible para aumentar estos niveles vitales. El desafío mayor es, por tanto, ser feliz y mantener constante el nivel de felicidad. Cuando alguien afirma que no es feliz o se basa en una felicidad momentánea que se sustenta en mecanismos para conseguir una vida placentera, esta persona que fundamenta su existencia en estos aspectos efímeros, con certeza acabará sacrificando su felicidad a largo plazo.

Para Touraine (1997), el siglo XXI exige la construcción de una escuela social y culturalmente heterogénea, que actúe contra la desigualdad, la discriminación y la segregación, convirtiéndose en un lugar de adquisición de conocimientos y que permita, igualmente, la reflexividad necesaria. De esta forma, se rescatará la confianza y pertenencia de una sociedad que, desde hace siglos, depositaba y esperaba de la Universidad ser el motor de los valores e ideales dignos de ser seguidos. Se hace urgente y necesario pasar de una educación centrada en el individuo (profesional) para poner el acento en la persona (totalidad del ser).

Según Csikszentmihalyi (1996, 13), a pesar del inmenso conocimiento científico que podemos conseguir en nuestra sociedad de la información, las personas, a menudo, acaban sintiendo que han malgastado su vida y que sus años han transcurrido entre la infelicidad y el aburrimiento. Por otro lado, incluso sin menos información,

las personas que saben controlar su experiencia interna (autorreflexividad y autorregulación) son capaces de aumentar la calidad de sus vidas, y por tanto ser más felices, tanto individualmente, como en las redes sociales con las que interactúan.

La felicidad auténtica, significado mayor de la existencia humana, según Seligman (2003), se alcanza en la dimensión que tiene el grupo en relación al individuo. Las instituciones tradicionales como la familia, la comunidad, el grupo religioso están desapareciendo, pero son eficaces como medidas antidepresivas. Para este teórico, la existencia de la felicidad duradera se encuentra de tres formas: a) en la más corriente, donde los individuos buscan lo que los gratifica –cultivan emociones positivas–; b) en la “buena vida”, identificada en el que la persona hace en su trabajo, en relación al amor y el uso de su tiempo libre; y c) en el sentido de la vida, cuando se pone al servicio de los otros y comparte algo superior a sí mismo. Por lo tanto, las emociones positivas pueden ser potencializadas a través de algunos mecanismos: la meditación, la gratitud, el humor. Dado que no hay un camino único para encontrar la felicidad, lo importante es ayudar al alumno a descubrir su propio camino, favoreciendo la reflexión mediante la acción educativa.

A diferencia de Freud, que mantenía que la infancia era determinante en la personalidad adulta, Seligman considera que este factor no compromete las potencialidades humanas. La persona tiene todo derecho de no estar obligada a rumiar recuerdos infelices, buscando olvidar un pasado que compromete su felicidad. Las personas encuentran la felicidad dentro de sus posibilidades, pero tener un buen nivel de instrucción o un alto padrón de vida no significa ser feliz (Seligman, 1998). La felicidad debe ser encarada como consecuencia de las acciones humanas y si una persona tuvo una buena vida en la juventud, difícilmente en la vejez tendrá dificultades en encontrar motivos para ser feliz. Por tanto, no es definitivo lo vivido, pues las emociones positivas se centran en el pasado, en el presente y en el futuro de la persona. En la misma línea, la persona puede disfrutar de muchos placeres en el presente, estando descontento con el pasado y sin tener esperanzas en el futuro.

La Psicología Positiva busca potenciar las emociones positivas, sin plantear un falso optimismo, que resultaría imprudente y fuente de infelicidad. El enfoque positivo está fundamentado en la realidad, con las potencialidades y limitaciones concretas con que la persona cuenta. En este sentido, Seligman defiende que la ciencia debe ser descriptiva y no normativa y que la misión de la Psicología Positiva nos es decir que alguien deba ser optimista, espiritual, amable o estar de buen humor, sino describir las consecuencias de tales aberturas. Por ejemplo: que ser optimista reduce la depresión, mejora la salud física, propicia los logros, al contrario, posiblemente, de un menor realismo. Lo que cada uno haga con esa información depende de sus valores y objetivos, pero es un deber del sistema educativo conseguir su aplicación para optimizar individuos y comunidades.

