Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva

Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva

Coordinador

Agustín Caruana Vañó
Asesor del CEFIRE de Elda

Presentación

Alejandro Font de Mora Turón
Conseller de Educación
de la Comunidad Valenciana

Prólogo

Abilio Reig Ferrer
Catedrático de Personalidad, Evaluación
y Tratamientos Psicológicos.
Director del Departamento de Psicología de la Salud,
Universidad de Alicante.

Edita:

GENERALITAT VALENCIANA
Conselleria d'Educació

2010

ISBN: 978-84-482-3715-8

Depósito Legal: A -919-2010

Diseño gráfico de la portada: Vladimir Monzó Gol (e-mail: vgmonzo@hotmail.com)

Imprime: HISPANIA
c/ Campos Vasallo, 20 - 03400 Alicante.
Telf. 965 217 207; Fax.: 965 146 090

© De los autores sobre la parte literaria y de la Conselleria d'Educació de la presente edición.

Se puede acceder a la versión en PDF de este libro en la sección de publicaciones de la Biblioteca Virtual del CEFIRE de Elda: http://www.lavirtu.com

RELACIÓN DE AUTORES

AGUSTÍN CARUANA VAÑÓ
Doctor en Medicina. Licenciado en Psicología. Asesor del CEFIRE de Elda. Profesor asociado del Departamento de Psicología de la Salud, Universidad de Alicante. (tecnoelda@edu.gva.es)

ANA REBOLLO VILORIA
Licenciada en Psicopedagogía. Diplomada en Magisterio. Profesora de Orientación Educativa. (anuskamiranda@hotmail.com)

ARACELI CANTÓ RICO
Ingeniero Agrónomo. Profesora de Tecnología, IES José Marhuenda Prats, Pinoso. (acanto399v@cv.gva.es)

BEATRIZ SANCHIS PÉREZ
Licenciada en Pedagogía. Profesora de Orientación Educativa, SPE A-11, Denia. (beatriz1898@hotmail.com)

CARMEN REINA LIRIO
Licenciada en Pedagogía. Profesora de Orientación Educativa. Jefa del Departamento de Orientación, IES Nº 3, Villena. (carmenreinaluz@hotmail.com)

CELIA GARCÍA CREMADES
Licenciada en Psicología. Jefa del Departamento de Orientación, Centro Santa María del Carmen. Elda. (orientacion@carmelitaselda.com)

CONCEPCIÓN ROMERO LLOPIS
Licenciada en Pedagogía. Jefa del Departamento de Orientación, IES Azorín, Petrer. (conchi-romero@hotmail.com)

ELENA RODRÍGUEZ LÓPEZ
Licenciada en Pedagogía. Profesora de Orientación Educativa. Jefa del Departamento de Orientación, IES La Torreta, Elda. (elena.erolo@gmail.com)

ESPERANZA ZAPLANA CANTÓ
Licenciada en Geografía e Historia. Diplomada en Magisterio. Técnico de la Unidad de Atención e Intervención del Plan PREVI. Dirección Territorial de Educación de Alicante. (zaplana_esp@gva.es)

FRANCISCA RUBIO OYA
Licenciada en Psicología. Escuela de Relaciones Laborales de Elda. (Francisca.Rubio@ua.es)

FERNANDO SÁNCHEZ IÑIGUEZ
Licenciado en Ciencias de la Educación. Diplomado en Magisterio. Asesor del CEFIRE de Alicante.

IOLANDA TORRÓ FERRERO
Doctora en Psicología. Asesora del CEFIRE de Ontinyent. Profesora tutora de la UNED, Ontinyent. (iolanda.torro@gmail.com)

LUZ DAVINIA ALGARRA DELICADO
Licenciada en Psicopedagogía. Maestra especialista en Educación Especial y Primaria. Especialista en Mediación. CPP Pintor Sorolla de Elda. (luzd.delicado@gmail.com)

Mª CATALINA MOYANO VIDA
Doctora en Psicología. Profesora de Orientación Educativa. Jefa del Departamento de Orientación, IES Pascual Carrión, Sax. (catimovi@gmail.com)

Mª DEL CARMEN FERRÁNDEZ MARCO
Licenciada en Psicología. Diplomada en Magisterio. Profesora de Orientación Educativa. Asesora del CEFIRE de Elche. (neespelx@edu.gva.es)

Mª DOLORES FERNÁNDEZ PASCUAL
Licenciada en Psicología. Departamento de Psicología de la Salud, Universidad de Alicante. (mariadolores.fernandez@ua.es)

Mª FERNANDA CHOCOMELI FERNÁNDEZ
Licenciada Pedagogía. Profesora de Orientación Educativa. Jefa del Departamento de Orientación, IES Gran Vía, Alicante. (fernandaorientacion@gmail.com)

Mª ISABEL VILLAESCUSA GIL
Doctora en Psicología. Profesora de Orientación Educativa. Jefa del Departamento de Orientación, IES Nº 2, Aspe. Profesora asociada del Departamento de Psicología Educativa de la Universidad Miguel Hernández de Elche. (mivg@eresmas.com)

Mª SALUD SÁNCHEZ YÁNEZ
Licenciada en Psicología. Jefa del Servicio de Educación. Gabinete Psicopedagógico Municipal, Sant Joan d'Alacant. (gabinete.psico@santjoandalacant.es)

Mª SALUD SELVA MUÑOZ
Diplomada en Magisterio. Especialista en Educación Especial. Profesora de Pedagogía Terapéutica, IES Azorín, Petrer. (msaludselva@hotmail.com)

MAGDALENA BLANCO PORTILLO
Licenciada en Psicología. Coordinadora de la Unidad de Prevención Comunitaria. Fundación AEPA de Novelda. (madablp@hotmail.com)

MARA GARCÍA MIRA
Licenciada en Pedagogía. Maestra en Educación Infantil. Diplomada en Logopedia. Especialista en Pedagogía Terapéutica, Colegio Sagrada Familia, Elda. (maragarmi@hotmail.com)

MAURA LUCÍA BLANCO PERAL
Licenciada en Psicología. Psicóloga del Programa de Intervención Familiar. Equipo de Servicios Sociales de Base del Excmo. Ayuntamiento de Novelda. (maurapif@yahoo.es)

MERCEDES TORRES PERSEGUER
Licenciada en Pedagogía. Profesora de Orientación Educativa. Jefa del Departamento de Orientación, IES Enric Valor, Monóvar. (Mertorres63@gmail.com)

NATALIA ALBALADEJO BLÁZQUEZ
Licenciada en Psicología y en Psicopedagogía. Departamento de Psicología de la Salud, Universidad de Alicante. (natalia.albaladejo@ua.es)

NOELIA PEREZ ABELLAN
Diplomada en Pedagogía Terapéutica. Licenciada en Psicopedagogía. IES Azorín, Petrer. (noepa@hotmail.com)

PEDRO CARLOS ALMODÓVAR GARRIDO
Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Master en Orientación Educativa. Centro de Educación de Personas Adultas "Castillo de Consuegra", Consuegra, Toledo. (gafas@apoclam.org)

ROSA FRANCÉS REQUENA
Licenciada en Filología Hispánica. Profesora de Lengua y Literatura Castellana, IES Paco Mollá, Petrer. (rosafrances@telefonica.net)

SALVADOR GRAU COMPANY
Licenciado en Pedagogía. Diplomado en Magisterio. Profesor Titular de Universidad. Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig. (salvador.grau@ua.es)

SILVIA MARTÍNEZ AMORÓS
Licenciada en Pedagogía y en Psicopedagogía. Unidad de Atención e Intervención del Plan PREVI. Dirección Territorial de Educación de Alicante. (martinez_silamo@gva.es)

TERESA MARÍA PERANDONES GONZÁLEZ
Licenciada en Psicopedagogía. Maestra de Educación Infantil. Profesora Ayudante de Universidad. Universidad de Alicante, San Vicente del Raspeig. (TM.Perandones@ua.es)

TERESA POZO RICO
Licenciada en Psicología. Universidad Miguel Hernández de Elche (Observatorio Ocupacional). (tpozo@umh.es)

VANESSA MARTÍNEZ JEREZ
Licenciada en Psicopedagogía. Maestra especialista en Educación Especial y Primaria. CP Gloria Fuertes, Alicante. (vanessaborregui@hotmail.com)

VIRGINIA SÁNCHEZ MARTÍN
Licenciada en Psicología. Profesora de Orientación Educativa. Jefa del Departamento de Orientación, IES Valle de Elda. (virgi70sanchez@terra.es)

ÍNDICE

Presentación. **8**
Alejandro Font de Mora Turón

Agradecimientos. **9**

Prólogo. **11**
Abilio Reig Ferrer

Psicología Positiva y educación. Esbozo de una educación desde y para la felicidad. **16**
Agustín Caruana Vañó

Principales aportaciones pedagógicas. Una visión positiva de la educación. **59**
Fernando Sánchez Iñiguez

El porqué de la pasión y el entusiasmo en contextos escolares. **72**
María del Carmen Ferrández Marco, Teresa María Perandones González y Salvador Grau Company

La experiencia de fluidez en la educación. **90**
Francisca Rubio Oya y Celia García Cremades

Felicidad y alegría. **110**
Carmen Reina Lirio, Concepción Romero Llopis, Mercedes Torres Perseguer y Mª Isabel Villaescusa Gil

Psicología Positiva y promoción de la salud mental. Emociones positivas y negativas. **130**
Iolanda Torró Ferrero y Teresa Pozo Rico

Psicología Positiva. Aplicaciones para Educación Primaria. **141**
Mara García Mira

Emoción y conflicto. **148**
Rosa Francés Requena

El optimismo. Aplicaciones educativas. **161**
Ana Rebollo Viloria, Mª Salud Sánchez Yánez y Agustín Caruana Vañó

Curiosidad, interés por el mundo y amor por el conocimiento. **185**
Mª Catalina Moyano Vida.

El control ambiental. Desarrollando el *locus* de control interno **202**
Silvia Martínez Amorós y Esperanza Zaplana Cantó

Adaptabilidad. Flexibilidad para afrontar los cambios y los nuevos desafíos. **221**
Mª Fernanda Chocomeli Fernández

Establecer metas. Proyecto de vida. **233**
Teresa Pozo Rico

Motivación de logro. Iniciativa. **249**
Luz Davinia Algarra Delicado y Vanessa Martínez Jerez

La creatividad. **270**
Araceli Cantó Rico y Beatriz Sanchis Pérez

Liderazgo. Influencia. Dirigir a otros. Desarrollar a los demás. **288**
Natalia Albaladejo Blázquez y Mª Dolores Fernández Pascual

Resolución de problemas. **302**
Teresa Pozo Rico

El pensamiento crítico. **322**
Magdalena Blanco Portillo y Maura Lucía Blanco Peral

Psicología Positiva y relaciones interpersonales. **340**
Virginia Sánchez Martín

Inteligencia emocional. Inteligencia personal. **Inteligencia social.** **352**
Iolanda Torró Ferrero y Teresa Pozo Rico

Comunicación. Saber dar y recibir información. **364**
Pedro Carlos Almodóvar Garrido.

Trabajo en equipo. Establecer vínculos. Lealtad. **373**
Teresa Pozo Rico.

***Hardiness*, Resiliencia y crecimiento post-traumático.** **387**
Noelia Pérez Abellán y Agustín Caruana Vañó.

Disfrute de la belleza y la excelencia. **398**
Elena Rodríguez López

La meditación. **414**
María Salud Selva Muñoz

PRESENTACIÓN

El proceso de transformación continua de nuestra escuela en el que el alumnado y el profesorado, a lo largo de sus vidas, adquieren nuevos papeles y responsabilidades, en tanto que creadores y gestores de conocimiento y en tanto que individuos que se han de enfrentar a retos sociales, laborales y personales en el camino hacia el desarrollo de su sociedad, obliga a un replanteamiento de sus competencias emocionales y a una preocupación desde el ámbito educativo por su bienestar y su calidad de vida.

El siguiente trabajo supone un acercamiento desde la psicología positiva, desde el estudio de las bases de bienestar psicológico, la felicidad y las fortalezas y virtudes humanas, a nuestra comunidad educativa. No es un esfuerzo vano la aplicación a la escuela de esta corriente dentro de la psicología, que hace hincapié, precisamente, en los aspectos positivos del ser humano. No lo es en absoluto si tenemos en cuenta la integralidad de quienes aprenden y enseñan, el papel jugado por las emociones en la práctica educativa, la exposición a conflictos que piden un afrontamiento en clave constructiva o la exigencia vital de adaptación a todas las circunstancias que experimentan y experimentarán a lo largo del tiempo.

He de felicitar a los autores y autoras de este proyecto riguroso y orientado a la práctica educativa y desear que su aplicación en las aulas contribuya a una mejora significativa de la corresponsabilidad con la educación propia, de la mejora de relaciones en la comunidad escolar, de la motivación, del rendimiento y del afianzamiento de una ciudadanía competente social y emocionalmente.

Se ha dicho que *el principal objeto de la educación no es* (o no sólo es) *el de enseñarnos a ganar el pan, sino el capacitarnos para hacer agradable cada bocado*. Espero que este libro sirva de aliciente a quienes se sirvan de sus propuestas en el compromiso por una sociedad cada vez más feliz y plena.

Alejandro Font de Mora Turón
Conseller de Educación

AGRADECIMIENTOS

Quiero dejar constancia de mi gratitud, y la del resto de autoras y autores, a todas aquellas personas que han contribuido al nacimiento de este libro.

A D. José Barrachina y D.ª Cecilia Cuenca y al Servicio de Formación del Profesorado por su comprensión y excelente acogida al proyecto de publicación y aportación de los recursos económicos necesarios para que se convierta en realidad al servicio de todo el profesorado de nuestra Comunidad. Al director del CEFIRE de Elda, Pedro Civera Coloma por su permanente impulso a esta colección de monográficos y meticulosa supervisión de los originales. A los asesores del CEFIRE de Elda: Jesús Mª García Sáenz por su cualificada y concienzuda revisión del texto; Jesús Ángel García Abril que hace posible su difusión en soporte informático en Internet; y a Germán Bernabéu Soria por contribuir generosamente con su experiencia profesional al buen fin de esta publicación. A Vladimir Monzó Gol por su creativa portada del libro.

A D. Abilio Reig Ferrer, catedrático en la Universidad de Alicante, por su excelente disposición a participar con su prólogo a pesar de su apretada agenda profesional. Pero también por su generosa, y me consta que ilusionada, dedicación a su elaboración. Ha reunido documentación y gestado ideas y reflexiones que desbordan los reducidos límites de la colaboración solicitada, un prólogo. Pero que van a servir de semillero de ideas para futuros proyectos, que ya estamos esbozando con gran ilusión. A D.ª Rosario Ferrer Cascales, catedrática en la Universidad de Alicante, que me honra con su amistad, por su constante apoyo profesional y respaldo afectuoso, y cuya incansable labor departamental la convierte en la única excepción a la infalible regla de que "todo el mundo es necesario, pero nadie es imprescindible".

A Fidel Navarro García profesor de Psicología y Pedagogía del IES nº 1 de Utiel por su amistad y apoyo. Pero también por permitirme utilizar su escalera, así como expresar comentarios -siempre afectuosos- tanto sobre su persona como sobre sus ideas. En definitiva, por estar presente con sus aportaciones, opiniones y sugerencias, siempre enriquecedoras. También, agradezco muchísimo la minuciosa revisión de mi artículo realizada por mi querido amigo José Lajara Lajara, sacrificando parte de su periodo vacacional, con sus comentarios y matizaciones críticos aunque siempre constructivos y afectuosos. Su escrupulosa y precisa revisión de la sintaxis, la puntuación y los signos ortográficos han servido para subsanar mis descuidos y arraigadas deficiencias en este terreno.

Como coordinador quiero agradecer, enfáticamente, la participación de todos los colaboradores de este volumen. Agradezco su infinita paciencia ante mis sugerencias y exigencias en aspectos formales. Mi intención no ha sido otra que tratar de orientar su extraordinario talento, con el objetivo de lograr una obra realmente colectiva, siguiendo un claro hilo conductor y articulada con sentido de coherencia.

Finalmente, aunque ocupan un lugar preferente en nuestras vidas, merece una gratitud especial el paciente y siempre comprensivo apoyo de nuestros seres queridos más cercanos, compañeros y compañeras sentimentales, familiares, amistades, etc., cuya compañía y presencia ilumina nuestras vidas. Porque han compartido nuestra ilusión con el extraño proyecto de escribir artículos para libros, aunque ello suponga sacrificar nuestro común tiempo de ocio y/o vacacional.

Agustín Caruana Vañó
Alicante, agosto de 2010

PRÓLOGO

Hay libros que marcan un camino a seguir. Estoy convencido que el libro que el lector tiene en sus manos es uno de ellos. *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva* va a ser un libro de referencia para cualquier persona interesada en las aplicaciones de la Psicología Positiva (PsPos) a la tarea educativa.

La PsPos promueve el estudio de las características, condiciones y procesos que contribuyen al funcionamiento óptimo de la persona, a su excelencia como individuo y al logro de una vida plena y significativa. La trinidad positiva de la PsPos se centra, para el logro de esta misión, en el estudio y cultivo de las emociones positivas, de los rasgos o características individuales positivas (fuerzas del carácter o virtudes) y de las instituciones positivas. El papel del docente estriba, a este respecto, en un arte de comadrón, sabiendo guiar para cultivar la afectividad positiva respecto del pasado, presente y futuro, posibilitar el disfrute de los sentimientos positivos procedentes de las gratificaciones y placeres, poder obtener numerosas gratificaciones de las fortalezas características, y capacitar para utilizar éstas al servicio de algo suprapersonal que pueda dar sentido a la existencia. En este sentido, y a pesar de que la PsPos es todavía un movimiento en construcción, sus dos principales divisas están claramente pergeñadas: (1) cultivar la virtud nos hará felices; y (2) una vida feliz es una vida placentera (aprendiendo a disfrutar del placer, a sentir y a expresar afectividad positiva, y a ser competentes para multiplicar tales afectos), pero también una vida comprometida (consiguiendo lo que queremos, satisfaciendo nuestros deseos, cumpliendo con nuestras obligaciones y compromisos, y utilizando las fortalezas personales diariamente, y en varios ámbitos de la vida, para conseguir abundante gratificación que permita fluir un bienestar genuino y auténtico) y, por último, una vida con significado (un proceso creativo de búsqueda y cuestionamiento del sentido de la vida que nos coloque al servicio de algo que nos trascienda, que prolongue y dé continuidad a nuestra existencia temporal).

El profesor Agustín Caruana Vañó ha sabido reunir toda una serie de docentes comprometidos, al estilo de los antiguos humanistas, en sacar todo lo mejor del hombre. Estos colaboradores abordan, a lo largo de sus aportaciones, todo un conjunto de aspectos y procesos que permiten obtener un capital psicológico valioso para aprender a disfrutar de la vida y en la vida, a protegerse y sobrevivir, y a generar fortalezas y recursos personales que posibiliten una mayor calidad a nuestras vidas. En este sentido, el libro aborda y recorre capacidades afectivas (alegría, fluidez, autoestima), capacidades para establecer

vínculos interpersonales (sentido del humor, comportamiento prosocial, comunicación, empatía, inteligencia personal y social, resolución de problemas, trabajo en equipo, lealtad, optimismo, entereza personal), habilidades cívicas (liderazgo), competencias cognoscitivas de adquisición y uso de conocimiento (adaptabilidad, curiosidad, sabiduría, creatividad, pensamiento crítico), y otras referidas, por ejemplo, al sistema de valores (capacidad de perdonar, valores propios, etc.). Para ello, qué mejor que cincelar los aspectos positivos de la persona desde el centro educativo. El cultivo de las fuerzas positivas del carácter (la virtud) y de la afectividad positiva desde la escuela tiene su relevancia y acierto por las características ontogenéticas singulares de uno de los agentes de especial interés en PsPos: el niño. La semilla positiva encuentra aquí un terreno más preparado y abonado puesto que, como ya señalaba Huarte de San Juan, los niños son admirativos (principio del cual nacen todas las ciencias), disciplinables, blandos y tiernos (para introducirles cualquier virtud), temerosos y vergonzosos (fundamento de la temperancia), crédulos y fáciles de persuadir, caritativos, liberales, castos y humildes, simples, y no maliciosos.

Los autores de esta monografía hacen una clara apuesta por una tarea educativa entendida como recurso cultural de gestión personal de conocimiento para saber y ser feliz en la vida. En esta línea, este libro quiere ser un instrumento contra el catastrofismo imperante en la escuela como institución educativa. El daguerrotipo que ofrece esa idea siniestra muestra un sistema educativo que está por los suelos, que resulta incapaz de transmitir no sólo la herencia cultural sino incluso de enseñar al estudiante a expresarse correctamente, y que produce incultura, superficialidad, conformismo social, pereza de espíritu y rechazo de la vida intelectual; una formación, en definitiva, interesada en mayor medida por la animación que por la excelencia, más por el "flipe" que por la dignidad de pensar. Si la cultura clásica tenía por finalidad elevar al hombre, todo parece indicar que nuestra sociedad industrial-cultural se dedica en la práctica a distraerle. Quizás el hombre no es sino aquello que se le hace ser, -en expresión contundente de Jean Itard (1774-1838) en el Proemio de su *Memoria acerca de los primeros progresos de Victor de l'Aveyron* (1801)-, y para ello precisa, asegura Itard, de la imperiosa necesidad de la sociedad para el despliegue de su propia hechura: "Echado al mundo sin fuerzas físicas y sin ideas innatas, impedido para obedecer por sí mismo a las propias leyes constitutivas de su organización, que lo destinan, sin embargo, al primer puesto en la escala de los seres, solamente en el seno de la sociedad puede el hombre acceder al lugar eminente que le fue señalado en la naturaleza; sin la civilización jamás podría llegar a situarse sino entre los más débiles y menos inteligentes animales".

Pero, ¿en qué tipo de sociedad pretende la PsPos abonar y cultivar la simiente positiva? Hay analistas (Lipovetsky, por ejemplo) que sostienen que vivimos instalados en una nueva civilización, la de la *felicidad paradójica*, dominada por una sociedad de hiperconsumo y por la impostura de la felicidad comercial: "En este jardín de las delicias -sostiene Lipovetsky- el bienestar es Dios, el consumo su templo y el cuerpo su libro sagrado". ¿Cómo puede madurar en una sociedad así el ejercicio de la virtud?

Históricamente, al menos en nuestro contexto europeo, ha prevalecido una mirada de desconfianza acerca de la naturaleza humana que ha favorecido el predominio de una visión negativa del hombre y de su comportamiento (y que ha sido asociadamente muy alegremente a nuestro componente de "animalidad"). Diversos autores nos advierten de nuestra naturaleza frágil, contradictoria e incompleta. Así, el médico setabense Lluís Alcanyís nos alertaba, en su *Regiment preservatiu e curatiu de la pestilència* (*ca.* 1490), de nuestra naturaleza endeble y quebradiza: "Però natura humana, promta a fallir e non desposta a negun bon ordre de vida". Pico della Mirandola (1463-1494), en su *Discurso sobre la dignidad del hombre*, nos juzgaba como "un animal de naturaleza variada, multiforme y tornadiza". El poeta Rainer María Rilke (1875-1926), en la Cuarta Elegía, nos conmina a reflexionar acerca de nuestra volubilidad, nuestra incapacidad para bastarnos y nuestra falta de camino: "Wir sind nicht einig. Sind nicht wie die Zug-Vögel verständigt. Überholt und spät, so drängen wir uns plötzlich Winden auf und fallen ein auf teilnahmslosen Teich" [No somos únicos. No somos juiciosos como las aves migratorias. Repetidos y tardíos hacemos surgir de repente vientos y caemos en lagos indiferentes de apatía] (*Elegías de Duino*, 1922). Comparando al animal con el hombre, Arnold Gehlen (1904-1976) sostenía que a diferencia del animal, que está adaptado a su entorno con precisión y se guía permanentemente por las instrucciones del instinto, nosotros somos seres deficitarios y carenciales (*Mengelwesen*) desde el punto de vista biológico. Mucho más recientemente, Carlos Castilla del Pino (1922-2009) testimoniaba que la conducta humana es "intrínsecamente ambigua, polisémica, entrópica".

Junto a esta mirada poco positiva de nuestra naturaleza, ha coexistido un tipo de ética cristina (el idealismo en su triple fórmula: platónica, cristiana y alemana) que demonizaba el mundo terrenal, desacreditaba el cuerpo, el placer y los sentidos, y manifestaba una profunda aversión moral a las pasiones, las pulsiones y los deseos. El sentido agonal de esta ética cristiana ha querido interpretar las pruebas de la vida como merecimiento con vistas a un premio posterior, estableciendo una propuesta de ideal de vida centrado en el cultivo racional del alma o espíritu. La tradición racionalista nos enseñó a identificarnos con la razón y nos impulsó a luchar contra la irracionalidad. Pero quizás no somos el ser racional que se nos quiere hacer creer: "el hombre -nos

recuerda Ortega- está *in via*, está en camino de llegar a ser racional: nada más"; únicamente somos racionales con cuentagotas. Por el contrario, la ética hedonista convencional consideraba justificado conciliar el placer proporcionado por las pasiones con elementos más racionales (el ejercicio de la virtud para regular o templar la pasión). Entre medias, afloraban ideologías que no dejaban al hombre en mejor lugar. El existencialismo, por ejemplo, afirmaba que el hombre no tenía naturaleza, únicamente historia. El conductismo radical negaba la transmisión biológica de las aptitudes, del talento o de los rasgos; nacemos -se postulaba- con la mente en blanco y todo nuestro comportamiento es consecuencia del aprendizaje. El marxismo reconocía al ser humano como el más incapaz de los seres y esa incapacidad se le hacía condición de su progreso ulterior. El culturalismo enarbolaba la divisa de que todo lo que es el individuo se lo debe al entorno en la construcción de la persona. Últimamente, se insiste en un nuevo hedonismo (presentado por Michael Onfray), de carácter más materialista, sensualista, existencialista, utilitarista, pragmático, ateo, corporal, y encarnado que aúpa el cuerpo frente al alma, la felicidad frente al tormento, el hedonismo contra el ideal ascético, el goce de la vida en lugar de la preparación a la muerte.

¿Cómo puede seducir y fidelizar el movimiento de la PsPos a ese ciudadano de la sociedad neoliberal de hoy con el capitalismo de consumo, el hedonismo como valor supremo y la satisfacción comercial como la vía privilegiada hacia la felicidad? ¿Es posible en cada uno de nosotros mismos una síntesis armónica entre lo apolíneo (mesura y racionalidad) con lo dionisíaco (embriaguez y frenesí)? Quizás debemos casar, sin exclusiones, la superficialidad y la profundidad, la distracción pueril y animalizada con la formación concienzuda de uno mismo. Quizás debemos aprender a convivir con ideas morales en conflicto y convencerse de que, como escribe Lipovetsky, "el orden consumista es legítimo mientras no obstaculice la autonomía reflexiva de las personas, la exigencia educativa y el perfeccionamiento de los sujetos".

Si convenimos que somos un recurso de vida entreverado de biología y cultura, el resultado de mutación genética aleatoria y de los fenotipos resultantes de la criba de la selección natural oportunista, es posible que acertemos nuestro lugar en la naturaleza. Esta hibridación evolutiva de materia biológica y cultural es responsable de nuestra naturaleza jánica: una, animal (*hominidad*) y otra, adquirida o cultural (*humanidad*). Como especie animal humanizada (*Homo sapiens sapiens*) no cesamos en el intento de ser una especie que quiere ser digna a través de la persecución de un sentimiento utópico de paz, de justicia y de igualdad entre los seres humanos, de alcanzar alguna vez esa Ítaca de felicidad completa para todos. La revolución francesa abanderó este ideal imposible de una sociedad justa y revolucionaria al grito de sus tres conocidas proclamas: Libertad, Igualdad, Fraternidad. Pero sabemos, como de-

fendía el biólogo y naturalista José Antonio Valverde Gómez (1926-2003), que los hombres nos movemos en el contraluz de bondades y maldades. Valverde sostenía que, desde el punto de vista eco-etológico, ni somos iguales, ni somos hermanos, ni tampoco somos libres. Frente a la igualdad, lo que impera es la *jerarquía*; nos sentimos más hermanos en función de una serie de características (p.e., compartir apellidos), pero frente a la fraternidad, nuestra programación homo-humanoide despliega el *nepotismo*; por último, frente a la libertad, lo que impera es el *territorio*.

Esta monografía nos muestra, en definitiva, que saber y hacer cosas para ser felices (y hacer feliz a los demás) son los dos grandes postulados de nuestra vida, los vectores del significado y sentido de nuestras vidas. La tarea educativa tiene necesariamente que invertir en la gestión de estos dos grandes cometidos. El saber, o la felicidad, no es algo que nos viene sin más: son condiciones que cada uno debe preparar, cultivar, gestionar y defender. Hay trasfondo evolucionista y fondo biológico tanto en el saber como en la felicidad. Pero ambos también se construyen y potencian con el ejercicio de las virtudes. Intentar que las condiciones externas estén de acuerdo con nuestras metas y cambiar nuestra experiencia de las condiciones externas para adaptarlas a nuestras metas constituyen dos estrategias seguras de mejora de nuestro bienestar. Una vida plena y significativa requiere una vida placentera, gratificante, ilusionante, comprometida con proyectos, y que afronta con entereza y valentía la posibilidad de equivocarse. Quizás no somos la desmesura en todo pero tampoco deberíamos considerarnos la medida de todas las cosas. Nuestra naturaleza multiforme y heterogénea nos otorga una riquísima paleta de registros y nos capacita para entreverar, a conveniencia, la exaltación de la vida (el *carpe diem*) y el desprecio de la misma (el *contemptus mundi*). No estaría de más reflexionar la propuesta del vate:

“No mai t’aturaràs.
Car ets un vent fluent,
encara que hui et perds,
del cor, entre els joncars,
com un eixam feliç
de parotets tendríssims”
(Antoni Ferrer, *Poesia Reunida* 1979-2006).

Abilio Reig-Ferrer
Universidad de Alicante

PSICOLOGÍA POSITIVA Y EDUCACIÓN. ESBOZO DE UNA EDUCACIÓN DESDE Y PARA LA FELICIDAD

Agustín Caruana Vañó

INTRODUCCIÓN

Para abordar este complejo, aunque estimulante, tema comenzaré por presentar una opinión particular. La voz de una persona culta y formada sobre la felicidad, la de mi amigo Fidel. Continuaré con las opiniones de venerables filósofos, y con las aportaciones de la emergente ciencia de la felicidad. Finalmente, realizaré el esbozo de una posible educación desde y para la felicidad, a fin de establecer un marco general a las valiosas, sugerentes y creativas aplicaciones educativas de aspectos relevantes de la Psicología Positiva, reunidas en este volumen.

Psicología Positiva. La ciencia de la felicidad

La Psicología Positiva busca promover el cambio desde una Psicología centrada en la preocupación por reparar el daño (enfoque hegemónico tras la II Guerra Mundial) hasta otra centrada en desarrollar las cualidades positivas, las fortalezas de las personas y la prevención de la enfermedad mental (Seligman, 2005).

En el campo de acción de la Psicología Positiva podemos diferenciar varios planos. El plano de las *experiencias subjetivas positivas*, que aborda temas como el bienestar subjetivo, la satisfacción vital, la fluidez, el optimismo y la esperanza. Asimismo se ocupa del desarrollo de *rasgos individuales positivos*: capacidad de amar, coraje, habilidades interpersonales, la sensibilidad estética, la perseverancia, el perdón y la compasión, la originalidad, la visión de futuro, el talento (sobredotación) y la sabiduría. El plano *grupal* busca el conocimiento y desarrollo de las virtudes cívicas que llevan a las personas a ser mejores ciudadanos: La responsabilidad, la protección, el cuidado, el amparo, el altruismo, el civismo, la moderación, la tolerancia, el trabajo ético (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Por tanto, para este nuevo enfoque, la psicología debe ocuparse de construir competencias, no de corregir deficiencias, siendo su objetivo final hacer más felices a las personas, comprendiendo y construyendo emociones positivas,

gratificaciones y significado, y con ese fin se busca complementar lo que ya se sabe sobre tratar enfermedades y reparar el daño con conocimientos para implementar el bienestar individual y de las comunidades (Seligman, Parks y Steen, 2004).

La escalera hacia la felicidad

He invitado insistentemente a mi amigo Fidel a colaborar en este volumen, pero se ha negado, con una tenacidad digna de mejor causa, alegando "que no sabía nada de estos temas". Pero ambos en el fondo sabíamos que no podía faltar, que de alguna manera debía estar presente. Y la inspiración para hacer realidad este deseo mutuo llegó el 5 de mayo de 2010, después de recibir su email y mantener el siguiente diálogo:

- «Querido amigo, mentor, padre psicopedagógico y otros menesteres que tu querida Conselleria te otorgue. Adjunto te remito **mi escalera de la felicidad**[*], **por si quieres citarme en tu libro.** Ya me dirás algo. Un abrazo y me alegro de ser tu amigo».

- Mi respuesta fue, inicialmente, desconfiada, como no podía ser de otra manera ante un consumado bromista, *tahúr del Misisipi*, como es Fidel. Un ser dotado de la rara, por infrecuente, sensibilidad para ver el "aura" de las personas. Experto en enología, parapsicología y ciencias más o menos ocultas de todo tipo. Orgulloso nieto de una célebre curandera a la que recurrían en ocasiones ciertos médicos de la época y que disfruta, siguiendo su camino, aunando ciencia y espiritualidad. Así que le contesté receloso: « ¿Es tuyo de verdad o sacado de Internet?»

- A lo cual me contesta: «Hola. Te prometo, palabrita del niño Jesús, que es mío. Después de leer unos cuantos libros, de entre los que almacena mi mujer, y meditar al respecto, llegué a esas conclusiones. El libro que estas leyendo[†] no aporta nada diferente a lo que pone en mi escalera. Leí el índice y sólo hace alusión a algunos aspectos, aunque, como ves, hay más puntos a tener en cuenta para ser feliz. **Mi propuesta recoge: todo lo que se ha dicho, todo lo que se dice y todo lo que se dirá para ser feliz**. **Espero críticas constructivas.** Un abrazo».

- A su vez le contesto: «Hola Fidel, te creo si tú lo dices. Pero suena a "amalgama" de recetas como las que circulan por Internet. Por eso -respetando tu opción personal- yo siempre recurro a la ciencia. Sus aportaciones son más escuetas y humildes pero fundamentadas: construir el conocimiento científico cuesta tiempo y dinero a la humanidad».

- A lo que -lleno de compasión, paciencia y amabilidad ante mi cruda respuesta- me responde: «Querido amigo, yo, contigo, al fin del mundo. Pero, qué es eso de la ciencia. Si todo fuese científico qué harán los de filosofía, los de ética... los soñadores como yo. Si eres tan científico como piensas y si lo que no se puede medir no tiene futuro, ¿podrías medir o sólo valorar el aprecio que yo te tengo? Un abrazo inmensamente inmedible pero con el corazón».

---

[*] Denominación que recuerda La Escalera de Jacob, mencionada en la Biblia (Génesis 28,11-19), por la que los ángeles ascendían y descendían del cielo. Fue vista por el patriarca Jacob durante un sueño.

[†] Ver Lyubomirsky (2008).

LOS MISTERIOS DE LA FELICIDAD (La escalera de Fidel)

Esta es la escalera, de diez peldaños, que te conducirá a tu felicidad. Todos los peldaños son importantes, aunque el tamaño de cada uno depende de ti. Saltarse uno, o varios, dificulta la ascensión a la meta.

La felicidad es el viaje, no el fin, trabaja para conseguirla. Vivir las experiencias de la vida, es obligatorio. Sufrirlas o gozarlas, es opcional.

*"EL **AMARSE** PERMITE PODER AMAR A LOS DEMÁS"*. Decirnos cosas positivas diariamente. A mayor apego, a personas o cosas, menor felicidad. Refuerza a las personas que quieres, sé amable y agradecido y recibirás mucho más. Acepta a los demás como son, tú sólo eres el dueño de tu cambio. Alégrate del éxito ajeno tanto como del propio. Trata a los demás como te gustaría ser tratado.

*"EL **PENSAMIENTO POSITIVO** PERMITE LOGRAR TODOS TUS OBJETIVOS"*. La ley de la atracción facilita que se hagan realidad todos tus deseos a través de dichos pensamientos (cuidado con lo que sueñas conscientemente, esto podría hacerse realidad). Sabrás si son positivos o negativos dependiendo de los sentimientos que generen. La mente es una herramienta a tu servicio, tú decides que tipo de pensamiento quieres tener en cada momento, visualiza lo que desees con dichos pensamientos y tendrás lo que buscas. Ten fe.

*"EL **AUTOCONOCIMIENTO** PERMITE NUESTRA EVOLUCIÓN PERSONAL"*. La reflexión diaria sobre nuestras mejores acciones y aquellas susceptibles de mejorar lo facilitarán. Nuestro mejor maestro será nuestros errores, debiendo además aprender a ver lo positivo hasta en los problemas (analiza las causas y verás sus soluciones, pero necesitas afrontarlos para evolucionar). La vida está llena de lecciones para evolucionar. El mejor método del autoaprendizaje será la enseñanza. Sé cada día mejor, mantén lo positivo y mejora lo negativo, sabiendo que tu alrededor cambia en la misma dirección.

*"LAS **METAS PERSONALES** PERMITEN AVANZAR POR EL CAMINO DE LA DIVINIDAD"*. Deben ser claras, escritas y con dimensión temporal para su logro. Planificar es ahorrar tiempo, lo único que no se puede comprar. Reducir las necesidades favorece el éxito. Recuerda, que lo urgente no te nuble lo prioritario. Completa: "Yo necesitaría…" Y piensa en el porqué de dichas creencias. Sólo ayuda a quien te pida ayuda.

*"EL **DISFRUTAR EL PRESENTE** PERMITE A UNO SENTIR QUE ESTÁ PLÁCIDAMENTE VIVO"*. Si dentro de unas semanas te dijeran que vas a morir, ¿qué te gustaría hacer? Pues empieza a hacerlo ya. Lo importante no es hacer lo que uno quiera, sino querer siempre lo que uno hace en cada momento. Lo único real es el presente, el aquí y el ahora. Supera la carga afectiva del pasado. Vive en la naturaleza.

*"EL **AUTOCONTROL** PERMITE DECIDIR CONTINUAMENTE LO QUE QUIERES HACER"*. Tú eres el dueño de tu voluntad. Todas las acciones positivas tienen consecuencias positivas para uno mismo, pero igual sucede con las negativas. Si la mente está ordenada, la vida está ordenada. Huir de los extremos, moderación. Culpar a otros de nuestros problemas es renunciar a nuestro poder de cambio. La relajación permite saborear el plato de la vida, medita diariamente. Aprende a respirar igual que debes aprender a vivir. Los rituales, los hábitos, generan tranquilidad. Cuida tu postura, ella permite el flujo de energía en tu cuerpo.

*"EL **EJERCICIO** PERMITE GOZAR DE UNA SALUD FÍSICA Y MENTAL"*. La actividad física y la mental tienen su reflejo en una armonía interna. Iniciar la curación de la mente, el cuerpo o el espíritu produce un cambio global en el resto de las partes. Escucha los mensajes de tu cuerpo.

*"LA **ALIMENTACIÓN ADECUADA** PERMITE TENER LA ENERGÍA NECESARIA PARA VIVIR LA VIDA". Come lento, tranquilo, poco*. Pero existen muchas cosas que al entrar en tu cuerpo sólo consumen su energía, suprímelas. Menos grasas, más fibra, frutas y verduras.

*"EL **SUEÑO, EL DESCANSO,** TE PERMITEN SER CONSCIENTE DE TU REALIDAD"*.

*"EL **HUMOR** PERMITE TENER UNA VIDA ALEGRE"*. Un día sin risas es un día perdido.

Este artículo nace como un compromiso autoimpuesto que, después de la citada correspondencia, voy a dedicar a Fidel, y a los más de 6.709.132.764 *Fideles* que pueblan este mundo. Aunque yo, por cercanía y conocimiento, aprecie y valore con más cariño su opinión, seguro que cada uno de ellos tiene su decálogo o escalera de la felicidad (con más o menos peldaños). Y es más que previsible que no coincidan entre sí dichos decálogos, o que lo hagan sólo en parte. Tampoco es probable que coincidan en el orden de prioridad de sus elementos, ni en la forma de definirlos. Ante esta abundancia de opiniones, matices, expresiones singulares, basadas en la experiencia de cada cual, con mayores o menores dosis de ingenio o creatividad, podemos adoptar, básicamente, dos posiciones:

1) Aceptar que cada cual tenga "su verdad" sobre la felicidad. Respetar la idiosincrasia de cada uno y su visión personal, asumiendo que las diferencias individuales son "sagradas". No tendría, pues, sentido decir a nadie lo que puede/debe hacer o dejar de hacer para alcanzar la felicidad, ya que todos los seres humanos, siguiendo su propio camino o criterio, tendrían idénticas oportunidades de alcanzarla.

2) Asumir que es posible descubrir elementos que contribuyen al bienestar de la mayoría de las personas, siendo las variantes, excepciones que confirmarían esa regla general. La ciencia sería la encargada de tratar de buscar esas verdades universales, de sentar las bases de una sabiduría colectiva, y cada individuo sólo tendría que adaptarlas a su peculiar idiosincrasia.

LA FELICIDAD EN LA HISTORIA DEL PENSAMIENTO

Sin duda, algunas de las ideas de los clásicos estarían, en la actualidad, fuera de nuestra escala de valores (su concepción de la mujer, posiciones políticas ante las diversas formas de gobierno, defensa de la guerra, justificación de las diferencias entre personas y clases sociales, etc.). Creo que esta sección debe verse simplemente como lo que es, una relación incompleta de opiniones de algunos de los más venerables pensadores de la antigüedad sobre la felicidad.

En el siglo VI antes de Cristo surgieron en la India líderes espirituales que formaron escuelas y sectas. Uno fue Buda, pero hubo otros muchos que tuvieron una influencia más limitada. Ajita Kesambala, coetáneo de Buda, lideró al grupo de los lokatayas. Este grupo consideraba que: «Sólo en esta vida cabe alcanzar la felicidad, pues no hay otra vida. Y la felicidad depende de los placeres de los sentidos y de las relaciones humanas satisfactorias» (Mosterín, 2007a, p.65). Este pensamiento es una de las primeras versiones que se conocen de la filosofía materialista.

Otro grupo lo forman los jainas, cuyo primer filósofo conocido fue Umavasti que vivió en el siglo III. Los jainas y los budistas manejaron algunas de las versiones más antiguas de la popular fábula del elefante (p. 72):

> Un elefante llegó un día a una aldea donde vivían seis ciegos, que no sabían lo que era un elefante. Informados de su llegada, los ciegos acudieron a su encuentro. Ya que no podían verlo, se pusieron a palparlo, tocando cada uno una parte distinta. Luego se pusieron a discutir. "El elefante es como una columna", dijo el hombre que había abrazado su pata. "No, es como una cuerda" replicó el que había tocado su cola. "Más bien como una gruesa rama de árbol", afirmó el que había tocado su trompa. "Se parece a un abanico", dijo el que había tocado su oreja. "Es como una pared", sentenció el que había tocado su costado. "Es como un tubo sólido", aseguró el que había agarrado su colmillo. Los 6 ciegos empezaron a discutir acaloradamente, defendiendo sus respectivas interpretaciones, basadas en la experiencia, pero no lograban ponerse de acuerdo. Un sabio pasó por allí y les dijo que se calmasen. "No hay nada que discutir. Todos tenéis razón. Lo que pasa es que cada uno de vosotros ha estado en contacto con una parte distinta el elefante, pero el elefante tiene todas las propiedades que habéis mencionado.

Esta fábula tiene varios mensajes o moralejas. El más evidente es el mensaje de tolerancia hacia las diversas opiniones e interpretaciones de la realidad. Pero también pone de manifiesto la riqueza de la diversidad humana, que nunca debería ser fuente de conflictos sino de aprendizaje compartido o cooperativo. Por otro lado y trasladándonos al tema de la felicidad, el cuento nos invita a reflexionar sobre las casi infinitas concepciones de la misma que son tantas como personas existen.

Según la moral jainista todo ser vivo es eterno, individual y único, y sus acciones producen un karma* acumulativo que trae consecuencias. La mala acción genera karma†, siendo una de las peores acciones la de causar daño mediante violencia a otro ser vivo. Una de las reglas básicas del jainismo es la no-violencia, o causar daño a otros seres vivos, y esta es su principal aportación a la moral universal. La paz eterna, lo que en términos de este artículo, podríamos equiparar como la suprema felicidad, se alcanza limpiando el alma de restos de suciedad, de impurezas producidas por las malas acciones. Ello se consigue siguiendo ciertas reglas morales.

En el siglo VI a. C. vivió Siddhartha Gautama (también llamado Buda, el despierto, el iluminado). Hijo de una familia noble, adinerada, que abandonó todos sus privilegios materiales para buscar sentido al sufrimiento, al dolor, en definitiva, a la vida. Se convirtió en un asceta errante hasta que un día, cuan-

* La idea del karma también la comparten otras tradiciones religiosas y filosóficas de India (budismo, brahmanismo).

† Los filósofos jainistas contemporáneos matizan que sólo la mala acción intencional contamina el alma y produce karma.

do tenía 35 años, se sentó debajo de un árbol (la higuera sagrada, *Ficus religiosa*) y decidió no levantase hasta haber desentrañado el misterio del sufrimiento y la liberación. Buda también asume y desarrolla la ley del karma, lo que somos es el resultado de lo que hemos hecho, y proclama las 4 nobles verdades: (1) Toda la existencia está impregnada de sufrimiento. (2) El origen del sufrimiento se encuentra en el ansia de vivir, que es fruto de la ignorancia. (3) La supresión de deseos y pasiones nos lleva a la paz, a la ausencia de ansiedad y agitación. (4) El camino que conduce al nirvana tiene 8 sendas: palabra correcta, conducta correcta, modo de vida correcto, esfuerzo correcto, recuerdo correcto, meditación correcta, opinión correcta e intención correcta. Alcanzar el nirvana sería alcanzar la felicidad.

El más relevante maestro del pensamiento chino es Kon Qui (en occidente, Confucio, 551-479 a. C.) que adopta una moral deontológica (hay que hacer las cosas bien porque es lo adecuado sin pensar en sus consecuencias o la utilidad o provecho que obtengamos de ello). Dedicó la parte central de su discurso filosófico a defender la "benevolencia" entendida como el amor a los demás hombres y formuló una de las primeras versiones de la regla de oro de la ética «*lo que no quieras para ti no se lo hagas tú a los otros*» o «*no hagas a los otros lo que no quieras que te hagan a ti*». Como nos recuerda Singer, (2002, p. 309):

> Todas las tradiciones éticas importantes aceptan… una versión de la regla de oro… "ama a tu prójimo como a ti mismo", dijo Jesús. "Lo que te resulta odioso no se lo hagas a tu vecino", dijo el rabino Hillel*, Confucio resumió esta enseñanza en términos muy similares: "Lo que no quieras que te hagan a ti, no lo hagas a los demás». El *Mahabharata,* la gran épica hindú, afirma: "Que ningún hombre haga a otro lo que sería repugnante para él mismo".

Sin embargo esta actitud no nos viene dada por la naturaleza ni por los demás, sino que hemos de adquirirla como resultado de nuestro propio esfuerzo.

Otro importante pensador chino fue Mo Di (479-400 a. C.) que postuló que el "amor universal" traería la paz al mundo y la felicidad a los individuos. Cuando todos los hombres hayan aplicado el principio de la benevolencia tanto en su mente como en sus acciones el mundo encontrará la paz y el ser humano la felicidad. Posteriormente Zhuang Zhou (369-286 a. C.) uno de los principales filósofos maoístas señaló que el *dé,* (concepto que recuerda el griego *arete*, virtud, excelencia o esencia de las cosas) la naturaleza de cada cosa, es algo interno a ella, algo que la constituye desde dentro y cuyo desarrollo es su feli-

* Hilel o Hillel, llamado *el Viejo* (*Ha-Zaquen*) o *el Sabio* (70 a. C. - 10 d. C.) fue un rabino y maestro judío, el primer erudito que sistematizó la interpretación de la ley escrita. Su lema era "No hagas a tu prójimo lo que odies que te hagan a ti".

cidad. Cada especie tiene su propia naturaleza, cada individuo su propia personalidad, desarrollando el *dé*, lo que realmente somos, hallaremos la felicidad. Hay que respetar el *dé* de las cosas, y tratar a cada cosa, animal o persona, conforme a lo que es, no según nos gustaría que fuese (Mosterín, 2007b, p. 143):

> El sabio maoísta ha entrado en contacto con el *dào* y ha realizado plenamente su naturaleza, su *dé*. No se fuerza a sí mismo, sino que actúa espontáneamente. Y no fuerza a los demás. Simple y sin ataduras ni ambiciones, conforme con su destino, es feliz. Su felicidad es inconmovible, pues aquello en que se basa, el *dáo*, no se lo pueden quitar. Su felicidad es imperturbable, pues no depende de nada, basada como está en lo que es permanente en el universo. Por todo ello el sabio, feliz y tranquilo, cuida su salud y vive largos años, encara la muerte con serenidad y vacía su corazón, que ya antes de morir es como un lago de aguas tranquilas, como un espejo en que se refleja el majestuoso decurso del universo... Este ideal de vida es un ideal asocial. El sabio se preocupa de sí mismo... Pero tampoco incordia a los demás ni interfiere en sus vidas... Son los gobiernos, las leyes, las ambiciones y los moralismos los que crean los problemas, apartando a los humanes de la vida espontánea y natural, de la felicidad solitaria y sencilla.

Es de rigor seguir con los filósofos griegos. Demócrito de Abdera (460- 370 a. C.) primer filósofo griego que habló de temas morales, define la felicidad como el buen ánimo (*euthymía*): un estado anímico de serenidad, equilibrio, optimismo, buen humor, firmeza de carácter, buena voluntad y ausencia de temor y de envidia. Para conseguirlo propuso actuar con moderación y medida, no buscando excesivas riquezas, ni placeres, ni lujos, evitar la envidia y la ambición no pensando en los que tienen más que nosotros sino en quienes tienen menos y viven peor. Al parecer Platón (427-347 a. C.) sólo trata tangencialmente el tema en su diálogo *Fílebos*, señalando que el máximo bien del ser humano es la 'buena vida', que consiste en una mezcla de placer y sabiduría que lleva a la felicidad (Mosterín, 2006a).