El profesor Christopher Peterson realizó un trabajo entre distintas culturas encontrando seis virtudes comunes a todas ellas, y evidencia que la construcción del DSM (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) tiene su origen en este hecho. Las virtudes encontradas fueron las siguientes: sabiduría y conocimiento; valor; amor y humanidad; justicia; temperancia y espiritualidad. Algunos recursos personales, además de los de la capacidad, del saber, de la destreza, de los trazos de personalidad, facilitan el acceso de una persona a la felicidad, en el sentido del bienestar y de la creatividad, aunque existen elementos incontrolables.

Para que el ser humano alcance su objetivo en la vida, que es aumentar la probabilidad de ser feliz, debe realizar algunas actividades y seis de ellas son decisivas: 1) elegir metas adecuadas; 2) resolver problemas; 3) soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos; 4) valorar las cosas adecuadamente y disfrutar de las buenas; 5) tener lazos afectivos con otras personas; y 6) mantener la autonomía correcta delante de la situación. Elementos que tienen una alta correspondencia con los expresados por Frankl en el apartado anterior. En última instancia, Seligman propone un itinerario a la felicidad: el primer ítem habla en desfrutar de los placeres de la vida; el segundo se refiere al que Aristóteles llamó de buena vida (la persona debe conocer sus propias virtudes y talentos para ponerlos



en práctica, en beneficio propio); y el tercero, tal vez el más importante, sea colocar las virtudes y talentos, a servicio de alguna causa, por tanto, dotando su vida de sentido.

La Psicología Positiva se basa en tres pilares clave: en primer lugar, el estudio de la emoción positiva; en segundo lugar, el estudio de los trazos positivos, sobre todo las fortalezas y virtudes, pero también de las habilidades, como la inteligencia y la capacidad atlética; en tercer lugar se preocupa del estudio de las instituciones positivas, como la democracia, las familias unidas y la libertad de información, que sostienen las virtudes y, a su vez, mantienen las emociones positivas. La propuesta de fondo es llevar a cabo una actividad placentera y otra filantrópica, escribiendo sobre ambas. Las virtudes como salir con los amigos, ver una película, etc., tienen su importancia, entretanto, no se comparan con las actividades filantrópicas que requieren el empleo espontáneo de fuerzas y virtudes personales. Así, la primera garantiza un tiempo corto de felicidad, en cambio en la segunda actividad los sentimientos felices son más duraderos.

Según Seligman, el ser humano puede ser entendido bajo dos aspectos: el que presenta un carácter depresivo, ansioso y parece estar mal con el mundo, del cual se ocupa la psicología convencional; y el que presenta emociones positivas (alegría, gratificación, significado de vida, humor...) en abundancia, de esto ocupándose la psicología positiva, de la cual el autor es uno de los principales exponentes. Durante muchos años Seligman dedicó sus estudios a las flaquezas humanas. En estos últimos años, resolvió invertir el curso de sus investigaciones: ¿Por qué no buscar respuestas para ayudar a las personas deprimidas comprendiendo cual es el origen de la *"buena vida"* en las personas felices? Seligman observó que el bien estar es consecuencia de la integración de las fuerzas y virtudes personales, donde la vida queda impregnada de autenticidad y totalidad. Descubrió también algunas características comunes a todas las personas consideradas felices: seres más queridos por los otros, más tolerantes y creativos, con hábitos de vida más saludables. De acuerdo a su pensamiento, la identificación de las fuerzas y virtudes personales pertenecientes a cada ser humano puede significar el descubrimiento de

un camino que lleve a los individuos a vivenciar una profunda satisfacción personal. Esta experiencia, que acarrea una vida equilibrada, es el fundamento de lo que denominó "*felicidad autentica*".

Es esencial para Seligman entender los sentimientos como estado, acontecimientos momentáneos, que nada tiene que ver con los trazos recurrentes de personalidad (personas optimistas interpretan los problemas como pasajeros, controlables y propios de una situación; en cambio, los pesimistas creen que sus problemas durarán para siempre y que no conseguirán controlarlos). El optimismo, por lo tanto, es una de las fortalezas que proporciona un mayor bien estar en la vida de cada ser humano. Además, las fortalezas y virtudes sirven al ser humano en los malos y en los buenos momentos. Esto significa que las personas poseen en su interior antiguas fuerzas de las cuales quizá ni tengan conocimiento verdadero de su existencia. Sin olvidar que algunas de esas fuerzas y virtudes son más comunes en unas que en otras personas. Una vida plena consiste en experimentar emociones positivas respecto al pasado y al futuro, disfrutar de los sentimientos positivos procedentes de los placeres, obtener numerosas gratificaciones de nuestras fortalezas características y utilizar éstas al servicio de algo más elevado que nosotros mismos, para encontrar así un sentido a la existencia.

Muchas personas cuentan con un considerable sentimiento de afectividad positiva y esto es un trazo que permanece bastante invariable a lo largo de sus vidas. Se sienten maravilladas la mayor parte del tiempo y las cosas buenas les proporcionan placer y alegría. Por tanto, existe una cantidad similar de personas cuya dosis de placer es más bien escaso, y la mayor parte del tiempo no se sienten bien, ni cuando obtienen éxito. Entre ambos posicionamientos hay una gran mayoría que se encuentra en el terreno intermedio. Entonces, la pregunta que surge es: ¿En el ámbito de la Psicología, será posible transformar las personas con menos afectividad en personas más afectivas? Esta es una cuestión que la Psicología Positiva pretende resolver al buscar respuestas para comprender cuales son las raíces de la felicidad, ya que la conquista de la felicidad es un ejercicio diario, hecho con gentileza, originalidad, humor, optimismo y generosidad.

Naturalmente, las personas buscan la felicidad, pero el narcisismo inherente a un número considerable de personas las lleva a la depresión. De ahí el apego a mecanismos como el alcohol, las drogas, el consumismo y el sexo casual, que prometen un bienestar inmediato. Seligman anuncia que, si el ser humano se preocupa más del otro, desarrollando sus trazos positivos y disminuyendo los negativos, se sentirá más productivo, equilibrado y, por lo tanto, satisfecho. Nuestro autor señala que la vida laboral está experimentando cambios radicales en las naciones más ricas. Por sorprendente que parezca, el dinero está perdiendo poder. ¿Qué hará que un trabajador sea incondicionalmente fiel a la empresa que lo emplea? ¿Por qué tipo de incentivo un empleado se dedicará en cuerpo y alma a la fabricación de un producto de calidad? Estamos pasando rápidamente de una economía monetaria a una economía centrada en la satisfacción con la vida. Y este giro debe verse representado en la acción educativa del marco universitario.

#### CONCLUSIONES: ENTRENANDO COMPETENCIAS ACTITUDINALES EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

Entendida la formación integral de los universitarios en su tridimensionalidad competencial: saber, saber hacer y saber ser, la aportación de la Logoterapia a la configuración del sentido vital supone una propuesta operativa en orden a favorecer uno de los principios de la convergencia europea, a saber, el de formar buenos ciudadanos y personas, el “bien-ser” de los universitarios. La Universidad como institución, y en concreto el aula de clases universitaria como escenario de actuación, tendrán particular relevancia en tal objetivo.

La investigación en el desarrollo del comportamiento moral (Kohlberg, 1992; Pérez-Delgado, Mestre, Fuentes, Soler y Tur, 1999; Barba, 2001; Rocha, Backhoff y Aguirre, 2002; Barba, 2003; Romo, 2005; Barba y Romo, 2005) avala que el conocimiento condiciona el buen comportamiento moral y, por lo tanto, favorece la configuración de un objetivo vital. Tales conocimientos se organizan como

ideales que se tienen como valiosos y a los que la persona deberá contribuir en su realización con una actuación concreta coherente. Por lo tanto, el aula de clases universitaria, en cuanto escenario concreto de educación, deberá constituirse, en opinión de algunos autores (Puig, 1996; Martínez, Buxarrais y Bara, 2002; Zerpa, 2007) como espacio en el que se impartan conocimientos asociados a los saberes científicos y sociales incorporando además los fundamentos para una acción moral y una visión integradora de la vida y del mundo que provean los criterios para estimar actuaciones adecuadas y posibles y los criterios para enjuiciarlas y establecer control sobre ellas. El poder de la información deberá asentarse en una vida significativa y a la vez ser soporte de la misma. De este modo la institución educativa se configura como instrumento del cambio social.