Para Antístenes (444-365 a. C.) filósofo griego fundador de la escuela cínica: «Lo que el hombre necesita para ser feliz es la virtud moral, el autodominio, la indiferencia al resto del mundo, y eso no se obtiene con palabras ni filosofías, sino con el ejemplo y la ascesis» (Mosterín, 2007c, p. 51). Los cínicos llamaban a la felicidad virtud y ésta estaba conformada como un combinado de autosuficiencia, independencia, desprecio por el mundo y sus convenciones sociales, junto con los bienes y ambiciones materiales que esclavizan al ser humano[*].

[*] Diógenes de Sinope (412-323 a. C.) llevó la aplicación de la filosofía cínica estrictamente y de forma extrema: iba medio desnudo por las calles atenienses, hacía sus necesidades en la calle, no se lavaba ni cortaba el pelo, vivía de limosna y comía lo que le echaban, llegando a vivir en un tonel. Actualmente, con el nombre de Diógenes, nos referimos a un trastorno del comportamiento que se caracteriza por el total abandono personal y social y por el

Según Epicuro (341-270 a. C.), el principal objetivo de la filosofía es ayudar a las personas a ser felices, aliviando sus sufrimientos y preocupaciones. El sabio epicúreo trata de alcanzar el placer pleno, que consiste en la ausencia de dolor y de ansiedad. La ausencia de ansiedad y la confiada esperanza en la continuación futura de esa ausencia de dolor corporal constituyen el placer mental. La unión de ambos es la felicidad. Para proporcionar esta seguridad es extraordinariamente importante la amistad (una especie de pacto, implícito, de ayuda y benevolencia mutua). De hecho sus seguidores vivían en una comuna, el Jardín de Epicuro, «cultivando la amabilidad, la generosidad y la amistad recíproca» (p. 57). Los deseos pueden dividirse -según Epicuro- en tres grupos (1) deseos naturales y necesarios; (2) deseos naturales e innecesarios; (3) deseos innaturales e innecesarios. Sólo los primeros son relevantes para nuestra supervivencia y felicidad. Para los epicúreos la felicidad se encuentra en la vida sencilla, retirada y sosegada, y en la posesión del mínimo necesario para no pasar hambre, ni sed, ni frío.

Para la escuela fundada por Zenon de Kition (332-262 a. C.), el estoicismo, la felicidad (eudaimonia), el buen ánimo o alegría serena (*euthyimía)* y la imperturbabilidad e impasibilidad (*apátheia*), se obtienen cuando vivimos de acuerdo con el providente y necesario orden cósmico (vivir conforme a la naturaleza) y en el dominio de las pasiones. Para los escépticos, cuyo principal representante es Pirrón (365-275 a. C.), a la felicidad se llega eliminando de raíz las inquietudes, los temores y los problemas que a su vez se consigue absteniéndonos de enjuiciar y aseverar. Calmando las opiniones y equilibrando las pasiones se alcanza la felicidad. Los problemas no deberían ser resueltos sino terapéuticamente disueltos, así cesarían de atormentarnos y nuestra mente alcanzaría la serena calma de la ausencia de juicios y de opiniones, la felicidad.

Aristóteles (384-322 a. C.) abordó el tema de la felicidad en sus 3 tratados sobre la ética, *Gran Ética, Ética Eudemia y Ética Nicomáquea*, en las que encontramos una misma concepción de la ética teleológica, en la que se considera que lo bueno para el ser humano es aquello que le conduce a la felicidad. El bien supremo del ser humano, de existir, sería aquel en el que confluyen todos los demás fines. Y no es otro que la felicidad (*eudaimonia*) pues perseguimos la felicidad por sí misma mientras que todas las demás cosas las buscamos para llegar a ella. Pero ¿cómo define la felicidad?, básicamente como una actividad, una forma acertada o correcta de actuar. Y sólo se actúa de esta manera cuando se hace conforme a la virtud perfecta (*arete*). La virtud es la capacidad o excelencia característica de cada animal. Cuando el ser humano actúa de

---

aislamiento voluntario en el propio hogar, acompañados en muchos casos de la acumulación de grandes cantidades de dinero o de desperdicios domésticos.

forma excelente, dando lo mejor de sí mismo, de forma virtuosa, disfruta de la felicidad. Así, «La felicidad ha de consistir en una actividad conforme a la virtud, ha de durar toda la vida y ha de ir acompañada de circunstancias externas mínimamente favorables» (Mosterín, 2006b, p. 320).

El cristianismo tiene como líder espiritual a Jesús de Nazaret. En el Sermón de la Montaña se proclaman los requisitos para la felicidad cristiana. Según Mateo son dichosos (Nueva Biblia Española: Mt 5, 1-12):

Los que eligen ser pobres…
Los que sufren.
Los no violentos.
Los que tienen hambre y sed de justicia.
Los que prestan ayuda.
Los limpios de corazón.
Los que trabajan por la paz.
Los que viven perseguidos por su fidelidad.

La fórmula de Jesús de Nazaret para llevar una 'buena vida', una vida feliz, que incluye su versión de la regla de oro de la ética, la encontramos la siguiente cita del evangelio de Mateo (Mt 22, 36-40):

> Maestro, ¿cuál es el mandamiento principal de la Ley? El le contestó: "Amarás al Señor tu Dios con todo tu corazón, con toda tu alma, con toda tu mente" este es el mandamiento principal y primero, pero hay un segundo no menos importante: "Amarás a tu prójimo como a ti mismo". De estos dos mandamientos penden la Ley y los Profetas.

Los estoicos de la época romana como Panecio (185-110 a. C.), señalaron que la felicidad se alcanza viviendo conforme a las tendencias, capacidades, impulsos o propensiones de que nos ha dotado la naturaleza a cada uno. Epicteto (55-135 d. C.) diferenciaba entre lo que depende de nosotros (todos nuestros actos propios) y lo que no depende de nosotros, y sostiene que nunca podremos alcanzar la felicidad ni la tranquilidad si nos preocupamos por aquello que no depende de nosotros, temiéndolo o deseándolo. También Cicerón (106-43 a. C.) se postula a favor de la ética estoica y sostiene que la felicidad del sabio viene de su ausencia de temor a la muerte y al dolor, a que resiste las penas y domina sus pasiones. Pero, coincidiendo con Panecio, sostiene que no se trata de que el hombre viva conforme a la naturaleza en general, sino conforme a su propia naturaleza personal a sus capacidades y disposiciones (Mosterín, 2007d).

Por su parte Séneca (4 a. C.- 65 d. C.) que amasó una enorme fortuna aunque despreciaba las riquezas, expuso su idea de la felicidad en *De vita beata* (*So-*

bre la felicidad) matizando que tener bienes no es lo mismo que tener apego a dichos bienes, insistiendo en la tesis clásica del estoicismo de que la única felicidad consiste en vivir conforme a la naturaleza, alcanzando la virtud y la sabiduría (p. 48):

> La vida feliz es, por tanto, la que está conforme a su naturaleza; lo cual no puede suceder más que si, primero, el alma está sana y en constante posesión de su salud; en segundo lugar, si es enérgica y ardiente, magnánima y paciente, adaptable a las circunstancias, cuidadosa sin angustias de su cuerpo y de lo que le pertenece, atenta a las demás cosas que sirven para la vida, sin admirarse de ninguna, si usa los dones de la fortuna, sin ser esclava de ellos... de ello nace una constante tranquilidad y libertad... nos viene una gran alegría, inquebrantable y constante, y al mismo tiempo la paz y la armonía del alma, y la magnanimidad con la dulzura, pues toda ferocidad procede de la debilidad.

Y más adelante (p. 53):

> Es feliz, por tanto, el que tiene un juicio recto; es feliz el que está contento con las circunstancias presentes, sean las que quieran, y es amigo de lo que tiene; es feliz aquel para quien la razón es quien da valor a todas las cosas de su vida.

A la doctrina mística musulmana o método sistemático de unión íntima con Dios, se llama *sufismo*[*]. Rūmī (1207-1273), prodigioso y prolífico poeta místico persa ha dejado una profunda huella en el pensamiento musulmán (Galindo, 1994):

> La alegría es una fuente que mana muy de dentro: "somos gente feliz sin oro ni riquezas, / permanecemos tranquilos en el dolor y mansos ante el miedo, / felices y sumisos hasta la última revolución del firmamento. No creas que estamos, como tú, solamente medio contentos" (p. 80).
>
> Porque la alegría verdadera brota de un corazón puro: "Sé feliz, porque el sufí tiene espíritu claro y limpio; / el sufí es feliz en lo íntimo de su alma. / El sufí es puro, la pena no permanece en él (p. 173).

Los sufíes enseñan que en la completa unión con el Dios-Amor, se encuentra la auténtica y completa felicidad: «El Amor es la causa de la alegría: "El Amor es el que produce el júbilo de la criaturas / Es la causa de la felicidad infinita (Rūmī)» (Galindo 1994, p. 126).

Ibn Arabī (1165-1240), nacido en Murcia y muerto en Damasco, considerado como el mayor genio especulativo del sufismo islámico, nos dejó la versión musulmana de la regla de oro de la ética que todo lo resume y compendia:

---

[*] La palabra *sufí* viene del árabe y significa *de lana*, y por extensión, *vestido de lana*. Los sufíes -los hombres vestidos de lana- son los místicos musulmanes.

> "Todo cuanto querrías que Dios hiciese contigo, hazlo tú con sus criaturas exactamente", "lo mismo que Dios quiere que hagas con tu prójimo quiere también El hacer contigo. Esfuérzate, pues, por lograr esa virtud, cuya herencia es la caridad en los corazones de los hombres" (p. 210).

Spinoza (1632-1677) se pregunta ¿cómo conseguir que la razón lleve al ser humano a la felicidad y la superación de las pasiones?, y en su *Ética* (Parte IV, Proposición XXI y demostración) señala:

> Nadie puede desear ser feliz, obrar bien y vivir bien, si no desea al mismo tiempo ser, obrar y vivir, esto es existir en acto… El deseo de vivir felizmente, o sea de vivir y obrar bien, etc., es la esencia misma del hombre, es decir, el esfuerzo que cada uno realiza por conservar su ser.

En la proposición XXVIII afirma: «El supremo bien del alma es el conocimiento de Dios, y su suprema virtud la de conocer a Dios». Y más adelante señala (Parte V, Proposición XLII y demostración):

> La felicidad no es un premio que se otorga a la virtud, sino que es la virtud misma, y no gozamos de ella porque reprimamos nuestras concupiscencias, sino que, al contrario, podemos reprimir nuestras concupiscencias porque gozamos de ella… la felicidad consiste en el amor hacia Dios, cuanto más goza el alma de esta felicidad tanto más conoce, tanto mayor es el poder que tiene sobre los afectos tanto menos padece por causa de los afectos que son malos. Y así, en virtud de gozar el alma de ese amor divino o felicidad, tiene el poder de reprimir las concupiscencias.

Arthur Schopenhauer (1788-1860) en *El arte de ser feliz* rechaza dos posturas extremas, por un lado el estoicismo, el hombre normal no está preparado para este camino de renuncia y austeridad por tanto no es un camino adecuado. En el otro extremo se encuentra el maquiavelismo, es decir alcanzar la felicidad a costa de la felicidad de los demás. Tampoco adecuada para el hombre corriente a quien no le reconoce la inteligencia necesaria para ello. Por tanto la felicidad estaría en un camino medio sin tener que abrumarse con renuncias ni sacrificios insoportables, pero tampoco sin utilizar a los demás como simples medios para los propios fines. ¿En qué consiste la felicidad humana? ¿Cuáles son los objetivos a perseguir?:

(1) Alegría de ánimo, temperamento feliz. La capacidad para el sufrimiento y la alegría.
(2) La salud del cuerpo (en estrecha relación con lo anterior).
(3) La tranquilidad del espíritu.

Entre sus cincuenta reglas destacaremos sólo algunas, por ausencia de espacio, a saber:

- El hombre sabio y prudente aspira a la ausencia de dolor y sufrimiento. Más que aspirar a placeres y alegrías sin límite.
- La envidia es causa de infelicidad y hay que evitarla.
- Es fundamental conocernos bien a nosotros mismos.
- La riqueza es como el agua de mar: cuanto más se beba más sed se tendrá. Lo mismo vale para la fama.
- Adoptar la actitud de hacer con buena voluntad lo que se pueda y tener la voluntad de soportar el sufrimiento inevitable.
- Reflexionar a fondo sobre una cosa antes de emprenderla, pero, una vez llevada a cabo… no angustiarse con repetidas consideraciones.
- Conocer nuestros límites y limitar el propio ámbito de acción.
- Razonar: sométete a la razón si quieres someterlo todo.
- Cultivar la alegría y cuidar la salud.
- Estar activos: emprender algo o, incluso, sólo aprender algo, es necesario para la felicidad del ser humano.

Nietzsche (1844-1900) uno de los pensadores modernos más influyentes del siglo XIX, nos ha dejado algunas opiniones sobre la felicidad que no me resisto a compartir -expresadas de forma libre y resumida- para completar esta sección:

- La esperanza no aporta felicidad genuina (*Humano, demasiado humano*).

- Relación entre la felicidad y el sufrimiento o el dolor: el ser humano no está preparado para la felicidad duradera (*Humano, demasiado humano*). Los hombres desconfían de todo exceso de felicidad y recuperan la confianza cuando se ven afligidos por algún dolor intenso (*Aurora*). «Muy cerca del sufrimiento del mundo y a menudo sobre un terreno volcánico el hombre ha establecido el pequeño jardín de su felicidad» (*Humano, demasiado humano,* p. 290).

- Los preceptos morales -tanto religiosos como de los filósofos clásicos- no contribuyen en nada a la felicidad de los individuos ni al bien de la humanidad (*Aurora*). La aspiración cristiana a la "paz del alma", esa oronda felicidad de la buena conciencia, lleva a una existencia *"vacuna",* que no hay que buscar ni envidiar en absoluto (*El ocaso de los ídolos*).

- Existen dos tipos de felicidad. La felicidad instintiva e irracional (producto de la actividad creativa del genio) (*Aurora)* y la fundada en el conocimiento racional: Platón y Aristóteles, Descartes y Spinoza situaron la felicidad en la actividad de la razón ¡Qué gozo debió proporcionarles a todos el conocimiento! (*Aurora*).

- Felicidad y sentimiento de poder. La felicidad la produce tanto el sentimiento de que el poder crece cuando una resistencia queda superada (*Genealogía de la Moral*), como en carecer totalmente de poder por un instante, de ser un juguete en manos de las fuerzas primordiales. Este último tipo de felicidad implica un gran reposo: el alivio de una carga pesada, un descanso que no cansa (*Aurora*).

- Ser más o menos feliz no es argumento a favor o en contra de la sabiduría de un individuo o de la veracidad o falsedad de sus doctrinas: Muchos hombres no son capaces más que de una felicidad mínima y esto no es un argumento contra su sabiduría... (*Aurora*). La felicidad y la virtud no son argumentos, una cosa puede ser verdadera aun cuando sea nociva y peligrosa en el más alto grado (*Más allá del bien y del mal*).

- La felicidad en las acciones y vivencias cotidianas. ¡Qué poco basta para ser feliz! (*Así habló Zaratustra, El ocaso de los ídolos*). Las experiencias, los acontecimientos de la vida, lo que éstos nos hacen reflexionar y los ensueños que ello suscita, crecen y se acumulan día a día constituyendo una riqueza inmensa y enloquecedora (*Aurora*). Además, comportarse como personas felices nos acaba haciendo felices, como les pasó a los filósofos cínicos, que hacían manifestación pública de su felicidad, intentando parecer felices acababan siendo felices de veras (*Aurora*).

- La felicidad y la vida emocional. Casi siempre que hay placer en lo absurdo, si hay risa, hay felicidad (*Humano, demasiado humano*). Las expresiones altruistas de cordialidad, afabilidad, cortesía contribuyen a la felicidad y a la civilización más que la compasión, la misericordia o el sacrificio (*Humano, demasiado humano*). La compasión no trae verdadera felicidad (*Aurora*).

- Proponerse metas y buscarlas a pesar de las adversidades, es una buena fórmula para ser feliz: «La fórmula de nuestra felicidad: un sí, un no, una línea recta, una meta...» (*El anticristo,* p.28; *El ocaso de los ídolos*, p.44). La felicidad es una meta individual, singular, una pasión poderosa que supera toda pasión (*Aurora,* p. 272):

> Nosotros los aeronautas del espíritu. A todos esos pájaros atrevidos que vuelan hacia espacios lejanos, les llegará ciertamente un momento en el que no podrán avanzar más y habrán de posarse en un mástil o en un pelado arrecife, sintiéndose felices por haber dado con tan miserable cobijo. Pero ¿cabe concluir de aquí que no queda ante ellos un espacio libre e infinito y que han volado todo lo que podrían volar?... ¿Dónde queremos ir? ¿Queremos atravesar el mar? ¿Adónde nos arrastra esta pasión poderosa, que supera toda pasión?

- Felicidad y carácter: la felicidad huye de los pesimistas, de los hombres fundamentalmente tristes que se traicionan cuando son felices (*Más allá del bien y del mal*). Sin embargo, es mejor ser optimista, ver el lado bueno, porque es mejor estar loco de felicidad que estarlo de infelicidad, es mejor bailar torpemente que caminar cojeando. Aprended, pues, de mi sabiduría: incluso la peor de las cosas tiene dos reversos buenos (*Así habló Zaratustra*).

Bertrand Russell (1872-1970) divide su libro *La conquista de la felicidad* en causas de infelicidad y de felicidad. Entre las causas de infelicidad enumera las siguientes:

- No creer en la felicidad causa la infelicidad. A quienes teniendo todo lo que desean no se sienten felices y piensan que no tiene sentido buscarla, Russell les dedica su célebre frase: «una parte de la felicidad es carecer de algunas cosas».

- La competencia, entendida como la lucha por el éxito. Para Russell el éxito sólo puede ser un ingrediente de la felicidad y saldrá muy caro si para obtenerlo se sacrifican todos los demás ingredientes.

- Tanto un exceso de aburrimiento (un deseo frustrado de que ocurra algo) como de excitación -su contrario-, llevan a situaciones indeseables.

- Para Russell no hay nada tan agotador como la fatiga física excesiva y, sobre todo, la nerviosa (por permanente indecisión). Ni nada tan estéril como el egocentrismo, la carencia total de miras elevadas (p.71): «El hombre capaz de centrar sus pensamientos y esperanzas en algo que trascienda puede encontrar cierta paz en los problemas normales de la vida, algo que le resulta imposible al egoísta puro».

- La envidia hace desgraciadas a las personas.

- El sentimiento de pecado hace desdichado al hombre y es una de las más importantes causas de infelicidad en la vida adulta.

- La manía persecutoria. Es imposible que alguien se sienta bien cuando piensa que todo el mundo le trata mal o quiere su mal[*].

[*] Su receta para prevenirla es muy ilustrativa: (1) Recuerda que tus motivos no son siempre tan altruistas como te parecen a ti. (2) No sobreestimes tus propios méritos. (3) No esperes que los demás se interesen por ti tanto como te interesas tú. (4) No creas que la gente piensa tanto en ti como para tener algún interés especial en perseguirte. Y advierte que las sa-

– Miedo a la opinión pública. En realidad el capítulo habla del rechazo al diferente, de la intolerancia y del daño que produce porque «casi todo el mundo necesita un entorno amistoso para ser feliz» (p.113). El único remedio para este mal es aumentar la tolerancia y el afecto y respeto mutuos.

Para Russell la felicidad que denomina básica consiste en un interés amistoso y en reaccionar, ante las personas y cosas que nos rodean, de la forma más amistosa y no hostil posible, así como en tener un abanico de intereses. En su receta para alcanzar la felicidad incluye lo siguientes ingredientes: El cariño, la familia, el trabajo, los intereses no personales, el esfuerzo y la resignación.

El actual Dalai Lama, afirma rotundamente que el propósito de la vida es buscar la felicidad y, puesto que satisfacer las necesidades físicas es relativamente más sencillo, deberíamos dirigir nuestros mayores esfuerzos a alcanzar la paz mental. El método o fórmula que propone para alcanzarla es desarrollar el amor y la compasión (Dalai Lama y Cutler, 2010).

Actualmente la filosofía de la ciencia sitúa el concepto de bienestar en un lugar destacado cuando hablamos de la felicidad. Así para Mosterín (2008) la felicidad es el resultado de la fórmula:

Bienestar + consecución de nuestros últimos fines

La felicidad tendría dos componentes, uno hedonista de placer y bienestar, y otro de satisfacción íntima por el logro de nuestras principales metas:

> Vivir en bienestar, gozar de los placeres terrenales, dar un sentido a nuestra vida marcándole metas capaces de hacernos vibrar y tensar nuestras energías, esforzarnos en su consecución y observar que hemos tenido éxito en la empresa: he ahí la felicidad (p. 104).

> Es absurdo negar el destino o rasgarse las vestiduras ante sus golpes ciegos. Al destino y a la muerte sólo cabe mirarlos cara a cara y aceptarlos, como aceptamos la presencia de las montañas y carecer de plumas. Pero el destino no sólo golpea. También ofrece a veces oportunidades inesperadas de bienestar, placer o deleitosa contemplación. Si las dejamos pasar, nuestra felicidad saldrá disminuida. Por eso el agente racional está siempre alerta y despierto, dispuesto a echar mano con energía y decisión de las oportunidades que el destino le depare. Entre la muerte y el destino nos queda siempre un cierto margen de maniobra y libertad. Sobre ese estrecho margen de maniobra construimos el frágil edificio de nuestra felicidad (p. 105).

---

tisfacciones basadas en el autoengaño nunca son sólidas, es mejor construir nuestra vida en torno a supuestos verdaderos por desagradables que sean, afrontar la verdad.

LA CIENCIA DE LA FELICIDAD

Ya hemos visto opiniones para todos los gustos, de filósofos, pensadores, venerables fundadores de religiones que se han diseminado por todo el mundo con enorme influencia y éxito, junto a la opinión de mi amigo Fidel. Hablando en términos musicales cada cual canta su canción y podemos disfrutar de sus diferentes músicas, letras e interpretaciones y mostrar nuestras preferencias. Pero nos transmiten propuestas distintas, a veces no reconciliables o compatibles entre sí. Tratar de armonizar todas esas propuestas sería como componer un extraño popurrí, cuyo resultado sería desastroso, artificial e inútil.

Por el contrario, y siguiendo con la metáfora musical, podemos decir que todos los científicos cantan la misma canción prácticamente con la misma letra y música. En el enfoque de la psicología científica, los autores de reconocido prestigio, tanto en sus libros (Seligman 2007; Lyubomirsky, 2008; Diener y Biswas-Diener, 2008), como en sus artículos (Myers, 2010; Diener y Ryan, 2009; Sheldon y Lyubomisrky, 2007; Kesebir y Diener, 2008; Lyubomirsky, King y Diener, 2005; Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005; Fredrickson y Branigam, 2005; Fredrickson, 2004) transmiten un mismo mensaje en el tema de la felicidad. Sin duda cada autor destaca la parte de la canción que mejor conoce o domina. Pueden incluso diferir en su interpretación según su estilo o preferencias personales. Hay debate, sin duda, sobre el rigor metodológico en la forma de obtener los datos, y discusión o discrepancias sobre las implicaciones de los mismos. Pero puede resulta redundante y, quizás aburrido, leer una vez y otra las mismas afirmaciones y similares conclusiones.

El pensamiento científico

Y eso es consecuencia directa de ir dejando de lado creencias, ideologías, intuiciones y ocurrencias más o menos brillantes, para guiarnos por la racionalidad científica también en el tema de la felicidad. ¿Qué es la racionalidad científica?, «la racionalidad científica se basa en la profunda desconfianza en la razón. La historia de la ciencia es un cementerio de ideas plausibles y evidentes para sus autores que luego resultaron no corresponder a la realidad» (Mosterín, 2008, p. 140). La ciencia tiene ciertas características propias que la distinguen claramente de las ideologías o idearios tradicionales. A saber, la consistencia, la objetividad, la provisionalidad, el progreso y la universalidad.

- Consistencia. Las teorías científicas no deben caer en contradicciones. Cuando un nuevo dato resulta inconsistente (contradictorio) con la teoría, o el dato es erróneo o hay que cambiar la teoría.

- Objetividad. Las ideas científicas han de corresponderse con la realidad y ser realistas y verdaderas. Para ello deben contrastarse empíricamente.

- Provisionalidad. «La ciencia sólo afirma sus conclusiones y tesis mientras no aparezcan nuevos datos o mediciones que pongan en duda su objetividad y nos obliguen a abandonarlas o revisarlas» (p. 144).

- Progreso. «El método científico busca, valora y consigue el progreso de un modo que es ajeno a los idearios tradicionales, que más bien valoran la estabilidad, la fidelidad al origen y la ortodoxia. En la ciencia podemos distinguir la historia (los datos) y la teoría (los esquemas formales o generales que los explican u organizan)» (p.145). El progreso se da en ambos niveles: la aparición de nuevos datos debe llevar a nuevas teorías que los expliquen y organicen.

- Universalidad. «La ciencia actual es universal. La misma ciencia se enseña en las universidades y centros de investigación de todo el mundo... La universalidad de la racionalidad científica se opone a la parroquialidad de las culturas étnicas, nacionales, tradicionales y dogmáticas» (p. 156).

El estudio científico de la felicidad

La ciencia nos ofrece una nueva forma de examinar el tema de la felicidad y eludir esa "legión" de decálogos, escaleras y recetas diferentes. Para ello utiliza el método científico (en cualquiera de sus variantes) utilizando medidas válidas y muestras amplias y representativas. No basta con utilizar encuestas, son necesarios experimentos y estudios longitudinales para comprender qué lleva a la felicidad. Entre las formas de medir la felicidad encontramos (Diener y Biswas-Diener, 2008):

- Autoinformes. Preguntar (es una de las medidas más sencillas) a las personas si se sienten felices y cuánto. Los autoinformes correlacionan con las medidas biológicas, sugiriendo que es un buen camino para medir felicidad. Aunque tienen sus limitaciones: dependen del estado de ánimo del momento, de la capacidad de introspección, etc.

- Informes de terceras personas, que se supone conocen bien a los participantes del estudio (su pareja, su mejor amigo/a, etc.).

- Elaborar listados de pensamientos diarios. Las personas más felices se muestran más rápidas y recuerdan más cantidad de sucesos positivos de sus vidas, las personas deprimidas son más lentas y se centran en aspectos negativos.

- El método de muestreo de experiencias. Se facilita un dispositivo a los sujetos del estudio que emite una alarma de forma aleatoria en determinados momentos del día. En ese momento deben rellenar un informe detallado sobre su estado de ánimo.

- Estudios experimentales de infinidad de diseños. Por ejemplo, en el laboratorio, midiendo las expresiones faciales, el número de veces que una persona sonríe ante determinados vídeos, etc.

- Estudios biológicos:

  - Estudios del cerebro con técnicas de neuroimagen cerebral, buscando los correlatos biológicos de la vida emocional. (Davidson 2004 y 2005, Ekman, Davidson, Ricard, y Wallace, 2005). O mediante microelectrodos para detectar centros y estructuras hedónicas.

  - Hormonas circulantes en sangre. Otro enfoque biológico consiste en medir hormonas circulantes en sangre y cerebro. Sabemos que determinados niveles sanguíneos de serotonina y dopamina en ciertas regiones cerebrales se relacionan con sentimientos de felicidad (ciertos fármacos antidepresivos actúan sobre los niveles de serotonina).

Neuroanatomía de la felicidad

Las aportaciones de Davidson y sus colaboradores al tema de la felicidad se centra en tres supuestos (Davidson, 2005):

Las personas tienen diferentes niveles de felicidad y estas diferencias se asocian con diferentes características biológicas subyacentes.
La regulación de emociones juega un papel crucial en la modulación de dichas diferencias en felicidad.
La felicidad puede considerarse o verse como el producto de habilidades que pueden incrementarse mediante el entrenamiento mental.

Características biológicas subyacentes

Las emociones activan estructuras tanto cerebrales subcorticales como corticales. Existe un creciente cuerpo de conocimientos que demuestran que tenemos dos sistemas fundamentales que están relacionados con la motivación y con los sentimientos positivos o negativos (Davidson e Irwin, 1999):

El sistema de aproximación. Genera estados afectivos positivos relacionados con el acercamiento, que un organismo experimenta cuando se dirige hacia una meta deseada, como son el entusiasmo y el orgullo entre otros.

El sistema de alejamiento. Genera ciertos estados afectivos negativos relacionados con el incremento de la distancia entre el organismo y la fuente de estimulación (aversiva). Por ejemplo el miedo y el asco-repugnancia.

Hay cierta información de que estos sistemas se implementan en circuitos neurológicos parcialmente independientes o separados entre sí. Los elementos que integran dichos circuitos son: el *córtex* prefrontal derecho e izquierdo (sectores ventro-medial, dorsolateral y orbitofrontal), el cuerpo estriado (que incluye los núcleos *caudado*, putamen y *accumbens*), el *córtex* cingulado anterior y el *córtex* insular.

Estilos afectivos y regulación emocional

El término *estilo afectivo* se refiere a las diferencias consistentes entre individuos en cuanto a sus parámetros básicos de reactividad y regulación emocional. Está gobernado por circuitos que integran los siguientes elementos entre otros (Davidson, 2004): El *córtex* prefrontal, (CPF) especialmente sus sectores dorsolateral y ventromedial, el *córtex* orbitofrontal, la amígdala, el hipocampo, el *córtex* cingulado anterior y el córtex insular. Estas estructuras trabajan juntas para procesar, generar y regular tanto la información como el comportamiento emocional.

Uno de los componentes del etilo afectivo es la capacidad de regular las emociones negativas, particularmente la de reducir su duración. En diversos estudios Davidson y colaboradores (Davidson, 2003 y 2004; Davidson, Irwin, 1999; Davidson, Putnam, Larson, 2000; Davidson, Sutton, 1995), definieron la *regulación emocional* como aquellos procesos que amplifican, atenúan o mantienen una emoción. Los elementos centrales del circuito de la *regulación emocional* son el *córtex* orbitofrontal y las estructuras con que se interconecta, incluyendo otros territorios prefrontales, el *córtex* cingulado anterior y la amígdala.

Entrenamiento mental

Davidson (2005) se plantea si es posible incrementar la felicidad o estamos atrapados irremediablemente en ese *rango fijo* (ver fórmula de la felicidad de Seligman, 2007) y sugiere que la clave para incrementar los niveles de felicidad se encuentra en la regulación emocional. Su tesis central es que la regulación emocional voluntaria induce cambios en los circuitos cerebrales involu-

crados en las emociones, y el cultivo intencional de ciertas formas de emoción positiva puede tener un efecto beneficioso tanto en la salud mental como en la física.

En diversos estudios en el laboratorio de neurociencia ha utilizado el siguiente paradigma:

- Expone a los participantes a imágenes emocionalmente desagradables (que provocan asco o repugnancia).
- Les enseña técnicas cognitivas de control emocional.
- Les pide que traten de aplacar y reducir las emociones negativas, e incluso, en una fase posterior, de generar estados afectivos positivos.
- Estudia estructuras cerebrales con el escáner de Resonancia Funcional Magnética con Imágenes (RMIf) constatando cambios en la amígdala y en el córtex prefrontal ventromedial (CPF-vm).

Así se ha comprobado que ambas estructuras están en estrecha conexión neurológica. Durante la regulación emocional se dan altos niveles de activación del CPF-vm y bajos niveles de activación amigdalar (y viceversa). De ahí concluye que el CPF-vm es la parte del cerebro que puede potenciarse mediante en entrenamiento en regulación emocional (técnicas de autocontrol emocional).

En otros estudios de neuroimagen cerebral y con EEG, realizados con monjes budistas experimentados, mientras meditaban (en concreto centrados en pensamientos de "compasión pura") se observó un incremento masivo de ondas gamma en las regiones parietal y frontal del cerebro que persistían durante largos periodos. Se comprobó fehacientemente que los efectos se debían al entrenamiento, y no a diferencias persistentes entre los participantes. Además, encontraron una relación entre el número de horas de entrenamiento en meditación y el porcentaje de cambio en la señal gamma.

Por tanto mediante el cultivo sistemático de la mente se puede mejorar el bienestar de las personas (su nivel de felicidad). Aplicando sistemáticamente procedimientos de entrenamiento en técnicas de regulación emocional (técnicas cognitivo conductuales, meditación, etc.), se producen cambios en la actividad cerebral y en el funcionamiento inmunológico.

Esto es posible gracias a la estructura y función del cerebro. Nuestros cerebros son flexibles y adaptables (Davidson, 2004). El cableado cerebral no es fijo ni estático (teoría de la plasticidad cerebral). Hoy sabemos que las diferencias biológicas entre las personas no se deben a causas exclusivamente hereditarias. Lo biológico y lo cultural están íntimamente entrelazados, como

señala Davidson (2001): «La influencia de las experiencias vitales en el modelamiento de los circuitos cerebrales que subyacen en las emociones es muy potente. La arquitectura neural proporciona un camino final común o compartido, por medio del cual la cultura, los factores sociales y genéticos actúan juntos.»

Centros cerebrales del placer

Otra forma de abordar el tema de las estructuras neurobiológicas implicadas en la felicidad consiste en analizar los "puntos hedónicos" (*hedonic hotspots*) implicados en los circuitos de placer del cerebro (Kringelbach y Berridge, 2009; Smith, Mahler, Peciña y Berrigde, 2010). Para estos autores conocer los mecanismos neurobiológicos del placer es muy importante, ya que el componente hedónico de la felicidad es el más accesible desde el punto de vista de la neurociencia.

Los puntos hedónicos mejor conocidos son el núcleo *accumbens*, el núcleo pálido ventral, el tallo cerebral, el núcleo parabraquial del puente, y diversos *córtex* (orbitofrontal, cingulado, prefrontal medial, e insular). Estos puntos se encuentran diseminados por el cerebro (como un archipiélago) pero interactúan formando un circuito funcional integrado, controlado por reglas jerárquicas y organizadas.

El placer podemos verlo como parte de un estado afectivo positivo. Todos los estados afectivos comparten unas mismas estructuras neurológicas y tienen dos componentes. (1) Objetivo: conductuales, fisiológicos y reacciones neurológicas. (2) Subjetivo: experiencia subjetiva de la emoción.

El sistema psicológico de recompensa tiene 3 componentes:

Gustar. Es el componente placentero primario del sistema de recompensa.
Querer. Motivación hacia la recompensa. No es necesariamente consciente.
Aprender. Realizar asociaciones, representaciones y predicciones sobre futuras recompensas basadas en experiencias pasadas.

El placer se transforma en procesos motivacionales, en parte activando el segundo componente de recompensa llamado "querer", que hace atractivo el estímulo. Este componente depende del sistema mesolímbico y utiliza la dopamina como neurotransmisor. Los mecanismos de este componente son ampliamente subcorticales, y separables de la planificación consciente mediada corticalmente (lo que explica el conflicto interno de adictos a las drogas que "quieren" tomarlas pero rechazan su consumo a nivel consciente).

Paralelamente a la red hedónica existe una red cerebral que va más allá del placer, que es más amplia (con muchas más estructuras y circuitos) y se asocia a una concepción de la felicidad que incluye procesos cognitivos superiores, como un concepto de "yo-personal" que confiere sentido a la vida, que se compromete con objetivos y valora su satisfacción vital global. Se trata, por tanto, de placeres más elevados y otros aspectos de la felicidad superiores. Existen evidencias científicas de que ambas redes (la hedónica y la amplia) están estrechamente relacionadas anatómica y funcionalmente.

Seligman, en el campo psicológico, diferencia entre felicidad placentera y felicidad basada en el "sentido o el significado" y entiende que la felicidad es un tema de equilibrio, o balance entre ambas. Demasiado placer sin otra finalidad puede ser destructivo. El hedonismo así entendido dejaría vacías a las personas. Por otro lado, plantearse una vida repleta de metas y objetivos sin que se obtenga de ello sentimientos agradables dejaría mucho que desear. La felicidad auténtica requiere tanto placer como sentido.

El concepto científico de felicidad

La forma en que la ciencia (Seligman, 2007; Diener y Biswas-Diener, 2008; Lyubomirsky, 2008; Myers, 2010) ha resuelto el tema de la multiplicidad de ideas y concepciones sobre la felicidad para poder abordarlo científicamente fue considerarla como "**bienestar subjetivo**", un estado subjetivo definido por cada individuo, con dos 2 componentes:

El componente **emocional**. La felicidad incluye emociones positivas -en su sentido más amplio y flexible-, y agradables, como la alegría y la gratitud. Ello no implica la ausencia de emociones negativas. La felicidad es posible con una cierta dosis de sentimientos negativos, lo importante es que predominen las emociones positivas.

El otro componente de la felicidad es ***cognitivo***, o de pensamiento. Cuando nos sentimos felices consideramos que nuestra vida va bien. Las personas tendemos a evaluar nuestras vidas -juzgando cómo nos va- y a este componente le llamamos "satisfacción vital o con la vida": incluye una evaluación de cómo nos va en general y qué áreas de nuestra vida entran en dicha evaluación. Así, cada persona puede considerar su grado general de satisfacción vital o el grado de satisfacción en ciertas áreas (salud, trabajo, relaciones interpersonales, amistades, matrimonio, dinero, uno mismo, etc.). Los científicos han acuñado el concepto de "*flourishing*" (florecer, prosperar, crecer) para referirse a las evaluaciones positivas que se realizan sobre estos importantes aspectos vitales.

Las fórmulas de la felicidad

La tesis de Diener y Biswas-Diener (2008) se concreta en la siguiente fórmula de la felicidad:

Bienestar subjetivo = estados afectivos positivos - estados afectivos negativos + satisfacción vital + crecimiento personal (“*flourishing*”)

Por tanto para estos autores los componentes esenciales para llevar una buena vida son tener una vida llena de emociones positivas (de todo tipo), emociones negativas ocasionales, y que gire en torno a actividades en las que disfrutemos y que estén guiadas hacia el logro de ciertos valores que nos planteamos como metas y que les dan sentido al esfuerzo que nos exigen.

Seligman (2007) que busca aumentar el nivel de felicidad duradera, plantea otra fórmula:

F = R + C + V

F= nivel de felicidad duradera.
R= rango fijo.
C= circunstancias de la vida.
V= factores que dependen del control de la voluntad.

Lyubomirsky (2008) expresa en un gráfico los porcentajes en que estas variables influyen en la felicidad (Figura 1).

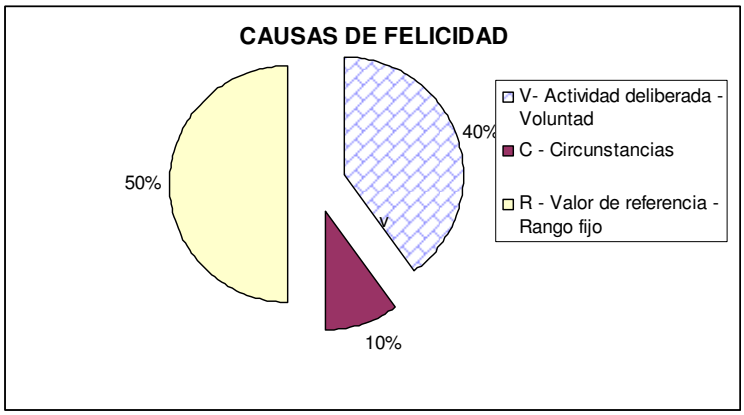


Figura.1 Causas de felicidad

Según demuestran los estudios, con tozuda insistencia, el 50% de las diferencias entre los niveles de felicidad de las personas depende de un rango fijo (o valor de referencia) determinado genéticamente. Además, en los estudios se ha visto que sólo el 10% de las discrepancias en nuestros niveles de felicidad se explica por las diferencias en las circunstancias de la vida (ser rico o pobre,

sano o enfermo, hermoso o poco agraciado). El 40% restante de nuestros niveles de felicidad depende de nuestro comportamiento, de las actividades deliberadas que hacemos todos los días.

Para Seligman, en conjunto, las variables R (el timonel genético, la rueda de molino hedonista y el rango fijo) tienden a evitar que el nivel de felicidad aumente. Pero existen dos fuerzas C y V, que sí pueden modificar el nivel de felicidad.

El facto R (rango fijo)

Lo primero que nos advierte Seligman (2007) es que el dogma de la *ductilidad humana* (que sostiene que con el esfuerzo suficiente, todos los estados emocionales y los rasgos de personalidad pueden mejorar) naufragó irremediablemente en la década de los 80. Cientos de estudios realizados convergen en señalar una dirección única: aproximadamente el 50% de casi todos los rasgos de personalidad es atribuible a la herencia genética.

Cada persona tiene un rango fijo y personal de felicidad, un nivel específico y en gran parte heredado al que volvemos invariablemente. Nuestra felicidad oscila entre unos valores límite que están determinados genéticamente. Tenemos un nivel medio o habitual de felicidad. De modo que, incluso tras circunstancias vitales muy favorables o muy adversas, tendemos a volver nuestros niveles habituales de felicidad, con el que hemos nacido. Dos fenómenos psicológicos se han propuesto para explicar esta realidad.

Adaptación

Seligman (2007) habla de "*La rueda de molino hedonista*" que hace que las personas nos acostumbremos con rapidez y de modo inevitable a lo bueno y lo demos por supuesto. Myers (2010) añade que tenemos tendencia a juzgar los estímulos en relación a lo que hemos vivido previamente. Vamos ajustando nuestro nivel "normal" (neutro: ni positivo ni negativo) según nuestras experiencias. Cuando mejoramos en algo nos produce una alegría inicial, un incremento del placer, pero pronto nos adaptamos a este nivel y lo consideramos normal y necesitamos algo mejor para sentir otra oleada de felicidad. Satisfacción, insatisfacción, éxito o fracaso son relativos a nuestra experiencia reciente. A medida que se acumulan bienes materiales y logros, las expectativas aumentan. Las cosas buenas y los grandes logros ejercen una influencia sorprendentemente baja en el incremento de la felicidad, salvo de forma efímera. La satisfacción tiene un corto periodo, una vida media corta.

El lado bueno es que esto sucede también para las experiencias negativas. No obstante, la adaptación tiene límites. Existen ciertos sucesos negativos a los que nunca nos acostumbramos, o a los que sólo nos adaptamos muy lentamente. La muerte de un hijo, o del cónyuge, en un accidente automovilístico son ejemplos de ello. Los familiares que cuidan enfermos de Alzheimer muestran un bienestar subjetivo que va deteriorándose con el tiempo y las personas de países muy pobres dicen ser mucho menos felices que las de los ricos.

Comparación con los demás

Estamos constantemente comparándonos con los demás. Nos sentimos bien o mal en función de los demás. Somos poco ingeniosos o pesados sólo cuando otros son brillantes o ágiles. El concepto psicológico de "*deprivación relativa*" describe la sensación de que estamos siendo tratados peor que otros con quienes nos comparamos.

Dependiendo de con quién o quiénes nos comparemos, nuestro nivel de felicidad se verá más o menos amenazado. El éxito no nos inmuniza contra la envidia. Siempre habrá alguien que tenga más. Por eso resultará de mayor utilidad tener presente el proverbio persa que dice «Lloré porque no tenía zapatos hasta que encontré un hombre que no tenía pies». O bien escuchar atentamente a Séneca: «Recuerda, querido Lucilio, los bienes que has adquirido, y en vez de considerar cuántas personas hay sobre ti, cuenta cuántas hay debajo. Si quieres ser grato a los dioses y a tu propia condición, piensa a cuántos te has adelantado» (Epístola XV). La envidia es un gran enemigo de la felicidad, como nos han recordado Demócrito, Séneca, Schopenhauer, Nietzsche, Russell, entre otros.

Las circunstancias

Las conclusiones que se expondrán en este apartado son el fruto de décadas de estudios sobre la felicidad. A pesar de ello la ciencia de la felicidad es relativamente joven, y no podemos decir que los resultados obtenidos sean aplicables y generalizables a todas las personas. La ciencia ofrece resultados provisionales hasta que nuevos y mejores estudios ofrezcan evidencias más sólidas y concluyentes. En todo caso la información científica nos ofrece la mejor comprensión de la felicidad de que disponemos en la actualidad.

Algunas circunstancias generan mayor felicidad. Lo malo es que cambiar tales circunstancias puede ser poco práctico y costoso. En la siguiente tabla se resume muy brevemente lo que se ha descubierto en los últimos 35 años acerca del grado de incidencia que las circunstancias externas tienen sobre la felicidad.

Soy consciente de que algunas de estas conclusiones resultan llamativas pero no hay espacio en este artículo para explicarlas detalladamente. Remito a las personas interesadas a los trabajos de Seligman (2007), Diener y Biswas-Diener (2008), Lyubomirsky (2008) y Diener y Ryan. (2009) (Tabla 1).

Tabla 1. Influencia de las circunstancia externas en la felicidad.
(Basado en Seligman 2007)

Aumenta la felicidad:
– Vivir en una democracia sana, no en una dictadura empobrecida, tiene un gran efecto. – Estar casado. Aunque no sabemos si es causa o consecuencia: ¿se casan más los más felices o son más felices los casados? – Emociones. Lo importante es que en el balance final predominen las positivas. De ahí que evitar acontecimientos y emociones negativos tenga un efecto moderado. – Formarse un entramado de relaciones sociales afectuoso y enriquecedor. – Practicar una religión que tenga un mensaje prosocial, no centrada en aspectos negativos o que genere emociones negativas.
No vale la pena molestarse en:
– Ganar más dinero. Pasando de cubrir las necesidades básicas, más dinero no aporta más felicidad*. Las personas materialistas son menos felices†. – Gozar de buena salud aunque importa mucho más la salud subjetiva que la objetiva (excepto enfermedades muy graves que tienen mayor impacto). – Elevar el nivel de estudios no tiene ningún efecto sobre la felicidad. – Cambiar de raza -si estuviera en nuestra mano- o mudarse a un clima más soleado no tendría ningún efecto sobre la felicidad.

Factores que dependen del control de la voluntad

¿Es posible incrementar la felicidad? Como señala Lyubomirsky (2008) si tenemos en cuenta nuestra escasa capacidad de intervención sobre el restante 60% (herencia y circunstancias más o menos fuera de nuestro alcance) nuestra principal opción para incrementar nuestros niveles de bienestar y felicidad es a través de nuestro comportamiento libre, consciente y voluntario.

La propuesta de Seligman (2007) se centra en incrementar las **emociones positivas.** Y sostiene que pueden encauzarse las emociones en una dirección positiva cambiando la forma de experimentar sentimientos sobre el pasado

* « ¿Peguntas cuál es el límite de la riqueza? El primero, es tener lo necesario, y el segundo, lo suficiente» (Séneca, Epístola II).
† «Nunca hizo rico al hombre el dinero. Porque solamente sirve para aumentar la codicia… Porque cuando más se tiene, puede tenerse mucho más» (Séneca, Epístola CXIX).

(incrementando la satisfacción, complacencia, realización personal, orgullo y serenidad), de pensar sobre el futuro (aumentando el optimismo, la esperanza, la fe y la confianza), y de vivenciar el presente (alegría, éxtasis, tranquilidad, entusiasmo, euforia, placer, fluidez).

Sobre las emociones positivas relacionadas con el **pasado** propone algunos modos de sentirse más feliz de forma duradera:

(1) En primer lugar, olvidar la teoría de que el pasado determina el futuro. Es un dogma estéril, ajeno a la evidencia y provoca una pasividad asfixiante. Alimentar antiguos sentimientos de agravio, o el victimismo, sólo llevan a perpetuar espirales de sentimientos, pensamientos y comportamientos negativos.

(2) Modificar los recuerdos de forma voluntaria:

- Acrecentar la gratitud sobre los hechos buenos del pasado.
- Aprender a perdonar.

La felicidad en el **presente** está constituida por los placeres y las gratificaciones. Los placeres guardan relación con los sentidos y las emociones y pueden ser fácilmente reconocidos, favorecidos e intensificados. Los placeres tienen un claro componente sensorial y emocional, son efímeros e implican muy poco o nulo pensamiento. Hay tres conceptos procedentes del estudio científico de las emociones positivas que pueden ayudar a incrementar la cantidad de felicidad transitoria en su vida:

- Habituación. El mismo placer deja de hacer el mismo efecto si repetimos la experiencia con rapidez. Se debe a la actividad neuronal. Conviene dejar que transcurra un tiempo antes de repetir ("el segundo plato de postre gusta menos que el primero").

- Disfrute o saboreo. Entendiendo por saborear o disfrutar la conciencia del placer y la atención consciente y deliberada ante la experiencia placentera.

- La atención. La atención consciente de la experiencia presente se produce de forma mucho más fácil en un estado mental lento que cuando uno pasa a toda prisa por una actividad o acontecimiento mientras piensa en el futuro*. La meditación trascendental es una buena técnica para potenciar la

* La atención al presente impedirá que la vida sea "...lo que te sucede mientras estás ocupado haciendo otros planes", como escribió John Lennon en su canción 'Beautiful boy': "Life is what happens to you while you're busy making other plans".

atención y la relajación. Algunas aplicaciones educativas de esta técnica se desarrollan en el interesante artículo que cierra este libro.

Las gratificaciones, por el contrario, están relacionadas con la puesta en práctica de fortalezas y virtudes personales. Por gratificaciones se entiende aquellas actividades que nos gusta mucho realizar, pero que no van necesariamente acompañadas de una sensación cruda de placer. Las gratificaciones duran más que los placeres, implican más pensamientos, no se convierten fácilmente en un hábito y nuestras fortalezas y virtudes las refuerzan. Las gratificaciones nos involucran por completo; quedamos inmersos y absortos en ellas y perdemos la conciencia propia; por ejemplo, disfrutar de una gran conversación, escalar montañas, leer un buen libro, etc. Un concepto fundamental en este punto es el de fluidez de M. Csikszentmihalyi cuyas aplicaciones educativas se tratan con profundidad en este monográfico.

Respecto a las emociones futuras positivas, infinidad de estudios han mostrado que la esperanza y el optimismo pueden desarrollarse. Ser capaces de anticipar con la mayor precisión las recompensas (sentimientos o emociones positivos) o las consecuencias desagradables (sentimientos o emociones negativos) de nuestras acciones es crucial en la toma de decisiones acertadas en nuestras vidas. Diener y Biswas-Diener (2008) nos advierten de los errores cognitivos más comunes en este tipo de predicciones, que ponen en riesgo nuestra felicidad futura:

- Falacia del paraíso. Estar tan absorto con los futuros aspectos positivos de una situación que se ignoran los negativos. Por ejemplo, tener únicamente en cuenta el atractivo físico de otra persona para decidir casarse con ella.