Una educación descomprometida de la ética y basada en un modelo de neutralidad científica podría conducir a una desconexión entre lo que se sabe y los efectos que produciría ese saber dejando a los educandos a merced del vacío existencial empleando su tiempo y energías en una vida inauténtica. Una educación que no lleve al compromiso con un profundo sentido de la vida no podrá ser calificada de integral, ya que faltaría a una necesidad fundamental del ser humano y a las más altas aspiraciones de su corazón. La “educación para el sentido” deberá promover los espacios para que cada educando caiga en la cuenta de que es necesario construir un sentido para su propia vida y aportar elementos de sentido a la existencia de la sociedad y de la especie humana y, a partir de esta convicción, desarrollar las herramientas intelectuales, afectivas y operativas que les permitan construir día a día su propio proyecto de vida. Asimismo deberá orientar el ejercicio de la libertad y ser capaz de movilizar en las personas la capacidad de autotrascendencia para fomentar una ética de la responsabilidad que favorezca el discernimiento de lo que es esencial y de lo que tiene sentido.

Los estudios realizados en los últimos años sobre el sentido de la vida en el ámbito educativo (Rage, Tena y Vírveda, 2000; Prats, 2001; Gallego-Pérez y García-Alandete, 2004; Magaña, Zavala, Ibarra y cols., 2004; Gallego-Pérez, 2005; García-Alandete y Pérez Delgado, 2005; Castro, 2006; Cabaco et al., 2007) aportan datos de interés

sobre la situación actual así como estimulan el trabajo sobre la educación para el sentido en el contexto académico especialmente en el universitario.

A la luz de estos resultados podemos afirmar que el marco del aula de clases universitaria ofrece un contexto adecuado para una educación para el sentido de la vida y la adquisición de las capacidades necesarias para situarse ante el mundo y ante la propia vida con competencia, desarrollando al máximo los recursos y capacidades existenciales, siendo responsable de las propias actitudes y comportamientos en pos de valores auténticos que hacen a la vida digna de ser vivida. De esta manera, una pedagogía sensible a la voluntad de sentido favorecerá que las personas lleven a culmen su tensión entre ser y llegar a ser, llegando a ser personas auténticas mediante el adecuado ejercicio de su libertad y responsabilidad.

La finalidad del artículo se centraba en ofrecer claves de lecturas que contribuyan a entender y facilitar un mayor compromiso de los formadores y responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto actual de la convergencia universitaria en Europa. Entre las muchas iniciativas que han surgido y se están llevando a cabo en este momento, una de las más referidas es la concerniente al establecimiento de criterios de competencia profesional integral necesarios para cada titulación. Pensar en asignaturas que promuevan y que integren conocimiento y satisfacción de vida, parece que siempre fue el interés de los grandes maestros. En esta misma línea están los planteamientos de la Psicología Positiva, como podemos verificar en palabras de Seligman (1998, 89): *“Me junté con dos de mis colegas, el Dr. John Dilulio y Dr. Christopher Peterson, para impartir una asignatura básica de psicología positiva. Por lo que conozco, ésta es la primera vez que una asignatura del nivel básico ha sido dada en un campus universitario. El propósito de este curso es introducir a los estudiantes en la ciencia que hay detrás de la psicología positiva. Dividimos el material en emociones positivas, fortalezas positivas del carácter, e instituciones positivas. El contenido interdisciplinar del curso atrajo a un diverso grupo de estudiantes interesados en psicología, ciencias políticas, comunicación, empresa, y otros campos”*.

Vivimos en una época de vacío existencial y, por esta razón, la tarea primordial de la educación es refinar la capacidad que permitirá al estudiante encontrar los sentidos únicos, en lugar de satisfacerse en transmitir tradiciones y conocimientos. La educación de hoy ya no puede acompañar los modelos tradicionales sin la debida crítica, pero debe despertar la habilidad para tomar decisiones independientes y auténticas. Por lo tanto, respecto al método dedicado al estudio desde el punto de vista de la Psicología Positiva en relación a las fortalezas características, los estudiantes deben aprender a identificar sus fortalezas específicas y a usar estas fortalezas para transformar el sin-sentido en una vida significativa.

Desarrollar la actitud del autoconocimiento (perfeccionamiento de la “consciencia” del estudiante) debe necesariamente originarse en la propia consciencia del educador y de la institución en la que se insertan. Lo que significa que maduró en una combinación de libertad y responsabilidad, y fue evaluada la dependencia voluntaria del reconocimiento de aquello que tiene sentido. Seligman afirma que, hasta cierto punto, las emociones positivas son hereditarias, pues estudios demuestran que el ser humano hereda hasta cerca de 50% del bagaje emocional. El hombre ya nace predispuesto a ser más o menos optimista y eso no se puede evitar. Pero enfatiza que el sentido de la vida no se hereda, es un aspecto que depende del individuo, de sus decisiones basadas en las circunstancias que surgen en el transcurrir de su existencia. Y por tanto es un terreno que puede ser abonado en el proceso formativo.

Además, desde el plano evolutivo, Seligman acredita que en la primera parte de la vida, el hombre lucha para encontrar lo que lo motiva. Es una lucha apasionante, aunque resulta dolorosa (crisis adolescente, primera madurez, etc.). Sin embargo, en la segunda parte, hay más espacio para el sentido y para el compromiso, se tiene más satisfacción vital. Y tratándose de educación, estamos de acuerdo con la Psicología Positiva en el sentido de que hay otro propósito de la enseñanza más allá de impartir conocimiento: hacer a los estudiantes más felices, poseedores de la Vida Placentera, la Vida Buena, y la Vida con Sentido.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBA, B., *Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y Bachillerato*, en *Revista mexicana de Investigación Educativa* 13 (2001) 501-523.
- , *Desarrollo moral en estudiantes de licenciatura en Aguascalientes*, en *Paedagogium* 15 (2003) 21-25.
- BARBA, B. y ROMO, J.M., *Desarrollo del juicio moral en la educación superior*, en *Revista mexicana de Investigación Educativa* 24 (2005) 67-92.
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T., *Modernidade, Pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno*, Petrópolis 2004.
- CABACO, A.S., *La Convergencia Europea en Educación Superior: Una oportunidad para mejorar la formación integral de los universitarios*, en *Naturaleza y Gracia* 52 (2005) 569-582.
- , *El silencio de los corderos: Paraplejas psicológicas de los universitarios ante la convergencia*, en *Naturaleza y Gracia* 54 (2007) 569-582.
- , *Aportaciones de la Psicología al conocimiento del hombre*. En I. Murillo (Dir.), *Ciencia y hombre*, Madrid 2008, 141-153.
- CABACO, A.S., FERNÁNDEZ, L.M., URCHAGA, D., GARCÍA, M.A. y RISCO, A., *Evaluación de competencias actitudinales (sentido de la vida) en universitarios salmantinos: implicaciones para la adaptación al EEES*. Memoria de la investigación no publicada, Universidad Pontificia de Salamanca 2007.
- CASTRO, C., *La vida no tiene sentido: el vacío existencial en estudiantes de pregrado en la U.C.A.B.*, en *Revista mexicana de Logoterapia* 15 (2006) 25-38.
- CSIKSZENTMIHALYI, M., *Fluir (flow) una psicología de la felicidad*, Barcelona 1996.
- FABER, J. B., *A busca do significado*, São Paulo <sup>1</sup>1984.
- FRANKL, V. E., *La idea psicológica del hombre*, Madrid <sup>14</sup>1984.
- , *El hombre en busca de sentido*, Barcelona <sup>16</sup>1985.
- , *El hombre doliente. Fundamentos antropológicos de la psicoterapia*, Barcelona <sup>12</sup>1990.
- , *La voluntad de sentido. Conferencias escogidas sobre Logoterapia*. Barcelona <sup>13</sup>1994a.