- El sesgo del impacto. Sobrevalorar el impacto emocional -sea positivo o negativo- de tomar ciertas decisiones, ya que al final nos adaptamos a casi todo. Tendemos a infravalorar nuestra capacidad de adaptación y nuestra resiliencia.

- No tener experiencias personales. ¡Pruébalo antes! Antes de tomar decisiones importantes (sobre la profesión, lugar donde vivir, la vida en pareja, etc.) deberíamos tener nuestra propia experiencia de prueba al respecto.

- Satisfactores frente a maximizadores. Se han identificado dos estilos de toma de decisiones: 1) satisfactores, personas menos exigentes que se contentan con que se cumplan unos requisitos mínimos; 2) maximizadores, que buscan lo mejor, valorando exhaustivamente todas las posibles opciones. Estos últimos obtienen mejores resultados, pero tienden a mostrarse menos satisfechos con sus logros. Consiguen más pero lo disfrutan menos.

– El error de la mascota encantadora. Querer frente a gustar. El niño/a que quiere una mascota, pero no valora si va a disfrutar con ella durante toda la vida del animal, una vez se pase el efecto de la novedad y/o la satisfacción de haberla conseguido.

Otros procesos psicológicos que juegan un importante papel en el nivel de felicidad de las personas son la atención, la interpretación y la memoria: las personas más felices se centran en lo positivo (atención), ven el lado bueno de las cosas (interpretación) y tienen recuerdos más provechosos.

ESBOZO DE UNA EDUCACIÓN DESDE Y PARA LA FELICIDAD

En primer lugar, el requisito fundamental para una educación para la felicidad es que se haga desde la felicidad. No veo preciso extenderme en explicaciones, ya que se puede comprender fácilmente que un profesorado '*quemado*', o unos adultos (padres, etc.) disgustados e infelices no resultan los agentes idóneos para llevar a buen puerto tan ambicioso objetivo. Es prioritario mejorar los niveles de felicidad de todas las personas implicadas en el proceso educativo.

Dado que existe una predisposición hereditaria que nos obliga a movernos dentro de unos límites heredados de felicidad y que las emociones, como la inteligencia, la personalidad, la altura y el peso, y facultades físicas diversas, tienen un importante componente genético, resulta inevitable preguntarnos, como hizo Fordyce es sus trabajos pioneros (1997 y 2000) si es posible incrementar la felicidad (¿podemos ser más felices?). No tiene ningún sentido elaborar una propuesta educativa para intervenir sobre un aspecto inmodificable de la condición humana. La respuesta unánime de los científicos es afirmativa (Fordyce, 1997 y 2000; Diener y Biswas-Diener, 2008; Lyubomirsky, 2008; Morris, 2009; Seligman, 2007, Sheldon y Lyubomirsky, 2007). Y ¿cómo podría hacerse? Como hemos visto algo, aunque sea poco, se puede intervenir sobre las circunstancias (Tabla 1) pero, sobre todo, podemos sacar el mejor provecho posible de ese 40% de margen voluntario de actuación. Del mismo modo que la inteligencia se puede utilizar de muchas maneras, podemos elegir entre diversas opciones de comportamiento y adquirir hábitos que incrementen o disminuyan nuestra probabilidad de ser felices.

En todo caso porqué habríamos de esforzarnos en ser más felices, además de porque en sí misma la felicidad es una meta deseable que nos proporciona un estado de ánimo placentero. Bárbara Fredrickson ha propuesto y difundido en numerosos trabajos (Fredrickson, 2004; Fredrickson y Branigan, 2005) su teoría de "ensanchar y construir", que, básicamente, sostiene que los senti-

mientos positivos amplían nuestro repertorio de ideas y de acciones y nos ayudan a cimentar (construir) recursos mentales duraderos que nos resultarán de utilidad en experiencias futuras. Hoy sabemos que la felicidad proporciona a las personas muchísimas ventajas adicionales, consecuencias, efectos o funciones beneficiosos en múltiples áreas de la vida: en el campo de la salud, en las relaciones interpersonales y afectivas, en el mundo profesional y laboral, en la capacidad de cooperación, etc.

Educación para la felicidad

El primer programa para enseñar felicidad se lo debemos a Fordyce (1997 y 2000) quien, partiendo de investigaciones y lecturas sobre la documentación científica identificó 14 rasgos asociados a la felicidad. Su propuesta se basa en un principio muy sencillo: si uno puede ser como es la gente feliz, podrá también ser feliz. De forma muy resumida su programa es el siguiente:

(1) Lecciones introductorias. Breve revisión sobre los conocimientos básicos sobre la felicidad.

(2) Los 14 rasgos fundamentales asociados a la felicidad:

1. Ser más activo y mantenerse ocupado.
2. Dedicar más tiempo a la vida social.
3. Ser productivo en un trabajo significativo.
4. Organizarse mejor y planificar las cosas.
5. Evitar las preocupaciones.
6. Reducir expectativas y aspiraciones (o adecuarlas correctamente).
7. Desarrollar un pensamiento positivo y optimista.
8. Centrarse en el presente.
9. Trabajar en busca de una personalidad sana (procurarse la salud mental).
10. Desarrollar una personalidad sociable y atractiva.
11. Ser uno mismo ('natural', 'espontáneo', 'auténtico', 'sincero', etc.).
12. Eliminar los sentimientos y problemas negativos.
13. Las relaciones íntimas son la primera fuente de felicidad.
14. El secreto fundamental: valorar la felicidad, considerar que es algo importante y luchar por conseguirla.

Como hemos visto, el concepto de felicidad, tal y como la entiende la ciencia psicológica actual (bienestar subjetivo), tiene tres elementos fundamentales: el componente emocional, el cognitivo y el conductual. Hemos de tener en cuenta estos tres elementos para desarrollar una educación desde y para la felicidad. Numerosos manuales (Diener y Biswas-Diener, 2008; Fernández-Abascal, 2009; Lyubomirsky, 2008; Myers, 2010, Morris, 2009; Seligman,

2007; Snyder y Lopez, 2005; Vázquez y Hervás, 2009) han señalado los patrones emocionales, de pensamiento y comportamiento de las personas más felices, y propuesto temáticas y contenidos que señalan el camino para perfilar una propuesta -indudablemente provisional y manifiestamente mejorable- de áreas temáticas y contenidos de una educación para la felicidad (Tabla 2).

Tabla 2. Educación para la felicidad: áreas temáticas y contenidos

Áreas temáticas	Contenidos
1º. La felicidad. El bienestar subjetivo.	Psicología Positiva y felicidad. Conceptos de felicidad. Concepto científico. Fórmula de la felicidad. Neurobiología de la felicidad. Evaluación de la felicidad. Placeres y gratificaciones. Fenómenos de habituación y comparación social.
2º. La vida emocional	Las emociones. Estados afectivos positivos. La fortaleza del sentido del humor y capacidad de diversión. Saborear las alegrías de la vida. Inteligencia emocional. Competencias emocionales personales. Gestión de las propias emociones.
4º. La fluidez, las gratificaciones y las fortalezas.	Las virtudes y las fortalezas personales. Practicar y desarrollar las fortalezas. Fluir. La motivación intrínseca. Las gratificaciones. Posponer las gratificaciones.
6º. Habilidades cognitivas y pensamiento positivo.	El pensamiento positivo. Optimismo. Papel de la atención, las interpretaciones y la memoria. Técnicas y estrategias cognitivas. Errores cognitivos. Distorsiones, creencias erróneas, expectativas irreales. El riesgo de pensar demasiado. El proceso de toma de decisiones. Fortalezas de conocimiento: Deseo de aprender. Amor al conocimiento. Juicio, pensamiento crítico y apertura de mente. Creatividad, ingenio y originalidad. Curiosidad e interés por el mundo. Perspectiva (sabiduría). Inteligencia social. Reflexionar, argumentar y debatir.
7º. Las relaciones sociales.	El apoyo social. Las relaciones sociales y familiares afectuosas y enriquecedoras. Las competencias emocionales sociales. Habilidades sociales y de comunicación. Conciencia social y la empatía. Fomentar actitudes prosocia-

	les, y la consideración hacia los demás. La resolución de conflictos interpersonales. Fortalezas: Amabilidad y generosidad. Capacidad de amar y ser amado. Liderazgo. Trabajo en equipo y lealtad. Civismo y ciudadanía.
8º. La salud mental.	La salud mental. Técnicas y estrategias de manejo del estrés, la ansiedad. Combatir el pesimismo y la depresión. Fortalezas: Modestia y humildad. Cuidado, prudencia y discreción. Autocontrol y auto-regulación.
9º. La resiliencia, y la dureza (‘*Hardiness*’).	La resiliencia. Superación de conflictos y traumas. El crecimiento postraumático. Competencias emocionales personales: autoconocimiento, autoestima, autoconfianza. La autoeficacia. La ‘dureza’. Compromiso, control interno y valorar las dificultades como un reto o una oportunidad.
10º. Valores y metas.	Los valores. Perseguir metas y objetivos en la vida. Fortalezas: Honestidad e integridad. Valentía y compromiso. Tenacidad, diligencia y perseverancia. Motivación y esfuerzo.
11º. Hábitos positivos.	Adquirir hábitos positivos. El cuidado de la salud física. El ejercicio físico. Hábitos de higiene del sueño. Actuar como las personas felices*.
12º. Sentido de la vida y trascendencia.	Significado de la vida. Trascendencia, egocentrismo. Espiritualidad, religión. La meditación. ‘*Mindfulness*’ Fortalezas de trascendencia: Gratitud. Perdón y misericordia. Aprecio y disfrute de la belleza y la excelencia. Espiritualidad, sentido y fe. Esperanza, optimismo y visión de futuro. Ilusión, entusiasmo y energía.

* Recordemos el citado comentario de Nietzsche sobre los cínicos, que intentando parecer felices acababan siendo felices de veras (*Aurora*).

Recursos y orientaciones generales para desarrollar estos contenidos

Para desarrollar estos contenidos son cada vez más abundantes y de mayor calidad los recursos bibliográficos disponibles (ver manuales previamente citados). Además, algunos de estos contenidos los han tratado, con brillantez, ingenio y originalidad, los valiosos profesionales cuyas colaboraciones constituyen la verdadera riqueza del presente volumen. Sus aportaciones van convenientemente acompañadas de propuestas para su aplicación educativa, así como de actividades pensadas para diversos niveles educativos, aunque fácilmente adaptables a otros. El esfuerzo realizado ha sido enorme pero el resultado es estimulante, ya que, con innovadora lucidez y valentía, sus contribuciones han abierto nuevas sendas que ofrecen vías de crecimiento y progreso hacia nuevos horizontes educativos.

En cuanto al **componente emocional** hemos visto que lo fundamental es que predominen las emociones positivas sobre las negativas, no hay necesidad de erradicar completamente las negativas (algo que no está al alcance del común de los mortales). Seligman (2007) ha apuntado algunas ideas: promover sentimientos de gratitud y el perdón (pasado), disfrutar de los placeres y de experiencias gratificantes (presente, fluidez), y potenciar el optimismo y la esperanza respecto al futuro.

La educación emocional consiste en un proceso educativo, continuo y permanente, para potenciar el desarrollo de la personalidad integral, con su componente emocional y cognitivo, y cuya última finalidad es aumentar el bienestar personal y social. En publicaciones previas hemos propuesto numerosas actividades de educación emocional, reunidas en dos programas (Caruana, 2005 y 2007) que convenientemente utilizadas y, si es preciso, adaptadas, pueden resultar de gran utilidad. En el presente volumen también se pueden encontrarse actividades originales para el desarrollo emocional.

Respecto al **componente cognitivo**, de satisfacción con la vida, de valoración positiva de nuestros logros en diferentes áreas, es muy importante ser capaz de, entre otras cosas, anticipar con la mayor precisión las recompensas. Diener y Biswas-Diener (2008) nos han advertido de los errores cognitivos más comunes en este tipo de predicciones, que ponen en riesgo nuestra felicidad futura. También han subrayado la importancia de ciertos procesos psicológicos que juegan un importante papel en el nivel de felicidad de las personas, como son la atención, la interpretación y la memoria: las personas más felices se centran en lo positivo (atención), ven el lado bueno de las cosas (interpretación) y tiene recuerdos más provechosos. En el presente volumen

también se pueden encontrar actividades para desarrollar el componente cognitivo.

En cuanto al **componente comportamental** recordemos que Aristóteles definió la felicidad, básicamente como una actividad, una forma correcta de actuar, y Kant (1724-1804) sostiene que mediante una acertada educación el hombre aprende «que sólo su buena conducta le hace digno de la felicidad» (*Pedagogía*, p.88). La educación para la felicidad busca la adquisición de hábitos positivos, formas habituales de comportarnos que implementen la posibilidad de llevar una vida más plena y satisfactoria.

La ciencia actual parece apoyar esta idea. En un estudio de Robert Nozick (citado en Diener y Biswas - Diener, 2008) se ofreció a estudiantes la disyuntiva hipotética entre utilizar una "máquina de experiencias" o vivirlas realmente. La máquina estaba preparada para inyectarles en su organismo las sustancias necesarias (dopamina, opiáceos, serotonina, etc.) y en la dosis exacta para producirles la sensación de felicidad permanente. A su vez, se inyectarían en el cerebro de los sujetos del estudio, experiencias de triunfo profesional o académico, imágenes de amor con su pareja, escenas familiares o con amistades placenteras, etc. La "trampa" estaba en que una vez conectados a dicha máquina no podrían trabajar más, ni tener relaciones, ni experiencias vitales reales, serían perfectamente felices, sacrificando vivir realmente.

El 95% de los estudiantes optaron por vivir realmente: trabajar, tener relaciones sociales, incluso experiencias dolorosas frente a la ficticia felicidad de la máquina. Sólo un 5% eligió la vía fácil. La conclusión de Nozick es que las personas prefieren merecer esa felicidad y sentirse felices por las razones correctas: conducir su vida según sus propios criterios y valores aunque ello suponga pagar el precio de la ansiedad, de los disgustos o los contratiempos. Siempre que obtengan la enorme satisfacción de perseguir sus metas personales, un cierto grado de esfuerzo y dificultad hacen más gratificante la recompensa[*].

La felicidad está más en lo que hacemos que en lo que tenemos. Hacer lo correcto, según nuestros valores, a veces no resulta placentero en el momento, pero incrementa nuestra felicidad a medio o largo plazo y nos hace crecer como personas, aumentando nuestra riqueza psicológica[†]. Además el esfuerzo

[*] Véase la cita de Nietzsche: "Nosotros los aeronautas del espíritu…".

[†] Diener y Biswas-Diener (2008) proponen el concepto de riqueza psicológica cuyos principales componentes serían: satisfacción vital y felicidad; espiritualidad y sentido de la vida; actitudes y emociones positivas; relaciones sociales afectuosas; actividades y trabajo atractivos; valores y proponerse metas para alcanzarlos; salud física y mental; recursos materiales necesarios para satisfacer nuestras necesidades.

realizado para el logro de nuestras metas es, en si mismo, ya una recompensa. Para crecer necesitamos sentirnos competentes, tener la capacidad de tomar decisiones importantes sobre nuestras vidas y ayudar a los demás. Superar el hedonismo inmediato y mirar más allá.

Para adquirir y consolidar hábitos nuevos y saludables Lyubomirsky (2008) aconseja respetar las siguientes claves del bienestar sostenible:

(1) Las emociones positivas deben prevalecer sobre las negativas.

(2) Oportunidad y variedad. Debe proponerse que las actividades se realicen en tiempo y forma adecuados. Es muy importante acertar en la elección del momento, la frecuencia y la duración. Es fundamental favorecer la variedad de actividades, e introducir cambios en la forma de aplicar la misma actividad. El peligro de habituación es real. Si caemos en la rutina o el aburrimiento las actividades pierden eficacia.

(3) Adquirir y consolidar nuevos hábitos es más fácil con ayuda, con apoyo social de cualquier tipo: informativo (información sobre ideas o métodos de realizar determinadas actividades), tangible (poner los medios materiales, transporte, etc. para su ejecución), y emocional (por ejemplo aliviar inquietudes y temores ante determinadas actividades).

(4) Resultan imprescindibles la motivación, el esfuerzo y el compromiso. Para alcanzar cualquier objetivo es necesario: (1) Tomar la decisión. (2) Aprender lo que hay que hacer. (3) Hacer el esfuerzo semanal o diario para conseguirlo. (4) Comprometerse con el objetivo durante un largo periodo.

Modalidades de intervención educativa

Por supuesto estas áreas temáticas y contenidos pueden y deben trabajarse con el profesorado y con los padres (escuela de padres). La formación permanente del profesorado es una herramienta fundamental y la red de CEFIRES es el sistema que puede garantizar la formación de los docentes buscando incrementar su bienestar subjetivo y satisfacción en la vida en general y en el desarrollo de su profesión en particular. La participación en este volumen de compañeros/as asesores/as de formación que, con notable esfuerzo y a pesar de sus apretadas agendas, pudieron responder afirmativamente a mi invitación a colaborar (no están todos los que son pero son excelentes todos los que están), y el respaldo del Servicio de Formación del Profesorado para que esta obra vea la luz, son elementos estimulantes y esperanzadores que aportan el necesario impulso inicial a esta línea de actuación.

Para actuar en los centros educativos, con alumnado, con los contenidos y temáticas que estamos proponiendo, resultan especialmente atractivas las vías de intervención en educación socioemocional citadas por Vaello (2005):

- Entrenamiento incidental planificado (EIP) o técnica del caso. Utilizar cualquier situación que se presente en clase que tenga relación con la educación para la felicidad. Y abordarla con intención formativa. Precisa un trabajo y preparación previa del profesorado. Su potencial educativo es enorme. Me parece una opción muy atractiva.

- Tratamiento tutorial. En trabajos anteriores sobre educación emocional hemos apostado por una propuesta de intervención siguiendo el modelo de programas, incidiendo, fundamentalmente, a través del plan de acción tutorial (PAT) (Caruana, 2005 y 2007). Esta opción queda abierta aunque, con la experiencia acumulada, vemos que no siempre resulta viable desarrollar completa y sistemáticamente programas de este tipo, dado que la disponibilidad de sesiones de tutoría, libres de otros contenidos necesarios, resulta insuficiente en los centros educativos de Secundaria. Como recuerda Vaello (2005), falta tiempo, requiere una preparación del profesorado tutor y puede resultar una aplicación educativa descontextualizada.

- Inclusión curricular. Aprovechar las oportunidades que cada materia ofrece para tratar esta temática.

- Tratamiento interdisciplinar. Actuación coordinada y transversal de varios departamentos para desarrollar este tipo contenidos.

- Intervención incidental intuitiva e improvisada. Reaccionar cuando surge cualquier situación que se presente. No es planificada y carece de rigor y sistematicidad.

CONCLUSIONES

Volviendo a la estimulante imagen de la escalera de Fidel, ahora la podemos comparar con las menos divertidas áreas temáticas y contenidos sólidamente cimentados en hallazgos científicos, para constatar coincidencias o discrepancias. La grata sorpresa inicial es que por caminos bien distintos se puede llega a conclusiones similares: él, veloz como una liebre, llega tras una ágil reflexión personal; yo, lento como una tortuga, tras una laboriosa y concienzuda labor de revisión buscando anclar todas y cada una de mis conclusiones en el rigor de los hallazgos científicos; labor *hercúlea* y extenuante, sin duda, aunque finalmente gratificante.

No obstante, a pesar de las evidentes coincidencias, veo excesivamente optimista (propio de su carácter) su afirmación de que su propuesta «recoge: todo lo que se ha dicho, todo lo que se dice y todo lo que se dirá para ser feliz». Por ello, siguiendo su petición, tras resaltar los puntos de acuerdo añadiré, a modo de críticas constructivas, las insuficiencias y limitaciones de las recomendaciones para ser feliz recogidas en su escalera. La ciencia va siempre más allá, muchos pasos por delante, en riqueza de información, precisión y variedad de conceptos, construcción del marco teórico fundamentado en que movernos y sugerencias para conquistar la felicidad. La ciencia mueve a tantas personas y recursos, que superar las posibilidades de un sólo individuo (no caigamos en el "*john-henrismo*"[*]).

Un acuerdo inicial, que considero muy importante, es que coincidimos en que el tema de la felicidad no es un asunto menor, cursi o ramplón, más bien al contrario, ha merecido la atención no sólo de ilustres filósofos sino también de científicos de renombre que, además, lo han vuelto a poner de candente actualidad. No pertenecemos, pues, a ese grupo de descreídos y desencantados de que hablaba Russell. Además parece que coincidimos también en que es posible aumentar la felicidad, que no se trata de un aspecto inmodificable o inaccesible de la naturaleza humana, refractario a todo tipo de intervención. Desde la educación tenemos la oportunidad de diseñar y desarrollar actuaciones para hacer más felices a las personas.

En su último escalón encuentro otra importante coincidencia: la felicidad es un viaje. Como señalan Diener y Biswas-Diener (2008) la felicidad es más bien un proceso que un destino emocional, algo más que lograr unas condiciones vitales deseables en el trabajo, la familia, la salud, etc. Como hemos oído a nuestros abuelos "lo más importante es disfrutar del viaje".

La capacidad de amar y ser amado es una de las principales fortalezas a desarrollar. La amabilidad y la gratitud son elementos, esenciales para construir la felicidad, destacados por los estudios científicos. Aquí quiero subrayar su versión de la regla de oro de la ética «trata a los demás como te gustaría ser tratado». En este camino tiene excelentes compañías: el maestro chino Kon Qui (Confucio), Jesús de Nazaret, el rabino Hillel, el *Mahabharata,* y el sabio

[*] Según Sherman James quien lo describió, se define como «la creencia de que cualquier reto se puede superar, siempre y cuando uno se esfuerce lo suficiente» (Sapolsky, 2008, p. 462). Síndrome que toma el nombre de John Henry, héroe afroamericano, trabajador del ferrocarril con extraordinarias condiciones físicas. En un esfuerzo por salvar su trabajo y el de sus compañeros, John Henry reta al inventor de la maquina a una competencia: *John Henry contra el martillo de vapor*, de modo que el que terminara de martillear los rieles primero sería el ganador. Al final John Henry resulta ser el vencedor, pero en el proceso sufre un ataque cardiaco y muere.

musulmán Ibn Arabī, y otros muchos humanos anónimos militantes de la amabilidad y la consideración hacia los demás. Conocer a los demás, desarrollando la empatía, es fundamental para aplicar adecuadamente esa regla. La ciencia, de nuevo nos ofrece una ayuda inmensa, ya que podemos encontrar infinidad de estudios científicos cuyo objeto es conocer mejor la empatía: sus características, sus funciones, sus beneficios, etc.

El otro elemento esencial fundamental es conocernos a nosotros mismos, que, además, también puede ayudarnos para ser cada día mejores personas, como sugiere en su escalera. Para resistir mejor las adversidades de la vida nos serán de gran utilidad todos los hallazgos científicos sobre la resiliencia, la dureza (*'hardiness'*), el crecimiento postraumático, etc. y sus prometedoras aportaciones para la superación de conflictos y traumas, que van conformando un creciente cuerpo de conocimientos que, sin duda, ayudarán a las personas a superar conflictos y situaciones difíciles.

Que la envidia es un gran enemigo de la felicidad ya nos lo habían advertido prestigiosos pensadores: Demócrito, Séneca, Schopenhauer, Nietzsche, Russell, entre otros. Alegrarse del éxito ajeno y erradicar la envidia de nuestras vidas resulta un extraordinario consejo. La ciencia analiza los mecanismos psicológicos subyacentes, y nos habla de evitar las comparaciones sociales con quienes tienen más que nosotros, conducta nada aconsejable para sentirnos satisfechos y por tanto felices.

Considerar que la mente es una herramienta a nuestro servicio es una sugerencia especialmente atractiva y esperanzadora. La ciencia avala la gran importancia de promover el optimismo cognitivo y la esperanza. Pero, además, analiza estos procesos en detalle y aporta numerosos estudios que han puesto en evidencia la importancia de la atención, las interpretaciones y la memoria, y nos ha advertido de los errores cognitivos en la toma de decisiones que ponen en riesgo nuestra felicidad.

Ignoro si las metas personales -como afirma en su escalera- nos permitirán avanzar en el camino de la divinidad. De lo que no hay duda es que nos hacen avanzar en el camino de la felicidad. Los científicos han constatado que tener valores y perseguir metas y objetivos coherentes con esos valores es una de las claves de una vida feliz. En este camino nos ayudará un mejor conocimiento de las características y de los beneficios psicológicos de fortalezas tales como la honestidad, la valentía, el compromiso, la diligencia y la perseverancia, así como la motivación y el esfuerzo, cuyo estudio propicia la Psicología Positiva.

Coincide Fidel con el propio padre de la Psicología Positiva (Seligman, 2007) en la importancia de disfrutar de las alegrías de la vida, del presente. Selig-

man, además, concreta formas en que podemos hacerlo avaladas por la ciencia: dosificando sabiamente los placeres, saboreándolos, etc. Cultivar el sentido del humor resultará, asimismo, de gran ayuda para incrementar la frecuencia de emociones positivas y que prevalezcan sobre las negativas en el balance final.

Seligman, además nos invita a ir más allá de los placeres inmediatos para disfrutar de las gratificaciones, recordándonos que sólo poniendo en juego nuestras mejores fortalezas podremos aumentar la cantidad de experiencias gratificantes y de fluidez vivenciadas. Las aportaciones de Csikszentmihalyi muestran el camino para buscar este tipo de experiencias especiales que tanto contribuyen al bienestar.

El autocontrol emocional también parece un camino seguro hacia el bienestar. Estudios con neuroimagen han mostrado que aplicando sistemáticamente procedimientos de entrenamiento en técnicas de regulación emocional (técnicas cognitivo conductuales, meditación, etc.) se producen cambios en la actividad cerebral y en el funcionamiento inmunológico. Como han señalado neurocientíficos como Davidson el cerebro es flexible y adaptable, el cableado cerebral no es fijo ni estático (teoría de la plasticidad cerebral). En sus estudios Davidson y colaboradores se atreven a sugerir que quizás éste sea un camino para influir sobre el componente constitucional y hereditario que determina el 50% de nuestra capacidad para ser felices.

Además, en la citada escalera no veo convenientemente reflejados otros aspectos que han merecido la atención de los científicos porque juegan un papel crucial en la conquista de la felicidad y de los que disponemos abundante y sólida información. Así, en cuanto a las circunstancias externas hoy sabemos que en el nivel de felicidad influye bastante: vivir en uno de los llamados países ricos, democráticos y con un régimen de libertades y de derechos sociales avanzados, en vez de en una dictadura empobrecida; disponer de un entramado de relaciones sociales afectuoso y enriquecedor; estar satisfactoriamente casado. Sabemos, además, que no es preciso eliminar toda emoción o sentimiento negativo, basta con que estén en minoría y que practicar una religión con mensaje prosocial aporta numerosos beneficios psicológicos.

Sin embargo, dado su poco o nulo efecto sobre el nivel de felicidad, Seligman nos advierte que para incrementar el nivel de felicidad no vale la pena molestarse en ganar cada vez más dinero, basta con cubrir las necesidades básicas. Los estudios muestran además, que las personas materialistas son menos felices. Pensadores como Demócrito, y el sabio musulmán Rūmī ya señalaron que las riquezas no llevaban a la felicidad. Séneca también advierte de los riesgos de la codicia, contra la que también existe la correspondiente maldi-

ción bíblica: «porque no supo calmar su codicia, / nada se salvaba de su avidez, / nadie escapaba a su voracidad; / por eso no durará su bienestar.» (Job 20, 20-21).

El ejercicio físico, la alimentación sana y la higiene del sueño constituyen piezas insoslayables para construir una vida plena. Los hábitos saludables contribuyen a la sensación de felicidad. No obstante, excepto padecer enfermedades muy graves, tener problemas de salud afecta poco. Es mucho más importante la valoración subjetiva de la misma que la salud objetiva. Elevar el nivel de estudios, cambiar de raza -si estuviera en nuestra mano- o mudarse a un clima más benigno o soleado (algo difícil en nuestro caso) no tendría ningún efecto sobre la felicidad.

Para incrementar la felicidad de las personas, disponemos de ese amplio 40% de actividades dependientes de la voluntad que sugiere la ciencia como el mejor camino posible. Aristóteles y Kant apuntaban en la buena dirección. Aristóteles, cuando considera la felicidad como una actividad, una forma acertada o correcta de actuar. Y Kant, cuando sostiene que sólo su buena conducta nos hace dignos de la felicidad.

Kant sostiene que el arte de la educación debe ser razonado y contribuir al desarrollo de la naturaleza humana, y al logro de la felicidad, convirtiéndonos en personas morales y prudentes. En su obra *Pedagogía,* afirma, «Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre» (p.31). De modo que concluiré con su esperanzadora frase, sin ignorar que la palabra "buena" le añade un matiz de desafío y exigencia: «Una buena educación es precisamente el origen de todo el bien en el mundo» (p.36).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Caruana Vañó, A. (Coord.) (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia. 2º ciclo de la ESO.* Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura Educació i Esport. En Internet: http://www.lavirtu.com, sección de publicaciones.

Caruana Vañó, A. (Coord.) (2007). *Programa de educación emocional y prevención de la violencia. Primer ciclo de ESO.* Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura Educació i Esport. En Internet: http://www.lavirtu.com, sección de publicaciones.

Dalai Lama y Cutler, H. C. (2010). *El arte de la felicidad.* Barcelona: Debolsillo.

Davidson, R. J. (2001). Towards a biology of personality and emotion. *Annals of the N.Y. Academy of Sciences, 935,* 191-207.

Davidson, R. J. (2003). Seven sins in the study of emotion: correctives from affective neuroscience. *Brain and Cognition, 52*, 129-132.
Davidson, R. J. (2004). Well-being and affective style: neural substrates and biobehavioural correlates. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B, 359*, 1395-1411.
Davidson, R. J. (2005). Emotion regulation happiness and neuroplasticity of brain. *Advances, Fall/Winter, 21*(3/4), 25-28.
Davidson, R. J. (2005). *Emotion regulation, happiness, an reuroplasticity of the brain. Advances in mind and Body Medicine, 21,* 25-58. Obtenido el 29 de junio de 2010 de http://www.1av10.nu/~johan/Div/VT07/C-Uppsats/Artiklar/20007485%20Emotion%20regulation.pdf
Davidson, R. J. e Irwin, W. (1999). The functional neuroanatomy of emotion and affective style. *Trends in Cognitive Science, 3* (1), 11-21.
Davidson, R. J. Putnam, K. M., y Larson, C. L. (2000). Dysfunction in the neural circuit of emotion regulation - A possible prelude of violence. *Science, 289,* 591-594.
Davidson, R. J. y Sutton S. K. (1995). Affective neuroscience: the emergence of a discipline. *Current Opinion in Neurobiology, 5*, 217-224.
Diener, E. y Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness. Unlocking the Mysteries of Psychological Wealth*. Malden MA: Blacwell Publishing.
Diener, E. y Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology, 39*(4), 391-406.
Ekman P., Davidson R. J., Ricard M. y Wallace B. A. (2005). Buddhist and psychological perspectives on emotions and well-being. *Current Directions in Psychological Science, 14* (2), 59-63. Obtenido el 29 de junio de 2010 de http://www.sbinstitute.com/PDF%20AW.org/ wellbeing.pdf
Fernández-Abascal E. G. (Coord.) (2009). *Emociones positivas*. Madrid: Pirámide.
Fordyce, M. W. (1997). Educación para la felicidad. *Revue québécoise de psychologie, 18 (2)*. Obtenido el 27 de julio de 2010 de http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/ninos/ninos3.htm.
Fordyce, M. W. (2000). *Human happiness its nature & its attainment. A Two - Volume "On - Line" Book*. Obtenido el 27 de julio de 2010 de *http*:// get happy.net / freebook.htm
Fredrickson, B. (2004). El poder de los buenos sentimientos. *Mente y cerebro, 8,* 74-78.
Fredrickson, B. L. y Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion, 19*, 313-332.
Galindo Aguilar, E. (1994). La experiencia del fuego. Itinerarios de los sufíes hacia Dios por los textos. Navarra: Editorial Verbo Divino.
Kant. I. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

Kesebir, P. y Diener, E. (2008). In pursuit of happiness: Empirical answers to philosophical questions. *Perspectives on Psychological Science, 3*, 117-125.
Kringelbach, M. L. y Berridge, K. C. (2009). Towards functional neuroanatomy of pleausure and happiness. *Trends in Cognitive Science, 13*(11), 479-487.
Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Urano.
Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131,* 803-855.
Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. y Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9,* 111-131.
Morris, I. (2009). *Teaching happiness and well-being in schools*. London: Continuum International Publishing Group.
Mosterín, J. (2006a). *La Hélade. Historia del pensamiento*. Madrid: Alianza.
Mosterín, J. (2006b). *Aristóteles. Historia del pensamiento*. Madrid: Alianza.
Mosterín, J. (2007a). *India. Historia del pensamiento*. Madrid: Alianza.
Mosterín, J. (2007b). *China. Historia del pensamiento*. Madrid: Alianza.
Mosterín, J. (2007c). *Helenismo. Historia del pensamiento*. Madrid: Alianza.
Mosterín, J. (2007d). *Roma. Historia del pensamiento*. Madrid: Alianza.
Mosterín, J. (2008). Lo mejor posible: Racionalidad y acción humana. Madrid: Alianza.
Myers, D. G. (2010). Happiness. En D. G. Myers (Ed.) *Psychology*, (pp. 519-526). New York: Worth Publishers.
Nietzsche, F. (1978). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
Nietzsche, F. (1979). *Más allá del bien y del mal*. Madrid: EDAF.
Nietzsche, F. (1982). *El anticristo*. Madrid: Alianza.
Nietzsche, F. (1984). *Humano, demasiado humano*. Madrid: EDAF.
Nietzsche, F. (1985) *Aurora*. Madrid: Ediciones BUSMA.
Nietzsche, F. (1985). *El ocaso de los ídolos*. Madrid: BUSMA.
Nietzsche, F. (1985). *Genealogía de la moral*. Madrid: Alianza.
Russell, B. (2003). *La conquista de la felicidad*. Barcelona: Random House Mondadori, Debolsillo.
Sapolsky, R. M. (2008). ¿Por qué las cebras no tienen úlcera? La guía del estrés. Madrid: Alianza.
Schopenhauer, A. (2000). El arte de ser feliz. Explicado en cincuenta reglas para la vida. Barcelona: Herder.
Seligman, M. E. P. (2005). Positive Psychology, positive prevention and positive therapy. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
Seligman, M. E. P. (2007). *La auténtica felicidad*. Barcelona, Ediciones B.

Seligman, M. E. P. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology. *American Psychologist, 55* (1), 5-14.
Seligman, M. E. P., Parks, A. C., Steen, T. (2004). A balanced psychology and a full life. *Phil. Trans. R. Soc. Lond. B. 359,* 1379-1381.
Séneca (1968). *Tratados filosóficos. Tragedias. Epístolas morales.* Madrid: E.D.A.F.
Séneca (1988). *Sobre la felicidad.* Madrid: Alianza.
Sheldon, K. M. y Lyubomirsky, S. (2007). Is it possible to become happier? (And, if so, how?) *Social and Personality Psychology Compass, 1,* 129-145.
Singer, P. (2002). *Una vida ética. Escritos.* Madrid: Santillana.
Smith, K. S., Mahler, S. V., Peciña, S. y Berridge, K. C. (2010). Hedonic hotspots: generating sensory pleausure in the brain. En M. L. Kringelbach y K. C. Berridge (Eds.), *Pleausures in the Brain* (pp. 27-49). Oxford University Press.
Snyder, C. R. y Lopez, S. J. (Eds.) (2005). *Handbook of Positive Psychology.* New York: Oxford University Press.
Spinoza, B. (1987). *Ética.* Madrid: Alianza.
Vaello Orts, J. (2005). *Las habilidades sociales en el aula.* Madrid: Santillana.
Vázquez, C. y Hervás (Eds.) (2009). *Psicología positiva aplicada. (2ª Ed.).* Bilbao: Desclée de Brouwer.

PRINCIPALES APORTACIONES PEDAGÓGICAS. UNA VISIÓN POSITIVA DE LA EDUCACIÓN

Fernando Sánchez Iñiguez

INTRODUCCIÓN

Las ideas pedagógicas sobre la educación tuvieron un punto de inflexión en el siglo XVIII y la Ilustración, a partir del pensamiento de J.J. Rousseau que planteó un ideal filosófico y pedagógico sobre la felicidad individual y de la sociedad. Ello conllevaría una visión positiva del infante y de su curiosidad natural para aprender, que se adelantó a gran parte de los principios de la pedagogía contemporánea.

Esta visión positiva de sus potencialidades, apoyada por las constataciones en el campo de la psicología y sus diferentes especialidades -evolutiva, social, de la educación, etc.-, ha sido a veces mal entendida por muchos profesores confundiéndola con idealismo, permisividad y falta de rigor. Actualmente, nos encontramos en las escuelas numerosos estudiantes con actitud negativa, desmotivados y problemáticos. Ante ellos, hay un discurso pedagógico que reclama sanciones y castigos sin que éstas tengan, salvo en casos especiales, una gran eficacia. En este contexto conviene recordar los planteamientos de algunos de los grandes pedagogos modernos sobre la educación del infante.

Este es el punto de unión del tema con el propósito general de la publicación: aplicaciones educativas de la Psicología Positiva. La idea fundamental ha sido acudir a las fuentes originales y refrescar los principios pedagógicos adoptados por las grandes figuras de la pedagogía contemporánea, sobre todo del siglo XX, como Dewey, Montessorí, Decroly, Claparède, Piaget, Freinet, Neill, etc. la mayoría de los cuales pusieron en marcha escuelas donde aplicaron y evaluaron sus propuestas pedagógicas y publicaron sus experiencias en obras de gran influencia en las escuelas de todo el mundo. Gran parte de sus obras e investigaciones siguieron una metodología cualitativa que se adaptaba mejor a la complejidad de las variables que intervienen en el contexto escolar. También acudían a técnicas de observación, registro, descripción de casos, etc.

A continuación, iniciamos una singladura por diferentes figuras representativas de la pedagogía contemporánea, con el antecedente de Rousseau por su gran influencia posterior. En ella, nos fijaremos en sus visiones y planteamientos sobre su educación y comprobaremos que la orientación positiva de

las relaciones entre el educador y el educando es una constante de las propuestas pedagógicas modernas.

EL OPTIMISMO PEDAGÓGICO Y LA ILUSTRACIÓN

En buena parte de sus planteamientos fundamentales, Rousseau (1712-1778) se anticipa claramente a la pedagogía contemporánea más avanzada. *Emilio* (1762) es una novela pedagógica escrita con la intención de exponer, en forma concreta, los criterios educativos que se han seguido, mostrándolos en su efectiva aplicación a un niño imaginario, confiado a un preceptor. Así, la relación educativa fundamental es la relación entre el individuo y el ambiente natural.

En su pensamiento pedagógico, el autor propone considerar dos etapas educativas: hasta los doce años y posteriormente. Para la primera etapa, "la regla más importante no es ganar tiempo sino perderlo". Como es evidente no es dejar que el niño se enmohezca en el ocio, sino de no obstaculizar, perturbar o acelerar un proceso natural de maduración y actividad espontánea que hay que respetar. Este método "inactivo" es posible sólo porque en la intimidad del niño existe un "principio activo". En una segunda etapa, de los doce a los quince años, el niño puede desplegar una atención más prolongada y persistente a los fenómenos que le circundan. A la pura "razón sensible" sigue la razón propiamente dicha (juicios, ideas abstractas y conciencia moral). Es la edad de las biografías, de la historia, de los estudios lingüísticos y científicos profundos.

Por otra parte, el autor concede una atención importante a la educación de los sentimientos del niño, que ha de tender a la utilidad y a la coincidencia de la felicidad individual y del género humano. Resulta innovador su recomendación referida a que "los sentimientos no se describen bien si no es por medio de sus efectos" lo cual quiere decir que también los sentimientos deben evaluarse y que, en último término, deben preferirse los sentimientos que contribuyen a la felicidad general sobre aquellos que la ponen en peligro.

En consecuencia, el sentimiento debe educarse y hacerlo en sentido altruista no es fácil. "Aunque esta sensibilidad del corazón, que nos hace gozar verdaderamente de nosotros mismos, es obra de la naturaleza, y quizá producto del organismo, necesita situaciones que la desarrollen. Sin esas causas emocionales un hombre nacido con sensibilidad no sería nada y moriría sin haber conocido su ser".

Así pues, el pensamiento de Rousseau tuvo una gran influencia en la historia de la educación. En sentido estricto, no se puede definir como un pedagogo

que pusiera en práctica sus planteamientos educativos; de hecho, su obra se refiere a un estudiante aislado, es decir, a un caso imposible, como él mismo reconoce. Pero por su idealismo, su visión positiva del niño y concepción de que la relación educativa fundamental era la relación entre el individuo y el ambiente natural, se considera como un precursor de la pedagogía contemporánea.

LA IMPORTANCIA DE LA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN

El movimiento pedagógico de la educación progresiva, que fue la versión norteamericana de la Escuela Activa o Nueva europea de finales del siglo XIX y del primer tercio del siglo XX, renovó el discurso educativo de la época introduciendo dos conceptos fundamentales: la experiencia y el interés. Desde esta perspectiva, la educación "es una constante reorganización o reconstrucción de la experiencia" caracterizada por la continuidad y por la interacción. John Dewey (1859-1952) fue su iniciador. Sobre este filósofo y pedagogo estadounidense comentan Abbagnano y Visalberghi, (1992, pp. 641-642):

> La doctrina del interés es la base de la pedagogía de John Dewey. No se puede suscitar artificialmente el interés por algo que no es capaz de suscitarlo por sí mismo. Es indispensable que la enseñanza se base en intereses reales. Por otra parte, el interés no es un dato fijo y estático, ligado como está a la actividad cambia y evoluciona al complicarse y enriquecerse con la actividad misma. Por tanto, es un error detenerse demasiado a considerar los intereses fijándolos en sus formas actuales pues, en efecto, es necesario obligarlos a que evolucionen suministrándoles todas las ocasiones posibles para traducirse en actividades conexas. Esta es la tesis de un breve escrito pedagógico del año 1897: *Mi credo pedagógico*.

Para Dewey, el proceso educativo tiene dos aspectos: uno psicológico, que consiste en la exteriorización y el despliegue de las potencialidades del individuo y otro social, que consiste en preparar y adaptar al individuo a las tareas que desempeñará en la sociedad. Dado que en las sociedades modernas es imposible predecir con precisión lo que será la educación dentro de veinte años, y que es imposible preparar al niño o la niña para enfrentar un orden posible de condiciones, prepararlo para la vida futura significa "hacerlo dueño de sí". Por tanto, de los dos factores de la educación "el psicológico es el fundamental" y la personalidad individual es el único agente de progreso efectivo, y para desarrollarla por completo la educación debe asumir una fisonomía y un carácter sociales.

En cuanto a las propuestas metodológicas, Dewey se resiste a formular métodos didácticos precisos, considerando que el verdadero método de enseñanza se identifica con el método general de la investigación, llevada a cabo por grupos de estudiantes bajo la tutela y orientación del educador. En coherencia con estos planteamientos, la vida activa y social del niño o la niña debe ser el

centro alrededor del cual se organizan progresivamente en diversos "materiales", en primer lugar, los que lo familiarizan con su ambiente, en el tiempo y en el espacio (historia, geografía, nociones científicas), después los que proporcionan instrumentos propios para ahondar en los primeros (leer, escribir, contar). Pero las actividades manuales, expresivas o constructivas seguirán siendo el centro de correlación de todos los estudios y observaciones. Así, para Dewey el aspecto científico, el técnico y el artístico están íntimamente fundidos en las primeras actividades del niño o la niña.

A partir de John Dewey se inició un movimiento de renovación de la escuela americana que fue recogido por la *Progressive Education Association*, creada en 1919, y cuya carta fundacional recogía los siguientes puntos:

- La libertad para favorecer el desarrollo natural del niño o la niña.
- El interés considerado como motor del aprendizaje escolar.
- El maestro como guía.
- El estudio científico de la evolución psicobiológica del niño o la niña.
- La cooperación entre la escuela y el hogar.
- La escuela progresiva entendida como líder de los movimientos de educación.

En conjunto, el legado teórico y práctico de Dewey constituye, por su actualidad, originalidad, variedad y profundidad, una herramienta útil para pensar y actuar en los nuevos escenarios sociales, culturales y educativos. A la hora de comentar sus aportaciones metodológicas no puede faltar la referencia a la experiencia de la famosa Escuela-Laboratorio, creada en 1895, dependiente de la Universidad de Chicago, y donde Dewey mostró la posibilidad de construir un currículum basado en las llamadas "ocupaciones", que para Dewey consistían en actividades funcionales, ligadas al medio social del infante, prácticas y formativas en el plano físico, intelectual estético y moral. Una descripción del funcionamiento de esta escuela puede consultarse en el artículo de González (2002).

De todo lo anterior, se deduce la importancia de su obra pedagógica, construida en torno al valor de la experiencia protagonizada por los estudiantes en la enseñanza y a su inclusión en el medio social y cultural. También tiene una gran utilidad para situarnos ante los retos educativos actuales de una manera más lúcida, crítica y práctica.

LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA DE MARÍA MONTESSORI

La pedagogía científica se apoyó esencialmente en los nuevos conocimientos sobre las características de las personas en diferentes edades, adquiridos en

nuevas ciencias, como la psiquiatría y la psicología a finales del siglo XIX y en el primer tercio del siglo XX. María Montessori (1870-1952), iniciadora de este movimiento, expuso sus experiencias en el tratamiento de niños/as con déficits sensoriales, primero, y de educación preescolar después, en el libro *Manuale della pedagogía scientifica* (1909).

El núcleo de la pedagogía montessoriana consiste en concebir la educación como autoeducación, es decir, como proceso espontáneo por medio del cual se desarrolla dentro del alma del niño "el hombre que duerme ahí" y en considerar que, para que esto ocurra en el mejor de los modos posibles, lo fundamental es proporcionar al niño un ambiente libre de obstáculos innaturales y materiales apropiados.

El rol del docente en el método en lo que respecta a las actividades tanto individuales como sociales es el de permitir que el niño o la niña haga sus experiencias. En efecto, es un error tratar de sustituir su experiencia con la del adulto, pretendiendo transmitirla verbalmente. El adulto tiene una experiencia de tipo totalmente diverso de la infantil y aprende de otro modo, o sea, acomodando lo nuevo en esquemas ya construidos, mientras el niño o la niña se construye a sí mismo con la experiencia actual. Montessori (1994, p. 50), en *El niño: El secreto de la infancia* escribe:

> Los adultos somos recipientes. El niño sufre una transformación, las impresiones no sólo penetran en su alma, sino que la forman, se encarnan en él. El niño crea su propia "carne mental" al utilizar las cosas que están en el ambiente. Por tanto, define la mente del niño como "mente absorbente" y habla de "periodos sensibles" durante los cuales el niño asimila con rapidez las series enteras de experiencias de un tipo.

En lo referente a los materiales didácticos, Montessori desarrolla una propuesta de aprendizaje en la que considera esenciales la práctica, la imitación, la repetición y la ordenación y clasificación. Este proceder permite al infante apropiarse de unas habilidades de tipo lógico y clasificatorio esenciales para el posterior desarrollo de operaciones mentales de mayor complejidad. Para ello, crea unos materiales y ejercicios didácticos que aún hoy en día se utilizan tal y como fueron concebidos pero que no pueden separarse de un modelo didáctico más amplio. Ligan con su propuesta curricular y son materiales de educación intelectual, motriz y sensorial. Con ellos podrá trabajar de forma autónoma e independiente.

María Montessori fue una de las pedagogas que más influyó en la organización de las escuelas infantiles y su aportación fue de signo renovador. Su método fue muy bien acogido en muchos países y continúa aplicándose actualmente. Montessori fue una persona avanzada a su tiempo y desarrolló una

propuesta pedagógicamente bien diseñada y congruente con su pensamiento. Algunos aspectos de la propuesta montessoriana tendrían que tenerse presentes en nuestros días, tales como la idea de trabajo de los niños y niñas más pequeños, de la potenciación de la educación de la familia desde la escuela, su método didáctico basado en la actividad, el trabajo, la autodisciplina y perseverancia del estudiante en el aprendizaje.

Por otro lado, la doctora Montessori deseaba que su método se adaptase a los tiempos y a las realidades cambiantes, se extrapolase a la Escuela Primaria y beneficiase a todos los niños/as. Sin embargo, su método se ha mantenido sin grandes cambios y referido al ámbito de la Educación Infantil, donde sigue siendo aplicado en escuelas de todo el mundo.

LA PEDAGOGÍA DE LOS MÉTODOS GLOBALES Y LOS CENTROS DE INTERÉS

Los métodos globales en educación y la doctrina pedagógica de los centros de interés, formuladas inicialmente por Ovide Decroly (1871-1932) supusieron, en su momento una renovación de los métodos de enseñanza y de la enseñanza de la lecto-escritura. Como dice Margarida Muset (2002, p. 95), maestra, pedagoga e inspectora de educación, en su artículo sobre este médico y pedagogo belga:

> Entre las aportaciones más controvertidas y a la vez más innovadoras, que se han producido en el ámbito educativo durante la primera parte del siglo XX, se encuentran el método global de enseñanza de la lectura y la escritura, y la programación escolar de los centros de interés. Ambas aportaciones fueron concebidas y desarrolladas por Ovide Decroly (1871-1932), quien dedicó toda su vida a observar y a experimentar sobre el aprendizaje natural de los niños.

También resulta pertinente la comparación que realizan Abbagnano y Visalberghi (1992, p. 667), entre este autor y Montessori, ya que ambos cursaron, en primer lugar, Medicina y tuvieron conocimiento de los avances en el campo de la psicología:

> A diferencia de Montessori, Decroly no se limitó a inspirarse en ciertos aspectos de la terapia psiquiátrica, sino que estudió a fondo las diferentes corrientes de la psicología contemporánea. Son precisamente los criterios psicológicos los que diferencian el método Decroly del Montessori pues al analiticismo del segundo se antepone el globalismo que, junto a la teoría de los intereses, constituye la característica del primero". En su obra "*La función de la globalización y la enseñanza*" (1929), Decroly subraya la estrecha ligazón que según él existe entre globalización e interés. Previamente el psicólogo Claparède había propuesto el concepto de "percepción sincrética", en cuanto la síntesis sigue al análisis, mientras que la síncresis la precede. Así pues, para Decroly el niño no percibe más oscuramente que el adulto en la medida que percibe más "globalmente", sino que su experiencia es diversa, con articu-

laciones y distinciones organizadas de otra forma, como por lo demás son diversos los intereses que lo informan.