- , *La presencia ignorada de Dios. Psicoterapia y religión*, Barcelona 1994b.
- , *Ante el vacío existencial. Hacia una humanización de la psicoterapia*, Barcelona 1994c.
- FREIRE, J. B., *El humanismo de la logoterapia de Viktor Frankl. La aplicación del análisis existencial en la orientación persona*, Pamplona 122007.
- GALLEGO-PÉREZ, J. F., *Religiosidad, sentido de la vida y desesperanza. El suicidio en clave existencial: suicidio noógeno y Logoterapia*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología, Universidad de Valencia 2005.
- GALLEGO-PÉREZ, J. F. y GARCÍA-ALANDETE, J., *Sentido de la vida y desesperanza en un grupo de estudiantes universitarios*. Versión electrónica. *NOUS: Boletín de Logoterapia y Análisis Existencial* 8 (2004) 49-64.
- GARCÍA-ALANDETE, J. y PÉREZ DELGADO, E., *Actitudes religiosas y valores en un grupo de jóvenes universitarios españoles*, en *Anales de Psicología* 21(2005) 149-169.
- GUTTMANN, D., *Logoterapia para profesionales. Trabajo social significativo*, Bilbao 1998.
- HAI DT, J., *La hipótesis de la felicidad*, Barcelona 2006.
- KOHLBERG, L., *Psicología del desarrollo moral*, Bilbao 1992.
- LUKAS, E., *Psicología espiritual. Manantiales de vida plena de sentido*, Buenos Aires 2004.
- MAGAÑA, L., ZAVALA, M. A., IBARRA, I. y cols., *El sentido de la vida en estudiantes de primer semestre de la Universidad De La Salle Bajío*. Versión electrónica, en *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle* 6 (2004) 5-13.
- MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M. R. y BARA, F., *La Universidad como espacio de aprendizaje ético*, en *Revista Iberoamericana de Educación* 29 (2002) 17-43.
- ORTIZ, E.; PRATS, J. I. y AROLAS, G., *La persona completa. Aproximación desde la antropología, la psicología y la biología*, Valencia 2004.
- PÉREZ-DELGADO, E.; MESTRE, V., FUENTES, E.; SOLER, J. V. Y TUR, A., *El desarrollo del juicio moral en la adolescencia y juventud*. En E. PÉREZ- DELGADO Y V. MESTRE (coord.), *Psicología moral y crecimiento personal*, Barcelona 1999, 285-301.



- PRATS, J. I., *Fundamentación teórica de la hipótesis motivacional del logro de sentido de V. Frankl. Un estudio empírico en la adolescencia*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia 2001.
- PUIG, J. M., *El educador en los procesos de formación moral*, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 25 (1996) 37-53.
- RAGE, E., TENA, A. y VÍRSEDA, J. A., *Sentido de Vida en Jóvenes Universitarios. Universidad Iberoamericana. Un estudio descriptivo. Memorias del I Congreso Mexicano de Logoterapia*, México 2000, 152-163.
- ROCHA, S.; BACKHOFF, E. y AGUIRRE, L., *Evaluación del desarrollo moral de estudiantes universitarios. V Foro de Evaluación Educativa, Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo*, Universidad Autónoma de Baja California 2002.
- ROMO, J.M., *Desarrollo del juicio moral en bachilleres de Aguascalientes en Revista mexicana de Investigación Educativa* 24 (2005) 43-66.
- SELIGMAN, M. E., *No puedo ser más alto, pero puedo ser mejor: el tratamiento más adecuado para cada trastorno*, Barcelona 1995.
- , *Aprenda Optimismo: haga de la vida una experiencia maravillosa*, Barcelona 1998.
- , *La auténtica felicidad*, Barcelona 2003.
- TOURAINÉ, A., *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*, Madrid 1997.
- ZERPA, C. E., *El aula de clases universitaria como espacio para la esperanza moral: ideas para una reflexión*, en *Revista EDUCERE* 39 (2007) 665-671.