De aquí surgen las bases de método Decroly: respetar la aptitud del niño/a para apoderarse globalmente de los sectores de la experiencia que le suscitan interés efectivo; organizar todas las actividades escolares en torno a "centros de interés" propios de cada edad, articular las actividades mismas en actividades de observación, de asociación y de expresión con referencia a lo que constituye el objeto actual de interés. En síntesis, se trata de familiarizar al niño/a con lo que le interesa, sin obligarlo prematuramente a analizar, a distinguir y a separar, aplazar estas operaciones para cuando sean funcionalmente necesarias, después de haber articulado el interés mismo: de ahí el sentido general que para Decroly tiene el método global, que por consiguiente no debe restringirse sólo al sistema de lectura y escritura.

En conjunto, las aportaciones de Decroly tienen todavía hoy vigencia en las prácticas escolares. Las principales son las siguientes:

- La vida como objeto de la educación. Decroly definió l'Ecole de l'Ermitage de Bruselas con el lema "Escuela para la vida y por la vida", que supone concebir la enseñanza como una serie de estrategias para situar al estudiante ante la vida y aprender de él y con él mediante una actitud de búsqueda constante.
- La globalización del aprendizaje escolar. Debido a su influencia, en la actualidad, los planes de estudio y los programas escolares de los primeros cursos de escolaridad plantean unos contenidos muy cercanos a la realidad infantil, llenos de significación para el niño/a, sin relación con la división de los aprendizajes por asignaturas o materias, basada en la estructura de la ciencia.
- Incorporación de la observación y la experimentación a la escuela. Sitúa la observación directa y la experiencia del estudiante como centro de la actividad escolar (salidas escolares, experiencias de laboratorio, materiales diversos en el aula, etc.).
- Una distinta consideración de la enseñanza de la lectura y la escritura. Su método global supuso un punto de inflexión en el aprendizaje de la lecto-escritura.
- Nuevo enfoque de los contenidos escolares, sobre todo en las primeras etapas educativas de Educación Infantil y Educación Primaria. No ha ocurrido así en Educación Secundaria, donde esta programación basada en la globalidad, la interdisciplinariedad y los centros de interés ha tenido más dificultades de aplicación.

Así pues, la vigencia de la obra de Decroly en la educación de nuestros días se muestra en que, en su conjunto, su obra continúa vigente en la medida en que

las aportaciones posteriores no la han desmentido, sino que la han completado y enriquecido.

LAS PEDAGOGÍAS ANTIAUTORITARIAS

Los pedagogos antiautoritarios coinciden en defender la libertad como primera condición de la educación. Una condición que se convierte en finalidad: se trata de hacer personas libres que puedan expresar los valores positivos de su naturaleza. Y una condición que es también un método: la única manera de hacer personas libres es dejando que experimenten en un régimen de libertad. Así pues, la libertad es finalidad y método en las pedagogías antiautoritarias. Este movimiento pedagógico es uno de los que más profundizo en la **pedagogía de la felicidad**, en el autogobierno de las instituciones educativas y proponía un cambio radical en el funcionamiento de las escuelas potenciando el ejercicio de la libertad como método pedagógico.

Alexander S. Neill (1883-1973) es el máximo representante de esta corriente pedagógica y fundador de la Escuela de Summerhill, conocida por su defensa de una educación basada en la libertad y el autogobierno. Su concepción antropológica del hombre y del niño lleva a considerar ante todo la bondad y la felicidad como bases de su bienestar y desarrollo. Sin haber leído a Rousseau, como él mismo reconoció en una ocasión, llega a conclusiones muy parecidas. Así, para Neill la maldad no es natural sino el resultado de la falta de amor. Es rotundo cuando dice: "No creo que el niño tenga instintos criminales. La criminalidad aparece en el niño como una forma perversa de amor... Todo caso de actitud criminal en un niño puede ser rastreado hasta encontrar la falta de cariño hacia él" (Neill, 1992, p. 75).

Para Neill, el progreso tecnológico y todos sus resultados no hacen mejores a las personas; sólo la felicidad humaniza previene el mal. Ahora bien, ¿cómo alcanzar la felicidad partiendo del fondo de bondad de los humanos? Para Neill el modo de lograr la felicidad es el amor y la libertad.

Como todas las grandes experiencias pedagógicas, Summerhill está constituida por un sistema de prácticas educativas que cristalizan las ideas y valores que Neill pretende vehicular en su escuela. Summerhill era una comunidad educativa dotada de un sistema de autogobierno para decidir las normas que han de regir la convivencia. La Asamblea semanal es la institución vital de Summerhill y en ella se discute cualquier aspecto de la colectividad y donde todos, jóvenes y adultos tienen voz y un voto con el mismo valor. Otras instituciones para regular la convivencia eran el tribunal y las asambleas especiales. Se ha de considerar que Summerhill era un internado y contaba entre sus componentes con algunos estudiantes problemáticos o con antecedentes de

delincuencia. De ahí la definición y estructura de las instituciones que regulaban la convivencia.

En coherencia con su planteamiento educativo, Neill propone abstenerse de castigos, reprimendas y sermones y otros comportamientos que producen temor y, por el contrario, acoger a los estudiantes con calidez. De este modo, se lograría el tipo de vínculo que está en la base de toda educación: el afecto recíproco. De forma complementaria, en Summerhill se reconoció la libertad para elegir y la posibilidad de autodeterminarse. En palabras de Erich Fromm, en el prólogo de una de las ediciones del libro de Neill (1996, p. 9):

> Mientras que los pensadores progresistas proclamaron las ideas de libertad, democracia y autodeterminación en el siglo XVIII, sólo hasta la primera mitad del siglo XX comenzaron a fructificar en el campo de la educación. El principio fundamental de esa autodeterminación fue la sustitución de la autoridad por la libertad, con el fin de enseñar al niño *sin emplear la fuerza*, sino apelando a su curiosidad y a sus necesidades espontáneas, haciéndole que se interesara por el mundo que le rodea. Esta actividad señaló los comienzos de la educación progresista y constituyó un paso importante en el desarrollo humano... Pero los resultados de este nuevo método fueron muchas veces decepcionantes. En los últimos años se ha producido una reacción en aumento contra la educación progresista. Muchas personas creen ahora que la teoría es errónea en sí misma y que deberá ser lanzada por la borda. Está en marcha un movimiento que exige más y más disciplina... ¿Es un error la idea de una educación sin emplear la fuerza? Si la idea en sí misma no es errónea ¿cómo podemos explicarnos su relativo fracaso?... Yo creo que la idea de libertad para los niños no era errónea pero sí que la idea de la libertad ha sido pervertida casi siempre. Para examinar con claridad este asunto, debemos empezar por comprender la naturaleza de la libertad, y para ello debemos distinguir entre autoridad evidente y autoridad anónima[*].

En conjunto, Neill y otros autores de las pedagogías antiautoritarias han aportado elementos muy sustanciales a una reflexión pedagógica y a una práctica pedagógica basada en la libertad de los educandos. Despertaron la conciencia a favor de la participación de los estudiantes, del incremento de sus niveles de libertad, de la posibilidad de instalar sistemas de autogobierno escolar. Se entiende así que los estudiantes se hacen participando, mientras que los educadores han diseñado prácticas y perfilado actitudes que han quedado como aportaciones muy contrastadas. El caso de las asambleas de clase o los sistemas de resolución de conflictos ejemplifican el capítulo de las prácticas que forman parte del mejor patrimonio educativo. Y, por otra parte, el conjunto de actitudes personales no directivas ha sido otra contribución fundamental a la disolución de las formas autoritarias de ejercer la docencia.

---

[*] Un estudio más detallado del problema de la autoridad puede encontrarse en Erich Fromm, *Escape from Freedom*, Rinehart and Co. Inc. Nueva York 1941. Edición en Español. *Miedo a la libertad.)*

METODOLOGÍA DE AULA Y COOPERACIÓN EDUCATIVA

Uno de los grandes avances de la pedagogía de siglo XX fue la renovación de la metodología de trabajo en el aula, a través de una variada serie de técnicas didácticas nuevas y la interacción en el aprendizaje a través de la cooperación educativa. Célestin Freinet (1896-1966) fue el pedagogo francés que lideró esta aportación e inició un movimiento de renovación escolar que se extendería por escuelas de numerosos países. Como escribe Francisco Imbernón (2002, p. 249) en su artículo sobre este autor:

> Hablar y escribir sobre Célestin Freinet (1896-1966) es hacerlo sobre la escuela. En el sentido más estricto, una escuela que parte del niño, con todas sus potencialidades y con su evolución natural y que intenta educarlo para la vida. Es hablar, sobre todo, de aquello que pasa dentro de una institución educativa, con unas aulas, unos maestros y unos niños que hacen cosas para intentar entender el mundo que les rodea. Y no es tanto hablar de grandes teorías o de grandes aportaciones que marquen un hito en los tratados de pedagogía. Para demostrar esto, basta afirmar que Freinet ha sido un autor hasta hace poco tiempo muy ignorado en los tratados y en las clases universitarias o de formación de muchos países, donde se suponía que residían los cimientos teóricos de la educación.

La aportación de Freinet es posterior a la propuesta de otros destacados autores de la llamada Escuela Nueva o Activa (Decroly, Montessori, etc.). Debido a ello, Freinet tuvo acceso a las obras de estos autores, de los cuales destacan dos por su influencia: A. Ferrière y O. Decroly. El primero le orienta en sus principios pedagógicos, que le impactarán y serán la base de su pedagogía y el segundo le influye, sobre todo, sobre la metodología de la enseñanza (centros de interés, globalización, etc.). Una aportación importante fue sobre los centros de interés, en lo relacionado con la espontaneidad de los mismos y la posibilidad de utilizarlos para el aprendizaje de la lectura y la escritura con los más pequeños.

En los aspectos metodológicos, el autor no quería oír hablar de método Freinet sino de técnicas Freinet como procedimientos y actividades "de pedagogía popular" que impregnaban toda la vida de la escuela y que habrían sido construidas, experimentadas y evolucionadas en las clases de las escuelas. Las principales fueron: la imprenta escolar y las técnicas de impresión, los ficheros escolares y autocorrectivos (un aprendizaje cooperativo en una biblioteca de aula), la correspondencia interescolar, el plan de trabajo (técnica semanal para que el estudiante organice las tareas), los complejos de interés, la asamblea, las conferencias y el periódico mural. Todo ello configurará una propuesta global a la que Freinet llama el método natural, es decir, realizar una metodología escolar a partir de la experiencia diaria de la vida individual y social del infante, que no únicamente pretende que el infante aprenda los co-

nocimientos escolares sino, sobre todo, que desarrolle su personalidad, su creatividad, y una socialización individual y colectiva para que sea más libre.

Freinet es uno de los grandes pedagogos del siglo XX. Su herencia perdura en la cultura de la enseñanza. Una de las características de la pedagogía de Freinet es la adecuación de sus técnicas a los diferentes contextos en los que se practican. Hoy en día, muchos años después de su nacimiento, las técnicas Freinet mantienen esa gran capacidad de adaptación a la escuela del futuro. Muchas de estas técnicas han variado por los cambios sociales y pedagógicos, otras casi han desaparecido porque ya no son excesivamente útiles en algunas escuelas, pero otras son actualmente muy vigentes y sobre todo es muy vigente su pensamiento.

Así pues, la gran aportación de Freinet está en su propuesta de cambio de la metodología de las escuelas y de las aulas y del compromiso del enseñante con el contexto social. En su pedagogía, será fundamental convertir la escuela, la clase, en una cooperativa con todos sus componentes (tesorero, secretario, mural, asamblea, etc.). Por otra parte, la combinación armónica entre aprendizaje individualizado y trabajo en grupo será una de las finalidades más importantes de su planteamiento educativo. El papel del docente será organizar el ambiente para que el estudiante desarrolle el máximo de sus potencialidades y, por tanto, será un facilitador de técnicas e instrumentos para ayudar al proceso educativo. Así la escuela se basará en la cooperación y el trabajo.

CONSIDERACIONES FINALES

Entre las aportaciones de la pedagogía contemporánea existe una gran diversidad. Unas incidieron decisivamente en la organización de las escuelas infantiles, como Montessori, otras renovaron la metodología de enseñanza, como Decroly, e introdujeron conceptos nuevos de gran potencial pedagógico, como los “centros de interés” y los métodos globales, otros incidieron más en ideales pedagógicos de libertad y felicidad, asociados del autogobierno de las escuelas, como las pedagogías antiautoritarias -a las que habría que acudir para profundizar en sus conceptos de convivencia y resolución de conflictos-. Otras aportaciones fueron de técnicas pedagógicas cooperativas, como Freinet, etc. Todas estas aportaciones de la pedagogía contemporánea fueron lideradas por profesionales de diferente procedencia. Unos provenían de la escuela, eran maestros que dedicaron su vida a la enseñanza como Alexander Neill o Célestin Freinet, otros provenían de la medicina como Montessori o Decroly, o de la filosofía, como Dewey. Pero todos ellos realizaron aportaciones valiosas y adoptaron una visión positiva del infante y sus potencialidades.

Por otro lado, el desarrollo en la época contemporánea de nuevas ciencias como la psicología y la sociología y su avance en el conocimiento del desarrollo humano ha incidido decisivamente en mundo educativo. Así, psicólogos como Jean Piaget, Lev S. Vygotski y B. F. Skinner, y sociólogos como Basil Bernstein tuvieron una gran influencia en buena parte de las innovaciones pedagógicas del siglo XX.

Como escribe Margarida Muset (2002, pp. 117-118) al valorar la significación y vigencia de algunas aportaciones pedagógicas tomando como ejemplo a Ovide Decroly:

> En un siglo como el XX, en el que los avances sociales, científicos y tecnológicos han convulsionado al mundo y al hombre, resulta difícil valorar cualquier obra o aportación. Esto es aún más cierto en el ámbito de la educación, ya que unas obras influyen en otras y no resulta simple distinguirlas y determinar sus límites. Sin embargo, en una obra tan completa y extensa como la que nos ocupa, se encuentran ideas axiales que, sin duda, han impulsado el avance de la psicología, de la pedagogía y de la didáctica posterior... En las prácticas escolares actuales se han asumido como habituales ciertos postulados que, en el momento en que fueron formulados, resultaron radicales e incómodos para muchos profesionales. Hoy en día se han generalizado conceptos y prácticas, que fueron enunciados y defendidas por Decroly, el cual consideró siempre la educación como un reto, un compromiso con el estudiante y con la sociedad que debía romper con las rutinas escolares y adaptarse a las características del joven de cada época... Seguramente no puede atribuirse a un sólo autor el mérito del cambio producido; es a las diversas aportaciones y a los diversos autores a quienes debe atribuirse la mejora de la educación y el cambio que la ha conducido al estado actual.

A modo de conclusión, consideramos que, frente a perspectiva educativa tradicionalista, basada en el ejercicio de las facultades, en la disciplina moral y mental y en un método de instrucción fundado en la transmisión del saber por parte del docente, surgieron unos nuevos planteamientos pedagógicos que suponen una nueva visión de la educación del infante, de su desarrollo natural, de las necesidades propias de cada etapa educativa. Estos nuevos enfoques conllevan también una renovación de la metodología de trabajo de las escuelas, basada en la experiencia y la relación con el entorno. Muchos de estos planteamientos han tenido éxito, mientras que otros han tenido una aplicación más difícil. Aún así, recomendamos volver a leer sus textos para comprender la potencialidad de sus propuestas para la educación del infante y su preparación para la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.

González, J. (2002). John Dewey y la pedagogía progresista. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 15-39). Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2002). Célestin Freinet y la cooperación educativa. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 249-268). Barcelona: Graó.

Montessori, M. (1994). *El niño: El secreto de la infancia*. México. Diana.

Muset, M. (2002). Ovide Decroly: la pedagogía de los centros de interés y de los métodos globales. En J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 95-119). Barcelona: Graó.

Neill, A. S. (1992). *El nuevo Summerhill*. México: Fondo de Cultura Económica.

Neill, A. S. (1996). *Summerhill: Un punto de vista radical de la educación de los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

EL PORQUÉ DE LA PASIÓN Y EL ENTUSIASMO EN CONTEXTOS ESCOLARES

María del Carmen Ferrández Marco
Teresa María Perandones González
Salvador Grau Company

INTRODUCCIÓN

Cada individuo es original, creativo, único e irrepetible, posee fortalezas y virtudes y una inmensa riqueza interior. Los contextos escolares son espacios idóneos para poner en juego y potenciar los aspectos más valiosos, atractivos y deseables del ser humano.

En el presente capítulo vamos a centrar la atención sobre la relevancia e incidencia de la pasión y el entusiasmo para la enseñanza y el aprendizaje. Un aula donde el docente apasionado trasmite su pasión y entusiasmo por la materia que imparte, por la educación y por sus estudiantes, constituye el mejor caldo de cultivo para que su alumnado aprenda. Afortunadamente, la investigación está arrojando explicaciones científicas a este hecho (Immordino-Yang y Damasio, 2007; Perandones, Lledó y Grau, 2010).

Los estudiantes difieren significativamente unos de otros en capacidad intelectual, en experiencias vividas, en disposiciones para el aprendizaje, en el ámbito social que les envuelve, en el ambiente familiar que les rodea, así como en sus competencias emocionales. Los docentes, por tanto, han de prestar atención a su alumnado; es preciso conocer y comprender a cada estudiante, atender sus preocupaciones, valorar sus capacidades y detectar sus pasiones.

Detectar, conocer y desarrollar las pasiones y el entusiasmo de nuestro alumnado y poner todo ello al servicio del aprendizaje, implica tener presente un factor determinante en este proceso: el profesorado y sus pasiones. Aunque se hable de las pasiones del alumnado, hay que hacerlo también de las del profesorado. La pasión tiene la rara virtud de que al repartirse se multiplica. Y, aunque es personal, no es del todo intransferible. Por eso, también la pasión y el entusiasmo del docente pueden afirmarse como condiciones (en este caso externas) de la pasión y entusiasmo del alumnado. No parece razonable plantear la enseñanza como situación apasionada o apasionante excluyendo a quien tiene, precisamente, la responsabilidad directa de construir esta situación. En las relaciones personales la pasión y la apatía se contagian. Por eso es

que vivir desdichadamente la tarea de enseñar es la forma más eficaz de amargar la tarea de aprender.

Una pedagogía que utiliza como recurso didáctico la potenciación de fortalezas humanas tales como la pasión y el entusiasmo no exige profesores chistosos, dicharacheros o graciosos (esto son cualidades nada desdeñables para un perfil docente, pero exigirlas quizá sería pedir demasiado). Basta, que no es poco, con que el docente sea capaz de disfrutar con lo que enseña, de disfrutar enseñándolo, de comunicar ambos disfrutes y de sentirse gratificado al percibir que el alumnado también disfruta aprendiendo.

CONCEPTO

Podemos entender la pasión como un sentimiento muy intenso, como un motor, una fuerza motivadora que emana de la emoción. El apasionamiento genera energía, determinación, convicción y compromiso (Fredrickson, 2002). En palabras de Fried (1995), la pasión no es sólo un rasgo de personalidad que tengan unas personas y otras no, sino algo que puede descubrirse, enseñarse o reproducirse, a pesar de que las regularidades de la vida escolar se confabulen contra ella y, aunque no lo sea todo, la pasión, por incómoda que resulte la palabra, está en el centro de lo que es o debe ser la enseñanza.

Atendiendo a la Clasificación de Fortalezas y Virtudes de Valores en Acción (VIA), desarrollado bajo la dirección de Christopher Peterson y Martin Seligman, encontramos que dentro de las 24 Fortalezas y 6 Virtudes identificadas, la Fortaleza de Pasión y Entusiasmo aparece dentro de la Virtud de Trascendencia. Al hablar de trascendencia se refieren a las fortalezas emocionales que van más allá de la persona y nos conectan con algo más elevado, amplio y permanente. Asimismo, describen a las personas que puntúan alto en la fortaleza de pasión y entusiasmo como personas llenas de vida, que se dedican en cuerpo y alma a las actividades en las que participan, que se despiertan por la mañana con ansias por empezar el día y la pasión que ponen en las actividades resulta contagiosa, de manera que es muy impropio de estas personas el sentirse decaídas (Peterson y Park, 2009; Shryack, Steger, Krueger y Kallie, 2010).

APLICACIONES EDUCATIVAS

¿Por qué la mayoría del alumnado, desde la etapa de educación infantil hasta la universitaria, no ve la escuela, el instituto o la universidad, como un lugar de gozoso aprendizaje, de felicidad posible, de plenitud humana? ¿Son las instituciones educativas un lugar de irradiación de pasión, de entusiasmo, de bienestar? Los centros escolares deberían sugerir trabajo gratificante, deberí-

an ser lugares de apasionante descubrimiento, pero quienes vivimos a diario entre aulas, pasillos, libros, calificaciones y boletines, sentimos que, en general, no es así. Los centros escolares, son centros de enseñanza y aprendizaje, y como destacan algunos autores (Day, 2006; Fried, 1995) la enseñanza y el aprendizaje eficaces se basan, en el fondo, en el ejercicio de la pasión. La pasión se relaciona con el entusiasmo, con el compromiso y la esperanza, que son características clave de la eficacia en la enseñanza. Para dar cabida a la pasión en nuestras aulas es adecuado que el profesorado tome en consideración los siguientes puntos:

- Explorar las motivaciones del alumnado.
- Favorecer asiduamente el desarrollo de actividades que lleven consigo una razonable dosis de agrado.
- Valorar las potencialidades individuales y estimularlas.
- Propiciar un clima de confianza adecuado para que aflore la libertad de expresión de manera que los estudiantes manifiesten sus sentimientos.
- Estimular decididamente la curiosidad.

Un buen docente favorecerá unas apropiadas condiciones humanas y ambientales que estimulen al educando a adentrarse en los caminos del aprendizaje afectivo (Gilman, Huebner y Furlong, 2009). Tal y como señala Clark (1995), sin pasión, la enseñanza pierde su corazón. En esta línea son de destacar trabajos como los de Lyubomirsky, King y Diener (2005), que presentan la influencia de las emociones en el aprendizaje, partiendo de la base de que el cerebro está diseñado para prestar atención en primer lugar a la información con un componente emocional; de hecho, cuanto más intensa sea la emoción, más sentido tendrá. Las emociones en general y el vivenciar la situación de enseñanza-aprendizaje con pasión y entusiasmo, en particular, nos ayudan a aprender más rápidamente, a recordar mejor la información, hacen que la información "parezca real" (creemos lo que sentimos), y nos ayudan a tomar mejores decisiones en base a la información disponible.

ACTIVIDAD 1. VEO LO QUE SIENTO

Objetivos

- Asociar el lenguaje gestual y corporal derivado del sentimiento de pasión y entusiasmo.
- Analizar y expresar las circunstancias personales y contextuales que envuelven al niño/a en el momento de disfrutar de su comida favorita.
- Reconocer las sensaciones que experimentamos en momentos de apasionamiento.
- Familiarizarse con el lenguaje emocional.

Contenidos. Pasión. Entusiasmo Identificación del lenguaje emocional.

Nivel educativo recomendado. Primer ciclo de Educación Primaria.

Descripción. La primera sesión se comenzará estando sentados en corro. El/la maestro/a les pedirá que en silencio escenifiquen gestualmente si les ha gustado o no la comida de hoy. Esto se llevará a cabo individualmente y por turnos. Es importante que los gestos producidos por el alumnado sean traducidos por el grupo con ayuda del maestro/a al lenguaje oral, por ejemplo: una mueca de agrado y apetencia será seguida por frases como "a Juan le ha gustado mucho la comida de hoy o Juan ha comido hoy su plato favorito".

A continuación el docente les planteará que piensen en la comida que más les gusta, es decir, en su comida favorita, para que de nuevo, por turnos, describan oralmente todo lo que envuelve ese momento. En las reflexiones del porqué nos gusta esa comida, conviene que el maestro/a haga de modelo y especifique: porqué nos gusta, qué ocurre alrededor cuando la comemos, dónde y con quien solemos comer esa comida, etc. Para ello irá conduciendo a cada alumno/a mediante preguntas, para comprobar que el alumnado realmente está evocando las sensaciones y sentimientos que se producen cuando nos apasionamos, en este caso utilizando el recurso de la comida favorita.

Realizada la ronda de actuaciones, el docente aprovechará el clima generado para resaltar cómo cada uno de ellos ha expresado sus vivencias en relación con el sentimiento que les produce comer su plato preferido. Así, se verá cómo, cuando estamos hablando acerca de algo que nos apasiona, utilizamos otro tono de voz, abrimos más los ojos, estamos más despiertos e irradiamos alegría.

Con el propósito de analizar con mayor detalle gestos, posturas, etc., se contará con el profesor/a de apoyo quién grabará el desarrollo de la sesión anterior. El material audiovisual generado será utilizado como objeto de trabajo en una segunda sesión en la que realizaremos el visionado de dicho material analizando los cambios producidos tanto individual como colectivamente. Estos pueden ser, por ejemplo: gestos, posturas corporales, movimientos, tono de voz, expresión facial, contenido del discurso y ambiente generado.

Duración. Dos sesiones de clase o tutoría.

Metodología. En las sesiones se combinará el trabajo individual con el de gran grupo. Primera sesión: expresión y comprensión del lenguaje gestual,

reflexión y descripción de sensaciones. Segunda sesión: análisis de las producciones grupales mediante el material audiovisual.

Materiales necesarios. Cámara de video y material de proyección.

Justificación. Mediante esta actividad pretendemos crear un primer acercamiento hacía el significado e importancia de saber reconocer tanto nuestras propios sentimientos, en este caso de agrado/desagrado, como los de los demás. A través de una rutina diaria como es el acto de comer (que nos sucede a todos/as todos los días) conducimos al alumnado hacia el reconocimiento de su estado emocional y le ayudamos a identificar vivencias apasionadas en actividades rutinarias. A su vez es muy importante resaltar que a través de esta sencilla actividad estamos facilitando que el alumnado identifique e incorpore a sus expresiones términos propios del lenguaje emocional.

Observaciones. Es conveniente que la primera sesión se lleve a cabo a primera hora de la tarde, después de la comida. Las dos sesiones descritas se pueden desarrollar en un día o a lo largo de la quincena dedicada al centro de interés de los alimentos. El éxito, o la trascendencia de esta actividad, están íntimamente relacionados con la capacidad del profesorado para sacar el máximo provecho de las producciones del alumnado.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

ACTIVIDAD 2. LO MEJOR DE TI

Objetivos

- Favorecer el conocimiento propio y de los demás.
- Estimular la acción de autovalorarse con los demás compañeros/as.
- Ser conscientes de los éxitos y cualidades positivas propias y de los demás compañeros/as.
- Mejorar la confianza y la comunicación del grupo.

Contenidos. Afecto positivo y entusiasmo.

Nivel educativo recomendado. Primer ciclo de Educación Primaria.

Descripción. Para esta actividad es necesario preparar el ambiente con música relajante de fondo que ayude a la concentración, serenidad y relajación.

Se reparten folios con la silueta de una persona. Se les indica que dentro de la silueta pondrán su nombre. Posteriormente se invita al alumnado a que re-

flexione durante unos minutos y escriba frases alrededor de la silueta sobre sus cualidades positivas y qué cosas sabe hacer mejor. Las frases empezarían:

-Yo soy...
-Yo sé hacer...

Después de pensar y realizar estas anotaciones formarán grupos de cuatro personas. Cada componente del grupo pondrá en el centro su silueta con sus frases y explicará estas cualidades a los miembros de su grupo. El grupo puede sugerir y añadir otras cualidades que se anotarán igualmente. Posteriormente las fichas se colocarán en una urna. A continuación, colocados en corro, se reparten aleatoriamente estas siluetas y por turnos van leyendo el nombre y las cualidades del/a compañero/a que les ha tocado y se la devuelven a su dueño/a, así hasta que todos tengan su propia silueta.

Seguidamente los alumnos/as se colocarán la silueta delante, de forma que el resto de compañeros/as la pueda ver. Cada uno/a con su silueta visible se desplazará por la clase al son de una música. Durante este recorrido se entrecruzarán y leerán, mutuamente y en voz baja, el contenido de las siluetas: tú eres..., sabes hacer...

Por último, y colocados en corro, hacemos una puesta en común de manera que cada uno/a exprese lo que ha sentido a lo largo del desarrollo de la actividad, es decir, al tener que escribir sus cualidades, al explicarlas y al oír a sus compañeros/as leerlas y añadir otras.

Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo individual para la reflexión y la anotación de sus cualidades, capacidades y habilidades. Grupos de cuatro personas para compartir y añadir cualidades en el grupo. Gran grupo para leer en voz alta las fichas y para la puesta en común de las vivencias y lo sentido durante la actividad.

Materiales necesarios. Papel, rotuladores y música clásica de fondo mientras los estudiantes trabajan. Folio con la silueta de una persona.

Justificación. Cuando enfatizamos verbalmente las capacidades de éxito que poseemos y valoramos las de los demás, se genera un entorno en el que se moviliza más esfuerzo y éste se sostiene durante más tiempo. Este esfuerzo sostenido permite desarrollar nuevas destrezas y aumentar la percepción de eficacia personal. Esto supone una base excelente para generar y vivenciar el afecto positivo y el entusiasmo.

Observaciones. Es muy importante mantener una atmósfera con bajo nivel de sonido.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia. La silueta humana se puede fotocopiar de "El cuerpo y los sentidos", unidad 2 (Ruiz, 2001).

ACTIVIDAD 3. ENSEÑO Y APRENDO

Objetivos

- Conocerse a sí mismo.
- Valorarse y valorar a los demás, reconociendo tanto sus habilidades como las propias.
- Considerar la posibilidad de poder aprender una habilidad de otra persona.
- Enseñar y aprender unos de otros.
- Valorar la importancia de hacer las cosas con brío y entusiasmo.

Contenidos. Autoeficacia percibida. Entusiasmo. Pasión.

Nivel educativo recomendado. Segundo ciclo de Educación Primaria.

Descripción. Se puede introducir la actividad hablando de la cantidad de cosas que sabemos hacer y que no somos conscientes de ellas. Son habilidades muy personales que nos gusta realizar, que sabemos hacer bien y que hemos de valorar y potenciar. Esta actividad se desarrollará lo largo de dos sesiones de clase o tutoría.

1ª sesión. Se realiza una lista con una relación de cosas que saben hacer a partir de un torbellino de ideas. Se compone una lista en la pizarra con todas las ideas.

Se confecciona una ficha individual con dos columnas. En la primera figurarán todas las habilidades manifestadas, en la segunda cada cual expresará si es una de sus habilidades o no, por ejemplo: cantar una canción, recitar poesías, contar chistes, hacer caricaturas, dar volteretas, hacer el pino, dibujar cómics, componer canciones de rap, hacer trucos con las cartas...

Se forman parejas y se enseñan las fichas y cada uno elige de las habilidades del otro la que quiere que le enseñe. A partir de aquí cada uno se puede preparar para la sesión siguiente con el material o el espacio que necesite para llevar a cabo su clase.

2ª sesión. Durante la primera parte se enseñan mutuamente las habilidades seleccionadas. La segunda parte de la sesión se destina a una reflexión en gran grupo sobre el proceso de enseñar y aprender unos de otros, y sobre los sentimientos personales al buscar sus habilidades, al enseñarlas y al aprenderlas de otros.

Duración. Dos sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Gran grupo para el torbellino de ideas y para la reflexión y debate, y trabajo por parejas para la enseñanza y el aprendizaje de las habilidades propias y ajenas.

Materiales necesarios. Cada estudiante preparará el material que necesite: una baraja de cartas, papel, un chiste, una canción, poesía, colchoneta, grabadora...

Justificación. Gracias a esta actividad además de propiciar un clima afectivo positivo en el que el grupo expresa sus habilidades y éstas son compartidas y valoradas, conseguimos fomentar sentimientos de autoeficacia y entusiasmo en la medida en que se reconocen potencialidades propias y ajenas y se permite la expresión de aquello que les apasiona.

Observaciones. En esta actividad hay que dejar espacio a la creatividad del alumnado, el torbellino de ideas está pensado para que surjan habilidades que nosotros/as, como docentes, no consideramos como tales o no se nos ocurren. Seleccionar entre el grupo aquéllas que se pueden desarrollar en el entorno de la clase.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

ACTIVIDAD 4. MI BIOGRAFÍA DE ÉXITOS

Objetivos

- Favorecer el conocimiento propio y de los demás.
- Estimular la acción de autovalorarse con los demás compañeros/as.
- Ser conscientes de los éxitos y las cualidades positivas.
- Observar los éxitos de los demás y considerar la posibilidad de hacerlos propios.
- Ser conscientes del refuerzo que supone tanto el reconocimiento de los éxitos ajenos cómo que reconozcan los propios.
- Mejorar la percepción de autoeficacia.

Contenidos. Fortalezas y virtudes. Pasión. Entusiasmo.

Nivel educativo recomendado. Tercer ciclo de Educación Primaria.

Descripción. Esta actividad consta de tres fases:

Fase 1. En esta fase el profesorado introduce la reflexión del poco reconocimiento que le concedemos a nuestros éxitos, fortalezas y virtudes. Tras esta introducción la actividad consiste en que cada alumno/a individualmente reflexione en las acciones con resultado de éxito que ha protagonizado en su vida, aquellas de las que está muy satisfecho/a y orgulloso/a. A partir de aquí la actividad consistirá en la construcción de una biografía cuyo eje central será el recorrido apasionante de los hechos con resultado de éxito que han marcado la vida de cada cual. Para ello, el profesorado puede sugerir algunas estrategias como la ubicación espacio-temporal de los acontecimientos, así como algunos recursos lingüísticos que evoquen sorpresa y pasión y doten de brío a la narración.

Fase 2. En grupos de cuatro, cada estudiante debe leer el relato de uno de sus compañeros/as en voz alta. Después de cada lectura el resto del grupo le puede hacer preguntas sobre él.

Fase 3. Puesta en común sobre las emociones sentidas en cada una de las fases. Es importante reflexionar acerca de la experiencia de éxito, así como valorar la incidencia que tiene sobre nosotros/as el reconocimiento social positivo.

Duración. Dos sesiones de clase o tutoría.

Metodología. En las sesiones se combinará el trabajo individual con el de pequeño y gran grupo. Fase 1: trabajo individual de elaboración del relato. Fases 2 y 3: trabajo en pequeño grupo y en gran grupo.

Materiales necesarios. Papel y bolígrafo.

Justificación. El interés de esta actividad radica en la creación de entornos educativos apasionantes, puesto que se parte de la identificación de aquellos momentos más apasionantes de las vidas del alumnado y la valoración de esas fortalezas y virtudes propias identificadas. Además, a través del recurso de la narración biográfica (lenguaje escrito) se está ayudando a que el alumnado vea pasión, entusiasmo, fortalezas y virtudes en su propia historia vivida.

Observaciones. Sería interesante escoger sesiones preferentemente de las áreas dedicadas al desarrollo de la competencia comunicativa.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Actividad 5. MI PROPIO PARQUE TEMÁTICO

Objetivos

- Trabajar en colaboración y con entusiasmo en un tema.
- Transmitir con pasión y entusiasmo determinados contenidos.
- Observar que las presentaciones realizadas desde el entusiasmo y la pasión convencen y llegan más al resto que las presentadas con apatía y dejadez.

Contenidos. Pasión. Entusiasmo.

Nivel educativo recomendado. Primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Descripción. Se puede preparar la actividad, haciendo una pequeña introducción sobre el efecto que tiene el hacer las cosas que te gustan y hacer cosas con entusiasmo y pasión. Las consecuencias de estas acciones tienen que ver con la satisfacción propia y el contagio en los demás.

Introducimos el tema de la actividad preguntando sobre las visitas realizadas a parques temáticos: qué sensaciones tuvieron individualmente y en grupo, qué tipo de parque, qué tema constituía el eje de su diseño, etc. A continuación repartimos la ficha informativa sobre los parques temáticos y los temas que los sostienen (Anexo 1).

Presentamos la actividad, indicando por parte del profesorado la necesidad de ser creativos e imaginativos. La clave de la actividad está en que desarrollen a través del diseño de un parque temático temas apasionantes para ellos y que puedan hacerlo con un grado importante de entusiasmo.

La actividad comienza leyendo el supuesto (Anexo 2). A continuación explicamos la actividad que consiste en participar por grupos en este concurso de ideas. Una vez conformados los grupos se partirá de la elección del tema alrededor del cual girará el diseño y el desarrollo del parque temático. Posteriormente se decidirán los aspectos que van a dar forma al parque del tema elegido, intentando ser imaginativos y concretando lo que les gustaría encontrar en este parque, compartiendo las ideas y plasmándolas en el esquema que se les propone (Anexo 2).

El esquema propuesto puede modificarse o ampliarse en función del diseño del grupo. Posteriormente se expondrán estas descripciones ante la comisión evaluadora del concurso de ideas (resto de grupos) y se procederá a la votación por parte del grupo (de 1 a 10). Para concluir la actividad haremos una reflexión, en gran grupo, sobre el trabajo en temas apasionantes y del entusiasmo puesto al defenderlo, por un lado, y sobre la exposición y el resultado de las votaciones, analizando lo que puede hacer una defensa apasionada de un tema y su capacidad de convencimiento.

Duración. 2 sesiones. Una primera sesión de clase o tutoría de presentación, conformación de grupos y elaboración del diseño. Una segunda sesión de presentación, votación y reflexión grupal.

Metodología. Gran grupo y pequeño grupo.

Materiales necesarios. Papel y bolígrafo.

Justificación. El peso de esta actividad recae en el trabajo en colaboración sobre un mismo tema que resulte apasionante, de manera que favorecemos el entusiasmo que produce trabajar en equipo y compartir una misma pasión. A su vez, se resalta la importancia que tiene la reflexión que se propicia sobre los resultados de éxito cuando compartimos pasiones y trabajamos con entusiasmo.

Observaciones. Conceder importancia al trabajar y transmitir con entusiasmo y pasión cualquier contenido.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Los parques temáticos.
WIKIPEDIA (http://es.wikipedia.org/wiki/Parque_tem%C3%A1tico)

Para saber un poco más de los parques temáticos. Los parques temáticos se han popularizado en el mundo porque atraen a una gran población, especialmente infantil y juvenil y son una oportunidad para crear conciencia acerca de temas que antes fueron relegados al espacio de la escuela como la ciencia y las matemáticas, temas de preocupación mundial como la ecología o temas vistos como restringidos a una clase intelectual como la tecnología, la antropología y la geología y otros. Muchas compañías comerciales, con el fin de promocionar racionalmente sus productos, crean parques temáticos, por ejemplo, fábricas, compañías cinematográficas y medios de comunicación (radio, televisión, prensa). Por otra parte, muchos estados los crean alrededor de actividades tendientes a la protección del medio ambiente (explotación minera) o la educación cívica.

Los parques temáticos son atracciones tradicionales adaptadas a la temática, atracciones con desarrollo narrativo, puesta en escena y entornos adaptados a la temática (inclusive el

personal), espectáculos itinerantes o fijos dentro del parque de carácter teatral, desfiles, gags cómicos o demostraciones.

Los parques temáticos podemos clasificarlos según su temática en:

- Cine y personajes de animación.
- Aventuras y lugares exóticos.
- Históricos.
- Científicos.
- El mundo de la imagen y las comunicaciones.
- Acuáticos.

Anexo 2. Supuesto. Una empresa, potente económicamente, quiere construir un parque temático, y convoca un concurso de ideas para la selección de una de ellas que será sobre la cual tome forma el nuevo parque. Se les requiere a los participantes una aproximación según unos indicadores a lo que sería el proyecto de un parque temático.

Actividad. Diseño de un parque temático.

Por grupos vamos a participar en este concurso de ideas. Partir en primer lugar de la elección del tema alrededor del cual girará el diseño y el desarrollo del parque temático. Decidir los aspectos que van a dar forma al parque del tema elegido, intentad ser imaginativos y concretad lo que os gustaría encontrar a vosotros mismos en este parque, compartid las ideas y plasmadlas en el esquema que se os propone. El esquema propuesto puede modificarse o ampliarse en función de vuestro diseño.

Ejemplo de esquema a seguir	
Nuestro parque temático se llama.	
Tema del parque	El tema es… ¿Por qué se ha elegido este tema?
Emplazamiento	Indicar espacios naturales o urbanos, montaña, lagunas, bosque, playa, impacto ambiental, etc.
Extensión	Especificar la amplitud del terreno.
Impacto ambiental	Hacer una previsión de sonido, deforestación, contaminación.
Área educativa	Describir juegos, exhibiciones, demostraciones, experimentos, etc.
Área comercial	Describir tiendas, productos, estudios fotográficos, etc.
Área de restauración y hoteles	Definir hoteles y restaurantes, servicios, etc.
Área turística	Recorrer mentalmente la zona y pensar en recursos para dar a conocer la zona al turista.
Área de espacios	Delimitar espacios naturales que componen el parque: montaña,

naturales	lagunas, bosque, playas, etc.
Área de diseño y decoración	Definir el tipo de construcción en función del tema elegido, lavabos, señalización, árboles, plantas, lagos, etc.
Área de personal del parque	Indicar personal de seguridad, mecánicos de atracciones, limpiadores-jardineros, hombres disfrazados de muñecos, actores y actrices de las posibles atracciones, etc.
Área de atracciones	Especificar qué tipo de atracciones proponéis y el nivel de diversión, la fiabilidad y la capacidad máxima.

ACTIVIDAD 6. CONTAGIAR MI PASIÓN

Objetivos

- Trabajar en colaboración.
- Compartir entusiasmo y pasión.
- Compartir emociones que sentimos cuando trabajamos en un tema que nos resulta apasionante.
- Profundizar en nuestras pasiones.
- Ofrecer la información al resto de la clase de forma que motive y apasione.
- Creación y cohesión de grupos a partir de sus pasiones.

Contenidos. Pasión y entusiasmo.

Nivel educativo recomendado. Primer ciclo de Educación Secundaria.

Descripción. La actividad comienza haciendo un repaso de todas nuestras pasiones: pasión por los cómics, los vampiros, el rap, los *graffiti,* los videojuegos, el fútbol, la moda, la lectura, el baile, animales, la naturaleza, etc. De manera que el docente irá anotando en la pizarra las pasiones de cada cual asegurándose la participación de todo el mundo. Plasmadas todas las pasiones, se realiza una votación, sólo se puede votar por una y se forman equipos que la comparten. Se puede dar el caso de pasiones con sólo un voto, en este caso se le da la oportunidad de considerar el agregarse a otra pasión o continuar en ella.

Una vez hechos los grupos que comparten una misma pasión, establecerán, con la ayuda de unas preguntas (Anexo 1), un guión con los puntos que crean más indicados para presentar su pasión a los demás. Estas indicaciones se podrán modificar y ampliar según sus necesidades.

Se trata de presentar la pasión que les une al resto del grupo, compartir y analizar todos los recursos que cada miembro del grupo conoce para poder ofrecer al resto de la clase la versión más atractiva, apasionante y seductora del tema. Una vez hemos completado el guión de presentación, se nombrará un representante de cada grupo para leer, con pasión y entusiasmo, todo lo escrito al resto del grupo.

Después de la lectura de todos los grupos -incluyendo a los estudiantes que hayan decidido hacerlo en solitario-, pasaremos a reflexionar y debatir sobre las aportaciones y los cambios de opinión -si es que se han producido- sobre las pasiones propias y ajenas.

Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo en gran grupo, para identificar pasiones y presentarlas al resto. Trabajo individual y en pequeño grupo para intentar demostrar todo lo que ofrece cada uno de los temas, compartiendo su entusiasmo durante todo el proceso de elaboración (por ejemplo, búsqueda, recursos y fuentes de información, etc.)

Materiales necesarios. Pueden necesitar hacer búsquedas para enriquecer sus guiones, por ello sería conveniente contar con el aula de informática.

Justificación. La clave de esta actividad está en profundizar y transmitir las pasiones individuales así como en generar que se formen nuevos grupos en clase creados a partir de sus pasiones.

Observaciones. Para introducir el tema se puede visionar algún fragmento, cortometraje o película, en una sesión anterior, del tipo: *Billy Eliot* (pasión por la danza), *La vida es bella* (pasión por la vida).

Bibliografía. Actividad de elaboración propia

Anexo 1. Mi pasión es

MI PASIÓN ES**:**	
Esta es mi pasión desde hace…	
Mi pasión me lleva a hacer…	
Las personas que comparten mi pasión son…	
El tiempo que le dedico a mi pasión es…	

Para desarrollar mi pasión necesito…	
Cuando me dedico a mi pasión me siento…	
Los personajes famosos que comparten esta pasión son…	
Hay películas, discos, libros, canciones, etc. sobre nuestra pasión…	
PARA CONTAGIAR MI PASIÓN YO OS DIRÍA QUE…	

ACTIVIDAD 7. VALORO LO QUE ERES

Objetivos

- Reforzar el autoconcepto y la autoestima.
- Facilitar la interacción con el grupo de clase.
- Mejorar la autoeficacia.
- Estimular la formación de grupos colaborativos.

Contenidos. Pasión. Entusiasmo. Autoeficacia.

Nivel educativo recomendado. Alumnado universitario.

Descripción. Es una actividad que se debe realizar antes de la constitución de los equipos de trabajo. El docente presenta la ficha inicial (Anexo 1) que cada cual debe cumplimentar de manera individual. Posteriormente, se intercambian las opiniones en pequeños grupos. Un portavoz destaca las características más sobresalientes de cada miembro del grupo. El portavoz leerá, a modo de presentación, la declaración de cada uno de los miembros de su grupo diciendo el nombre seguido de las proposiciones que han sido valoradas sólo positivamente (casillas 3 y 4 del anexo 1). Esta actividad permite el mejor conocimiento de cada miembro del equipo. Finalmente se generará un debate a nivel de grupo-clase.

Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo individual. Grupos de cuatro a seis personas: puesta en común. Reflexión grupal. Debate de todos los equipos.

Materiales necesarios. Para agilizar la actividad, se utilizará el ordenador y el cañón de proyección, para ir anotando las características más sobresalientes de cada equipo.

Justificación. Mediante esta actividad conseguimos crear un clima positivo al inicio de la asignatura, así como el conocimiento de aquellas características personales que ejercen mayor influencia a la hora del trabajo cooperativo.

Observaciones. El profesorado debe permitir que sean los equipos los que lleven la organización de la actividad, solamente deberá controlar los tiempos. Esta actividad se puede continuar en la siguiente sesión, dependerá del número de estudiantes y de su predisposición. Se debe realizar en la primera semana, al principio de cada asignatura. La formación de los equipos de trabajo son aspectos metodológicos fundamentales en las nuevas titulaciones de Grado. El profesorado destacará el papel decisivo del trabajo colaborativo en el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Bibliografía. Marques (2008).

Anexo 1

Contesta individualmente a las siguientes cuestiones: 1.- Nunca; 2.- A veces; 3.- Casi siempre; 4.- Mucho				
Me gusta como soy.	1	2	3	4
Conozco cuáles son mis aspectos positivos y negativos.				
Me resulta fácil trabajar en grupo.				
Creo que soy inteligente.				
Confío en mi mismo.				
Confío en los demás cuando formo parte de un grupo.				
Si me amparo en mis amistades, estoy contento/a de mi mismo.				
Creo que caigo bien a los demás.				
Estoy entusiasmado con la carrera que he elegido.				
Me gusta trabajar en equipo.				

ACTIVIDAD 8. COMPARTIMOS NUESTRA ALEGRÍA

Objetivos

- Aprender a expresar nuestra alegría.
- Compartir nuestras emociones positivas con compañeros/as de clase.

Contenidos. Alegría. Pasión. Entusiasmo.

Nivel educativo recomendado. Educación Infantil, 5 años.

Descripción. ¿Qué nos produce risa?, ¿somos más comunicativos cuando nos sentimos más felices?, ¿por qué no aprendemos a reírnos juntos?

a) Trabajamos con marionetas que tengamos en clase y practicamos formas distintas de reírse (el payaso, el robot, la oveja, la vaca, la niña aburrida, etc.)

b) Con caretas de personajes interpretamos distintas situaciones que nos hagan sentirnos felices, inventarlas o simplemente relatarlas, por ejemplo, cuando marcas un gol en el partido de fútbol o has sido elegida para representar un papel en la obra del teatro. Es recomendable realizarla primero individualmente, luego por parejas o grupos.

c) Hacer una pequeña representación con las marionetas de situaciones que provoquen risa.

d) El maestro/a invitará a alumnos o alumnas de otras clases a que nos cuenten historias divertidas.

Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Metodología. Se debe realizar con una metodología participativa, donde el alumnado sea el protagonista. Podemos empezar de una manera individual, por parejas, por pequeños grupos, según sea el centro de interés.

Materiales necesarios. Los materiales deben cambiar de una sesión a otra. En la primera utilizaremos marionetas, para que les sea más sencillo comunicar sus estados anímicos al grupo qué situaciones o cosas les producen risa y/o alegría. En otra sesión, podemos utilizar caretas de personajes de dibujos animados o juegos, que ellos conozcan que les hagan reír o sentirse alegres. En otra situación, pueden venir niños/as de otra clase a contarles cuentos o historias cómicas. Los cuentos, cómics o películas también pueden ser materiales adecuados.

Justificación. Consideramos que la risa y la alegría son una buena forma de expresar nuestro estado afectivo positivo. Compartirla con los demás es la mejor forma de relación y socialización de los niños y niñas.

Observaciones. Es fundamental realizarla una vez a la semana o por lo menos al principio de cada centro de interés.

Bibliografía. Garrido y Grau, (2002).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Clark, C. M. (1995). *Thoughtful teaching*. London: Cassell.

Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.

Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. En C. R. Snyder, y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120-134). Oxford: Oxford University Press.

Fried, R. L. (1995). *The passionate teacher: a practical guide*. Boston, Mass.: Beacon Press.

Garrido, J. M y Grau, S. (2002). *Currículum cognitivo para Educación Infantil*. Alicante: ECU.

Gilman, R., Huebner, S., y Furlong, M. J. (Eds). (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge/Taylor y Francis Group.

Immordino-Yang, M. H., y Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain and Education, 1*(1), 3-10.

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

Marques, R. (2008). *Profesoras-es muy motivadas-os. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente*. Madrid: Narcea.

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

Peterson, C., y Park, N. (2009). El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva* (pp. 181-207). Madrid: Alianza.

Ruiz, M. S. (Ed.). (2001). *Udicom. El cuerpo y los sentidos*. Región de Murcia: Consejería de Educación y Cultura. Obtenido el 13 de mayo de 2010 de http://www.educarm.es/udicom/unid2/program2.pdf.

Shryack, J., Steger, M. F., Krueger, R. F., y Kallie, C. S. (2010). The structure of virtue: An empirical investigation of the dimensionality of the virtues in action inventory of strengths. *Personality and Individual Differences*, *48* (6), 714-719.

LA EXPERIENCIA DE FLUIDEZ EN LA EDUCACIÓN

Francisca Rubio Oya
Celia García Cremades

INTRODUCCIÓN

En el entorno educativo es necesario prestar una mayor atención a comprender qué tipo de actividades proporcionan mayor satisfacción mientras se realizan, tanto al profesorado como al alumnado. El docente que disfruta con su trabajo tiene más posibilidades de animar y motivar a los estudiantes.

En este artículo se revisará, a nivel teórico, qué se entiende como experiencia de fluidez o de flujo; sus características, consecuencias de la experiencia de fluidez y aplicaciones en la educación. Para conocer y aplicar este concepto en los centros educativos se proponen dos actividades al final del texto.

Concepto

El concepto de *fluir* o *flujo* (en inglés *flow)* ha sido de gran utilidad para los psicólogos que estudian la felicidad, la satisfacción vital y la motivación intrínseca, ha sido estudiado por Mihaly Csikszentmihalyi, quien lo ha definido como un estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla (Csikszentmihalyi, 1990).

Las personas que experimentan fluidez sienten que controlan sus acciones y que son dueñas de su destino, sienten júbilo y una profunda sensación de satisfacción, más allá del mero divertimento. La fluidez se produce cuando las habilidades de la persona están en equilibrio con los retos y desafíos que la actividad plantea. En estas circunstancias, la atención se centra en la consecución de una meta realista, la retroalimentación que se obtiene sobre el nivel de ejecución es inmediata y uno llega a olvidarse de sí mismo. Cuando fluimos no es que seamos felices, porque para experimentar la felicidad debemos centrarnos en nuestros estados internos, y esto distraería la atención de la tarea que tenemos entre manos. Si un escalador se toma un tiempo para sentirse feliz mientras está considerando un movimiento difícil, puede caer al fondo del precipicio. El cirujano no puede permitirse sentirse feliz durante una difícil operación, ni un músico mientras está tocando una pieza arriesgada. Sólo

después de que se ha completado la tarea tenemos tiempo para mirar hacia atrás, considerar lo que sucedió, y es entonces cuando nos vemos inundados de gratitud por la plenitud de esa experiencia; es en ese momento cuando podemos afirmar que somos retrospectivamente felices. Pero no se puede ser feliz sin las experiencias de flujo. Podemos ser felices experimentando el placer pasivo de un cuerpo en descanso, una cálida puesta de sol, la satisfacción de una relación serena. Éstos también son momentos que podemos atesorar, pero esta clase de felicidad es muy vulnerable y depende de circunstancias externas que sean favorables. La felicidad que se produce después de un estado de fluidez sólo nos pertenece a nosotros y conduce a una complejidad y a un crecimiento crecientes de la conciencia (Csikszentmihalyi, 1997).

Desarrollo histórico del concepto de *fluir*

Fue a mediados de los años sesenta del pasado siglo cuando Mihaly Csikszentmihalyi realizó ciertas observaciones que posteriormente le llevaron a formular el concepto del *fluir*. A partir de sus investigaciones con un grupo de artistas masculinos el autor estudió la variedad de experiencias que eventualmente se llegó a conocer como *flujo* o *fluir*. Los artistas observados dedicaban diariamente innumerables horas a pintar o esculpir con gran concentración. Ellos disfrutaban inmensamente con su trabajo y lo consideraban como lo más importante del mundo. Y sin embargo, era típico que un artista perdiera todo el interés por una obra a la que había dedicado tanto tiempo y esfuerzo, una vez que ésta había sido finalizada. Eran pocos los artistas que esperaban enriquecerse o coger fama mediante alguna de sus obras. Entonces ¿por qué trabajaban tantas horas al día? Aparentemente no existía ningún tipo de recompensa extrínseca que comúnmente motiva la conducta. El dinero y el reconocimiento parecían desempeñar un valor mínimo. La razón para pintar no parecía ser el deseo corriente de alcanzar metas externas. Esto sugería que las razones pueden hallarse en la misma actividad: que las recompensas de la acción de pintar se derivan de la misma acción.

En esa época, mediados de los sesenta, cuando Csikszentmihalyi efectuó estas observaciones, eran pocos los psicólogos interesados en la motivación intrínseca; el paradigma dominante se hallaba centrado en la explicación de la conducta en términos de recompensas externas.

A principios de los años setenta, la investigación sobre la motivación intrínseca estaba empezando a ser considerada en algunas universidades. Pero las muestras de la importancia de las recompensas intrínsecas se limitaban aún a los laboratorios. Era poco lo que se sabía sobre la motivación intrínseca en entornos naturales. En este contexto, al creador del concepto de *fluir* lo que más le interesaba era conocer la *calidad de la experiencia subjetiva* que de-

terminaba una conducta intrínsecamente motivadora. ¿Cómo se *sentían* las recompensas intrínsecas? ¿Por qué eran recompensantes?

Con el fin de responder a estas preguntas, Csikszentmihalyi y su equipo, primero en Lake Forest College y después en la Universidad de Chicago, entrevistaron en profundidad a más de doscientas personas que presumiblemente estaban familiarizadas con las recompensas intrínsecas. Estos eran individuos que dedicaban grandes cantidades de tiempo a actividades agotadoras por las que no obtenían dinero y muy poco reconocimiento. Entre ellos había atletas amateur, jugadores de ajedrez, escaladores, bailarines, compositores de música, etc. Básicamente lo que los investigadores deseaban hallar era la forma en que tales personas describían la actividad cuando estaba en pleno apogeo.

Los resultados de estos estudios constituyeron la primera declaración coherente sobre el flujo (Csikszentmihalyi, 1998). Su principal contribución consistió en identificar, a lo largo de diferentes actividades, una experiencia común que los entrevistados sentían como *autotélica*, o recompensante en sí misma. La palabra *fluir* que significa "seguir la corriente" fue la elegida para describir esos momentos de calidad llamados experiencias óptimas. El término había sido usado como metáfora por algunos entrevistados al describir sus sentimientos mientras ejecutaban sus actividades favoritas.

El público general descubrió la experiencia de *fluir* en 1990 con la publicación del libro de Mihaly Csikszentmihalyi: *Flow. The Pshychology of Optimal Experience,* traducido al castellano como *Fluir. Una psicología de la felicidad,* donde recogía las conclusiones que había obtenido de sus investigaciones a lo largo de más de veinte años.

Métodos para estudiar la experiencia de *fluir*

La forma predominante de averiguar qué hace la gente se basa en encuestas, sondeos e informes. Estos métodos normalmente consisten en pedir que las personas objeto de la investigación rellenen un diario al final del día o de la semana; éstos son fáciles de llevar pero no son muy precisos pues se apoyan principalmente en la recogida de datos. Otro instrumento es el Método de Muestreo de Experiencias (MME) que Mihaly Csikszentmihalyi desarrolló en la Universidad de Chicago a principios de los años setenta. El MME utiliza un reloj programable que señala a las personas cuándo rellenar dos páginas en un bloc que llevan siempre consigo. Las señales están programadas para sonar de forma aleatoria en segmentos de dos horas del día, desde la mañana temprano hasta las 11 de la noche, o más tarde. A la señal, la persona escribe en dónde se encuentra, qué está haciendo, qué está pensando, cómo se siente respecto a su actividad y, a continuación, evalúa su estado de conciencia del

momento en varias escalas numéricas: lo contenta que está, hasta qué punto está concentrada, si está fuertemente motivada, cuál es su grado de autoestima, etc.

Al final de la semana cada persona habrá llenado hasta 56 páginas del bloc del MME, proporcionando así una película virtual de sus actividades y experiencias diarias. Podemos trazar las actividades de una persona desde la mañana a la noche, día a día, a lo largo de la semana, y podemos seguir sus cambios de humor en relación con lo que dicha persona hace y cómo se siente al respecto. El método permite, por ejemplo, comprobar con qué frecuencia toman sus comidas los encuestados y cómo se sienten cuando lo hacen. Además se puede averiguar si adolescentes, adultos y ancianos se siente igual cuando comen y si comer es una experiencia similar cuando se come solo o acompañado. El método también permite hacer comparaciones entre personas pertenecientes a diferentes culturas (Csikszentmihalyi, 1997, pp. 25-26).

Características

La experiencia de *fluir* puede tener lugar en casi cualquier actividad y parece ser un fenómeno que todo el mundo siente de la misma manera, sin tener en cuenta cuestiones de edad o sexo, nivel cultural o clase social. Una de las características más mencionadas de esta experiencia es la sensación de descubrimiento, la emoción de hallar algo nuevo acerca de uno mismo o sobre las posibilidades de interactuar con las muchas oportunidades que ofrece el entorno. En términos muy similares independientemente del contexto hablan artistas, atletas, compositores, bailarines, científicos y personas de todas las profesiones, cuando describen sus sentimientos al hacer algo que merece la pena hacer porque sí, usan términos que son intercambiables en sus mínimos detalles.

Son dos las condiciones que se deben dar para llegar a la experiencia de fluir. La primera es *externa* y dependerá de la actividad que se está realizando, la segunda es *interna* y depende de cada persona. Según Mihaly Csikszentmihalyi (1993, 1997), una y otra vez, cuando la gente describe cómo es cuando disfruta a fondo, menciona ocho dimensiones distintas de experiencia.

1. *Objetivos claros* que una persona intenta alcanzar, y se produce una *retroalimentación* inmediata sobre cómo se está haciendo.

2. *Equilibrio desafío-habilidad.* Las oportunidades para actuar de manera decisiva son relativamente altas y encajan con la propia habilidad percibida para actuar. En otras palabras, las habilidades personales se ajustan a los desafíos dados.

3. *Fusión acción-atención*. La acción y la atención se funden únicamente cuando se llega a estar totalmente absorto en lo que se está haciendo. Esto sucede cuando sientes que tienes las habilidades para superar el desafío y cuando centras toda tu atención en la tarea encomendada. La conciencia unificada que acompaña a la fusión de acción y atención es quizás el aspecto más revelador de la experiencia de fluir. La experiencia de fundir el *yo* con las acciones que uno está haciendo aporta sensaciones muy positivas. Recordar estos momentos devuelve emociones positivas del fluir y puede ser una fuente de motivación, capaz de crear un mecanismo que permita volver de nuevo a este estado óptimo.

4. Concentración en la tarea que se realiza. Desaparecen de la consciencia los estímulos irrelevantes. La consciencia unificada es tal vez el aspecto más contundente de la experiencia de fluidez. Cuando uno está inmerso fluyendo, las interrupciones resultan muy frustrantes porque rompen el encanto y nos obligan a regresar al estado de consciencia cotidiano. Una concentración así de profunda resulta, a su vez, de *centrarse en el presente*, de manera que tienden a desaparecer problemas y preocupaciones cotidianos que suelen implicar un despilfarro de energía psíquica. Las personas dicen olvidarse de sus preocupaciones porque la intensidad de la experiencia imposibilita cavilar acerca del pasado o el futuro. Esta condición aparece descrita casi en términos idénticos en una gran variedad de actividades.

5. *Una sensación de control potencial*. Si desafíos y habilidades están equilibrados, es posible que una persona experimente una sensación de control.

6. *Pérdida de la consciencia de uno mismo*, trascendencia de los límites del ego, sensación de crecimiento y de formar parte de alguna entidad más grande. Una persona que fluye no se puede permitir preocuparse por su aspecto o de si gustará o no a los demás. En la vida cotidiana ése es un tipo de preocupaciones que la mayoría de la veces puede provocar malestar en la conciencia. Pero cuando se está muy sumergido en lo que se hace, las preocupaciones acerca del *yo* se apartan del foco de atención. El ser menos consciente de uno mismo permite disponer de más energía psíquica para concentrarse en lo que se está haciendo.

7. *Sentido del tiempo alterado*, que normalmente parece pasar con mayor rapidez. Parece que la transformación del tiempo es un resultado de la concentración total. Cuando estás completamente centrado en la tarea, no puedes atender al paso del tiempo, el cual cuando reflexionas más tarde sobre lo que estabas haciendo, puede llevarte a percepciones alteradas sobre cómo transcurrió. La deceleración del tiempo puede también estar relacionada con la concentración: cuando tu mente está realmente centrada captas las cosas con

más claridad. La división mecánica del tiempo que rige nuestros horarios cotidianos es un obstáculo que interfiere con la fluidez. Por ejemplo, los estudiantes suelen decir que justo cuando empiezan a sumergirse en un tema que les resulta interesante suena el timbre anunciando el fin y han de cambiar de clase. Pero en el fluir, la sensación del tiempo vuelve a convertirse en un integrante natural de la propia experiencia.

8. *La experiencia se torna autotélica*: si algunas de las condiciones previas están presentes, lo que uno hace se convierte en autotélico o que vale la pena hacerlo por sí mismo. Como la experiencia es tan placentera, uno desea repetir aquello que lo hizo posible. Si se fluye al practicar submarinismo, entonces uno querrá volver a sumergirse para disfrutar otra vez de la experiencia. A veces una experiencia fluida en una actividad concreta resulta tan satisfactoria que una persona le dedicará toda su vida.

Las experiencias intensas de fluidez pueden resultar raras en la vida cotidiana, pero casi todo -jugar y trabajar, estudiar y el ritual religioso- es capaz de producirlas, siempre que se hallen presentes las condiciones antes enumeradas (Csikszentmihalyi, 1993).

Consecuencias de la experiencia de fluidez

El *fluir* es una fuente de energía psíquica en tanto que centra la atención y motiva la acción. Al igual que otras formas de energía, es neutra: puede utilizarse con propósitos constructivos o destructivos. Debemos aceptar el hecho de que nada en el mundo es enteramente positivo. La experiencia óptima es una forma de energía, y la energía puede utilizarse tanto para crear como para destruir. El fuego calienta y quema, la energía atómica puede generar electricidad o puede destruir el mundo. La energía es poder, pero el poder es sólo un medio. Las metas hacia las que se dirija pueden hacer que la vida sea más rica o dolorosa. Transformar la energía para ponerla a disposición de los diversos usos humanos constituye un logro importante, pero igualmente esencial es aprender a utilizarla bien. Así pues, para crear una vida óptima no es suficiente esforzarse por conseguir metas placenteras (Csikszentmihalyi, 1990, 1997).

Consecuencias positivas

Según Csikszentmihalyi (1993), son muchas las razones que hacen que fluir sea beneficioso. Tal vez la más importante es que la calidad de vida depende de ello. La gente es más feliz tras haber tenido una oportunidad de experimentar fluidez. Además la experiencia de fluir cuenta con otros efectos significativos muy interesantes. Lo que sigue a continuación son algunos ejemplos de estos efectos.

Creatividad. Las personas creativas difieren las unas de las otras en muchos aspectos, pero en uno son unánimes: todas aman lo que hacen. No es la esperanza de lograr fama o riqueza lo que las conduce; en vez de eso, es la oportunidad de hacer el trabajo que ellas disfrutan haciendo lo que las guía. Quienes han realizado contribuciones a las artes y las ciencias suelen atribuir sus éxitos, sobre todo, al hecho de que disfrutaron de su trabajo.

*Máximo rendimiento***.** Los grandes atletas, músicos y artistas en general también deben derivar cierta fluidez de su actividad, de otro modo no se pondrían a prueba. Los estudios demuestran que fluir tiene lugar durante los momentos de desempeño óptimo y que los atletas se motivan para esforzarse al máximo a fin de experimentar fluidez una y otra vez.

*Desarrollo del talento***.** Un estudio realizado por Csikszentmihalyi y su equipo, con más de doscientos estudiantes de trece años a los que se había identificado como dotados en matemáticas, ciencia, música, arte o deportes demostró, que los estudiantes que dijeron fluir al sumergirse en su estudio se prepararon más para la universidad que quienes no experimentaban fluidez. Estos resultados sugieren que fluir tiene importantes implicaciones de cara a la educación. Los individuos creativos, los que más rinden y la gente joven dotada disfrutan de lo que hacen y ese disfrute es el que hace que quieran aprender más.

*Productividad***.** De igual manera, será lógico pensar que los trabajadores que disfrutan de sus empleos dedicarán más tiempo y esfuerzo que los que se sienten ansiosos o aburridos.

Autoestima. La gente que pasa más tiempo fluyendo suele contar con más autoestima. Además, después de que una persona haya estado fluyendo, su autoestima es más alta que en otras ocasiones. Tras una experiencia de fluidez, las personas dicen sentirse afortunadas, se sienten mejor en sí mismas y se sienten a la altura de sus expectativas y de las de los demás.

Disminución del estrés. Existen pruebas que demuestran que los ejecutivos que experimentan fluidez cuando se ven emplazados por situaciones estresantes tienen menos problemas de salud que otros que sienten ansiedad bajo la misma cantidad de estrés. En un estudio realizado con directores se descubrió que quienes más informaban de experiencias de fluidez, también eran los más felices, motivados y se sentían más fuertes y menos tensos, tanto en el trabajo como en casa.

*Aplicaciones clínicas***.** La psicoterapia es un campo en el que el fluir parece muy prometedor. Puede ayudar a los psicoterapeutas a identificar esas situa-

ciones de la vida de un paciente en las que, de ampliarse, se fomentaría una mayor y mejor calidad de la experiencia y con ello una posible curación del paciente.

Consecuencias negativas

La experiencia de fluidez puede producir adicción

Según Csikszentmihalyi (1990), una de las dimensiones más frecuentes mencionadas de la experiencia de flujo es que, mientras dura, uno es capaz de olvidar todos los aspectos desagradables de la vida. Este aspecto del flujo es un subproducto importante del hecho de que las actividades agradables requieren de un enfoque total de la atención en la tarea presente, y así no queda espacio alguno en la mente para las informaciones que no sean relevantes. Cuando una persona no puede prestar atención a nada más que controlar una actividad agradable, entonces pierde el control, la libertad para determinar el contenido de la conciencia. De modo que las actividades agradables que producen flujo tienen un potencial aspecto negativo: a la vez que son capaces de mejorar la calidad de la existencia por el orden que crean en la mente, pueden llegar a producir adicción si la personalidad se convierte en prisionera de un cierto tipo de orden, y entonces no desea enfrentarse a la ambigüedad de la vida.

Por tanto, uno debe ser consciente del potencial poder adictivo del flujo. Se debe aceptar el hecho de que nada en el mundo es enteramente positivo, todo puede ser mal empleado. Muchas cosas que denominamos delincuencia juvenil -robo de coches, vandalismo, conductas provocativas en general- están motivadas por la misma necesidad de tener experiencias de flujo que no pueden conseguir en la vida corriente. Mientras un sector significativo de la sociedad tenga pocas oportunidades de encontrar desafíos significativos y no tenga la posibilidad de desarrollar las habilidades necesarias para beneficiarse de estos desafíos, debemos esperar que la violencia y el crimen atraigan a quienes no pueden encontrar el camino hacia experiencias autotélicas o valiosas en sí mismas (Csikszentmihalyi, 1990, 1993)

Experimentar fluidez a costa del trabajo de otras personas

La experiencia de flujo, como todo lo demás, no es “buena” en sentido absoluto. Es buena solo porque tiene el potencial de hacer que la vida sea más rica, intensa y con significado; es buena porque incrementa la fuerza y la complejidad de la personalidad. Aunque el flujo es un poderoso motivador, no garantiza la virtud de quienes lo experimentan. Cuando una persona abraza metas y normas que mejorarán su disfrute de la vida hay siempre la posibilidad de que

esto suceda a costa de otra persona. Por ejemplo, el flujo del ciudadano ateniense era posible gracias a los esclavos que trabajan su propiedad, así como el estilo de vida de las plantaciones del sur de Estados Unidos se basó en la labor de los esclavos importados.

En el ámbito familiar también puede ocurrir una situación similar. El reconocido científico Linus Pauling, al que se le otorgó el Premio Nobel de Química en 1954 y el de la Paz en 1962, era muy franco sobre este tema "Yo era afortunado, creo, de que mi esposa sintiera que su deber en la vida, así como su placer, estuviera centrado en su familia -su esposo y sus hijos-. Y la mejor forma en que podía aportar su contribución era cuidando de que yo no tuviera que preocuparme de los problemas que implica un hogar; yo tenía la suerte de que ella solucionase todos los problemas de modo que yo pudiera consagrar todo mi tiempo a mi trabajo" (citado por Csikszentmihalyi, 1997, p. 137). Pero pocas personas, y especialmente pocas mujeres, podrían decir que son tan afortunadas como Pauling a este respecto.

A pesar de los inconvenientes nombrados, no tendría sentido ignorar una fuente de energía simplemente porque puede ser mal utilizada. Si la humanidad hubiese elegido no utilizar el fuego porque puede utilizarse para quemar cosas, no habríamos evolucionado y no seríamos muy distintos a los gorilas. Como dijo Demócrito: «El agua puede ser buena o mala, útil o peligrosa. Pero para el peligro puede hallarse un remedio: aprender a nadar» (citado por Csikszentmihalyi, 1990).

> Y nadar en este caso, implica aprender a distinguir las formas de flujo útiles de las malignas y sacar el mayor provecho de las primeras mientras ponemos límites a las segundas. La tarea consiste en aprender a disfrutar de la vida cotidiana sin disminuir las oportunidades de las demás personas para que disfruten con las suyas. (p. 114)

APLICACIONES EN EDUCACIÓN

Una de las áreas en las que la experiencia de fluidez parece que puede ser potencialmente útil es en la educación. Se ha demostrado que el grado en que los estudiantes de Secundaria disfrutaban de un curso determinado predecía mejor los resultados finales que las medidas previas de logro escolar y aptitud. También se ha observado que la cantidad de disfrute que los profesores/as obtienen de la docencia se relaciona con la cantidad de atención que los estudiantes muestran en clase. En el sistema escolar de Indianápolis, un grupo de maestros ha implementado un currículum basado, en parte, en la teoría de flujo. Realmente es mucho lo que podría hacerse para mejorar el proceso educativo aumentando el disfrute que potencialmente contiene (Csikszentmihalyi, y Csikszentmihalyi, 1998).

El modelo de flujo no sólo es relevante para la educación en general, también lo es para varias formas de educación especial. En la Universidad Estatal de Oklahoma el modelo de flujo ha servido para que la facultad elabore un libro de texto y un curso de verano destinado a entrenar a maestros de estudiantes físicamente discapacitados a disfrutar de ellos, pese a sus discapacidades. En el otro extremo del continuo de la educación especial, los estudiantes superdotados están siendo estudiados para ver bajo qué condiciones disfrutan más usando los ordenadores.

Para facilitar la aplicación de la experiencia de fluidez en la educación, se han preparado dos actividades basadas en esta teoría. En la primera se invita a los participantes a que descubran con qué actividades disfrutan más mientras las realizan. En la segunda se trata de que los participantes reflexionen sobre el tiempo que dedican a cada tarea en su vida diaria y en compañía de qué personas se sienten más cómodos.

A partir de los resultados obtenidos en las actividades, el profesorado podrá elaborar estrategias de aprendizaje que sean gratificantes para el alumnado y que este colectivo tenga la oportunidad de llegar a la experiencia de fluidez. Así mismo, el alumnado podrá encontrar un mayor sentido a las actividades propuestas para el aprendizaje de nuevos contenidos, que se puede traducir en una mayor motivación hacia las tareas escolares. Y, en general, todos los participantes en las actividades podrán decidir si deben hacer cambios en sus vidas para obtener una mayor satisfacción y bienestar.

ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1. EN BUSCA DE LA FLUIDEZ

Objetivos

- Desarrollar la capacidad de observación de uno mismo y del entorno.
- Acercar al profesorado y al alumnado al concepto de fluir.
- Identificar actividades en las que se puede experimentar fluidez.
- Que cada individuo descubra su experiencia de fluidez.
- Sacar a la luz lo que nos produce mayor satisfacción y felicidad.

Contenidos. Con esta actividad se va a trabajar uno de los aspectos más destacados de la Psicología Positiva, la experiencia de fluidez. Según Csikszentmihalyi (1997), para ser felices es necesario experimentar fluidez. Aunque podemos ser felices experimentando el placer pasivo de un cuerpo en descanso, una cálida puesta de sol, la satisfacción de una relación serena. Estos momentos que podemos atesorar son una clase de felicidad muy vulnerable y depen-

den de que las circunstancias externas sean favorables. La felicidad que se produce después de un estado de fluidez sólo nos pertenece a nosotros y conduce a una mayor complejidad y a un crecimiento de la conciencia.

Nivel educativo recomendado. A partir de 3º de la ESO (adolescentes y adultos).

Descripción

1. El docente explicará los objetivos de la actividad y hará una breve introducción sobre el concepto de fluir (Anexo 1).

2. Se distribuye el listado de frases incompletas. Los participantes, individualmente, deberán rellenar una lista de frases (Anexo 2) (10 minutos).

3. Una vez finalizado el tiempo, se divide el grupo en parejas y cada miembro de la misma informará al compañero/a de lo que ha escrito en su hoja. A continuación revisarán ambas hojas para ver sus puntos en común y sus diferencias (15 minutos).

4. En gran grupo se anotará en la pizarra los resultados obtenidos en cada pareja.

5. Por último, se evaluará el ejercicio en gran grupo, manifestando todos los asistentes cuáles han sido sus sentimientos durante la realización y si han descubierto algo nuevo sobre sí mismos.

Variaciones:

La dinámica se puede ampliar introduciendo dos fases antes del paso 2.

El docente, antes de repartir la lista de frases incompletas, puede poner ejemplos de personas que han destacado en diferentes ámbitos (pintura, música, deporte, cine, etc.) y que, presumiblemente, podemos inferir que experimentan fluidez mientras trabajan, pintan, cocinan, practican deporte, etc.

A continuación se propone que piensen en algún familiar, compañero, conocido que han observado que disfruta mientras realiza su actividad favorita. En este punto, se distribuye la lista de frases incompletas para que reflexionen sobre ellos mismos y se siguen los pasos 3, 4 y 5.

Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Metodología. Estructura grupal: individual, por parejas y en gran grupo. Explicación grupal de la actividad y motivación previa a su realización. Trabajo individual para contestar la ficha. Puesta en común con el compañero/a. Evaluación de la actividad y debate en gran grupo.

Materiales necesarios. Características de la fluidez (Anexo 1). Listado de frases incompletas (Anexo 2). Bolígrafo, pizarra y tiza.

Justificación. La inclusión de esta actividad en el libro está justificada porque una de las áreas en que la experiencia de fluidez parece que puede ser potencialmente útil es en la educación. Se ha demostrado que el grado en que los estudiantes de Secundaria disfrutaban de un curso determinado predecía mejor los resultados finales que las medidas previas de logro escolar y aptitud. También se ha demostrado que la cantidad de disfrute que los profesores obtienen de la docencia se relaciona con la cantidad de atención que lo estudiantes muestran en clase. Esta teoría puede ayudar al profesorado y al alumnado en la mejora de su motivación intrínseca, satisfacción y bienestar personal.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia

Anexo 1. El concepto de fluir

Según la teoría del «flow» (*fluir*), las personas que viven experiencias óptimas en sus actividades cotidianas se declaran más felices. La palabra «flow», que significa «seguir la corriente», ha sido elegida para describir esos momentos de calidad llamados experiencias óptimas. Éstas se producirían cuando la persona se compromete en una actividad cuyos objetivos son claros y los retos están a la medida de sus competencias.

La experiencia de *fluir* puede tener lugar en casi cualquier actividad y parece ser un fenómeno que todo el mundo siente de la misma manera, sin tener en cuenta cuestiones de edad o sexo, nivel cultural o clase social. Una de las características más mencionadas de esta experiencia es la sensación de descubrimiento, la emoción de hallar algo nuevo acerca de uno mismo o sobre las posibilidades de interactuar con las muchas oportunidades que ofrece el entorno.

Una y otra vez, cuando la gente describe cómo es cuando disfruta a fondo, menciona que sus habilidades están en equilibrio con los retos y desafíos que la actividad plantea. En estas circunstancias, la atención se centra en la consecución de una meta realista, la retroalimentación que se obtiene sobre el nivel de ejecución es inmediata y uno llega a olvidarse de sí mismo.

Anexo 2. Listado de frases incompletas para descubrir la fluidez

1	*Soy feliz cuando…*
2	*Lo que más me gusta hacer es…*
3	*Lo que menos me gusta hacer es…*
4	*El tiempo vuela cuando…*
5	*Cuando estoy solo, por lo general…*
6	*Necesito máxima concentración mientras…*
7	*Me siento satisfecho después de…*
8	*Después de ver la televisión, me siento…*
9	*Después de leer un libro, me siento…*
10	*Me molesta que me interrumpan cuando estoy realizando…*
11	*Mis objetivos están claros cuando…*
12	*Los desafíos y habilidades están equilibrados cuando estoy realizando…*
13	*Mis preocupaciones e inquietudes desaparecen cuando…*
14	*No me importaría pasarme la vida…*
15	*No me preocupo de mi aspecto o de lo que piensen los demás cuando estoy…*
Si la misma actividad se repite en los puntos 2, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14 y 15 es probable que hayas identificado la actividad que te proporciona esta experiencia óptima que Mihaly Csikszentmihalyi denomina *fluir*. **Resultado**: Yo experimento fluidez cuando……	

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO. Etapa: ESO. Curso: 4º. Hora de tutoría: 10:00 – 11:00. Características del grupo: Se trata de un grupo de 25 estudiantes bastante participativos.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. El tutor ha estudiado previamente el concepto de fluir y se ha preparado con detenimiento la actividad, lo que le permite realizar una buena presentación utilizando lo novedoso e interesante del concepto para captar la atención y motivación del alumnado. Utiliza el anexo 1 para explicar el concepto y pone ejemplos de personas que destacan en el deporte como Messi, Schumacher o en la cocina como Adriá y que

experimentan fluidez. Es importante, además de la claridad en la presentación, el "entusiasmo" del tutor ante el tema.

Respuesta del alumnado. Es de destacar la atención del alumnado ante un tema diferente y con ejemplos actuales y cercanos. No se les tiene que llamar la atención en ningún momento y participan cuando se les piden ejemplos de familiares o personas allegadas.

Desarrollo. Tras la presentación y los ejemplos de personas conocidas, se les pide participación con personas cercanas y surgen bastantes casos que los estudiantes creen que experimentan fluidez sobre todo en la música y en el deporte. A continuación cumplimentan la lista de frases incompletas con bastante diligencia y sin preguntas. Sin embargo, cuando se les pide que compartan su lista por parejas, les da algo de vergüenza sobre todo a los chicos, por lo que el tutor decide que en lugar de parejas mejor compartan por pequeños grupos de 4 personas. Así les resulta más cómodo y menos comprometido. Seguidamente en gran grupo cada portavoz realiza un resumen de lo que han comentado en pequeño grupo y destaca las coincidencias y diferencias. Algunos estudiantes son claros ejemplos de fluidez y exponen sus propias experiencias. En concreto, un estudiante que juega al tenis y compite, dos que tocan instrumentos musicales y una que baila. Se finaliza la actividad con una evaluación en gran grupo de la actividad realizada

Adecuación de los materiales. Buena.

Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Otras observaciones. La actividad se ha desarrollado en un clima muy agradable y con una alta participación y curiosidad por parte de los estudiantes. Sería conveniente cambiar el trabajo por parejas por un trabajo en pequeño grupo.

ACTIVIDAD 2. APRENDER A GESTIONAR EL TIEMPO

Objetivos

- Prestar atención a cómo se ajusta el horario que seguimos a nuestras necesidades.
- Sacar tiempo para la reflexión.
- Modelar el espacio para que no nos provoque distracciones.
- Dedicar el tiempo necesario para cada cosa, ni más ni menos.
- Planificar el tiempo en función de nuestras metas.
- Priorizar las tareas que nos producen mayor bienestar y satisfacción.

Contenidos. Con esta actividad se va a trabajar una de las dimensiones que según Mihaly Csikszentmihalyi, la gente describe cuando disfruta a fondo. Se trata del *sentido del tiempo alterado*, que normalmente parece pasar con mayor rapidez. Parece que la transformación del tiempo es un resultado de la concentración total. Cuando estás completamente centrado en la tarea, no puedes atender al paso del tiempo y, cuando reflexionas más tarde sobre lo que estabas haciendo, puede llevarte a percepciones alteradas sobre cómo transcurrió. La alteración de la percepción del tiempo puede también estar relacionada con la concentración: cuando tu mente está realmente centrada captas las cosas con más claridad. La división mecánica del tiempo que rige nuestros horarios cotidianos es un obstáculo que interfiere con la fluidez. Por ejemplo, los estudiantes suelen decir que justo cuando empiezan a sumergirse en un tema que les resulta interesante suena el timbre anunciando el fin y han de cambiar de clase.

Nivel educativo recomendado. A partir de 3º de la ESO (adolescentes y adultos).

Descripción. El docente explicará los objetivos de la actividad y hará una breve introducción sobre *el sentido del tiempo alterado* como una de las características de la experiencia de fluidez.

La distribución al alumnado de las tablas del anexo estará en función de los objetivos planteados y la madurez del grupo. Una vez elegidas las tablas que se van a realizar, los participantes las rellenarán de forma individual. Se evaluará el ejercicio en gran grupo, manifestando cada uno cuáles han sido sus sentimientos durante la realización y si han de hacer algún cambio respecto a la distribución del tiempo dedicado a cada actividad diaria.

Dependiendo de los resultados obtenidos en cada tabla puede ser necesario:

a) Hacerse cargo del horario. Es posible que el horario que se está siguiendo no sea el mejor para nuestros propósitos. Tenemos que prestar atención a cómo se ajusta el horario que seguimos a nuestros estados interiores: cuándo nos sentimos mejor comiendo, durmiendo, trabajando, etcétera. Una vez que hayamos determinado los ritmos ideales, podemos empezar la tarea de modificar las cosas para poder hacerlas cuando sea más oportuno. El tiempo es más flexible de lo que la mayoría de nosotros pensamos.

b) Sacar tiempo para la reflexión y la relajación. El ajetreo constante no es una buena norma para el bienestar. Ni la tensión constante, ni la monotonía son un contexto demasiado bueno para experimentar fluidez.

c) Modelar el espacio. Es importante vivir en un lugar que no consuma mucha energía potencial, bien adormeciendo los sentidos en un falso sentimiento de seguridad, bien forzándonos a luchar contra un entorno intolerable. La idea es proporcionar un entorno neutral que no perturbe el flujo de la conciencia con distracciones. Lo que cuenta es qué solución te permite utilizar la atención más eficazmente. El tipo de objetos con que llenas tu espacio también ayuda o dificulta la distribución del tiempo.

Duración. Una o dos sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Estructura grupal: individual y en gran grupo. Explicación grupal de la actividad y motivación previa a su realización. Trabajo individual para contestar las tablas. Puesta en común y evaluación de la actividad en gran grupo.

Materiales necesarios. Tablas del anexo, bolígrafo, pizarra y tiza.

Justificación. La inclusión de esta actividad en el libro está justificada porque una de las áreas en que la experiencia de fluidez parece que puede ser potencialmente útil es en la educación. Esta experiencia tiene lugar en el tiempo, por tanto una de las decisiones que tanto el profesorado como el alumnado deben tomar tiene que ver en cómo se invierte o a qué dedican su tiempo. Es posible que el horario que se está siguiendo no sea el mejor para los objetivos que se han planteado. Por ello se debe prestar atención a cómo se ajusta el horario a sus propósitos.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo. Distribución del tiempo por actividades

Según Mihaly Csikszentmihalyi (1998), lo que hacemos durante un día normal las aproximadamente 16 horas al día en que estamos despiertos y conscientes, puede dividirse en tres principales funciones o actividades -actividades productivas, de mantenimiento y de ocio-. Así pues, nuestra vida consiste fundamentalmente en experiencias relacionadas con el trabajo, con actividades que tienen por objeto impedir que las cosas que ya tenemos se deterioren y con cualquier otra cosa que hagamos en nuestro tiempo libre. Es dentro de estos parámetros donde se desarrolla la vida y es lo que escogemos hacer y cómo lo abordamos lo que determina si el conjunto de nuestros días se suma a una masa borrosa y sin forma o a algo parecido a una obra de arte.

Para conocer el tiempo que dedicas a las diferentes actividades durante un día normal te proponemos que respondas a la tabla 1.

Observación. Para los jóvenes que todavía estudian, el aprendizaje puede incluirse entre las estas actividades *productivas,* ya que para ellos la educación es el equivalente del trabajo adulto.

Tabla 1. ¿A dónde va tu tiempo?

ACTIVIDADES	PORCENTAJE límites máximos - mínimos
Actividades productivas – Trabajar o estudiar. – Hablar, comer, etc. en el trabajo.	*Por ejemplo: Se puede dedicar al trabajo o al estudio entre 20-45% de las 16 horas del día en que estamos despiertos.*
Actividades de mantenimiento – Tareas domésticas (cocinar, limpiar comprar). – Comer. – Arreglarse (lavarse, vestirse). – Conducir, transporte.	
Actividades de ocio – Medios informativos (televisión y lectura). – Aficiones, deportes, películas, restaurantes. – Hablar, vida social. – Holgazanear, descansar.	

Distribución del tiempo por contextos sociales

Cada vida cotidiana viene definida no sólo por lo que hacemos sino también por lo que somos. Nuestras acciones y sentimientos siempre están influenciadas por otras personas, estén o no presentes. La mayoría de la gente pasa aproximadamente la misma cantidad de tiempo en tres contextos sociales.

- El *primero* está formado por extraños, los colegas de trabajo o -para los jóvenes- los compañeros de estudio. Este espacio "público" es el lugar en que los demás evalúan nuestra propias acciones, donde competimos por los recursos y donde podemos establecer relaciones de colaboración con los demás.

- El *segundo* contexto está formado por la propia familia; para los niños/as sus padres y hermanos, y para los adultos, la pareja y los hijos.

- Por último, existe un *tercer* contexto definido por la ausencia de los demás: la soledad.

Para conocer el tiempo que pasas con los amigos y/o compañeros, con la familia o en soledad y el malestar o bienestar que te provocan estas compañías. Te proponemos que respondas a la tabla 2

Tabla 2. ¿Con quién paso mi tiempo?

	ACTIVIDADES/PORCENTAJE	BIENESTAR/MALESTAR
AMIGOS/ COMPAÑEROS		
FAMILIA		
SOLO/A		

La elección de las actividades y de las compañías que nos harán aprovechar, perder o disfrutar del tiempo

Al rellenar las tablas 1 y 2 hemos podido tomar conciencia de en qué y con quién pasamos nuestro tiempo. Ahora se debe reflexionar sobre si queremos hacer cambios respecto a los horarios que estamos siguiendo, o bien estamos satisfechos con ellos. Se pueden utilizar los términos que aparecen en la tabla 3 para rellenar la tabla 4.

Tabla 3.Términos que empleamos al hablar del tiempo

RELACIONADO CON GANAR/ DISTRIBUIR	RELACIONADO CON PERDER	RELACIONADO CON EL PLACER
– Aprovechar el tiempo. – Ganar tiempo. – Administrar el tiempo. – Invertir el tiempo. – Planificar el tiempo. – Distribuir el tiempo. – Dedicar el tiempo. – Etc.	– Desaprovechar el tiempo. – Perder el tiempo. – Desperdiciar el tiempo. – Malgastar el tiempo. – Matar el tiempo. – Dejar pasar el tiempo. – Etc.	- Disfrutar del tiempo. - Saborear el tiempo. - Etc.

Tabla 4. ¿Con qué actividades y en compañía de qué personas tenemos la sensación de perder, ganar o disfrutar del tiempo?

	Por ejemplo: – Aprovecho el tiempo cuando estudio. – Pierdo el tiempo cuando estoy en clase de historia. – Disfruto del tiempo cuando estoy con mi familia.
1	
2	
3	

FICHA DE OBSERVACIÓN DEL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

GRUPO. Etapa: ESO. Curso: 4º. Hora de tutoría: 11:30 - 12:20. Características del grupo: Grupo de 27 estudiantes con 2 repetidores. Se trata de un grupo con dos personas que acaparan toda la participación.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

Claridad de la explicación introductoria. La tutora explica los objetivos de la actividad haciendo previamente una presentación del concepto de fluir y resaltando el sentido del tiempo alterado como una característica de la fluidez.

Respuesta del alumnado. Los estudiantes responden con una gran atención ante la exposición de un concepto distinto, pero con características experimentadas por ellos mismos. Manifiestan interés y curiosidad por la actividad que se les va a plantear.

Desarrollo. Tras la presentación del concepto de fluidez y del tiempo alterado, la tutora explica la tabla 1 en la que se trata de distribuir el tiempo por actividades (productivas, de mantenimiento y de ocio), y cada estudiante cumplimenta la tabla de forma individual. A continuación, se les pide que señalen con quién realizan dichas actividades (contextos sociales) y si les producen bienestar o malestar (aquí todos los estudiantes coinciden en que les producen bienestar). Una vez se les ayuda a tomar conciencia de en qué y con quién pasan el tiempo, se les invita a reflexionar sobre la sensación de ganar, perder o disfrutar del tiempo y si quieren hacer cambios en sus horarios o están satisfechos con ellos. Llegados a este punto se hace más difícil la reflexión personal y la posible introducción de cambios. Se finaliza con una puesta en co-

mún en la que participan unos pocos estudiantes que comparten con el resto su distribución del tiempo y la tutora aprovecha para destacar que el tiempo es mucho más flexible de lo que nos creemos, y que se puede invertir y ajustar a nuestros propósitos.

Adecuación de los materiales. Las tablas son claras y adecuadas.

Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Otras observaciones. Es conveniente utilizar la secuencia presentada de las tablas y realizarlas todas haciendo una reflexión de los objetivos tras la cumplimentación de cada una de ellas. Quizá el apartado más difícil sea el análisis de los posibles cambios respecto a la distribución del tiempo a cada actividad del día a día.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir. Una psicología de la felicidad.* [Traducción: Barcelona: Kairós, 2008.]

Csikszentmihalyi, M. (1993). *El yo evolutivo.* [Traducción: Barcelona: Kairós, 2008.]

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Aprender a fluir.* [Traducción: Barcelona: Kairós, 1998.]

Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad: El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención.* Barcelona: Paidós.

Csikszentmihalyi, M. y Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.) (1998). *Experiencia Óptima. Estudios psicológicos del Flujo en la Conciencia.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

FELICIDAD Y ALEGRIA

Carmen Reina Lirio
Concepción Romero Llopis
Mercedes Torres Perseguer
Mª Isabel Villaescusa Gil

INTRODUCCIÓN

La felicidad es un fenómeno de búsqueda constante en toda la historia de la humanidad. El ser humano aspira a ser feliz, y ésta es la meta que ha permanecido invariable a lo largo del tiempo y es común a todas las culturas: la búsqueda de la felicidad es universal.

Es frecuente encontrar que los conceptos de felicidad y de alegría se utilizan de forma indistinta, están muy relacionados, y la mayoría están de acuerdo con que las personas felices experimentan más alegría o más frecuentemente que las personas infelices. La felicidad incluye alegría, pero también otras muchas emociones, algunas de las cuales no son necesariamente positivas (compromiso, lucha, reto, incluso dolor), y no es una respuesta emocional, sino que surge de la valoración anticipada y del recuerdo de los distintos aspectos de la vida en función de las condiciones actuales. La alegría es una emoción que surge en respuesta a un evento de duración breve.

Felicidad

Desde los tiempos más remotos, distintas disciplinas han reflexionado sobre el tema de la felicidad, si bien es verdad que solamente en los últimos años se ha ido constituyendo como una importante área de estudio. Los creadores de la Psicología Positiva realizaron una exhaustiva revisión del concepto de felicidad en las grandes obras filosóficas, religiosas, antropológicas, históricas y literarias, de oriente y occidente.

En el recorrido histórico, desde el periodo III y II a. C., cuando nacen las escuelas filosóficas cívica, escéptica, epicúrea, ya la filosofía se comienza interesar por estos temas. Los filósofos antiguos solían definir la felicidad como el equivalente a la obtención de ciertos bienes. Aristóteles identificó la felicidad con bienes tales como la virtud, la sabiduría o alguna actividad de alto nivel. Consideraba que sólo el hombre virtuoso puede hallar la felicidad. Muchos siglos después San Agustín señaló que la felicidad del hombre está en el alma.

Definición

Definir el concepto es una tarea ardua, ya que son muchas las definiciones que se han dado para comprender el mismo. Resulta prácticamente imposible ofrecer una definición consensuada pero sí es importante reseñar que de forma general entre las más aceptadas están aquellas que relacionan la felicidad con la satisfacción personal con la propia vida, con el logro de metas y aspiraciones, o con dotar de sentido a la vida. A continuación se señalan algunas de las definiciones más significativas.

La felicidad es esa sensación de que mi vida tiene una dirección y un sentido, de que está guiada por una búsqueda interior. Esa sensación tan reconfortante de que no estoy perdido porque estoy en un camino en el que me siento bien conmigo mismo, y no necesito montones de cosas materiales que me completen, que cubran huecos de mi alma (Rovira, 2003).

«La vida es más feliz cuando tiene significado y este significado, se extiende a una trascendencia de nosotros mismos hacia los demás» (Seligman, 2003). Este autor entiende que la felicidad es un concepto de profundos significados, incluye alegría, pero también otras muchas emociones positivas; sin embargo, no excluye la posibilidad de otras no necesariamente positivas, que incluyen momentos de dolor, pena, lucha o conflicto etc.

Virginia Satir (citado en Rovira, 2003), nos hace reflexionar sobre la importancia que en la construcción de la felicidad tiene el sentirnos nosotros mismos:

1. Concederme el permiso de estar y de ser quien soy, en lugar de creer que debo esperar a que otro determine dónde debería estar yo o cómo debería ser.
2. Concederme el permiso de sentir lo que siento, en vez de sentir lo que otros sentirían en mi lugar.
3. Concederme el permiso de pensar lo que pienso y también el derecho de decirlo si quiero o no, o de callármelo, si me conviene.
4. Concederme el permiso de correr los riesgos que yo decido correr.
5. Concederme el permiso de buscar lo que yo creo que necesito del mundo, en lugar de esperar que alguien me dé el permiso para obtenerlo.

Factores asociados a la felicidad

Como seres humanos, en algún momento de nuestra vida nos imaginamos si la fórmula para la felicidad existe; evidentemente no. Sin embargo sí se han

desarrollado muchos estudios para determinar qué factores influyen y componen la felicidad, y esto sí parece más viable.

Las personas difieren en su capacidad para la felicidad y esto brinda un importante marco de investigación acerca de la relación entre la felicidad y las características de personalidad. Rescatamos la propuesta que Seligman hace en su ya clásico libro *La auténtica felicidad* sobre la ecuación descriptiva de los factores que la componen: F = R + C + V.

- **F** es el nivel de felicidad duradera.
- **R** es el rango fijo que implica la importancia demostrada en las últimas décadas de la herencia genética.
- **C** se refiere a las circunstancias externas: factores demográficos (edad, sexo, trabajo, salario, educación, clase social...), están asociadas a la felicidad en nivel muy bajos. El amor es quizás el único de los factores tradicionales que sí parece contar en la ecuación de la felicidad; el amor, eso sí entendido en sentido amplio y global (las personas muy felices se diferencian claramente tanto de la media, como de las personas infelices en el hecho de que tienen una vida social rica y satisfactoria, pasan menos tiempo solas y comparten gran parte de su tiempo con amigos y familiares).
- **V** se refiere a variables internas que podemos controlar de forma voluntaria.

Efectos fisiológicos

Los principales efectos fisiológicos de la felicidad son una elevación de la frecuencia cardiaca, subidas moderadas de la presión arterial sistólica y diastólica, de la conductancia de la piel (tanto en los niveles tónicos como en el número de fluctuaciones espontáneas) y ciertas reducciones en el volumen sanguíneo y en la temperatura periférica.

La sonrisa Duchenne o sonrisa "genuina" es la expresión facial de la felicidad auténtica que nos permite distinguirla de la sonrisa social, cordial o de compromiso. El elemento fundamental para identificarla son las pequeñas arrugas que aparecen en el contorno de los ojos producidas por el movimiento del músculo orbicular.

Tipos de felicidad

Para lograr la felicidad auténtica y duradera debemos de ir más allá del placer y centrarnos en las gratificaciones, en actividades que nos gusta mucho realizar y que nos involucran por completo, de forma que quedamos inmersos y absortos en ellas y nos hallamos en contacto con nuestras fortalezas: disfrutar

de una conversación, escalar montañas, leer un buen libro, bailar, jugar al ajedrez... Las gratificaciones son estados duraderos, no momentáneos que implican más pensamiento e interpretaciones, y no se convierten fácilmente en hábitos: apelan a las fortalezas y virtudes personales. Seligman distingue tres tipos de felicidad:

1. *La vida placentera*, basada en la consecución de placeres y el desarrollo de métodos para disfrutarlos. Es el nivel más superficial de la felicidad y el de más corta duración.
2. *La buena vida* basada en la experimentación de emociones positivas. Es la felicidad que surge cuando disfrutamos de algo en lo que sentimos que somos buenos.
3. *La vida con sentido* o/y la vida significativa. Estadio superior de la felicidad y la más duradera. Se trata de poner las habilidades y virtudes al servicio de alguna meta más allá y por encima de uno mismo. Entran en juego las gratificaciones, ya que aquello que nos produce sentimientos positivos más profundos, es el proceso, no la satisfacción de nuestros deseos ni los logros.

Estos tres tipos de felicidad se engloban como las muñecas rusas: la vida significativa incluye los placeres, las emociones positivas y el uso frecuente de las fortalezas personales.

Felicidad y características de personalidad

Las personas difieren en su capacidad para la felicidad. Esto brinda una gran oportunidad de investigación, que es la relación entre la felicidad y las características de personalidad. Las líneas de investigación sugieren que cinco rasgos amplios son suficientes para caracterizar la mayor parte de la personalidad: introversión-extraversión, estabilidad emocional, apertura a la experiencia, amabilidad y responsabilidad.

Se ha comprobado a lo largo de los estudios que al menos dos de ellos aparecen consistentemente vinculados a la felicidad y el bienestar subjetivo, estos son la estabilidad emocional como rasgo opuesto al neuroticismo, y la extroversión como opuesto a la introversión. Beatriz Vera en su libro *Psicología Positiva* destaca la variable de extraversión- introversión, como la variable psicológica que se relaciona con la felicidad de manera consistente en diferentes estudios y países. Las personas extravertidas tienden a ser optimistas, sociables, enérgicas, expresivas, activas y asertivas. Las personas que puntúan alto en extraversión y estabilidad emocional tienden a informar de más felicidad (Costa y Macrae, 1980, citado en Vera, 2008). Las personas neuróticas tienden a estar ansiosas, fácilmente perturbables y malhumoradas o deprimi-

das, lo que implica que se colocan en situaciones que fomentan el afecto negativo (Emmons, Diener y Larson, 1985, citado en Vera, 2008). La amabilidad (cuarto rasgo) y responsabilidad (el quinto rasgo) también tienen contribuciones independientes en los autoinformes de felicidad.

Función

La felicidad favorece la percepción e interpretación positiva de los diferentes estímulos ambientales. No es fugaz como la alegría, o el placer, sino que mantiene una relativa estabilidad temporal, produce un incremento en la capacidad para disfrutar de distintos aspectos de la vida, genera actitudes positivas hacia uno mismo y hacia los demás. Además, facilita la empatía, lo que favorece la aparición de conductas altruistas. Asimismo, favorece el rendimiento cognitivo, la solución de problemas, la creatividad, el aprendizaje y la memorización.

La manifestación de la felicidad puede contribuir al estrechamiento de vínculos sociales. Los vínculos sociales y el apoyo social proporcionan un mecanismo altamente adaptativo que puede fácilmente concebirse como un adelanto en la evolución y el desarrollo.

Alegría

La palabra alegría viene de "*leticia*", que significa ampliación del corazón, dilatación, apertura. La alegría es el sentimiento positivo por antonomasia. La emoción de la alegría ha sido reconocida como una emoción básica desde el primer trabajo de Darwin (1872-1965) se considera una emoción básica porque tiene un sustrato neuronal innato, una expresión universal innata un único estado emocional afectivo y un patrón de respuesta asociado que es relativamente estable a lo largo de distintas situaciones culturales e incluso en diferentes especies. Se sitúa su aparición hacía los 3 meses de vida. La alegría es una emoción caracterizada por un sentimiento positivo que surge en respuesta a la consecución de alguna meta u objetivo deseado, o cuando se experimenta una atenuación en un estado de malestar.

Podemos diferenciar dos aspectos en la alegría: la alegría como emoción o la alegría como sentimiento**.** Como emoción, la alegría es descontrolada. Se produce frente a un estímulo generalmente exterior que nos provoca una sensación generalizada de satisfacción, elimina por un momento todos los pensamientos negativos y nos parece estar en una situación de total plenitud. La alegría como sentimiento, un estado o más bien un proceso de estados alegres. Se llega a él a través de emociones repetidas de alegría, y por ello, es más

duradera que la emoción alegre. Es un sentimiento y, por ello, fruto de un pensamiento.

A la hora de establecer cuáles son los determinantes o antecedentes del proceso emocional de la alegría, en general el tipo de condiciones desencadenantes típicas son la obtención de metas o cosas que se desean. Desde una perspectiva cognitiva, se consideran dos tipos de desencadenantes: los relacionados con la ocurrencia de acontecimientos positivos y los que atenúan o eliminan acontecimientos negativos.

Función

La función de la alegría es doble, por una parte facilita una buena disposición a involucrarnos en actividades sociales, una función de afiliación y, por otra, cumple una función tranquilizadora. Lo agradable de la alegría contrarresta inevitables experiencias de disgusto, frustración y afecto negativo general de la vida y nos permite preservar el bienestar psicológico. La función de afiliación de la alegría, entre otros objetivos sirve para:

- Incrementar la capacidad para disfrutar de diferentes aspectos de la vida.
- Generar actitudes positivas tanto hacia uno mismo como hacia los demás, lo cual a su vez favorece la aparición del altruismo y la empatía.
- Establecer nexos de unión entre las personas y favorecer las relaciones interpersonales.
- Dotar a la persona de sensaciones de vigorosidad, competencia, trascendencia y libertad.
- Favorecer los procesos cognitivos, de aprendizaje y memoria, aumentando la curiosidad y la flexibilidad mental.

Desde un punto de vista subjetivo, la alegría se vivencia como una experiencia positiva, acompañada de sentimientos de placer, de agrado y de bienestar. La mente y el cuerpo se hayan en equilibrio, posibilitando una sensación de relajación y un incremento de nuestra autoestima y confianza para afrontar los desafíos que nos depara la vida diaria. También posibilita una actitud positiva hacia el mundo: las personas contentas/felices tienden a ser más optimistas sobre la naturaleza humana y los acontecimientos.

Efectos fisiológicos

El patrón fisiológico de la alegría se caracteriza por una aceleración de la frecuencia cardiaca y una activación del músculo cigomático, que permite la elevación de las comisuras de la boca; esto acontece cuando la experiencia y la expresión de la alegría ocurren de una forma “relativamente cómoda”.

Sin embargo, la emoción de la alegría también puede ir acompañada por grandes manifestaciones de exaltación, júbilo y excitación, con grandes carcajadas y gran activación motora. En estos casos se aprecia un incremento considerable de la frecuencia cardiaca e incluso también de la tensión muscular. La alegría es la expresión que mejor se reconoce en la expresión facial.

Además, la alegría tiene poderes recuperativos y puede servir de antídoto del estrés. También se han realizado otros estudios que plantean que la alegría contribuye a recuperar la homeostasis tras emociones negativas.

APLICACIONES EDUCATIVAS

Anteriormente hemos expuesto que al hablar de felicidad, no nos referimos a una simple sensación o emoción pasajera, sino a la experiencia de emociones positivas que se viven de forma más intensa y duradera y en mayor medida que las negativas. Así mismo hemos referido que el grado de felicidad depende de una serie de factores como son los genéticos o heredados, las circunstancias externas y los factores externos adquiridos. Estos últimos son habilidades socio-emocionales, habilidades cognitivas, valores, actitudes, rasgos de personalidad etc. y suponen una aportación muy importante al bienestar personal, al grado de felicidad. Por ello, la finalidad de una educación para la felicidad, iría dirigida al fomento de las condiciones personales, actitudes, habilidades y formas de pensamiento que nos hace ser felices. En terminología de Seligman sería el fomento de las virtudes y fortalezas para ponerlas al servicio de nuestro bienestar personal.

Fordyce es uno de los autores que más estudios ha realizado para *demostrar* que es posible plantear una educación para la felicidad. Realizó sus investigaciones con grupos de estudiantes para *demostrar* que el entrenamiento y la formación en los rasgos positivos y actitudes propios de las personas felices influyen y mejoran el nivel de bienestar emocional.

Estas actitudes y rasgos se pueden favorecer y potenciar en distintos contextos. La familia es el más importante, y sobre la influencia que ejerce la familia en el desarrollo emocional y bienestar personal, se puede encontrar numerosa bibliografía. La escuela constituye el otro contexto de desarrollo muy importante: por la naturaleza de sus finalidades y objetivos, por su papel social, por la cantidad de tiempo que en ella está el infante y el joven, por ser el lugar por excelencia de interacciones emocionales entre iguales y con adultos.

Una de las finalidades que contempla la educación, es la formación integral de la persona. Sin embargo nos encontramos una escuela donde los objetivos y finalidades de carácter cognitivo y académico son objetivos explícitos y fun-

damentados; y por el contrario, es difícil reconocer la escuela como un espacio donde las competencias socio-emocionales estén contempladas como objetivo y finalidad educativa y no sean sólo intervenciones o actuaciones aisladas e interesantes.

No vamos a plantear un programa educativo para la felicidad -este mismo libro bien podría serlo-, pero sí vamos a formular, propuestas de prácticas educativas que se pueden realizar para que "los centros se conviertan en lugares facilitadores de la felicidad" (Palomera, 2009):

- Crear espacios físicos y de tiempo para expresar sentimientos y emociones positivas. El aula puede y debe ser un espacio donde expresarlas. También se pueden utilizar paneles, etc.
- Potenciar en serio el uso de dinámicas grupales para desarrollar competencias de conocimiento de sí mismo, de los demás, autoestima, empatía etc.
- Programar y contemplar actividades y tiempos de relajación en grupo.
- Utilizar metodologías de trabajo de tipo cooperativo.
- Potenciar el pensamiento creativo, planteando actividades abiertas.
- Realizar actividades extraescolares que permitan descubrir otras experiencias positivas y descubran las fortalezas de las personas.
- Potenciar una organización escolar democrática de la institución escolar.
- Aumentar la implicación activa de las familias en la institución escolar. Una relación basada en la cooperación aporta una satisfacción importante a todos.
- Modelos positivos y asertivos de situarse ante la realidad, la resolución de conflictos, utilizar lenguaje asertivo, con habilidades facilitadoras de la comunicación y de la relación.

ACTIVIDAD 1. REGALO DEL TIEMPO (amigo invisible)

Objetivos

- Expresar amabilidad hacia los demás mediante acciones diarias.
- Experimentar actos de afectividad.
- Comunicar mensajes de amistad.

Contenidos. Gratitud y alegría.

Nivel educativo recomendado. A partir de 12 años.

Descripción. El tutor explica que durante una semana van a ayudar a alguien sin que éste lo sepa. Utilizando la técnica lluvia de ideas se ponen en la pizarra las acciones que se pueden realizar:

- Preocuparse si comprende las explicaciones o a completar las tareas de clase.
- Ofrecerse a ayudarle a hacer los deberes conjuntamente.
- Quedar por la tarde para salir.
- Acercarse a él en el recreo.
- Preguntarle cómo le va la semana.
- Interesarse por sus gustos y aficiones.
- Prestarse para cualquier tipo de ayuda que pueda precisar.
- Saludarle todos los días.

Realizar el sorteo.

Recordar unas premisas fundamentales:

- Realizar o escoger una frase de la amistad o cualquier otro escrito que se regalará a la persona que se le va a dedicar la semana.
- No decirle a nadie qué compañero/a te ha tocado.
- Seriedad e implicación en la realización de la actividad: nada de burlas o comentarios despectivos.
- Escoger de la lista de actividades aquellas que se consideren más viables.
- Estar observantes a cómo se desarrolla la semana en el grupo, si mejoran las relaciones.
- Intentar darse cuenta de quién es el amigo invisible pero sin hacérselo saber.

En la siguiente sesión:

- Poner una frase o escrito en la mesa del tutor con el nombre de la persona a la que se le dirige para que cada uno lo coja.
- Ir diciendo cada uno si sabe quien ha sido su amigo invisible y cómo se ha dado cuenta y sentido.
- Leer alguna de las frases y si se considera adecuado seleccionar alguna de ellas y colocarla en el panel de la clase.
- Reflexionar en si el ambiente general de la clase ha mejorado.

Duración. Dos sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Individual; gran grupo.

Materiales necesarios. Papeletas para el sorteo.

Justificación. El objetivo es crear un ambiente de amabilidad que pasa por el altruismo, dado que se ofrece atenciones a otro compañero de aula sin que haya lazos de amistad previos. El experimentar cómo uno se siente ante el trato agradable de alguien no esperado puede proporcionar un sentimiento de gratitud nuevo.

Bibliografía. Vera (2008).

ACTIVIDAD 2. SENTIRSE FUERTE

Objetivos

- Identificar puntos fuertes individuales.
- Reconocer situaciones donde se han puesto de manifiesto esos rasgos personales.
- Expresar gráficamente una cualidad destacable.
- Compartir con el resto de compañeros nuestros valores.

Contenidos. Alegría.

Nivel educativo recomendado. A partir de 12 años.

Descripción. El tutor explica que todos tenemos capacidades que nos hacen sentirnos bien.

Individualmente pensarlas y escribirla en una hoja; se puede pedir a algún amigo de la clase que nos ayude en encontrar nuestros rasgos positivos. Pueden ayudar las siguientes preguntas:

- ¿Qué me gusta más hacer?
- ¿En qué ámbitos aprendo con rapidez?
- ¿En qué ámbitos de la vida me siento competente?
- Acontecimientos y vivencias más importantes de tu vida. ¿Cuál ha sido tu mayor triunfo?
- ¿Qué es lo que más agradeces de tu vida?

Expresar gráficamente, con un dibujo representativo, esa cualidad. Por parejas comentar:

- Rasgos positivos y situaciones en las que las hemos puesto de relieve.
- Vivencia de mayor triunfo, o más positiva, de su vida.

En gran grupo realizar una puesta en común cruzada: cada estudiante comenta los aspectos positivos de su compañero/a. En un mural poner *los puntos fuertes de esta clase* y que cada cual ha plasmado en su dibujo o frase y dejarla expuesta en el aula.

Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Metodología. Individual; por parejas; gran grupo.

Materiales necesarios. Hojas tamaño folio, lápices o rotuladores de colores y mural (corcho, cartulina o papel continuo) donde recoger todas las aportaciones.

Justificación. Valorar el potencial personal que todos tenemos es un acto importante para reconocerlo y optimizarlo. Poner de manifiesto los puntos fuertes, ayuda no solamente a que los demás lo conozcan, sino también a descubrir los de los demás, pudiendo darse situaciones de nuevos descubrimientos personales. La expresión de nuestros sentimiento y emociones redundan en el propio crecimiento personal y social al compartirlos y conocer el de los otros.

Bibliografía. Vopel (2005) y Vera (2008).

ACTIVIDAD 3. FELICIDAD

Objetivos

- Establecer lo que se entiende por felicidad y sus elementos.
- Identificar el nivel de satisfacción actual con respecto a la felicidad.
- Intercambiar diferentes percepciones sobre la felicidad.

Contenidos. Felicidad.

Nivel educativo recomendado. A partir 12 años.

Descripción. En gran grupo exponer en *power point* o leer un texto donde se presentan frases reflexionando sobre los bienes personales (Anexo 1). Individualmente responder a una serie de preguntas donde cada uno determina el significado para sí mimo de la felicidad, los elementos que la determinan y su grado de consecución actual (Anexo 2). Por parejas comentar las anotaciones realizadas. En gran grupo realizar una puesta en común comentando, sus respuestas.
Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Metodología. Individual; por parejas; gran grupo.

Materiales necesarios. Copias de los anexos para cada alumno/a.

Justificación. La percepción de la felicidad es distinta de una persona a otra puesto que se valoran aspectos dispares. Exponer e intercambiar la delimitación y trascendencia personal de este término puede poner de manifiesto en esta edad la importancia de reorientarse hacia valores personales y sociales que aporten mayor gratificación que los materiales.

Anexo 1

¡Felicidades! Si felicidades y no pongas esa cara. Hoy no es Navidad, ni Año Nuevo ni tu cumpleaños. Hoy es un día normal, pero, un día para ti ¡qué suerte!

¡Felicidades! Porque está vivo, respiras, caminas, tienes hambre y alimentos para saciarlos, tienes sed y agua para beber. Tus ojos están abiertos a percibir el brillo de mil colores. Tus oídos registran los sonidos más variados. Tu tacto, tu piel experimenta el escalofrío de mil sensaciones.

¡Felicidades! En tu interior se despierta una variedad de sentimientos, de ideas, de preguntas y respuestas, de palabras y silencio… ¡Felicidades! Porque vives ahora y aquí, porque tienes una familia, amigos que te aman, un hogar donde llegar cada día cansado del trabajo.

¡Felicidades! Porque eres capaz de amar y ser amado, de gozar la paz y de darla. ¡Felicidades! Porque poco a poco con algún sufrimiento y con alegrías vas construyendo tu vida como persona, hijo/a, amigo/a, hermano/a… en el día a día.

¿Verdad que vale la pena que te feliciten aunque no sea un "día especial"? ¿Pero… quieres decir que hoy no es un "día especial"? Tienes a tu lado personas que te aman. Tienes, tienes, tienes… ¿o a caso te falta alguna cosa? ¿Te podemos felicitar o no?

¡Felicidades! No te agobies por el mañana, *"No te preocupes por el mañana porque el mañana traerá sus propias preocupaciones. A cada día le bastan sus quebraderos de cabeza"* (Mt. 32-34)

Si **¡Felicidades!** Vive el hoy y recuerda: no es feliz el que hace lo que quiere sino el que quiere lo que hace. Vive en plenitud, sé positivo; haz el bien y no te preocupes por el mañana.

HAGAMOS UNA CADENA DE FELICIDAD

Anexo 2

- ¿En qué consiste para ti exactamente la felicidad?
- Elementos (clasifícalos según su importancia) que consideras necesarios para alcanzar la felicidad.
- Analiza si te consideras plenamente realizado:
  a) ¿Te siente feliz con tu vida actual en términos globales?
  b) De los bienes que posees actualmente (amistad, amor, realización personal con los estudios y/o deporte, música…) con cuáles estas plenamente satisfecho.
  c) ¿Qué otros bienes te faltan en estos momentos?
  d) ¿Piensas que tienes posibilidades de alcanzar en corto tiempo el disfrute de esos bienes, o crees en cambio que te costará mucho, o incluso que nunca llegarás a alcanzarlos?
  e) ¿Te consideras más o menos feliz que las personas que están a tu alrededor: amigos, hermanos, padres…?
  f) ¿Qué factores desagradables eliminarías de tu vida actual?

ACTIVIDAD 4. CRUCIGRAMA SOBRE LA ALEGRÍA Y LA FELICIDAD

Objetivos

- Reconocer aspectos y valores que influyen en la alegría y en la felicidad.
- Discernir sobre qué aspectos de nuestra vida cotidiana, nos hacen alegres y felices.
- Dialogar y poner en común una definición consensuada en el grupo sobre alegría y felicidad.
- Reflexionar sobre personas que han tenido una vida significativa (con sentido).

Objetivos. La alegría y la felicidad.

Nivel educativo recomendado. La actividad se podrá realizar a partir del segundo ciclo de ESO, donde se haya dado previamente un trabajo de cohesión grupal, que favorezca la confianza y el respeto en el grupo.

Descripción. En la pizarra, o también puede realizarse en un papel continuo, o en varias cartulinas para que pueda utilizarse posteriormente. Se pondrá en letras grandes la palabra ALEGRÍA y FELICIDAD y al alumnado se le dará las siguientes consignas:

1º fase. Con cualquiera de las letras de la palabra anterior pueden salir, y a modo de crucigrama poner cualquier otra palabra o concepto que les evoque o estén relacionadas. Se dirán en voz alta para que la escuchen los demás. “Torbellino de ideas”.

- Cada persona saldrá las veces que considere, pero de una en una vez.
- Debe garantizarse el silencio y la escucha activa, ser dinámico y ágil para que no se aburran.
- El profesor/a participará de la actividad.

2ª fase. Una vez escritas las palabras que les evoca, se reunirán por grupos de 4-5 personas, para intentar hacer una definición utilizando las palabras anteriores que deseen.

- El docente mientras tanto verá si las aportaciones se pueden clasificar por categorías y podrá dar pistas para el trabajo posterior.
- El secretario/a del grupo tras diez minutos expondrá en común, la definición resultante, con el resto del grupo.

3ª fase. Dependiendo de la marcha de la sesión podrían reunirse los secretarios y plantear una definición consensuada del concepto.

- Los demás estudiantes se reunirán de nuevo por grupos y pueden pensar en personas a lo largo de la historia que consideran que han tenido "una vida significativa" (que tenga un sentido, una forma de entender la vida, que se han dado a los demás, que han reivindicado y protagonizado causas justas, y/o que han hecho de su vida un servicio…) ¿Pensáis que esas personas fueron alegres y felices? ¿Por qué?

- Ahora pensad, a un nivel más próximo, a vuestro alrededor en personas que tengan algunos de los valores, actitudes, que antes habéis comentado. Que pregunten a sus padres, hermanos, abuelos que es para ellos la alegría y la felicidad.

4ª fase. Debate sobre la vida con sentido, significativa**.** ¿Qué hace que una vida sea significativa?

Duración. Una sesión de clase o tutoría si el grupo no es muy grande y no se da un nivel de profundización elevado. Podría ampliarse a otra sesión con un debate sobre las aportaciones de la familia y la vida significativa. ¿Qué hace que una vida sea significativa?

Metodología. Estructuración grupal: trabajo individual, pequeño grupo, reunión de secretarios, gran grupo y debate. Explicación de la actividad, torbellino de ideas sobre las palabras alegría y felicidad, preparación del debate en grupos.

Materiales necesarios. Cartulinas o papel continuo, o pizarra y tizas, una sala amplia que permita la movilidad para las distintas agrupaciones. Como material anexo, podemos tener preparada una selección de personas que a lo largo de la historia y en los momentos actuales pueden ser referencia positiva, por sus valores y estilo de vida. (Teresa de Calcuta, Gandhi, Luther King, Rafa Nadal…)

Justificación. Es importante que el alumnado parta de sus creencias y valores sobre el concepto de alegría y felicidad, que escuche las aportaciones de los demás, que pueda elaborarse una definición consensuada por todos, que reflexione sobre personas que llevaron una vida significativa y su aportación a la sociedad.

Observaciones. Es imprescindible que exista un buen clima en el grupo, se haya realizado dinámicas de confianza, y el alumnado perciba que puede expresar sus sentimientos y emociones libremente.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

ACTIVIDAD 5. VISITA DE GRATITUD

Objetivo. Reconocer en nosotros mismos la gratificación y sensación de felicidad que nos aporta realizar determinadas acciones con los demás.

Contenidos. La alegría y la felicidad.

Nivel educativo recomendado. La actividad se podrá realizar a partir del segundo curso de ESO donde se haya dado previamente un trabajo de cohesión grupal, que favorezca la confianza y el respeto en el grupo.

Descripción. Se les da una plantilla (Anexo 1) y se les pide.

- Escribe el nombre de 3 o 4 amigos.
- Escribe el nombre de 3 o 4 personas de tu familia, los más cercanos a ti.
- El nombre de 3 o 4 personas, sin ser las anteriores, que consideras importante para ti.
- Piensa lo que más aprecias de esas personas y lo que has recibido de ellas.
- Piensa como puedes hacerles felices. Intenta elegir un regalo no material para cada una de ellas. Escríbelo. Luego piensa en un regalo material. Escríbelo.

– Finalmente piensa qué regalo no material de cada una de esas personas que has escrito te haría más feliz. Piensa qué es lo que necesitas para poder disfrutar de la vida.

Cuando haya finalizado el trabajo individual se puede hacer una lluvia de ideas. Cada uno tiene que leer una fila completa: un nombre, un regalo material, un regalo no material, uno que me dan a mí.... Al leerlo, si el grupo tiene un mínimo de cohesión y confianza, sería muy bonito animar al alumnado a que añada aportaciones, anécdotas, comentarios y puntualizaciones.

La actividad puede finalizar haciendo el docente, como dinamizador de la actividad, una reflexión en voz alta sobre los regalos que se han dicho. Se les puede preguntar de forma general qué regalos, si los materiales o no, creen que les producirían más felicidad.

La actividad se puede ampliar con otra actividad complementaria: se le pide al alumnado que seleccione una persona del listado y teniendo en cuenta todo lo anterior le escriba una carta de gratitud, que pueden enviar o destruir posteriormente.

Duración. Una sesión de clase o tutoría, pero si el grupo se anima a participar en la lectura de su trabajo personal, en la lluvia de ideas y en la realización de la carta, la actividad puede abarcar dos sesiones.

Metodología. Estructuración grupal: disposición individual para la primera parte, después en gran grupo. Se puede plantear una disposición espacial, en círculo, que permita la comunicación visual del grupo. Trabajo individual, participación grupal.

Materiales necesarios. Hoja con la plantilla (Anexo 1), bolígrafo.

Justificación. Actividad que pretende que el estudiante identifique fuentes de satisfacción y gratificación respecto a sí mismo y en la relación con los demás como aspecto importante de la felicidad y la alegría.

Observaciones. Es imprescindible que exista un buen clima en el grupo, que expresen cómo se han sentido. ¿Les ha resultado difícil la actividad?, ¿han decidido enviar la carta escrita?

Bibliografía. Vopel (2005).

Anexo 1. Plantilla "visita de gratitud"

Nombre	Lo que más aprecio de ellos	Regalo no material dado por mí	Regalo material	Regalo no material recibido

ACTIVIDAD 6. ¿QUÉ TE HACE FELIZ?

Objetivo. Identificar y reconocer aquellas actividades que nos proporcionan experiencias agradables que nos dan satisfacción y aportan dosis de felicidad.

Contenidos. La alegría y la felicidad.

Nivel educativo recomendado. La actividad se podrá realizar a partir del segundo curso de ESO donde se haya dado previamente un trabajo de cohesión grupal, que favorezca la confianza y el respeto en el grupo.

Descripción

1ª Fase. Se facilita a los estudiantes, a modo orientativo, un listado de áreas que se escriben en la pizarra. De cada una de ellas ha de pensar en experiencias agradables. Se les deja unos minutos de reflexión que harán individualmente, después se les pide que escriban de 3 a 5 actividades lo más concretas posibles, de las distintas áreas que consideren agradables y le haya aportado experiencias positivas.

2ª Fase. Reflexiona y piensa en el último mes. Recuerda de todas estas actividades que has escrito aquellas que has vivido en este periodo. Haz un pequeño relato. A partir de aquí se pueden plantear interrogantes como:

- ¿El número de actividades placenteras que has realizado te parecen muchas o pocas?

- ¿Para qué actividades te gustaría tener más tiempo?
- ¿Qué actividades te reportan más satisfacción? ¿Por qué?
- Relee lo que has escrito ¿hay algo que te ha llamado la atención?

Estas cuestiones se trabajan primero individualmente.

3ª Fase. Puesta en común. Cuando todos han terminado se reparten las hojas al azar de tal forma que a nadie le toque la suya. Se va leyendo en voz alta lo que ha escrito. Lo de cada uno es escuchado en voz de otra persona que lo lee. No hay que leerlo todo, sino que el docente, o el propio lector, selecciona una o varias categorías (si el docente lo considera conveniente lo puede hacer anónimo para incrementar la sinceridad).

Después de la lectura, quien la ha hecho puede hacer una reflexión o comentario en voz alta. Algo así como "*Al leer esto pienso que a esta persona lo que le aporta felicidad, momentos bonitos y agradables es…"*

Podríamos hacer posteriormente un listado en la pizarra, o una recogida por parte del docente de las actividades que les reportan más satisfacción. Y realizar un pequeño diálogo o debate posterior acerca de si las elecciones que hemos realizado son parecidas, difieren entre sí, o son bastante comunes.

Duración. Una sesión de clase o tutoría. Pero si el grupo se anima a participar en la lectura de su trabajo personal y en el debate posterior quizás podrían ser necesarias dos sesiones.

Estructuración grupal. Disposición individual, para la primera parte. Después en gran grupo. Se puede plantear una disposición espacial, en círculo, que permita la comunicación visual.

Metodología. Explicación, actividad y clarificar como cumplimentar la plantilla**.**

Materiales necesarios. Disposición en círculo si es posible**.** Bolígrafo.

Observaciones. Si el docente lo considera conveniente en función del perfil del grupo, la plantilla será anónima, o puede ponerse el nombre, pero que la lea el adulto. Un estudiante al azar puede ponerse en situación de sentir que es el protagonista y hablar en primera persona.

Justificación. Actividad que pretende que el estudiante reflexione, analice e identifique fuentes de satisfacción y gratificación respecto a sí mismo y en la relación con los demás como aspecto importante de la felicidad. La felicidad

viene dada por las emociones positivas que sentimos. Uno es más feliz cuando las emociones positivas que siente son superiores a las negativas.

Bibliografía. Marujo, Neto y Perlario (2003).

Anexo. Tabla 1. ¿Qué te hace feliz?

1. Experiencias y actividades agradables. Piensa en experiencias que hayas tenido en el pasado en relación a las distintas áreas e intenta concretar 3 de cada una de ellas.

Naturaleza			
Viajes			
Deportes			
Música			
Ropa			
Lectura			
Televisión			
Salidas, fiestas			
Amistades			
Relaciones familiares			
Tener éxito en los estudios			
Conversaciones telefónicas			

Ayudar a otras personas			
Otras actividades			

Recuerda cómo has pasado el último mes, eres capaz de recordar las cosas agradables que hiciste. Colócalas debajo de las categorías de experiencias agradables de la página anterior.

Clasificación de las actividades agradables, según su naturaleza.

- *Las actividades intrínsecamente agradables son*: reír, comer, dormir, bailar, leer. No necesitan nada especial, ¡basta con gozar de ellas!
- *Las actividades en la que la persona se siente fuerte y competente son*: deportes o juegos, concentrarse en un proyecto para el futuro, aprender algo nuevo, conducir un coche, realizar un sueño…
- *Las actividades que conllevan relacionarse con otras personas son*: pasar el tiempo con los amigos, compartir experiencias con la pareja…

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Marujo, H. A., Neto, L. M., Perloiro, M. F. (2003). *Pedagogía del Optimismo*. Madrid: Narcea.

Palomera, R. (2009). Educando para la felicidad. En E. G. Fernández-Abascal (Ed.). *Emociones positivas* (pp. 247-274). Madrid: Pirámide.

Rovira Celma, A. (2003). *La Brújula interior*. Barcelona: Urano.

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

Vera Poseck, B. (2008). *Psicología positiva*. Madrid: Ediciones Calamar.

Vopel, K. W. (2005). *Praxis de la psicología positiva*. Madrid: CSS.

PSICOLOGÍA POSITIVA Y PROMOCIÓN DE LA SALUD MENTAL. EMOCIONES POSITIVAS Y NEGATIVAS

Iolanda Torró Ferrero
Teresa Pozo Rico

CONCEPTO Y ORIGEN DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

La Psicología Positiva trata de temas fundamentales como el bienestar emocional, las emociones positivas, la felicidad y el fluir (estados óptimos de conciencia), poniendo un énfasis especial en los aspectos positivos del funcionamiento humano.

Son aspectos de la Psicología Positiva la fijación de objetivos vitales, la inteligencia emocional, el manejo de las relaciones de pareja, el desarrollo del contacto social y la amistad, la optimización de las relaciones familiares, el empleo constructivo del tiempo libre, y por supuesto, los pensamientos positivos hacia nosotros mismos que armonizan nuestro ser global (Bisquerra, 2009).

El origen de la Psicología Positiva se sitúa en la conferencia que Martin Seligman dio en 1999 como presidente de la Asociación Americana de Psicología (APA), aunque es en el año 2000, en un artículo de Seligman y Csikszentmihalyi en el *American Psychologist* donde aparece por primera vez en el título la expresión *Positive Psychology,* por lo que se puede considerar ese artículo como el "acta de nacimiento" de lo que conocemos como Psicología Positiva (Bisquerra, 2009).

El interés creciente por la Psicología Positiva desde los primeros años del siglo XXI es evidente a juzgar por la abundancia de publicaciones sobre el tema (en español, Bolinches, 1999; Bisquerra, 2000, Rojas Marcos, 2000; Seligman, 2002; Corbella, 2005; Punset, 2006; Serrano, 2006; Lyubomirsky, 2008, etc.) A partir del año 2000 reconocidas revistas especializadas han dedicado números monográficos a la Psicología Positiva. En 2006 aparece la primera revista especializada en este tema, *The Journal of Positive Psychology*. Y también en ese año la revista oficial del Colegio de psicólogos de España, *Papeles del psicólogo*, dedica un número monográfico a la Psicología Positiva. No cabe duda, pues, del creciente interés social por temas relacionados con el bienestar emocional, y de la necesidad de introducir estos temas en el currículum educativo para favorecer la salud mental y emocional del alumnado.

PSICOLOGIA POSITIVA Y SALUD MENTAL. EMOCIONES POSITIVAS, EMOCIONES NEGATIVAS

La Psicología Positiva se propone mejorar la calidad de vida y el bienestar emocional, prevenir la aparición de trastornos mentales y psicopatologías, así como desarrollar competencias emocionales que preparen para la vida. Tiene un papel clave en la promoción de la salud mental, mediante la prevención de conductas que producen psicopatologías y la promoción del bienestar psicológico y emocional. Desde la Psicología Positiva se pone en evidencia lo limitado de un modelo centrado en el tratamiento de la enfermedad, y se pretende desarrollar un modelo centrado en la promoción salud, tanto física como mental. Así por ejemplo, los trastornos depresivos parecen estar deficientemente explicados por la presencia de emociones negativas en los sujetos que los padecen. La depresión no es sólo presencia de emociones negativas, sino ausencia de emociones positivas. Así pues, cualquier psicoterapia o intervención educativa debería incluir la estimulación de emociones positivas como alegría, ilusión, humor, amor, esperanza...

Se han estudiado mucho más las emociones negativas (y sus relaciones con trastornos de salud) que las positivas. Las reacciones emocionales que más se han estudiado hasta ahora en relación con la salud han sido la ansiedad, la ira y la tristeza (Fernández-Abascal, 1999), pero afortunadamente en 10 años, se ha abierto un campo inmenso para la investigación y el desarrollo de las emociones positivas, y de su influencia positiva sobre la salud. Considerando que la salud es algo más que la ausencia de enfermedad y que las emociones positivas son algo más que la ausencia de emociones negativas, es posible plantear la utilidad de las emociones positivas para prevenir enfermedades, para reducir su intensidad y duración y también para alcanzar niveles elevados de bienestar subjetivo (Lyubomirsky, King y Diener 2005).

Aunque hablamos de emociones positivas y negativas, la mayoría de autores están de acuerdo en que las emociones están en un eje que va del placer al displacer. Esto supone asignar una valencia a las emociones en función del lugar que ocupan en ese eje. Las emociones negativas se experimentan ante acontecimientos que son valorados como una amenaza, una pérdida, una meta que se bloquea, dificultades que surgen en la vida cotidiana, etc., por tanto son emociones que nos desagradan. Las emociones positivas, en cambio, se experimentan ante acontecimientos que son valorados como un progreso hacia los objetivos personales, asegurar la supervivencia y el bienestar. Las emociones positivas se experimentan cuando se logra una meta, cuando se percibe algún progreso o mejora. Estas emociones son agradables y proporcionan disfrute y bienestar. Conviene tener presente que hablar de emociones positivas y negativas, no es hablar de emociones buenas o malas. Todas las

emociones son legítimas y hay que aceptarlas. La "maldad" -si existe- sólo es atribuible al comportamiento subsecuente a la emoción, no a la emoción en sí.

Al distinguir entre emociones positivas y negativas lo hacemos en función del estímulo que activa la respuesta emocional. Las emociones según Lázarus se pueden clasificar en *emociones negativas*, que son el resultado de una evaluación desfavorable (incongruencia) respecto a los propios objetivos (miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco, etc.); *emociones positivas*, que son un el resultado de una evaluación favorable (congruencia) respecto al logro de objetivos o acercarse a ellos (alegría, orgullo, amor, afecto, alivio, felicidad....) y *emociones ambiguas* (*borderline*), cuyo estatus es equívoco (sorpresa, esperanza, compasión, emociones estéticas...). Las emociones ambiguas pueden ser positivas o negativas según las circunstancias, por ejemplo, la sorpresa. Una sorpresa puede ser positiva o negativa según lo que ocasione la sorpresa (Lázarus 1991, citado en Bisquerra 2009).

Otro modelo teórico interesante sobre las emociones, es el planteado por Plutchik, que nos habla de ocho emociones básicas (alegría, ira, miedo, tristeza, aceptación, sorpresa, anticipación y aversión) con distintos niveles de intensidad que generarían otras emociones secundarias (por ejemplo de la emoción básica de la tristeza, se derivan la pena, la aflicción...como emociones secundarias). Este modelo ha sido punto de partida para muchas investigaciones posteriores (Plutchik 1958, citado en Bisquerra 2009).

Un modelo mucho más completo y reciente es el de TenHouten. A partir de las ocho emociones primarias de Plutchik se derivan las emociones secundarias. Si se juntan dos emociones primarias el resultado es una emoción secundaria. De todas las combinaciones posibles de las ocho emociones primarias, TenHousten (2007) deriva las 28 emociones secundarias. (citado en Bisquerra 2009). Pero estos son tan sólo algunos modelos de los muchos existentes.

Rafael Bisquerra realiza una interesante revisión de otros modelos teóricos sobre las emociones (Bisquerra, 2009) y propone una interesante clasificación psicopedagógica de las emociones es decir, una clasificación pensada para ser utilizada en educación emocional, mucho más simple y útil para ser aplicada en contextos educativos. Desde su punto de vista, se considerarían emociones negativas el miedo, la ira, la tristeza, el asco, la ansiedad y la vergüenza; las emociones positivas serian la alegría, el amor y la felicidad, y un ejemplo de emoción negativa sería la sorpresa.

Si bien la mayoría de autores están de acuerdo en que hay emociones positivas y negativas, los autores vinculados a la educación emocional prefieren

hablar de emociones “agradables” o “desagradables”, para evitar las connotaciones del término *negativo*.

APLICACIONES EDUCATIVAS

Mediante una metodología científica la Psicología Positiva pretende avanzar en el conocimiento sobre cómo mejorar el bienestar y potenciar la felicidad. ¿Se puede ser más feliz? ¿Puede perdurar la felicidad? Sonja Lyubomirsky (2008) trata de responder a estas preguntas en su reciente libro titulado *La ciencia de la Felicidad,* diez años después de la publicación de otro libro clave *Flow (fluir): una psicología de la felicidad*, del profesor Mihalyi Czikszentmihalyi (1990), padre junto con Seligman de la llamada Psicología Positiva.

En español autores como Rafael Bisquerra (2003), José Antonio Marina (2004) y Eduard Punset (2006) entre muchos otros también nos hablan sobre la felicidad desde un enfoque científico y riguroso, con numerosas implicaciones en el mundo educativo. Conseguir niños y niñas felices debería ser un objetivo prioritario en nuestro sistema educativo. Más allá de la pura transmisión de conocimientos, la escuela debería ser el lugar donde se desarrollen actitudes positivas hacia la vida, desarrollando la inteligencia interpersonal e intrapersonal del alumnado, para que pueda llevar una vida más feliz y resiliente (afrontar positivamente las circunstancias adversas).

Marina cita seis condiciones de la felicidad: elegir metas adecuadas, resolver problemas, soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos, valorar las cosas adecuadamente y disfrutar con las buenas, tender lazos afectivos cordiales con los demás y mantener la autonomía correcta respecto de la situación. Estas condiciones y otras más que plantean otros autores, se pueden enseñar y se pueden aprender. La meta de la educación es ayudar a formar personalidades inteligentes, es decir, que estén en condiciones para llevar una vida feliz y digna (Marina, 2004).

Según Bisquerra (2003) el reto de cara al futuro no es preguntar por lo obvio (¿se puede aprender la felicidad?), sino buscar las estrategias más prometedoras (¿cómo mejorar el bienestar subjetivo?). El estudio y desarrollo de estas estrategias son el objetivo de la Psicología Positiva. Las actividades propuestas en este capítulo pretenden desarrollar estrategias para mejorar el bienestar de nuestro alumnado, desarrollando el conocimiento y control de sus emociones, mejorando así su salud emocional y mental.

La educación emocional es el puente que conecta el modelo teórico de la Psicología Positiva y los distintos modelos teóricos sobre las emociones, con sus implicaciones prácticas en la vida diaria. Una forma de promover la salud y

potenciar el bienestar psicosocial es a través de una adecuada educación emocional, por lo que tanto en nuestro sistema sanitario como en el sistema educativo, es imprescindible y necesaria la inclusión de programas para el desarrollo del bienestar y la felicidad. Como dice Francisco Javier Labrador (2009) en el prólogo del libro de Fernández-Abascal sobre emociones positivas, «la felicidad predice importantes porcentajes de éxito en todos los ámbitos de la vida: físico, social, personal y laboral. Por tanto, es importante mejorar la felicidad, y además es posible» (p.22).

ACTIVIDAD 1. EMOCIONES: EL HELIO QUE NOS ELEVA COMO UN GLOBO

Objetivos

- Comprender la naturaleza de las emociones y aprender a identificarlas.
- Dominar los propios sentimientos (autocontrol).
- Discernir entre las emociones que bloquean y paralizan al individuo frente a las adaptativas que le permiten progresar y alcanzar resultados deseados.
- Practicar la inteligencia emocional como clave para el bienestar psicosocial y la promoción de la salud.

Contenidos. Autoconocimiento, expansión y fortalecimiento de emociones adaptativas, compromiso por la mejora continua, salud y bienestar en todas las áreas vitales y estimulación de la imaginación y la creatividad.

Nivel educativo recomendado. 3º curso de ESO.

Descripción. Al alumnado se le invita a llenar globos con helio y lanzarlos en el patio, actividad que va a ser la base para reflexionar sobre las emociones positivas y negativas. Se divide la clase en grupos de 4 ó 5 personas, cada equipo dispondrá de una bolsa de globos y de un dispensador de helio. Los alumnos y alumnas saldrán al patio y lanzarán los globos al aire. Por último, en ese ambiente distendido y cargado de emotividad positiva, se formularán las preguntas de reflexión contenidas en el anexo 1 y se explicarán las tareas asociadas que cada alumno/a realizará en casa y presentará en una segunda sesión de clase o tutoría.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría (la primera para realizar la actividad y la segunda para comentar las tareas realizadas por el alumnado).

Metodología. Trabajo cooperativo, reflexión individual y debate en gran grupo. En una primera sesión, se presenta al alumnado la actividad, se organiza el grupo en equipos de trabajo de 4 o 5 personas y en el patio cada equipo

hincha con helio sus globos y los lanza al aire. A continuación se plantean las preguntas para la reflexión y el debate y se recomienda la realización de las tareas asociadas. En una segunda sesión, se realiza el seguimiento de las actividades propuestas y se comentan los resultados en gran grupo.

Materiales necesarios. Globos, dispensador de helio y posibilidad de utilizar el patio en la primera sesión.

Justificación. La razón de la inclusión de esta actividad en el presente libro está basada en la idoneidad para abordar con una metodología cooperativa, abierta, reflexiva, dinámica y concretada en la realización de tareas, el desarrollo y control de emociones adaptativas en este grupo de edad y el fortalecimiento de la inteligencia emocional como clave para la promoción de la salud y el bienestar psicosocial.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Preguntas para la reflexión y debate

¿Por qué el globo tiende a ascender cuando está repleto de helio?

Reflexión. Nosotros funcionamos igual que un globo.

Los hermanos Montgolfier en 1783 inventaron el globo aerostático. Ellos descubrieron que un globo lleno de aire caliente será más ligero que el aire frío que lo rodea y podrá ascender sin utilizar ningún tipo de motor.

La llama que llena de aire caliente del globo en el caso de un globo aerostático o el helio que hemos utilizado en clase, son elementos muy parecidos a las emociones. En ocasiones, las emociones son equivocadas, dolorosas y poco adaptativas. La llama no tiene fuerza y nos quedamos clavados en el suelo. Por ejemplo, el miedo nos paraliza o la frustración nos invita a abandonar. Otras veces, no somos capaces de reconocer, interpretar o manejar nuestras emociones. Así que la llama es suficiente para elevar el globo, pero éste no toma casi altura y a la mínima corriente de aire somos arrastrados a lugares donde no queremos ir. Por ejemplo, cuando confundimos la admiración con la envidia, y eso nos lleva a querer que otro fracase en sus planes en lugar de aprender de sus virtudes. Sin embargo, hay momentos en los que las emociones son idóneas, las sabemos orientar a nuestro favor y, como el globo, somos capaces de llegar tan lejos como queramos. Por ejemplo, con el agradecimiento, poderosa emoción que nos permite llenar de optimismo, vitalidad, luz y color nuestras vidas.

Tarea. Redacta una carta de agradecimiento a la persona de la comunidad escolar que elijas. Puede ser al personal de limpieza, a un profesor o profesora, a un compañero o compañera de clase, a la asociación de padres y madres por estar siempre luchando por nosotros y nosotras y defendiendo nuestros intereses, etc.

En la próxima sesión, se meterán las cartas en una caja y cada estudiante cogerá una y la leerá en voz alta, de tal manera que todas las cartas de agradecimiento sean escuchadas en clase, pero sin saber quien ha escrito cada una de ellas.

¿Qué tipo de recurso utiliza el globo para ascender?

Reflexión. Nuestro globo asciende gracias a un elemento químico concreto: el helio. Nosotros prosperamos, crecemos y nos elevamos igual que el globo.

¿Qué tipo de recursos utilizamos para prosperar, crecer y elevarnos?

El primer recurso que está a nuestro servicio es el conocimiento, a través del cual podemos entender el mundo. El segundo recurso es la competencia, es decir, la capacidad para poner en práctica los aprendizajes y conseguir resultados deseados. El tercer recurso son los valores e ideales. La mezcla de todo ello crea un carburante de extremado potencial, es lo que llamamos inteligencia emocional: capacidad para reconocer sentimientos propios y ajenos, y el conocimiento para manejarlos gracias al dominio de conocimientos, la implementación de competencias y el respecto a los valores e ideales.

Tarea. En grupos, definid con vuestras propias palabras los siguientes conceptos y elegid uno de ellos para realizar un dibujo de una vivencia personal que os lo recuerde: honestidad, gratitud, sinceridad, responsabilidad, generosidad, sensibilidad, sacrificio, autocontrol, crítica constructiva, comunicación, optimismo, asertividad, empatía, amor, servicio, superación, voluntad, comprensión, bondad, lealtad respeto, perdón, alegría... Podéis añadir algún otro que consideréis importante y buscar noticias o fotografías por Internet para ilustrarlo. En la próxima sesión se expondrán y comentarán todos los trabajos y se colgarán en el tablón de clase.

ACTIVIDAD 2. SKYLINE: EL HORIZONTE DE NUESTRAS EMOCIONES

Objetivos

- Comprender las emociones, su naturaleza y tipología.
- Aprender los métodos para el dominio de las propias emociones en beneficio propio y de otros.
- Saber fortalecerse a través del logro de emociones adaptativas y de ejercitar la inteligencia emocional.
- Evolucionar personalmente a través del autoconocimiento, las relaciones sociales satisfactorias, la ayuda y cooperación mutua.
- Cuidar la salud y el bienestar, cuidarse a uno mismo y aceptar el compromiso y la responsabilidad de trabajar la propia evolución personal.

Contenidos. Emociones positivas relacionadas con el aprendizaje de métodos para el dominio de las emociones, el fortalecimiento de la capacidad de adaptación y la obtención de resultados satisfactorios y metas gracias a la superación personal.

Nivel educativo recomendado. 1º y/o 2º de Bachillerato.

Descripción. En una primera sesión se desafía al alumnado a dibujar o fotografiar la "*skyline*" de su ciudad. *Skyline* es un término anglosajón que puede ser descrito como la silueta o la visión total o parcial de una ciudad sobre el horizonte. Es la imagen que todos tenemos de la estructura de nuestra ciudad vista de una manera panorámica, y resulta impresionante. Es una especie de huella dactilar de nuestra tierra, raíces y lugar de origen; ya que nunca hay dos iguales.

Para este fin, vamos a ofrecer al alumnado las instrucciones presentes en el anexo 1 con el fin de que trabajen en sus *skylines* en casa y dispondremos del aula de informática para que los estudiantes busquen ejemplos de *skylines* del mundo. Así mismo podemos asociar la imagen del *skyline* con sus altibajos, con la imagen de nuestro *emociono-grama*, con nuestros estados emocionales positivos a lo largo de una semana por ejemplo, o la línea de nuestra vida con sus acontecimientos relevantes y su valencia emocional con una escala de -10 a +10, según se trate de acontecimientos valorados positiva o negativamente (tarea complementaria si se desea).

En una segunda sesión, los estudiantes compartirán sus propios *skylines* y van a debatir sobre las cuestiones adjuntas en el anexo 2 con las que se reflexionará sobre la naturaleza de las emociones y la inteligencia emocional. Finalmente, si se desea, como actividad complementaria en próximas sesiones el alumnado puede crear un blog con esta experiencia de aprendizaje.

Duración. Dos sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo cooperativo en pequeños grupos, reflexión individual y debate en gran grupo. En la primera sesión, se explica que es un *skyline* y se dan las pautas para que ellos mismos creen uno propio de su ciudad. Además, se realizará en un aula equipada con ordenadores con conexión a Internet para que busquen ejemplos de *skylines* del mundo. En una segunda sesión, se trabajan las preguntas para la reflexión y el debate en gran grupo y se realizan las tareas asociadas.

Materiales necesarios. Aula con ordenadores y acceso a Internet. Fotocopia de los anexos y aula acondicionada para la reflexión en gran grupo y el planteamiento de las preguntas para el debate.

Justificación. La razón de la inclusión de esta actividad en el presente libro está basada en la idoneidad para abordar con una metodología cooperativa, abierta, reflexiva y dinámica, a través de un ejercicio práctico clave (la capta-

ción del *skyline* de nuestra ciudad), la comprensión de las emociones y el dominio de las mismas para este grupo de edad.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Instrucciones para fotografiar o dibujar la "*skyline*" de nuestro municipio.

El objetivo de la presente actividad es lograr captar la silueta de nuestra ciudad en el horizonte de manera panorámica. Podéis emplear los recursos que consideréis más oportunos: cámara fotográfica, dibujo a mano alzada sobre lienzo, aplicación informatizada de diseño gráfico, etc.

Para lograrlo, podéis centraros en alguna de las siguientes posibilidades:

Skyline Diurno: panorámica, generalmente ancha y extensa, del skyline de una ciudad tomado durante el día. Normalmente se toma entre el amanecer y el crepúsculo para captar la puesta o nacimiento del sol al fondo.

Skyline Silueta: panorámica donde los edificios y elementos naturales se mezclan juntos y esbozan una sombra negra en el horizonte.

Skyline Nocturno: panorámica tomada por la noche. Lo que se ve de los edificios y calles es la iluminación interior, y a veces la iluminación exterior. En las ciudades con lagos y océanos se añade también el detalle de la reflexión del agua.

Para inspiraros, buscad en Internet los *skylines* de las siguientes ciudades del mundo:

En Estados Unidos: Nueva York, Filadelfia, Los Ángeles, Seattle, Chicago, Boston o Atlanta.
En Canadá: Toronto, Montreal o Calgary.
En el Lejano Oriente: Osaka, Tokio, Hong Kong, Singapur o Shanghai.
En Australia: Sydney o Melbourne
En Europa: Francfort, París, Londres, Moscú o Varsovia.
En Oriente Medio: Dubai.
En Latinoamérica: Ciudad de México, Ciudad de Panamá, Santiago de Chile, Sao Paulo o Caracas.

¿No crees que ya va siendo hora de tener un *skyline* de nuestra tierra? ¡Ánimo!, ¡sorpréndete a ti mismo!

Anexo 2. Cuestiones para la reflexión y el debate.

¿Qué sensaciones os inspiran los skyline que hemos logrado en clase?, ¿qué emociones os despiertan?, ¿serías capaz de explicarlas para el resto de la clase?

Con esta actividad hemos intentado generar multitud de emociones asociadas con la pertenencia a un lugar y la belleza comprendida en el mismo. Hay otras emociones que es importante conocer, como las siguientes: añoranza, satisfacción, apego, seguridad, armonía, interés, arrojo, intriga, deseo, ira, asombro, irritación, calma, cariño, melancolía, celos,

miedo, compasión, nostalgia, confianza, obnubilación, confusión, obstinación, culpa, curiosidad, optimismo, decepción, pánico, desamparo, pasión, vergüenza, desamor, pena, desánimo, pereza, desasosiego, desconcierto, placer, plenitud, consuelo, prepotencia, rabia, desesperación, rebeldía, desgana, recelo, desidia, rechazo, regocijo, desprecio, rencor, dolor, duelo, éxito, resentimiento, resignación, enfado, resquemor, enojo, satisfacción, entusiasmo, envidia, serenidad, empatía, solidaridad, sorpresa, esperanza, temor, templanza, euforia, ternura, excitación, éxtasis, tranquilidad, plenitud existencial y valentía.

En grupo de 3 o 4 personas, explicad el significado de estas emociones con vuestras propias palabras. A continuación, elegid cada miembro del grupo una emoción que os recuerde a una experiencia personal y compartirla con la clase.

En el listado anterior aparecían emociones positivas y negativas mezcladas. ¿Crees que hay emociones buenas y emociones malas?, ¿por qué?

Reflexión. No hay emociones buenas o malas por sí mismas, lo importante es que sean conscientes y que estén bajo nuestro control (que las podamos dominar). Por ejemplo, una emoción en principio negativa, como puede ser la envidia, puede ser utilizada como un recurso, transformada en algo positivo, por ejemplo, la podemos convertir en energía para aprender de quienes nos despiertan envidia y en motivación para superarnos. Piensa en ejemplos de tu vida personal en la que tuvieras una emoción negativa y la utilizaras a tu servicio para conseguir beneficiarte a nivel personal y para beneficiar a los demás. Por ejemplo, cuando sientes celos y los conviertes en amor incondicional hacia otra persona, en amor que libera y no ata, ni oprime. O cuando sientes miedo y lo conviertes en el impulso que te fortalece y en el estímulo que te permite dar lo mejor de ti mismo.

¿Qué efectos tiene para nuestra salud conseguir que las emociones (positivas o negativas) resulten adaptativas? Desafíate a lograr que las emociones que sabes que no te están ayudando en absoluto puedas transformarlas en energía para lograr tus metas sin perjudicar a nadie.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa, 21*(1), 7-43

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.

Bolinches, A. (1999). *La felicitat personal: una recerca interna*. Barcelona: Pórtic.

Corbella, J. (2005). *Bienestar emocional*. Barcelona: Planeta.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. [Traducción: Barcelona: Kairós, 2008.]

Fernández-Abascal, E. G. (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel Psicología.

Labrador. F. J. (2009). Prólogo. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas (*pp.18-23). Madrid: Pirámide.

Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131,* 803-855.
Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Ediciones Urano.
Marina, J. A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
Punset, E. (2006). *El viatge a la felicitat*. Barcelona: Columna.
Rojas Marcos, I. (2000). *Nuestra felicidad, según un chamán de Nueva York*. Madrid: Espasa.
Seligman, M. E. P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vargas.
Serrano, S. (2006). *Els secrets de la felicitat*. Barcelona: Ara Llibres.

PSICOLOGÍA POSITIVA.
APLICACIONES PARA EDUCACIÓN PRIMARIA

Mara García Mira

PSICOLOGÍA POSITIVA Y ESCUELA

La influencia de padres y educadores puede ser determinante a la hora de hacer al alumnado feliz y responsable. Para ello, los niños/as necesitan desarrollar determinadas cualidades, que a menudo son infravaloradas en cuanto a su significado, como es el caso del optimismo, la disposición al juego, la confianza en la propia competencia y el sentimiento de compenetración. El psicólogo americano Mihaly Csikszentmihalyi (citado en Vopel, 2006) ha descubierto que la humanidad está más feliz cuando llega al estado de fluidez; si esto ocurre estamos completamente concentrados en hacer exactamente sólo aquello que estamos haciendo. Los niños/as llegan a "fluir" cuando están absortos en su juego.

Con los juegos de este capítulo se ofrece al profesorado diversas actividades que estimulan un clima positivo en la clase, el sentimiento de pertenencia entre los niños/as y movilizan la fuerza de voluntad, el valor, la solidaridad y la creatividad.

Hoy en día los investigadores de la Psicología Positiva como Seligman (2003) han dado un paso más, y opinan que la felicidad es también de máxima relevancia para a pedagogía. El mensaje de la Psicología Positiva es que todos podemos volvernos en buena medida más felices, debemos trabajarnos nuestra propia felicidad. Los padres y educadores debemos ayudar al infante a que descubra sus intereses específicos y a ocuparse en intensificar esta sensación procurando que se dedique a, lo que le fascina, abriendo así, el camino que le lleva a una vida feliz.

Debemos darles a los infantes la oportunidad de que ellos sean los que descubran lo que les gusta hacer y para qué tienen talento. Es mucho mejor para ellos, y su felicidad futura, que sigan su propio entusiasmo y que no se dejen guiar exclusivamente por patrones de recompensas.

Cinco pasos hacia la felicidad

Paso 1. Complicidad con otras personas. El sentimiento de compenetración, de complicidad, es posiblemente la condición más importante para que pueda

existir la felicidad en nuestra edad adulta. Este sentimiento nos es transmitido a través del amor incondicional y de los valores de nuestros padres y educadores. Martin Seligman y otros psicólogos apuntan que esta postura optimista es la defensa más eficaz contra las depresiones.

Paso 2. El juego. El juego en la infancia nos produce placer, nos alegra, nos hace felices. Si podemos tener dicha experiencia en la edad infantil, buscaremos también en la edad adulta experiencia similares que nos posibiliten ser felices.

El juego constituye el trabajo esencial al que se puede dedicar un infante. Cuando hablamos aquí de juego nos estamos refiriendo a aquellas actividades que ofrecen espacio a las invenciones y a los cambios. Los niños/as juegan de manera espontánea. Hasta hoy no se ha logrado descubrir una posibilidad que sea mejor para desarrollar el cerebro y formar un buen carácter que el juego. Los impedimentos más grandes del aprendizaje no son ni la hiperactividad ni debilidades de rendimiento específicas, sino el miedo, la vergüenza y la inhibición.

Por ello es importante que nosotros como adultos procuremos que puedan sentirse cómodos y protegidos mientras juegan. Los adultos que se muestran más felices con su trabajo suelen describir éste como una suerte de juego, porque improvisan; solucionan problemas y son capaces de emprender nuevos caminos.

Paso 3. La práctica. Si practicamos estaremos desarrollando paralelamente autodisciplina, y conseguiremos que los rigores y carencias que de ello derivan, se lleven con más facilidad, teniendo como transfondo la complicidad estable creada con el adulto. Y aquellos infantes que reciben de los adultos algo de ayuda, están aprendiendo con ello otro importante modelo de conducta: la capacidad de ofrecer ellos mismos ayuda y de aceptarla.

Paso 4. La capacidad de hacerlo. Ahí están también las raíces de nuestra autoestima, que aparece no gracias a las alabanzas, sino a la capacidad de hacer algo. Los padres y educadores tienen el deber de procurar que en la infancia se desarrolle el sentimiento de ser capaz de hacer cosas en muy diversos campos. Esta sensación de habilidad repercute en el niño/a ayudándole a desarro-

llar sus puntos fuertes personales, como es la seguridad, la confianza, la capacidad de arriesgar, la de iniciativa propia y la de aguante.

Paso 5. Reconocimiento. En la práctica, el poder hacer algo lleva automáticamente al reconocimiento, la felicitación del grupo y a experimentar que los demás también comparten nuestra alegría.

APLICACIONES EDUCATIVAS

La Psicología Positiva puede contribuir a aportar herramientas para abordar en las aulas, las tres vertientes básicas de estudio de esta corriente: las emociones positivas, los rasgos positivos (virtudes y fortalezas personales) y las instituciones educativas (escuelas y familias). Así, potenciando actitudes de plena consciencia y autocontrol, podemos capacitar a nuestro alumnado para desarrollar en sí mismo las fortalezas personales que constituyen los rasgos positivos de su personalidad. Y todo ello con el objetivo final de hacerlo más autónomo, más capaz de desenvolverse en el mundo que le rodea y, en definitiva, más feliz.

Gracias a esta corriente, se va a poder contar con un marco de referencia científico que mejore la educación, promoviendo el desarrollo personal y social, y favoreciendo el bienestar y la felicidad tanto en el alumnado como en el profesorado.

Las actividades que se presentan desarrollan competencias emocionales (cooperación, relajación) y técnicas de aprendizaje (pintura, meditativa, escritura meditativa y viajes imaginarios). Son las siguientes:

ACTIVIDAD 1. EL ÁRBOL

Objetivos

- Desarrollar un sentimiento de optimismo.
- Sentir sus fuerzas interiores.
- Fomentar la automotivación a través de la autoafirmación y la autoestima.
- Mejorar el autoconcepto.
- Promover el conocimiento de sí mismo.

Contenidos. Optimismo, automotivación, valor, fuerza de voluntad, seguridad, capacidad de aguante.

Nivel educativo recomendado. A partir de nueve años.

Descripción. El docente pronuncia el siguiente texto pausada y tranquilamente: "Colócate de pie al lado de tu sitio y pon tu espalda completamente recta. Respira profundamente y cierra los ojos. Siente tus pies y la firmeza del suelo a través de ellos. Imagínate que eres un árbol, el que quieras, y que tus raíces están profundamente arraigadas en la tierra."

Imagínate que desarrollas más y más raíces, que se ramifican hacia la tierra. Algunas son gruesas y fuertes… otras son finas…y atraviesan toda la tierra…

Imagínate que estas raíces han anclado firmemente tu tronco en la tierra, de manera que estás seguro en tu puesto. Si quieres, puedes estirar los brazos imaginando que son las ramas, que a su vez se ramifican y que se expanden hacia los lados. En todas estas ramas y ramitas crecen hojas, con las que atrapar la luz solar. Imagínate que un leve viento sopla a través de tus ramas, meciéndolas suavemente hacia los lados. Tus fuertes raíces aguantan tan bien el tronco que ni siquiera un vendaval podría moverte…

Si lo deseas, puedes imaginarte que se acerca una tormenta que hace estremecerse fuertemente al árbol… tu tronco se dobla a los lados. Tus fuertes raíces aguantan tan bien el tronco que ni siquiera un vendaval podría moverte.

Siente tus raíces, siente tu tronco y las ramas, siente la madera fuerte y flexible… permite al viento pasar a través de tu ramaje y vuélvete a colocar derecho, tras cada sacudida del aire…

Ahora, utiliza tu fantasía para parar el viento. Quizá se eleve ahora el sol por entre las nubes y disfrutes de la paz que te rodea.

Vuelve a ser tú mismo. Estírate un poco, respira de nuevo con profundidad y abre tus ojos…

Vuelve a colocarte en tu sitio y dibuja la imagen de tu árbol; pintando: las raíces, el tronco, el follaje…

Los niños/as se colocan de cuatro en cuatro, se enseñan mutuamente dibujos y se comentan lo que piensan sobre ellos.

Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Metodología

- Lectura del texto (2 minutos).
- Representación gráfica de "tu árbol" (15 minutos). Trabajo individual.

- Grupos de cuatro. Puesta en común (20 minutos). Verbalización y análisis:
    - ¿Qué tipo de tormenta hay en mi vida, para la que pueda necesitar firmes raíces y un tronco recio?
    - ¿Cómo me puedo procurar unas raíces firmes para mi vida?
    - Un árbol necesita del sol, del agua y del aire para vivir ¿Y qué necesito yo para ser fuerte?

Materiales necesarios. Papel y lápiz.

Justificación. Actividad interesante y especialmente útil para aquéllos que se sienten heridos o sobrecargados emocionalmente, ya que aquí podrán sentir sus fuerzas interiores y desarrollar el optimismo, cualidades que pretenden estimular los investigadores de la Psicología Positiva.

Observaciones. Al finalizar la actividad se les puede preguntar cómo se han sentido y que piensen para qué creen ellos que les puede servir esta actividad.

Bibliografía. Vopel (2006).

ACTIVIDAD 2. DESEOS

Objetivos

- Desarrollar la escucha de su Yo interior, dando prioridad a lo que desea su corazón.
- Desarrollar habilidad para generar emociones positivas.
- Crear visiones positivas y/o reales de los deseos.

Contenidos. Sentimiento de complicidad, amor, paz interior, salud, felicidad, así como el descubrimiento de sus sueños, valores personales y el sentimiento relativo de libertad respecto a todas aquellas expectativas que los demás tienen con ellos.

Nivel educativo recomendado. A partir de nueve años.

Descripción

1. El alumnado se sienta en mesas, en grupo de cuatro. En una hoja grande de cartulina, anotará todos los deseos típicos que suele tener el colectivo de su edad; pueden ser sus propios deseos o ajenos. A quién se le ocurra uno, lo escribirá en la hoja y los demás comentarán qué es lo que piensan de él, que importancia tienen para ellos.

2. Pasado un tiempo, rodearán aquellos deseos escritos que les parezcan especialmente importantes.

3. Ahora, vuelven a sus sitios. Diríjanse a ellos, diciéndoles algo así como: "nuestra cabeza está repleta de deseos, seguramente podríamos pasarnos horas y horas escribiendo todos aquellos que se nos pasan por la cabeza, pero terminaríamos produciendo tantos que muy pocos de ellos acabarían cumpliéndose. Tenemos que aprender a buscar los que de verdad, son relevantes, los que deseamos de corazón. Por eso es por lo que los personajes de los cuentos los tienen limitados y sólo se les cumplen un número dado".

Cierra los ojos y relájate. Imagínate que un hada buena, un genio, o un ángel invisible se te acerca y dice: "Te concedo tres deseos". Piénsate muy bien qué es lo que deseas. Escucha a tu corazón y cuando sepas lo que éste quiere, escribe esos tres deseos... puede ser que tu corazón te sople tres, pero también que sólo tenga uno o dos. Ya lo averiguarás tu mismo,.. Cuando estés seguro de lo que quieres abrirás los ojos y los escribirás en las fichas que tienes. Ahora, te dejaré solo para que te lo pienses muy bien y te puedas concentrar..."

4. Seguidamente, el grupo recorta del cartón rojo un corazón para escribir ahí su deseo.

5. Cada cual es libre de elegir lo que escribirá en ese corazón: puede ser un deseo de los escritos en la ficha, pero también puede ser otro que se le ocurra ahora. Deberá estar envuelto en una frase breve, de no más de ocho palabras.

6. Explíqueles el porqué de que el deseo no debe superar las ocho palabras. Es porque nuestra memoria corta puede recordar con facilidad ocho unidades.

7. Los cuartetos originales se vuelven a reunir, y los niños/as se comentarán mutuamente por qué tipo de deseos se han decidido y cómo han llegado a ese en concreto... De qué manera podemos diferenciar los deseos cotidianos de los que de verdad salen del corazón y son importantes.

Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Metodología

- Trabajo grupal (cuatro estudiantes). Anotación de los deseos en la hoja y selección de los más importantes. Cartulina grande (15 minutos).
- Trabajo individual. Reflexión y elección del deseo, dejándolo por escrito en una frase de no más de ocho palabras, (10 minutos). Fichas individuales (borrador). Cartón rojo recortado en forma de corazón.

– Trabajo grupal (cuartetos originales). Puesta en común. Verbalización y análisis:

    - ¿Cuánto me ha gustado este ejercicio escrito?
    - ¿De qué forma he intentado intensificar mi deseo?
    - ¿Qué otros métodos utiliza la gente para cumplir sus deseos?
    - ¿Por qué es importante expresar cada día los deseos de corazón que tengamos, y no sólo cuando estamos mal de ánimo?
    - Los deseos pueden cambiar, ¿cómo podemos descubrir que un nuevo deseo ha aparecido?

Materiales. Cartón rojo, tijeras, rotulador negro, fichas (10 x 7 cm) y hoja de papel tamaño cartulina grande.

Justificación. Esta actividad es un medio para que el alumnado aprenda el mensaje de la Psicología Positiva. Según su teóricos desear es un arte, y los mejores consejos a seguir salen de nuestro corazón, porque él no esta interesado en poseer, en un estatus social determinado, ni en tener influencias, sino que lo que importan son nuestros sentimientos. Nuestro corazón desea cosas como: amor, complicidad, felicidad, paz interior…

Observaciones. Al terminar la sesión, les preguntamos si piensan que con esta actividad han podido llegar a comprender mejor qué deseos son de verdad importantes para ellos.

Bibliografía. Vopel (2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Seligman, M. E. P. (2003). *La auténtica felicidad.* Barcelona: Ediciones B.S.A.
Vopel K. W. (2006). *Psicología Positiva en Primaria*. Alcalá: CCS.

EMOCIÓN Y CONFLICTO

Rosa Francés Requena

INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso de formación de personas muy diversas en sus capacidades y habilidades y que no aprenden como meros receptores pasivos de los contenidos, sino que los aprendizajes deben tener en cuenta el conjunto de su experiencia, de cómo se sienten consigo mismos y de su relación con los demás. Para que el alumnado sea competente necesita expresar sus emociones, ya que los adolescentes para crear su propio yo deben mirar al otro, como un espejo, para encontrar su identidad. Es importante la aceptación de uno mismo, ser consciente de la propia historia y aprender a regular las emociones para ir desarrollándose como persona.

La edad adolescente es una edad crítica, en la que se producen cambios, contradicciones y formación de identidades, lo que significa enfrentarse al otro para reconocerse a sí mismo. Todo esto produce choques y enfrentamientos, emergiendo emociones que provocan conflictos. Convivir es difícil, pero al mismo tiempo es darse seguridad, apoyarse y compartir con los demás. El alumnado adolescente está en constante evolución, por lo que los centros educativos deben formar a los alumnos/as para crear modelos alternativos de convivencia, que dejen huella, que sean significativos.

CONCEPTO

Para poder entender mejor las competencias emocionales en situaciones conflictivas, es necesario, en primer lugar, conocer nuestras propias emociones. En la adolescencia afloran emociones y sentimientos como fantasmas que oscurecen esta etapa, por lo que es importante comprender qué son las emociones, cómo afectan y cómo aprender a regularlas. Las emociones no son ni positivas ni negativas, todas son un fluir en el proceso integral de las personas.

En toda emoción se da una interacción entre pensar, sentir y actuar, potenciando, así, una vida emocional y racional. Pero en algunos momentos aparece el malestar emocional y se distorsiona la valoración de los hechos y sus consecuencias. Es cuando aparece, entonces, el conflicto a través de un triple círculo vicioso: dolor por los sentimientos creados, bloqueo ante la angustia de pedir ayuda y aislamiento por su sufrimiento. No debemos reprimir los

conflictos, ni huir de ellos, debemos afrontarlos de forma constructiva para sacarles mayor provecho.

Las emociones están ligadas a un objeto identificable, que determina su amor u odio y que predispone al individuo a realizar acciones congruentes como aproximarse, vengarse o rehuir. Del mismo modo, las emociones afectan a nuestros pensamientos y a nuestra conducta. Por eso es importante aceptarlas y transformarlas para que el conflicto se pueda canalizar y resolver. El conflicto se produce cuando dos o más personas entran en desacuerdo porque sus posiciones o intereses son diferentes, provocando emociones, que a través de su exteriorización, ayudarán a la resolución del mismo.

Los conflictos son necesarios para crecer porque a través de la convivencia y de sus diferencias se adquiere la madurez individual para formar personas más autónomas e interdependientes, sin tener que anular a las personas que sean diferentes. Las situaciones de conflicto se pueden canalizar de forma positiva o negativa. Tan negativo es ignorar la existencia del conflicto, como tratarlo a través de la violencia. Para trabajar los conflictos de forma positiva hay que conocer tanto el conflicto como las emociones que le rodean.

Boqué (2005) en su ponencia *"La comunidad educativa y la red de mediación en el centro"* nos habla de un "modelo anidado" del conflicto según Dugan (1996), que nos dice que una posible vía de solución de los conflictos debe tener en cuenta tres elementos:

- El tipo de sustantivo, es decir por qué se ha producido ese conflicto.
- Lo subjetivo, que se refiere a las percepciones, vivencias, emociones y significados que cada persona le da a la situación conflictiva.
- La interacción, que se da entre las personas que participan en el conflicto, su propio estilo comunicativo.

APLICACIONES EDUCATIVAS

Como vemos es importante elegir una respuesta al conflicto. Para ello es conveniente que en los centros educativos se potencien diferentes estilos de respuesta frente al mismo creando, donde se pueda, un *"Aula de las emociones"* donde se puedan canalizar las mismas.

La visión de un conflicto permite el autocontrol y el diálogo, donde las emociones, pensamientos y acciones se hacen más humanas, para comprender las diferentes inquietudes, las discrepancias e incompatibilidades con la mayor naturalidad posible. La mediación es un programa muy útil para elaborar el conflicto y canalizar las emociones.

Para trabajar las emociones en el conflicto deben analizarse tres aspectos inherentes en el ser humano:

- El pasado, para explorar el conflicto, de dónde parte. Se trata de rescatar las emociones, las personas implicadas y las relaciones que han provocado el conflicto.
- El presente, para ver los intereses que están en juego. Tener en cuenta la emoción que siente actualmente para comprender por qué se ha producido el conflicto y saber en qué momento del proceso nos encontramos.
- El futuro, para poder generar nuevas alternativas de convivencia. A lo largo del proceso existen diferentes salidas potenciales al conflicto, como la revisión de las emociones que se van produciendo, los deseos que les mueven y proveer un plan de actuación para que las personas implicadas se puedan sentir mejor en sus futuras relaciones.
- En definitiva, las instituciones educativas deben ofrecer modelos coherentes de vida para formar personas que puedan aprovechar todas las oportunidades que les ofrezcan los conflictos y poder cambiar el mundo que, para el alumnado, está en permanente construcción. Como reflexión podemos señalar tres aspectos de interacción importantes en el proceso de formación del ser humano:

    - La relación consigo mismo. La individualidad de cada alumno/a permite realizar un diagnóstico vertical de su proceso de formación para conocer su propia identidad y poder ir configurándola.
    - La relación con los demás. Los diferentes vínculos que ha ido estableciendo el alumno/a van a configurar su historia colectiva y van ayudar a realizar un diagnóstico horizontal que pueda ofrecer modelos coherentes de vida. Es importante conocer los contextos sociofamiliares del alumnado.
    - La relación con el mundo. Cada persona interactúa con el mundo de forma diferente, según las experiencias vividas a lo largo de su vida. El/la alumno/a va a poder construir, de forma compartida, los diferentes conceptos que le ayuden a interactuar un aprendizaje significativo, donde el estudiante es protagonista de su propio aprendizaje.

Como hemos podido observar en los centros de Secundaria se deben tener en cuenta que las conductas conflictivas tienen su origen en las propias inseguridades de tipo emocional y en las relaciones sociales, por lo que deben estar presentes en la tarea cotidiana. Todo conflicto debe ser una ocasión para enseñar y aprender habilidades socioemocionales.

La educación emocional no es fácil y, a veces se huye de ella, es importante buscar la faceta positiva del conflicto dentro de nuestra experiencia emocio-

nal. Desde esta perspectiva si se trabajan las emociones en el aula, el rendimiento académico del alumnado mejorará considerablemente y será capaz de controlar sus propias emociones para que sus relaciones consigo mismo y con los demás sean más gratificantes y su vida escolar le deje un buen sabor de boca. Hagamos, por tanto, un mundo diferente en nuestros centros donde sea posible la inclusión y no la exclusión. «Se trata de enseñar y que aprendan, pero sin provocar aversión hacia el aprendizaje, y de conseguir orden, pero sin provocar odio» (Santos Guerra).

Actividad 1. LA ALFOMBRA EMOCIONAL

Objetivos

- Conocer las emociones que han provocado el conflicto.
- Aprender a canalizar las situaciones conflictivas.
- Mejorar las relaciones con uno mismo y con los demás.
- Saber qué conflictos se dan en el grupo.

Contenidos. En esta actividad se trabajan las emociones para favorecer la resolución de conflictos. Se relaciona con tres fases emocionales: el pasado como experiencia de lo vivido, el presente como expresión de la vivencia actual y el futuro como deseo optimista de transformación para el cambio y el disfrute de las relaciones con los demás.

Nivel educativo recomendado. Primer ciclo de Secundaria. (1º y 2º de ESO). Puede participar todo tipo de alumnado, pero también podemos trabajar las emociones en la resolución de conflictos con alumnos/as con necesidades educativas. Se puede realizar en una sesión grupal, pero también, de forma individual, en sesiones individualizadas.

Descripción. Se confecciona una especie de alfombra, dividida en seis cuadrados. En los tres cuadros de la derecha se preparan preguntas sobre el pasado, el presente y el futuro positivos y, en los tres cuadros de la izquierda preguntas sobre el pasado, el presente y el futuro negativos. En pequeños grupos, cada estudiante piensa en una situación conflictiva que haya vivido y responde a las preguntas que hay escritas en la alfombra sobre las emociones y las relaciones que han provocado ese conflicto desde el pasado, el presente y el futuro. Una vez finalizada esta tarea se exponen los resultados en gran grupo.

Duración. Se puede utilizar en una o dos sesiones de clase o tutoría, en cualquier aula y de forma individual en el aula de las emociones.

Metodología. La actividad se divide en dos fases. Una primera, en pequeños grupos (PG), para realizar las actividades planteadas y una segunda, en gran grupo (GG), donde se exponen los resultados. Un portavoz de cada grupo comentará las conclusiones a las que han llegado. Se favorece, por tanto, la cooperación y el consenso para llegar a acuerdos.

Materiales necesarios. Papel, cartulina o cartón que se pueda doblar en cuatro y plastificar. Las dimensiones variarán según se utilice para la mesa o para el suelo. Rotuladores gruesos y de colores para escribir en los cuadrados. Folios y bolígrafo para las respuestas.

Justificación. Se trata de una actividad donde la expresión de las emociones es fundamental para la resolución de conflictos. Es interesante para trabajarla en sesiones grupales e individuales.

Observaciones. Es una actividad adecuada para conocer las emociones que provocan diferentes situaciones conflictivas. Ayuda al alumnado a identificar las emociones y asociarlas con diferentes situaciones de convivencia. Permite canalizar diferentes emociones a través de la empatía y conocer las circunstancias y el entorno que provocaron esta situación. Se puede utilizar a lo largo de todo el curso. Se aconseja cuando surja algún tipo de conflicto en el aula y en el segundo trimestre, porque el grupo se conoce mejor.

Este juego es entretenido y permite la participación de todo el alumnado. Se pueden introducir variantes a la hora de formar los grupos. Sirve de reflexión y de análisis sobre diferentes tipos de conflictos y emociones. Otra variante es la creación de un mural con las diferentes respuestas de los grupos. Todo dependerá de la creatividad del profesorado.

Las preguntas se pueden modificar, ampliar o reducir según las necesidades y la situación del conflicto. La propuesta de la actividad es analizar conflictos que les hayan pasado a los/as propios/as alumnos/as o que conozcan muy bien, pero, a continuación, se puede ver un ejemplo de un conflicto con posibles preguntas.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo. La alfombra emocional

PASADO NEGATIVO	PASADO POSITIVO
¿Cómo era tu relación con esa persona en tu infancia? ¿Por qué te peleaste cuando eras pequeño? ¿Qué emoción sentías? ¿Qué hiciste para solucionarlo? ¿Había más gente implicada?	¿Cuándo os conocisteis? ¿Qué buenos recuerdos tienes de esa persona? ¿Qué emoción sentías? ¿Qué cosas hacíais juntos? ¿En qué momento lo pasabas bien?
PRESENTE NEGATIVO	**PRESENTE POSITIVO**
¿Qué haces cuando se mete contigo? ¿Cómo te sientes cuando te insulta? ¿Qué haces cuando te sientes mal con él/ella? ¿Hay más gente implicada en el conflicto? ¿Cuándo suele meterse contigo?	¿En qué momento te sientes bien con esa persona? ¿Qué le dices cuando te sientes bien con él/ella? ¿Cómo solucionas los conflictos?
FUTURO NEGATIVO	**FUTURO POSITIVO**
¿Cómo deseas que sea tu relación con esa persona? ¿Crees que esa persona puede modificar su actitud? ¿Crees que podéis ser amigos/as o sólo compañeros/as? ¿Habrá más personas implicadas?	¿Estás dispuesto a solucionar el conflicto? ¿Os podrán ayudar otras personas? ¿Quieres estar bien con esa persona? ¿Cómo deseas que sea tu relación con esa persona?

Actividad 2. POEMA EMOCIONAL

Objetivos

- Disfrutar con la magia de las palabras.
- Aprender desde la creación literaria a expresar emociones.
- Reflexionar sobre las emociones que provocan una situación conflictiva.

Contenidos. Se pretende expresar emociones a través del juego de palabras dentro de una situación conflictiva. Se trata de percibir las emociones e identificarlas para facilitar el pensamiento e integrar lo que se siente para transformarlo.

Nivel educativo recomendado. ESO.

Descripción. Se coloca papel continuo, de grandes dimensiones, en una pared del aula. Se escribe un verso inicial y cada estudiante deberá escribir dife-

rentes versos hasta crear un poema gigante. La consigna es utilizar sustantivos, verbos y adjetivos que expresen emociones que ayuden a resolver conflictos.

Duración. Una sesión de clase o tutoría o en el taller de lengua.

Metodología. En esta actividad se utilizan dos formas de agrupación, la individual cuando cada estudiante escribe en el panel y de gran grupo, cuando se lee el poema completo, pero también se puede utilizar, en un primer momento, el trabajo en parejas, para pensar juntos qué versos pueden crear. El alumnado se coloca en círculo y en el papel se escribe un primer verso, a partir de las palabras ofrecidas por el docente, cada estudiante irá al panel y seguirá escribiendo versos hasta completar un poema. Deben tener en cuenta el ritmo poético, característico de este tipo de texto. Se pueden crear versos libres o con una estructura determinada. Es conveniente realizar esta actividad en el segundo o tercer trimestre.

Materiales necesarios. Papel continuo, rotuladores gruesos, colores. Listado de palabras: sustantivos, verbos y adjetivos.

Justificación. Se trata de una actividad dinámica y participativa que ayuda al alumnado a jugar con las palabras, a transformarlas y a crear.

Observaciones. Una variante sería utilizar recortes de periódicos o revistas y crear el poema. Se trata de una actividad basada en la bibliografía citada, pero adaptada para canalizar el conflicto desde lo emocional, utilizando un vocabulario específico.

Bibliografía. Moreno (2004), Ortega (1986).

Anexo. A continuación se propone un ejemplo de una posible estructura del poema.

POEMA EMOCIONAL
“¡Oh triste estrella! ---------- ---------- ---------- ---------- Aquí queda parte de mi vida”

LISTADO DE PALABRAS		
SUTANTIVOS	**VERBOS**	**ADJETIVOS**
Alegría	Sentir	Transparente
Enfado	Pensar	Suave
Miedo	Volver	Triste
Tristeza	Querer	Loca/o
Afecto	Recibir	Rosa
Ira	Enamorar	Tierno/a
Aburrimiento	Conquistar	Cerrado/a
Compasión	Preguntar	Encendida/o
Empatía	Dar	Perfumada/o
Interés	Volver	Alegre
Simpatía	Recibir	Miedoso/a
Agresión	Tener	Celoso/a
Confusión	Observar	Disgustado/a
Extrañeza	Esperar	Confuso/a
Motivación	Resolver	Luminoso/a
Interés	Amar	Verde
Bondad	Latir	Rojo/a
Disgusto	Perfumar	Dulce
Inconformidad	Agradecer	Misteriosa/o
Respeto	Salir	Hermosa/o
Asombro	Regresar	Dulce
Desencanto	Ser	Amado/a
Honestidad	Estar	Hechizado/a
Preocupación	Permanecer	Brillante
Aceptación	Odiar	Preciosa/o
Compasión	Alabar	Cálido/a
Encanto	Entristecer	Invisible
Soledad	Conseguir	Temeroso/a
Libertad	Favorecer	Tierno/a
Esperanza	Enriquecer	Libre
Exaltación	Respetar	Exaltado/a
Ternura…	Permitir…	Respetuoso/a…

Actividad 3. EL DOMINÓ DE LAS EMOCIONES

Objetivos

- Asociar las emociones que provoca un conflicto.
- Conocer la emoción que se siente ante un determinado conflicto.
- Aprender a regular las emociones en situaciones conflictivas.

Contenidos. Con esta actividad se pretende que el alumnado sea capaz de relacionar la emoción que le provoca una determinada situación conflictiva para poder gestionarla mejor.

Nivel educativo recomendado. ESO.

Descripción. Se confeccionan veinticuatro fichas de dominó. En cada ficha aparece una emoción y una situación conflictiva. El juego consiste en unir las fichas del dominó según la emoción y la situación conflictiva que la provoca. En grupos de cuatro se reparten seis fichas a cada estudiante y se comienza el juego. El primero que se quede sin ficha ayudará a los demás hasta que todos hayan unido las fichas. Una vez realizado el dominó, cada estudiante elige una ficha con la que se siente identificado, la lee en el pequeño grupo, la comentan y, entre todos, eligen una sola situación para exponerla en gran grupo.

Una variante de esta actividad es la lectura de la ficha elegida por otro compañero, utilizando la primera persona. De esta forma el conflicto y la emoción se escuchan en la voz de otro y, como en un espejo, se reflejan las propias emociones.

Duración. Una sesión de clase o tutoría, o de un taller o del aula de las emociones.

Metodología. En pequeños grupos se colocan boca abajo las fichas del dominó y cada uno elige seis fichas. En el grupo se decide quien empieza, lo que favorece el trabajo cooperativo. Cuando todos acaben sus fichas, cada alumno/a -trabajo individual- elige una y se comenta, entre todos eligen una y la exponen al gran grupo. Es aconsejable durante el primer trimestre, pero se puede aplicar a lo largo de todo el curso.

Materiales necesarios. Fichas de papel, cartulina o cartón, semejantes a las fichas de un dominó. Es conveniente plastificarlas.

Justificación. Es una actividad dinámica y creativa, donde el alumnado puede identificar sus emociones ante un conflicto, escucharlas y descubrir ante que situación y emoción se siente reflejado. Ayuda al alumnado a identificar las emociones y asociarlas con diferentes situaciones de convivencia. Permite canalizar diferentes emociones a través de la empatía.

Observaciones. Este juego es entretenido y permite la participación de todo el alumnado. Se pueden introducir variantes a la hora de formar los grupos, en la dinámica de pequeños grupos. Se puede confeccionar un mural con las diferentes respuestas de los grupos. Todo dependerá de la creatividad del profesorado.

Bibliografía. Segura y Arcas (2007).

Anexo. Fichas del dominó de las emociones en un conflicto

MIEDO. Un niño se encuentra solo en el patio y tu te acercas y le preguntas qué le pasa.	**AFECTO.** Tu mejor amiga te dice que no quiere salir más contigo.
TRISTEZA. Te quitan el estuche de tu mochila.	**ENFADO.** Un compañero está en el hospital por una agresión.
ALEGRÍA. Sales al patio y todos te miran porque has escupido a un compañero.	**VERGÜENZA.** Dos amigos se dan un abrazo después de una pelea.
IRA. Tienes una prueba de Educación Física y no estás seguro de superarla.	**ANGUSTIA.** Una profesora te manda al jefe de estudios por tu comportamiento.
ABURRIMIENTO. Un amigo te llama para que le ayudes a resolver un problema.	**ENTUSIASMO.** En el parque te sientes solo, porque tus amigos no te hacen caso.
CELOS. Vas a clase y por el pasillo te encuentras con un compañero que te insulta.	**RABIA.** Tu mejor amiga se ríe en clase con otra amiga que no te cae bien.
DESPRECIO. Enrique le da un regalo a Jaime, a quien no conoce.	**SORPRESA.** En el patio no te dejan jugar un partido y te dicen que te vayas.
ASCO. En clase te tiran el almuerzo a la papelera que está sucia.	**ODIO.** Tu hermano te coge tu camiseta preferida sin pedir permiso y se le pierde.
ENVIDIA. Preparas una sorpresa para el cumpleaños de tu amiga y no te hace caso.	**DESENGAÑO.** Tu amiga y tú hacéis un trabajo juntas. A ella le ponen un sobresaliente y a ti un bien.
NOSTALGIA. Una compañera te pide disculpas por su comportamiento y tú no las aceptas.	**ORGULLO.** Te has cambiado de ciudad y te acuerdas de tus mejores amigos.
FELICIDAD. Tú has estudiado para la prueba de lengua, pero te han suspendido.	**DISGUSTO.** Ha acabado el curso y lo has aprobado todo. Llegas a casa y se las enseñas a tus padres.
RENCOR. Sole acaba de llegar al instituto y todos la miran porque su ropa es muy vieja.	**RECHAZO.** Tus compañeros te han gastado una broma muy pesada y ahora intentan acercarse a ti, pero tú te sientes tan dolido que no quieres hablar con ellos.

Actividad 4. PUZZLE EMOCIONAL

Objetivos

- Agrupar emociones conflictos.
- Conocer alternativas para la resolución de conflictos.
- Aprender habilidades para canalizar posibles situaciones conflictivas.

Contenidos. Con esta actividad se pretende ejercitar y practicar las capacidades emocionales del alumnado y poder relacionarlas con cuatro situaciones normales de convivencia. Deben conocer que el conflicto es normal dentro de la relación con uno mismo y con los demás.

Nivel educativo recomendado. Etapa educativa de ESO.

Descripción. Se colocan en un panel cuatro cartulinas diferentes. En cada una se escribe un título diferente sobre emociones, conflictos y posibles alternativas. Se reparte entre el alumnado diferentes tiras de papel, donde hay escritas frases relacionadas con las emociones y los conflictos. Cada alumno/a deberá leerla y pegarla en la cartulina que corresponda. De este modo se podrá analizar y reflexionar sobre cómo canalizar los conflictos a través de las emociones. Una vez se ha formado en mural se lee cada apartado y se reflexiona sobre los resultados. Una variante para cursos superiores, es recortar en trozos más pequeños las diferentes tiras de papel para construir, con mayor dificultad, el puzzle emocional.

Duración. Una o dos sesiones de clase o tutoría y en cualquier aula de referencia.

Metodología. Para esta actividad se fomenta el trabajo cooperativo a través de la cooperación en pequeños grupos (PG) de la decisión adoptada. Se trabaja de forma individual (I), cuando cada estudiante elige una tira de papel y debe colocarla en el lugar adecuado del panel. Por último se utiliza el agrupamiento en gran grupo (GG) cuando se lee lo que hay escrito en el panel. Una posible alternativa es tener diferentes copias de cada tira, repartirlas en pequeños grupos y ver qué grupo consigue construir el puzzle más rápidamente. Es aconsejable durante el primer trimestre, pero se puede utilizar a lo largo de todo el curso.

Materiales necesarios. Tiras de papel con diferentes mensajes. Tres cartulinas de diferentes colores, rotuladores y pegamento.

Observaciones. En esta actividad se valora el análisis crítico del alumnado para poder canalizar los conflictos a través de las emociones. Este juego es entretenido y permite la participación de todo el alumnado.

Bibliografía. Matamala y Huerta (2005).

Anexo. (Aquí se presenta un posible modelo)

PUZZLE EMOCIONAL

PANEL 1. SABER DEFENDER DERECHOS PROPIOS Y AJENOS
Expresar nuestras quejas con educación. Pedir que los otros cambien las actitudes que nos molestan. Negarse a participar en determinadas acciones que perjudiquen a otros. Pedir ayuda a compañeros/as o al profesorado. Prestar atención a nuestros/as compañeros/as.

PANEL 2. APRENDER DE LAS RELACIONES CON LOS DEMÁS
Disfrutar de las relaciones con los demás. Ampliar nuestro círculo de amistades. Aumentar la comunicación y el diálogo entre los/as compañeros/as. Ejercitar el humor y aprender a reírse de las bromas. Aumentar la seguridad de uno mismo y la autoestima. Pedir ayuda o denunciar posibles agresiones.

PANEL 3. CONOCER NUESTRAS EMOCIONES
Escuchar de forma activa. Mensajes en primera persona. Proporcionar apoyo emocional a los implicados en el conflicto. Acompañar, no dejar solo a nadie ni permitir el aislamiento. Interesarse por la persona aislada. Preguntarle qué le pasa e invitarle a expresarse. Conocer las emociones que siente cada parte implicada en el conflicto. Ayudarles a expresar con palabras esas emociones.

PANEL 4. APRENDER A RESOLVER CONFLICTOS
Un conflicto puede resolverse de forma positiva sin utilizar la violencia. Se pueden aprender estrategias para resolverlo. Mediar en un conflicto sirve para conseguir que ambos adversarios lleguen a soluciones de consenso sin perdedores. Todos podemos aprender a ser mediadores. Escuchar las dos partes de un conflicto. Aprender a ser neutral y no dar consejos. Ayudar a que los implicados en el conflicto puedan negociar y llegar a una solución favorable para ambos. No aceptar conductas agresivas hacia los demás. Potenciar el diálogo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boqué Torremorell, M.C. (2005). *Tiempo de mediación*. Barcelona: Ceac educación.

Dugan, M. A. (1996). A nested theory of conflict. *A leadership Journal: Women in Leadership-Sharing the Vision, 1,* 9-20.

Matamala, A. y Huerta, E. (2005). *El maltrato entre escolares*. Madrid: A. Machado Libros.

Moreno, V. (2004). *Va de poesía*. Pamplona: Pamiela.

Ortega, E. (1986). *El baúl volador*. Junta de Castilla y León: Concejalía de Educación y Cultura.

Segura, M. y Arcas, M. (2007). *Educar las emociones y los sentimientos*. Madrid: Narcea.

EL OPTIMISMO. APLICACIONES EDUCATIVAS

Ana Rebollo Viloria
Mª Salud Sánchez Yáñez
Agustín Caruana Vañó

INTRODUCCIÓN

Actualmente vivimos en un mundo que está en constante cambio "o te mueves o caducas". Vemos u oímos diariamente noticias de desgracias, maldades, crisis económicas, estafas y demás sucesos negativos que nos trasmiten sensaciones y sentimientos negativos, malestar, duda, impotencia, irritación e incluso indignación. Estamos en una época en la que se explota y magnifica la maldad y la desgracia en los medios de comunicación para atrapar nuestra atención con objetivos comerciales. Basta ver la primera página de los periódicos o el telediario para comprobarlo. No son noticia la paz, ni la solidaridad, ni la vida, ni el afecto, sino la muerte, el terror, la destrucción, la catástrofe. La bondad no parece cautivar a la audiencia.

También asistimos al lamentable espectáculo de tertulias televisivas donde se exhiben dudosos modales en horarios de máxima audiencia. Cuando había una única televisión en el hogar se podía oír aquello de *"¡Cambia de canal que viene el niño!"*. Ahora, a pesar de la opinión en contra de pedagogos, psicólogos y otros profesionales de la educación, la televisión se encuentra con mayor frecuencia de lo conveniente -junto con el ordenador conectado a Internet- dentro de la habitación del infante o adolescente, y muchos padres renuncian a un control efectivo sobre los programas que ven o las páginas por donde navegan.

En el mundo de la enseñanza sucede, por ejemplo, que es noticia que un estudiante haya pegado a su profesor o profesora por haberle corregido u ordenado hacer algo que no quiere hacer. No lo es, sin embargo, que millones de escolares estén trabajando en las aulas, cordialmente y en buena armonía, tanto con otros estudiantes como con sus profesores/as. Desde hace algunos años se habla de la presencia de un grave malestar en los centros, especialmente entre los docentes de Secundaria, que se atribuye a diferentes causas: grupos numerosos, alumnado muy diverso en el ritmo de aprendizaje, en sus capacidades y motivaciones, y que presenta problemas de comportamiento y disciplina. A ello se suma la falta de recursos en las aulas, la presión por desarro-

llar amplios currículos de enseñanza, la poca o nula colaboración de las familias, la pobre valoración social y profesional del profesorado que se refleja en una remuneración insatisfactoria e inadecuada. La consecuencia de este cúmulo de estresores laborales es que, un alto porcentaje de educadores, experimentan una lamentable falta de entusiasmo y una visión pesimista de su trabajo y padece el "síndrome del quemado" (*Burnout):* Se ve sumido en el desaliento, presenta un estado de ánimo triste y desesperanzado, con sentimientos de despersonalización y falta de realización personal. Ante este sombrío panorama, nosotros pretendemos dar, en este capítulo, unas pinceladas de optimismo inteligente que sirvan al profesorado para reconducir su desarrollo profesional por caminos de mayor felicidad y bienestar.

¿Qué es el optimismo?

Conviene, en primer lugar, precisar que el optimismo es un "rasgo", es decir, una característica de las personas que se repite a lo largo del tiempo en distintas situaciones. Los rasgos son disposiciones duraderas que conforman un caldo de cultivo en el que es más probable que afloren determinadas emociones y sentimientos.

De forma simple y resumida, podemos decir que el optimista tiende a percibir los aspectos positivos de sí mismo, de los demás y de la realidad que le rodea, mientras que el pesimista se concentra en los aspectos negativos. En cuanto a las expectativas, Peterson y Steen (2005) señalan que los optimistas son aquellas personas que esperan que les pasen cosas buenas, mientras que los pesimistas son personas que esperan que les pasen cosas malas.

Como señala Seligman (1998) las personas pueden separarse en dos grupos: las que llevan escrito un "sí" y las que llevan un "no" grabado en su interior. Según este autor «las personas optimistas tienden a interpretar que sus problemas son pasajeros, controlables y propios de la situación. Las personas pesimistas, por el contrario, creen que sus problemas durarán siempre, socavarán todo lo que hagan y que no podrán controlarlos» (Seligman, 2007, p.28). Esta definición nos conduce directamente a la noción de *estilo explicativo*.

Estilos explicativos optimistas y pesimistas

El concepto de *indefensión aprendida,* acuñado por Seligman y colaboradores en los años sesenta, describía un proceso que se observaba en animales, cuando se les exponía a descargas eléctricas que no podían hacer nada para evitar. Los perros se resignaban, y asumían una actitud mediada cognitivamente de indefensión, que generalizaban a situaciones futuras dejándoles secuelas motivacionales cognitivas y emocionales. En estudios posteriores se

comprobó que podía inmunizarse a los animales contra la *indefensión* exponiéndoles a situaciones "controlables": los animales aprendían que era posible controla ciertas situaciones, y generaban expectativas positivas que aplicaban en nuevas situaciones conflictivas. Estos hallazgos llevaron al desarrollo de aplicaciones terapéuticas para desaprender la indefensión (Peterson y Steen, 2005).

Cuando Seligman (2007) abandono los experimentos con animales, y reflexionó sobre la teoría de la indefensión aprendida, reconoció que el modelo era claramente deficiente (p. 47):

> Tras diez años dedicados a la *indefensión aprendida*, cambio de opinión sobre lo que sucedía en nuestros experimentos … no todos los conejillos de indias y los perros se vuelven indefensos tras una descarga ineludible, ni tampoco todas las personas después de que se les presenten problemas insolubles o ruidos inevitables. Uno de cada tres nunca se da por vencido independientemente de lo que hagamos. Además, uno de cada ocho se muestra indefenso ya al empezar; no hace falta ninguna experiencia con lo incontrolable para que se rindan.

¿A qué se deben estas diferencias? Los estudios posteriores con personas demostraron las carencias del modelo inicial de *indefensión aprendida,* que quedó como una explicación de los hallazgos excesivamente simple. Peterson y Steen (2005) establecen que, para que pueda hablarse de *indefensión aprendida* en sentido estricto, deben cumplirse ciertas condiciones:

1) Que las acciones de la persona no tengan ningún efecto sobre la situación. Así, debe diferenciarse este concepto del proceso de *extinción* (desaparición de todo tipo de refuerzo de la conducta) y de la *pasividad aprendida* (cuando no se refuerzan, o se castigan, las respuestas activas y/o se refuerzan las pasivas).

2) Que esté presente una forma característica de interpretar, explicar y extrapolar el aprendizaje a nuevas situaciones (mediación cognitiva).

3) Que se produzca la generalización de la respuesta pasiva a nuevas situaciones. La indefensión se demuestra cuando se muestra pasividad ante nuevas situaciones diferentes a la inicial.

Todo ello llevó a los investigadores a plantear la reformulación atribucional del fenómeno de la indefensión. Efectivamente, sin cuestionar que las situaciones incontrolables pueden producir déficits, se estableció que la naturaleza de los mismos depende de la atribución causal. Las personas podemos atribuir lo que nos sucede a:

- Causas estables (algo permanente y prácticamente inmodificable) o inestables (algo transitorio y provisional) (Permanencia).

- Causa globales (algo que afecta a todas mis experiencias y mis conductas) o específico (algo que sólo afecta a esta situación en concreto) (Ubicuidad).

- Causas internas (algo que está en mí mismo) o externas (algo que está en las circunstancias exteriores).

Así, se fue consolidando la noción de que las personas tenemos un *estilo explicativo*. Es decir, tendemos a dar explicaciones similares a diferentes situaciones comprometidas o estresantes. Un *estilo* basado en explicaciones internas, estables y globales, para los acontecimientos negativos, se considera *pesimista*. Por el contrario, considerar que sus causas son externas, inestables y específicas, perfilan el estilo *optimista*. El *estilo explicativo* sería un factor de riesgo disposicional que influye en la respuesta que da la persona a diferentes situaciones.

Con el tiempo el tercer aspecto (atribuciones internas o externas) ha perdido interés, ya que se han encontrado resultados menos consistentes en los estudios. De forma que, como señala Seligman (2007), las facetas del estilo que resultan más relevantes, y que utilizamos para explicar la realidad son la permanencia y ubicuidad.

PERMANENCIA. La causa de los sucesos puede verse como permanente o transitoria. Podemos considerar dos tipos de sucesos los positivos con ejemplos de respuestas optimistas y pesimistas.

Ejemplo de un suceso negativo: La muerte de un ser querido.

- Ejemplo de respuesta pesimista: La tristeza durará siempre, nunca me sobrepondré a esta pérdida. Cuando las personas pesimistas se encuentran con un acontecimiento desagradable tienden a verlo como algo permanente. Consideran que sus causas son estables, que esa desgracia le afectará por mucho tiempo.

- Ejemplo de respuesta optimista: La tristeza pasará tras un tiempo, la vida debe seguir su curso. Los optimistas por el contrario lo ven como algo pasajero; y atribuyen lo sucedido a causas transitorias y efímeras.

Ejemplo de un suceso positivo: Un éxito en un examen.

- Ejemplo de respuesta pesimista: Me he esforzado y me ha salido bien. Los pesimistas tienen un estilo transitorio. Lo ven como algo pasajero; y atribuyen lo sucedido a causas transitorias y efímeras.

- Ejemplo de respuesta optimista: Tengo talento, valgo para estudiar. Los optimistas tiene un estilo permanente. Consideran que sus causas son estables.

UBICUIDAD. La explicación causal de los sucesos -positivos o negativos- puede ser:

- Universal: afecta a todos los demás aspectos de mi vida.
- Específica: sólo afecta a la situación concreta que estemos viviendo en cada caso.

Ejemplo de un suceso negativo: Un fracaso en el campo amoroso.

- Ejemplo de respuesta pesimista: No soy capaz de relacionarme bien con el sexo opuesto. Los pesimistas piensan en los eventos desagradables en términos universales y consideran que afectará a todas sus demás relaciones. Utilizan términos tales como: “nunca”, “siempre”, “todo el mundo”, “nadie”, etc. Dicen por ejemplo: “las cosas siempre me salen mal", “todos los hombres (o las mujeres) son sinvergüenzas”.

- Ejemplo de respuesta optimista: No me he entendido con esta persona en concreto, pero mi media naranja está a la vuelta de la esquina. Los optimistas, por el contrario, piensan sobre estos eventos en forma específica: “este hombre (o esta mujer) se ha portado como un sinvergüenza”, “este asunto me salió mal”. Los optimistas adoptan un estilo específico.

Ejemplo de un suceso positivo: Un éxito amoroso.

- Ejemplo de respuesta pesimista: Ha sido un golpe de suerte debido a un momento de inspiración, pero nada más. Los pesimistas los interpretan empleando términos específicos.

- Ejemplo de respuesta optimista: Soy una persona encantadora y se me dan muy bien las relaciones interpersonales. Los optimistas adoptan un estilo universal, interpretan estos eventos utilizando términos universales.

Origen del *estilo explicativo*

El optimista ¿nace o se hace? Según Seligman, somos optimistas por naturaleza. Sin embargo diversas circunstancias pueden hacer que aprendamos a interpretar el mundo desde una perspectiva pesimista.

Desde que nacen los niños/as presentan características temperamentales fácilmente observables: son tranquilos o inquietos, se ríen con facilidad o lloran en exceso, son vivaces y activos, o apagados y poco expresivos. Son muchos los expertos que sostienen que, aunque está determinado en parte por factores genéticos y hereditarios, el optimismo, afortunadamente, se puede aprender. Esta capacidad de disfrutar de lo positivo, también se adquiere en las primeras experiencias de nuestra vida, en las primeras relaciones con los padres o los cuidadores.

El *estilo explicativo,* es sin duda, maleable, pero ¿qué factores influyen en su adquisición? Peterson y Steen (2005) consideran dos formas básicas de adquisición: la forma indirecta (cuando los infantes escuchan mensajes explícitos de atribución causal de sus padres y maestros), y la directa cuando, la reflexión tras una experiencia traumática, les conduce a conclusiones sobre su causa. Destacan los siguientes elementos:

Influencia de los padres. Los estudios muestran resultados inconsistentes. Determinados padres influyen, en mayor medida que otros, en el estilo de sus hijos. Sabemos que esta influencia se ejerce mediante el modelado, pero también que los infantes se muestran más dispuestos a imitar a padres cuando los consideran modelos sólidos y competentes. Otra forma de influencia paterna es mediante las interpretaciones que hacen de la conducta de sus hijos. Así, las interpretaciones pesimistas generan un *estilo explicativo* pesimista en los hijos, mientras que sucede lo contrario con las optimistas. Sin duda, es muy importante el modo en que los padres explican a sus hijos por qué las cosas suceden como suceden, enseñándoles a interpretar la realidad y las experiencias problemáticas sin resignación fatalista, sino enseñándoles a trabajar, de forma responsable, para crear las condiciones que faciliten el cambio. De alguna manera, el optimismo o pesimismo que un niño/a vive en su entorno puede ser una influencia significativa en la construcción de la imagen de sí mismo, de los demás y de la vida que haga el pequeño. De este modo los hijos/as absorben, de modo sutil e inconsciente, las formas optimistas o pesimistas de ver la realidad de sus progenitores. Un tercer tipo de influencia paterna, más indirecta, es mediante el entorno que proporcionan a sus hijos. Un entorno seguro y confiable, feliz y dispuesto a dar apoyo, genera niños/as y futuros adultos más optimistas.

Influencia del profesorado. En la medida en que el profesorado valora y comenta las actuaciones de los estudiantes, su conducta puede incidir en sus atribuciones sobre sus éxitos y fracasos escolares. Este extremo se ha comprobado en niños pequeños, de jardín de infancia. Las críticas del maestro/a produjeron respuestas indefensas en casi el 40% de los infantes. Estudios citados por Peterson y Steen (2005) han evidenciado que incluso cuando se premia o alaba un éxito o logro escolar, si en la explicación se recurre a rasgos estables (por ejemplo la inteligencia, más que al esfuerzo o al trabajo realizado en determinado momento), se contribuye a generar respuestas de indefensión en futuras situaciones de fracaso. Todo ello permite concluir que la valoración habitual del docente, sobre las actuaciones de los estudiantes, puede tener una influencia crítica en el desarrollo de su *estilo explicativo*.

Los medios de comunicación. Todos vemos la televisión pero los niños/as y jóvenes son especialmente sensibles a su influencia. Tiene especial interés el tema de la exposición a escenas de violencia. De forma muy resumida podemos concluir, que la reiteración en presentar situaciones de violencia, junto con la exposición repetida a patrones explicativos pesimistas, puede llevar a generar idénticos patrones pesimistas en los espectadores.

Las experiencias traumáticas. Sufrir traumas también influye en el *estilo explicativo*. Estudiantes universitarios que habían sufrido en su infancia o adolescencia experiencias puntuales de este tipo -muerte de los padres, violación, incesto, o el divorcio de los padres- presentaban un *estilo explicativo* más pesimista que aquellos que no las habían sufrido. Las situaciones traumáticas crónicas tienen similares efectos. Este es al caso del maltrato y/o abuso crónico paterno, dado el carácter incontrolable, arbitrario e impredecible de los persistentes castigos.

Actitudes ante el estrés y estrategias de afrontamiento

Como señalan Peterson y Steen (2005), ante situaciones estresantes las personas optimistas suelen adoptar una posición de confianza y persistencia (incluso cuando el progreso es difícil y lento). Es más probable que los optimistas admitan que la dificultad puede manejarse con éxito de una forma o de otra. Los pesimistas adoptan una postura dubitativa, y se muestran más propensos a pensar que el desenlace será desastroso.

Los estudios sobre ***estrategias de afrontamiento*** revelan que optimistas y pesimistas se diferencian, tanto en su estilo general de afrontamiento como en las estrategias específicas que utilizan en situaciones concretas. En general los estudios señalan que los optimistas tienden a utilizar, en mayor medida,

estrategias dirigidas al problema que los pesimistas. Estas diferencias pueden agrandarse ante situaciones de mayor gravedad.

Cuando no resulta posible solucionar el problema (ante una situación irreversible o inmodificable), los optimistas tienden a utilizar estrategias de aceptación, sentido del humor y reinterpretación positiva. Los pesimistas tienden utilizar la negación de la realidad, y la desvinculación de los objetivos que perseguían, y que se ven comprometidos por la presencia del estresor, o las dificultades. Esto es relevante, ya que, aunque ambos tipos de estrategias se dirigen a aliviar la respuesta emocional, la negación (rechazo a aceptar la realidad de la situación) lleva a un callejón sin salida y a un alejamiento de la realidad. Por el contrario, la aceptación implica una reestructuración de la propia experiencia que se ciñe a la realidad. No se trata, sin embargo, de una resignación estoica, o una aceptación fatalista de la realidad, sino más bien de una aceptación que lleva a establecer nuevas prioridades en sus vidas, revisar sus metas y a plantearse nuevas formas, constructivas, de seguir adelante (por ejemplo, ante un diagnóstico definitivo de cáncer).

Por tanto, no conviene confundir optimismo con ingenuidad o negación de la realidad. Ser optimista no implica negar los problemas que esa realidad presenta, sino asumir su existencia y definir estrategias de acción basadas en la esperanza, para afrontar dicha realidad y transformarla. El optimismo es una actitud permanente de "recomenzar", de volver al análisis y al estudio de las situaciones para comprender mejor la naturaleza de las faltas, errores y contratiempos, sólo así estaremos en condiciones de superarnos y de lograr nuestras metas. Si las cosas no fallaran o nunca nos equivocáramos, no haría falta ser optimistas.

Optimismo, calidad de vida y bienestar subjetivo

Como se ha señalado, las personas optimistas tienden a ser más perseverantes y a ver realizados sus proyectos en mayor medida que las pesimistas, y a disfrutar de gratificantes experiencias de éxito. Sabemos que los optimistas están menos estresados en tiempos difíciles, y afrontan los problemas de forma más constructiva. Las personas optimistas ven el mundo como menos amenazante lo que repercute en una mejor salud general.

El optimismo parece imprimir un sentido de satisfacción y confianza, que aplicado a situaciones médicas concretas, contribuye a mantener el sentido de satisfacción vital general. Los estudios revisados por Carver y Scheier (2005) muestran que, el optimismo, influye incrementando el bienestar subjetivo de las personas con problemas de salud: cáncer de mama, infertilidad, adaptación tras un aborto, intervenciones quirúrgicas. Se ha comprobado que las

madres optimistas presentaban menor depresión postparto que las pesimistas. En cuidadores de personas con enfermedades crónicas, el optimismo se relacionó con menor depresión y mayor bienestar subjetivo.

Pero ¿el optimismo es siempre mejor que el pesimismo? No siempre, hay situaciones en que el optimismo es potencialmente perjudicial. Algunos estudios han revelado que adoptar una visión optimista lleva a minimizar los riesgos para la salud frente a determinadas situaciones de forma que no se protegen adecuadamente (por ejemplo, ante la posibilidad de un contagio de SIDA, manteniendo contactos sexuales sin prevención). Se trata de un sesgo cognitivo que les lleva a creer que tienen un mayor control sobre su salud que el que realmente tienen.

Las consecuencias negativas del estilo pesimista puede deberse a diferentes mecanismos. Los pesimistas están más aislados y el aislamiento predice peor adaptación en múltiples facetas de sus vidas, además desarrollan hábitos y conductas perjudiciales para su salud. Por el contrario, los optimistas se involucran en comportamientos saludables, ejercicio físico, moderación en el consumo de alcohol, y adquieren hábitos de alimentación más saludables (por ejemplo, evitando comida con exceso de grasas).

Los pesimistas, además, tienen un mayor riesgo de sufrir problemas emocionales. Las diferentes formas de valorar las experiencias de la vida, lleva a optimistas y pesimistas a experimentar emociones de signo distinto. Los optimistas tienden a experimentar estados afectivos relativamente positivos, como entusiasmo, confianza, esperanza, etc. Los pesimistas tienen mayor tendencia a experimentar estados afectivos negativos (ansiedad, culpa, ira, etc.). El sentimiento de culpa o de impotencia facilita la sensación de fracaso y la percepción de imposibilidad de cambio o mejora.

Los datos muestran que el optimismo está relacionado con la felicidad, además de con aspectos relacionados con la salud y la enfermedad. Como hemos visto, cada vez más investigaciones muestran los beneficios físicos, psicológicos e incluso económicos que generan una actitud optimista ante la vida. Aliados asociados como el coraje, la esperanza, la confianza, la pasión, la perseverancia o el entusiasmo son capaces de transformar nuestra realidad y hacernos más felices. Es muy importante orientarnos en la vida por la búsqueda de momentos placenteros y gratificaciones, porque hacer cosas que nos proporcionen bienestar y “gozo” ayuda a alcanzar la felicidad. Y la felicidad es beneficiosa. En un amplio estudio sobre el envejecimiento y la enfermedad de Alzheimer, sorprendió observar que las monjas más felices vivían hasta 10 años más que las menos felices (Fredrickson, 2004).

Como afirma Seligman (2007), «El optimismo es una de las dos docenas de fortalezas que proporcionan un mayor bienestar» (p. 29). Lo que marca la diferencia es que las personas optimistas interpretan la realidad de un modo que les proporciona mayor felicidad. De ahí que potenciar un *estilo explicativo* optimista se convierte en un objetivo central y prioritario, tanto para la Psicología Positiva como para el diseño de intervenciones educativas.

APLICACIONES EDUCATIVAS

Para valorar si es posible algún tipo de intervención educativa para convertir a las personas pesimistas en optimistas conviene preguntarse si esta modificación es posible.

Como hemos visto, no está claro hasta qué punto estamos ante un rasgo hereditario, ya que el optimismo se relaciona con el neuroticismo y la extraversión, que son rasgos con una importante influencia genética. No obstante, al hablar del origen del *estilo explicativo,* hemos concluido que es modificable y que, en su conformación definitiva, intervienen las experiencias tempranas con personas con las que se tienen vínculos afectivos estrechos (los comportamientos de padres, y del profesorado, etc.). Como señala Seligman, tanto el optimismo como el pesimismo son, en gran medida patrones de pensamiento, que han sido aprendidos y que podemos cambiar. Esto puede brindarnos la oportunidad de mejorar, tanto nuestro bienestar físico como emocional y proveernos de una barrera contra la depresión. Y esto abre una esperanzadora puerta de intervención educativa para fomentar el optimismo inteligente.

La vía más prometedora para conseguir algún cambio viene de las *terapias cognitivo-conductuales*. Con ellas se combaten las distorsiones cognitivas, así como los pensamientos negativos e irreales que impiden a los pesimistas alcanzar sus metas (rebatiendo sus monólogos internos negativos). Existen muchas técnicas para conseguir ese cambio. La *terapia cognitiva* se ha mostrado eficaz para cambiar el *estilo explicativo* individual de pesimista a optimista reduciendo los síntomas depresivos. También resultan de utilidad las técnicas de *entrenamiento en eficacia personal*, que consiste en incrementar determinadas competencias específicas (por ejemplo entrenamiento en asertividad, entrenamiento en habilidades sociales o en resolución de problemas). La técnica de *entrenamiento en solución de problemas* ya se ha aplicado, con éxito, en escolares, para prevenir la aparición de síntomas depresivos. Actividades educativas inspiradas en esas técnicas pueden, con relativa facilidad, desarrollarse y aplicarse en las aulas.

El optimismo influye en los entornos que un individuo escoge, así como en lo que hace en dichos entornos. En estudios con universitarios de primer curso

(el primer año de universidad es un periodo difícil y estresante) se vio que niveles altos de optimismo predecían menores niveles de estrés psicológico al final del primer semestre. Los estudiantes optimistas es más probable que se desenvuelvan en entornos donde pueden pasar, y de hecho pasan, cosas buenas. Estudiar estos entornos es un reto de la Psicología Positiva, y aplicar estas enseñanzas al campo educativo es una extraordinariamente atractiva tarea para los educadores.

Con este trabajo pretendemos facilitar el camino, mediante actuaciones educativas, para conseguir estudiantes felices, y con mayor probabilidad de disfrutar de una mejor trayectoria académica. En general, podemos señalar que la felicidad es un estado afectivo que permite experimentar los acontecimientos de la vida de una manera amable y disfrutar de los aspectos más gratos de la misma, así como de lo placentero de las experiencias comunes. Es importante transmitir al alumnado que hacerse consciente de los momentos placenteros, y disfrutar de ellos plenamente, es una de las claves para alcanzar la felicidad.

La felicidad, a su vez, favorece la autoestima, y por ende el autoconcepto académico que va consiguiendo cada estudiante en su proceso enseñanza-aprendizaje. El pensamiento optimista se caracteriza por recordar los acontecimientos felices del pasado, minimizar la importancia de los negativos y seleccionar la información actual de manera beneficiosa para la propia autoestima. El optimismo favorece que se tenga un buen autoconcepto en el momento presente y mantiene la expectativa de que el futuro sea propicio. Muy característico del pensamiento optimista es que, a pesar de la adversidad, se mantiene la esperanza de que el devenir sea más próspero. Esto está relacionado, directamente, con el reconocimiento que existe desde la década de los noventa, de la influencia de los estados afectivos en el procesamiento cognitivo.

Conviene, asimismo, inculcar en nuestros estudiantes, que la felicidad puede conseguirse cuando se persiguen metas que se anhelan fervientemente. No obstante, no se trata, simplemente, de la mera consecución de objetivos, ni estos tienen porque ser materiales. A la hora de ponerse metas alcanzables y con sentido, Bertrand Russell (1872-1970) afirma que «toda la felicidad surge del impulso y deseo natural de cosas posibles» y que las cosas esenciales para la felicidad son bastante sencillas. En diferentes estudios, realizados con estudiantes, se encontró que las personas optimistas no formulaban deseos grandiosos, sino que anhelaban cosas muy corrientes y al alcance de la mano. Estas personas eran, además, las que mostraban un mayor convencimiento de que sus deseos se cumplirían.

En cualquier caso, no se trata de potenciar el optimismo a toda costa, a veces hay metas realmente inalcanzables y situaciones inmodificables que, tras un análisis realista y riguroso, deben aceptarse como barreras reales infranqueables. Pero, en vez de llevarnos a la depresión, pueden reconvertirse en nuevas metas alternativas y en un nuevo planteamiento de vida constructivo. Como afirma Anatole France (1844-1924): «Si exageráramos nuestras alegrías como hacemos con nuestras penas, nuestros problemas perderían importancia».

ACTIVIDAD 1. ¿SOY OPTIMISTA? ¿SOY PESIMISTA?

Objetivos

- Aprender a hacer una primera caracterización de la persona optimista y pesimista.
- Identificar las tendencias personales generales para ser más optimista o más pesimista.
- Identificar y ejercitar la postura y la actitud corporal de un optimista.
- Conocer las ventajas de un elemento central del optimista para la salud física y mental.
- Apreciar, valorar, estimular y reconocer lo mejor de una persona.

Contenidos. Optimismo.

Nivel educativo recomendado. 3º ciclo de Educación Primaria, ESO.

Descripción. Se reparte la ficha de trabajo al gran grupo y se pide a los alumnos/as que analicen y rellenen el cuadro que se les ha entregado, que esquematiza algunas características típicas de los optimistas y de los pesimistas (10 minutos).

De forma individual, cada uno de los alumnos/as, se sitúa en su sitio habitual del aula, y leen atentamente, mientras piensa en sus propias características personales, señalando la forma en la que acostumbra a pensar o actuar con más frecuencia (15 minutos).

Una vez que se ha contestado y cada estudiante ha obtenido la suma total de puntuaciones, se procede a trabajar en gran grupo, para que de manera voluntaria cada cual pueda comentar los resultados obtenidos. Esta actividad nos va a permitir saber si el gran grupo se compone mayoritariamente de actitudes optimistas o pesimistas.

Es importante hacerles reflexionar sobre la importancia de una actitud mental positiva, ya que la persona optimista persiste más en la búsqueda de sus objetivos y presenta un mejor estado de ánimo.

Duración. 1 una sesión de clase o tutoría.

Metodología

- Explicación de la actividad y presentación de la ficha de trabajo al gran grupo (10 minutos).
- Contestación individual de la ficha de trabajo (15 minutos).
- Puesta en común en gran grupo (25 minutos).
- Se ha de fomentar un clima de respeto hacia cada miembro del grupo, para que se puedan expresar libremente.
- Se hará especial hincapié en el respeto de los turnos de palabra y los comentarios de cada alumno/a.

Materiales necesarios. Ficha de trabajo, lápices y borradores.

Justificación. Se considera que esta actividad es adecuada, por que fomenta la reflexión personal sobre el propio estilo emocional. Al mismo tiempo, el docente puede obtener una visión general del gran grupo y saber la inclinación hacia la actitud optimista o pesimista de los alumnos/as ya que sabemos que una actitud positiva fomenta el buen clima de clase y rendimiento académico adecuado.

Bibliografía. Marujo Neto Perloiro (2003).

Anexo 1. Conócete. ¿Eres optimista o pesimista?

EL OPTIMISTA	EL PESIMISTA
Soy sociable.	Tiendo a aislarme.
Tengo una actitud confiada y positiva del tipo: "soy capaz".	Dudo muchas veces de mis capacidades.
Soy perseverante ante la adversidad.	Desisto fácilmente ante la adversidad.
Tengo elevados niveles de responsabilidad.	Tengo dificultad para distinguir entre situaciones en las que yo soy el único responsable o en las que comparto la responsabilidad.
Tengo sueños con respecto a mi futuro.	Manifiesto pasividad y dificultad para verme en el futuro.

Emprendo acciones que me permiten alcanzar mis objetivos y mis sueños.	Muestro indecisión y dudas.
Tengo una autoestima elevada.	Tengo una autoestima baja.
Tiendo a estar sano.	Tiendo a estar enfermo.
Cuando estoy enfermo me curo rápido.	Tardo más en curarme de mis enfermedades.
Acepto y me adapto a las diferentes circunstancias.	Soy conformista y resignado.
Pienso que voy a evolucionar y que tengo un gran potencial de desarrollo y cambio.	Pienso que voy a fracasar.
Me imagino que voy a tener éxito.	Pienso que voy a fracasar siempre.
En general, pienso que las cosas me van a ir bien.	Soy fatalista y en general pienso lo peor.
Ante un problema trato de resolverlo.	Ante un problema me dedico por un tiempo indefinido a "rumiar" sobre el asunto.
Suma total (actitud optimista) =	**Suma total (actitud pesimista) =**

ACTIVIDAD 2. CAMBIANDO DE MARCO

Objetivos

- Animar a adoptar una actitud y una aproximación abiertas
- Animar a ser receptivos ante nuevas ideas, nuevos modos de ver las cosas y las situaciones.
- Ayudar a desarrollar la capacidad de pensamiento crítico sobre nuevas ideas.
- Tomar conciencia de la importancia de la conducta y actitudes personales para ayudar o dificultar la solución de un problema.
- Ejercitar un discurso optimista.

Contenidos. Optimismo.

Nivel educativo recomendado. 3º ciclo de Educación Primaria, y ESO.

Descripción

1. Lanzamiento. Introducir el juego como un ejercicio de creatividad sin permitir preguntas ni explicar más objetivos. Hacer grupos de 3 - 4 integrantes cada uno.

2. Actividad por grupos. Los grupos se sientan en círculos. A cada grupo se le entrega *El juego de los 9 puntos*. A la señal todos comienzan. Se pueden comunicar dentro del grupo, pero no entre diferentes grupos. Se dan cinco minutos para resolverlo. Si un grupo termina, se pone de pie y permanece en silencio.

Al finalizar el tiempo, el docente explica la solución en la pizarra.

Se dan las preguntas asociadas al juego a cada grupo. En 10 minutos el grupo debate brevemente las preguntas.

3. Actividad del grupo. Se reúne a todo el grupo y algunos voluntarios explican como lograron llegar (o no) a la solución y las estrategias que aprendieron con este juego.

El docente puede insistir en algunos puntos, como:

- *No somos vasijas vacías,* cada uno tiene sus propias ideas, su propio enfoque o manera de mirar las cosas, su modo favorito de hacer las cosas.
- Esto es normal y sano ya que es parte de nuestra personalidad. Pero puede ser un problema si rehusamos considerar a los otros y pensamos que *a priori* tenemos razón y ellos están equivocados.
- Tenemos que mirar más allá, descubrir nuevos horizontes, adquirir nuevas perspectivas, ser receptivos hacia lo nuevo y lo no familiar debe ser parte de nuestro proceso de aprendizaje en nuestra vida diaria.
- La única manera de solucionar el juego es ir más allá del marco.

4. Nuevamente se forman los pequeños grupos. Se reparten copias de la fábula de *La liebre y la tortuga*. Después de leerla, cada grupo comparte unos minutos hablando sobre:

- ¿Cuál es el mensaje de la fábula?
- ¿Qué aplicación puede deducirse para nuestras vidas?
- ¿Qué relación hay entre la fábula y *El juego de los 9 puntos?*

5. El gran grupo se reúne y comparte las opiniones acerca de las tres preguntas.

Se concluye la actividad por parte del docente insistiendo en que, como la tortuga, con seguridad, constancia y paciencia, aunque a veces parezcamos lentos, obtendremos el éxito de nuestros propósitos.

Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Metodología

1. Se hacen grupos de 3 o 4 integrantes cada uno. Se les entrega el juego de los 9 puntos (5 minutos para resolverlo). Una vez finalizado el tiempo, el docente explica la solución correcta y se le da a cada grupo preguntas asociadas al juego, para que las discutan y reflexionen durante unos 20 minutos.

2. A continuación a los pequeños grupos se les entrega copias de la fábula de *La liebre y la tortuga*. Tras la lectura dedican 15 minutos a buscar soluciones a las 3 preguntas.

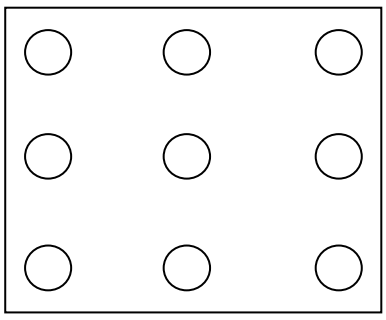
3. Puesta en común de las dos actividades en gran grupo y reflexión positiva sobre la adopción de una actitud optimista. Debemos tener en cuenta que aunque el formato de las actividades sea distinto la finalidad de ambas es compartida, puesto que se pretende en ambas fomentar el pensamiento creativo, la amplitud de miras, la resolución compartida de problemas respetando las diversas opiniones (15 minutos).

Materiales necesarios. Copias de *El juego de los 9 puntos* y la fábula de *La liebre y la tortuga*. Un tablero con *El juego de los 9 puntos*.

Justificación. Con esta actividad se pretende reforzar el conocimiento de nuestras actitudes positivas y del resto de compañeros, de aspectos en los que no se había caído en la cuenta y que son básicos para enriquecer las interrelaciones personales y adoptar una visión de nuestra vida más positiva, a través del optimismo.

Bibliografía. Actividad adaptada. Fábula "La liebre y la tortuga" Esopo. Juego de los nueve puntos.

Anexo 1. El juego de los nueve puntos



Sin levantar el lápiz del papel, pasar por todos los puntos con 4 líneas rectas.

Preguntas:

1. ¿Cuál fue la reacción inicial del grupo?
2. ¿Sugirió alguien que el problema debía resolverse dentro de los límites del marco?
3. ¿Hizo alguien algún esfuerzo por solucionarlo yendo fuera de los límites del marco?
4. ¿Cuáles fueron los sentimientos del grupo conforme el tiempo pasaba?
5. ¿Consiguió el grupo averiguar la solución? Sí ¿cómo?, no ¿por qué?
6. Si encontraron la solución ¿Cuál fue el factor clave para poder hacerlo?
7. ¿Qué estrategias pueden aprenderse del juego? ¿Tiene aplicación en la vida?

Anexo 2. Fábula de la liebre y la tortuga

Cada día una liebre se burlaba de las cortas patas y lentitud al caminar de una tortuga. Pero ésta, riéndose, le replicó:

Puede que seas más veloz como el viento, pero yo te ganaría en una competición.

Y la liebre, totalmente segura de que aquello era imposible, aceptó el reto, y propusieron a la liebre que señalara el camino y la meta.

Llegado el día de la carrera, arrancaron ambas al mismo tiempo. La tortuga nunca dejó de caminar y a su lento paso pero constante, avanzaba tranquila hacia la meta. En cambio la liebre, que a ratos se echaba a descansar en el camino, se quedó dormida. Cuando despertó, y moviéndose lo más veloz que pudo, vio como la tortuga había llegado de primera al final y obtenido la victoria.

ACTIVIDAD 3. LOS MONUMENTOS

Objetivo. Aprender a rescatar todo lo positivo que hay en cada uno de manera optimista.

Contenidos. Optimismo.

Nivel educativo recomendado. 3º ciclo de Educación Primaria (curso 5º y 6º) y ESO.

Descripción. Se presentan los siguientes pasos a cada uno de los alumnos/as, preferentemente en una ficha ya diseñada.

Se te va a hacer un monumento. Cuentas con todos los recursos materiales que necesites. Contesta:

¿Dónde quieres que lo pongan?

En qué actitud, postura, elementos.

Una frase para esculpir (un mensaje para la humanidad).

b) ¿Por qué motivo has elegido estas características?

c) ¿Por qué mereces un monumento? ¿Qué tiene que agradecerte alguien o algún grupo?

d) ¿En qué vas a mejorar por vivir más de acuerdo a la frase de tu monumento?

Luego, en un lugar apartado del resto, cada uno de los alumnos/as se tomará un tiempo para responder lo anterior (30 minutos aprox.). Es importante favorecer el buen clima, antes de dispersar al grupo.

A la vuelta, se pone en común frente al resto del grupo y éste puede opinar.

Duración. 1 sesión de clase o tutoría.

Metodología. Se comienza en grupo grande, para dar la información sobre las preguntas que tienen que contestar (10 minutos aprox.), a continuación de manera individual se responde a las preguntas (30 minutos), y por último se realiza la puesta en común y reflexión positiva sobre la adopción de una actitud optimista (15 minutos).

Materiales necesarios. Hojas y lápices.

Justificación. Se considera que esta actividad es adecuada, por el refuerzo personal que puede sentir cada estudiante reflexionando sobre su persona, dándose cuenta de lo que realmente se puede conseguir con una actitud positiva.

Observaciones. También puede ser interesante, una vez finalizada la puesta en común, intentar trabajar sobre la tendencia que tenemos a ver las cosas malas de nosotros mismos:

¿Fue fácil responder por qué merecíamos un monumento?

¿Cuántas veces dijimos “pero… yo no me merezco un monumento”?

Bibliografía. www.msu.edu.uy/descargas/Dinamicas%20y%20Actividades.pdf

ACTIVIDAD 4. LOS COLORES DEL MUNDO

Objetivos

- Valorarnos unos a otros.
- Comprender que nadie es mejor que los demás.
- Descubrir que el esfuerzo conjunto conduce al éxito.
- Tener una actitud positiva y optimista en el día a día.

Contenidos. Optimismo.

Nivel educativo recomendado. 3º ciclo de Educación Primaria, ESO y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior.

Descripción. Se reparte el texto al gran grupo y se les pide que se lo lean en voz alta. Podemos pedir voluntarios o repartir nosotros los papeles de los diferentes colores, entre quienes sepamos de antemano que son participativos en estas actividades.

Una vez que se ha leído en gran grupo planteamos una pregunta hacia la reflexión: "Imagínate que tienes ya 20 años o 22 años, ¿Cómo te gustaría haber sido educado?"

Se les pide que hagan esa reflexión eligiendo un color. Realizan una lectura individual mientras eligen un color, con el que se identifican y han de escribir lo que les ha motivado para elegir ese color (10 minutos).

Una vez que han elegido el color, se hacen los grupos por el color elegido y en esos pequeños grupos han de elegir un portavoz que recogerá los porqués de la elección de sus compañeros y lo registrará en un papel del color del grupo (también puede ser en papel blanco).

Una vez que han debatido o expuesto sus ideas al pequeño grupo, se exponen en gran grupo las conclusiones y motivos del grupo, generándose así un debate guiado por el docente. Para finalizar, el docente encargado de la actividad lee en voz alta el texto del anexo 1.

Duración. 1 una sesión de clase o tutoría.

Metodología

- Gran grupo, lectura del texto (5 minutos).
- Individual (10-15 minutos).

- Pequeño grupo (15 minutos).
- Gran grupo (15 minutos).
- Se ha de fomentar un clima de respeto hacia cada miembro del grupo, para que se puedan expresar libremente.
- Se hará especial hincapié en el respeto de los turnos de palabra y los comentarios de cada alumno/a.

Materiales necesarios. Hojas de colorines, de los diferentes colores; hojas blancas, bolígrafos y el texto para repartir a cada participante.

Justificación. Se considera que es adecuada esta actividad, por la reflexión personal sobre la importancia de que todos somos importantes en un mundo diverso y la importancia de caminar por el mundo con una actitud optimista.

Anexo 1. Los colores del mundo

Cuentan que hace mucho tiempo los colores empezaron a pelearse. Cada uno proclamaba que él era el más importante, el más útil, el favorito.

El VERDE dijo: "Sin duda soy el más importante. Soy el signo de la vida y la esperanza. Me han escogido para la hierba, los árboles, las hojas. Sin mí, todos los animales morirían. Mirad a mi alrededor y veréis que estoy en la mayoría del as cosas".

El AZUL interrumpió: "Tú solo piensas en la tierra, pero considera el cielo y el mar. El agua es la base de la vida y son las nubes las que la absorben del mar azul. El cielo da espacio y paz y serenidad. Sin mi paz no seríais más que aficionados".

El AMARILLO soltó una risita: "¡Vosotros sois tan serios! Yo traigo risas, alegría, calor al mundo. El sol es amarillo, la luna es amarilla, las estrellas son amarillas. Cada vez que miráis a un girasol, el mundo entero comienza a sonreír. Sin mí no habría alegría".

A continuación, tomó la palabra el NARANJA: "Yo soy el color de la salud y de la fuerza. Puedo ser poco frecuente pero soy precioso para las necesidades internas de la vida humana. Yo transporto las vitaminas más importantes. Pensad en las zanahorias, las calabazas, las naranjas, los mangos, papayas... No estoy todo el tiempo dando vueltas, pero cuando coloreo el cielo en el amanecer o en el crepúsculo, mi belleza es tan impresionante que nadie piensa en vosotros".

El ROJO no podía contenerse por más tiempo y contestó: "Yo soy el color del peligro y del valor. Estoy dispuesto a luchar por una causa. Traigo fuego a la sangre. Sin mí la tierra estaría tan vacía como la luna. Soy el color de la pasión, del amor, de la rosa roja, de la flor de pascua, de la amapola...".

El PÚRPURA enrojeció con toda su fuerza. Era muy alto y habló con gran voz: "Soy el color de la realeza y del poder. Reyes, jefes de estado, obispos, me han escogido siempre porque soy el signo de la autoridad y de la sabiduría. La gente no me cuestiona: me escucha y me obedece".

El AÑIL habló mucho más tranquilamente que los otros, pero con igual determinación: "Pensad en mí. Soy el color del silencio. Raramente repararéis en mí por eso sin mí todos seréis superficiales. Represento el pensamiento y la reflexión, el crepúsculo y las aguas profundas. Me necesitaréis para el equilibrio y el contraste, la oración y la paz interior".

Basado en una leyenda india de Anne Hope, 1978

Así fue como los colores estuvieron presumiendo, cada uno convencido de que él era el mejor. Su querella se hizo más y más ruidosa. De repente, apareció un resplandor de luz blanca y brillante. Había relámpagos que retumbaban con estrépito. La lluvia empezó a caer a cántaros, gran cantidad. Los colores empezaron a acurrucarse con miedo, acercándose unos a otros buscando protección.

La lluvia habló: "Estáis locos, colores, luchando contra vosotros mismos, intentando cada uno dominar al resto. ¿No sabéis que Dios os ha hecho a todos? a cada uno para un objetivo especial, único y diferente.

Dios quiere extenderos a través del mundo en un gran arco de color, para que podáis vivir juntos en paz y amándoos los unos a los otros.

Y así fue como la lluvia lavó el mundo y puso el Arco Iris en el cielo para que, cuando lo veáis, os acordéis de que os tenéis que tener en cuenta los unos a los otros.

El docente concluye la sesión dando la importancia al hecho de que todos somos necesarios, que nadie es mejor que nadie y que nos necesitamos los unos a los otros.

ACTIVIDAD 5. EN BUSCA DEL TESORO

Objetivos

- Reconocer que el verdadero tesoro somos "nosotros".
- Comprender el optimismo y la confianza en sí mismo hace "milagros".
- Superar la búsqueda de lo valioso fuera de nosotros.
- Tener una actitud positiva y optimista en el día a día.

Contenidos. Optimismo.

Nivel educativo recomendado. ESO y Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior.

Descripción. Se reparte el texto al gran grupo y se les pide que lo lean en voz alta, podemos pedir voluntarios o elegir nosotros a dedo, entre quienes sepamos de antemano que son participativos en estas actividades.

Después de la lectura en gran grupo, de modo individual, escribirán las conclusiones a las que han llegado, desde su propia reflexión (10 minutos).

Una vez que han escrito su reflexión personal, se reúnen en grupos de cuatro y exponen las conclusiones a las que han llegado, para debatirlas. Después eligen un portavoz que registrará las reflexiones del pequeño grupo, para luego exponerlas al gran grupo. Se exponen en gran grupo las conclusiones y se genera así un debate guiado por el docente, finalizando con una reflexión o conclusión de todo el grupo clase.

Para finalizar, el docente valora la importancia de confiar en nosotros mismos y de creer en nosotros para tener éxito en la vida, en los quehaceres diarios.

Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Metodología

- Gran grupo, lectura del texto (5 minutos).
- Individual, reflexión (10-15 minutos).
- Pequeño grupo (15 minutos).
- Gran grupo (15 minutos).
- Se ha de fomentar un clima de respeto hacia cada miembro del grupo, para que se puedan expresar libremente.
- Se hará especial hincapié en el respeto de los turnos de palabra y los comentarios de cada alumno/a.

Materiales necesarios. Hojas blancas, bolígrafos y el texto para repartir a cada asistente.

Justificación. Se considera que es adecuada esta actividad, por el esfuerzo personal que puede realizar cada alumno/a, reflexionando sobre su persona, dándose cuenta de lo que realmente se puede conseguir con una actitud positiva y optimista de nosotros mismos.

Anexo 1. En busca del tesoro

Hoy va a ser un día horrible, casi prefiero quedarme en la cama... ¡Va a ser un desastre de día!

Este fue el primer pensamiento que tuvo Ana al despertar aquel día.

Por la mañana tenía un examen de matemáticas, había estudiado mucho pero no se sentía segura. "¡Eres un desastre, nunca vas a sacar nada si no te esfuerzas más, ya sabes que eres muy torpe!" -le solían decir sus padres-. Y claro, pensaba Ana, "si ellos me lo dicen por algo será".

Pero bueno, eso no era lo peor. Por la tarde tenía unas pruebas para la nueva obra, estaba muy ilusionada (tenía talento para el teatro, todos lo decían), pero un pensamiento oscuro

le hizo perder la sonrisa: “El papel de Julia se lo darán a otra, ¿cómo me lo van a dar a mí que soy bajita y tengo el culo gordísimo? Y encima estos malditos granos ¡para acabar de arreglar la situación! Casi mejor que no me presento, me moriré de vergüenza, me pondré nerviosa y seré incapaz de articular palabra”.

Todos estos pensamientos acompañaban a Ana mientras desayunaba y cada vez se sentía peor, salió a coger el autobús, completamente derrotada y con el presentimiento de que haría falta un milagro para arreglar la situación.

Pero los milagros no existen... ¿o sí?

Ana encontró uno en el autobús, vino de la mano de su amigo Luís.

Luís miró preocupado a su amiga, “¡Qué mala cara tienes! ¿Qué te pasa?”

Ana le contó su problema, le contó cómo se sentía: pequeña, poca cosa, incapaz de sacar nada... y triste, muy triste porque no sabía lo que hacer.

Luis le sonrió y tranquilizó a su amiga diciendo: “¡Tengo la solución! A mí me pasaba igual, pensaba que todo estaba en mi contra, no podía hacer nada por cambiar las cosas y mi tía me trajo un regalo muy especial para que ayudase. Cuando vino de África me trajo un amuleto mágico que hace que las cosas que deseas con mucha fuerza se cumplan, que consigas tus sueños. Toma te lo regalo para que te dé suerte”.

Ana se puso muy feliz, abrazó a su amigo, cogió su amuleto y corrió a clase para hacer el examen.

Al llegar, el estómago le dio un vuelco, ya estaban las mesas dispuestas para el examen y la profesora le regañó por llegar tarde. "Siempre estás igual, en la inopia, a ver si te espabilas".

Toda la alegría que Ana llevaba se esfumó en un "pispás", tuvo ganas de echarse a llorar, pero de repente recordó el amuleto, lo apretó fuerte en su mano y se sintió capaz de todo; así, preparada, se sentó a hacer su examen.

Conforme iba haciéndolo, notaba cómo el amuleto hacía su efecto, las fórmulas aparecían en su cabeza como proyectadas por una cámara. ¡Todo era más fácil!

A mediodía Ana se reunió con Luís para comer, estaba contentísima:

Gracias Luis, con la magia de tu amuleto he conseguido aprobar el examen, la profesora lo ha corregido y se ha puesto muy contenta con los resultados.

Claro tonta, te dije que era mágico, es el mejor amuleto del mundo pero recuerda que no lo puedes abrir hasta esta noche o perderá toda su magia.

Por la tarde Ana empezó a sentirse mal, estaba en el salón de actos y aquel lugar estaba lleno de chicas guapísimas “¡Pero si parecen modelos!” pensó Ana, “no tengo ninguna posibilidad”.

Alguien pasó corriendo y la empujó, y al hacerlo, Ana sintió la presión que el amuleto hacía en su mano, enseguida se animó y se sintió dispuesta a todo, hizo la prueba y por la noche pudo celebrar en casa que había conseguido el papel.

Cuando se fue a acostar estaba muy nerviosa, por fin iba a descubrir el secreto, iba a saber lo que había en el interior del amuleto... y cual no sería su sorpresa, cuando al abrirlo vio..... una foto suya... ¡Era ella!, ella era su amuleto. Su apoyo y su fuerza para conseguir las cosas, ¡Tenía magia!

Se levantó corriendo para llamar a Luís y darle las gracias por haberle ayudado a descubrir un tesoro: "que ella era especial y que en ella residía la fuerza para conseguir las cosas que ansiaba. Que si confiaba en sus capacidades podría llegar a alcanzar su meta".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carver, C. y Scheier, M. F. (2005). Optimism. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology* (pp. 231-243). New York: Oxford University Press.

Fredrickson B. L. (2004). *El poder de los buenos sentimientos. Mente y cerebro, 8,* 74-78.

Marujo, H. A., Neto, L. M., Perloiro, M. F. (2003). *Pedagogía del Optimismo*. Madrid: Narcea.

Peterson, C., y Steen, T. A. (2005). En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology* (pp. 244-256). New York: Oxford University Press.

Seligman, M. E. P. (1998*). Aprenda optimismo. Haga de la vida una experiencia maravillosa*. Barcelona: Grijalbo.

Seligman, M. E. P. (2007). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

CURIOSIDAD, INTERES POR EL MUNDO Y AMOR POR EL CONOCIMIENTO

Mª Catalina Moyano Vida

PLANTEAMIENTO TEORICO CONCEPTUAL

Durante los últimos cincuenta años la psicología se ha dedicado al estudio científico y amplio de un tema, la enfermedad mental, y los resultados han sido bastante buenos. En la actualidad, los psicólogos miden conceptos, antes confusos, como la depresión, la esquizofrenia, y el alcoholismo con una precisión considerable (Klein, 2002). Ahora hay mucha información sobre sus causas genéticas, bioquímicas y psicológicas. Pero ha llegado el momento de contar con una ciencia cuyo objetivo sea entender la emoción positiva, aumentar las fortalezas y las virtudes así como ofrecer pautas para encontrar lo que Aristóteles denominó "la buena vida". Esta ciencia, que trata de delimitar la felicidad (la buena vida), en su concepto más amplio, se denomina Psicología Positiva. Según Seligman (2003) son tres los pilares en los que se sustenta: el estudio de la emoción positiva, el estudio de los rasgos positivos, sobre todo las fortalezas y las virtudes y el estudio de las instituciones positivas como la democracia, las familias unidas y la libertad de información que sustentan las virtudes, y a su vez, sostienen las emociones positivas.

La búsqueda de la felicidad es un derecho legítimo de todo ser humano. Esto es posible ya que la revolución científica ha desatado el cambio más importante de toda la historia de la evolución: la prolongación de la esperanza de vida en los países desarrollados. En este sentido, la investigación de la fisiología cerebral dirige su atención a estos sentimientos positivos y, además, señala que es posible entrenar la capacidad para ser felices (Klein, 2002). Por primera vez la humanidad tiene futuro y se plantea, lógicamente, cómo ser feliz aquí y ahora.

En este contexto de Psicología Positiva, cabe plantearse qué es la felicidad, y para responder a dicha cuestión, siguiendo a Punset (2005), se trataría de un estado emocional activado por el sistema límbico en el que, al contrario de lo que cree mucha gente, el cerebro consciente tiene poco que decir. De este modo, la idea de la felicidad se centra más en una actitud vital que en el análisis de la emoción subyacente y se relacionaría con que cada persona parece ser portadora del principal determinante de su nivel de felicidad (Bucay, 2008).

Además, dicha concepción de la felicidad comprende un factor variable, de individuo a individuo, y cambiante en diferentes etapas de una misma persona. Este factor se corresponde con el optimismo que se concibe como una visión positiva del presente y del futuro. Incluso, a riesgo de simplificarlo demasiado, se podría definir este optimismo siguiendo a Bucay (2008), básicamente como la suma de cuatro elementos principales:

1. La sensación de cierto grado de control sobre uno mismo y sobre el entorno.
2. La actitud mental esperanzada que permite insistir ante la dificultad.
3. La curiosidad y la actitud de seguir aprendiendo.
4. La capacidad para cambiar la perspectiva de las cosas.

En este capítulo se intenta profundizar en dos aspectos básicos del optimismo, así entendido, que son el amor por el conocimiento y la curiosidad e interés por el mundo. Pero, ¿qué se entiende por aprender y conocer, tanto el entorno, como a los demás o a uno mismo? ¿Se trata de un elemento más del optimismo o emoción positiva o de una fortaleza o virtud?

Como señala Seligman (2003) la psicología hasta ahora ha desatendido la virtud, sin embargo no cabe duda de que la religión y la filosofía no lo han hecho y existe una sorprendente convergencia sobre la virtud y la fortaleza a lo largo del tiempo y entre culturas a lo largo de la historia. Así, Confucio, Aristóteles, Santo Tomás de Aquino, el Código Bushido de los samuráis, el Bhagavad-Gita y otras tradiciones venerables, si bien discrepan en cuanto a los detalles, todos incluyen seis virtudes clave: la sabiduría y el conocimiento, el valor, el amor y la humanidad, la justicia, la templanza y, por último, la espiritualidad y la trascendencia.

Otros estudiosos contemporáneos de la Psicología Positiva, y, concretamente de la inteligencia emocional como Saz (2002), han señalado una escala de valores en la que aparecen trece aspectos básicos de la virtud: poder y éxito, fama, libertad, salud, energía, conocimiento y sabiduría, riqueza, formar una familia, trabajo, buena reputación y consideración social, felicidad y satisfacción, amor, amistad, afecto, belleza y atractivo.

A su vez, cada una de las virtudes clave puede subdividirse para su clasificación y medición. La sabiduría, por ejemplo, comprende fortalezas tales como curiosidad, amor por el conocimiento, criterio, originalidad, inteligencia social y objetividad. Por otra parte, el amor incluye amabilidad, generosidad, cariño y la capacidad de amar y ser amado (Saz, 2002).

¿Cuáles son las fortalezas principales sobre las que se basan las virtudes? Seligman (2003) describió veinticuatro fortalezas personales que forman el test de Fortalezas Características de la Felicidad Verdadera de este autor. Para entender qué es una fortaleza, distinguiéndola de una capacidad, el autor concreta que se trata de un rasgo. Esto es, una característica psicológica que se presenta en situaciones distintas y a lo largo del tiempo. Además, sus consecuencias son positivas y debemos valorarlas por sí mismas, incluso cuando no existen beneficios obvios.

Además, señala tres criterios para seleccionar las fortalezas como tales: que se valoren en prácticamente en todas las culturas, que se valoren por derecho propio, no como medio para alcanzar otros fines y que sean maleables. Concretamente, propone, entre estas veinticuatro fortalezas personales, la curiosidad y el interés por el mundo, así como el amor por el conocimiento, junto con otras veintidós fortalezas más.

Como puede observarse, el conocimiento y la sabiduría constituyen elementos constantes de la literatura como virtudes compuestas de fortalezas destacadas en la investigación sobre aspectos diversos de la felicidad. En tiempos difíciles, como los que nos acontecen, comprender y desarrollar fortalezas que están en la base de virtudes como el valor, la objetividad, la integridad, la equidad y la lealtad, pueden resultar más urgentes que en épocas prósperas. Pero también, el hecho de fomentar la curiosidad e interés por el conocimiento supone una tarea básica en la educación general y de los niños/as y adolescentes en particular, ya que estos demuestran bastantes problemas de motivación por el estudio y un ostentoso desinterés por el conocimiento académico.

En cuanto a la curiosidad e interés por el mundo, según Seligman (2003) ésta conlleva apertura a distintas experiencias y flexibilidad ante temas que no encajan con nuestras propias ideas previas. Las personas curiosas no se limitan a tolerar la ambigüedad, sino que les gusta y les intriga. La curiosidad puede ser concreta -por ejemplo sólo por las rosas- o global, cuando se posee una mentalidad abierta a todo. La curiosidad implica participar de las novedades de forma activa, por lo que recibir información pasiva -como pasar el día viendo la televisión y haciendo *zapping*- no es un ejemplo de fortaleza. El extremo opuesto de la dimensión de la curiosidad es aburrirse con facilidad.

Según Russell (2009) uno de los aspectos fundamentales del aburrimiento consiste en el contraste entre las circunstancias actuales y otras más agradables que se abren camino de manera irresistible en la imaginación. Además, este filósofo concreta que el aburrimiento es básicamente un deseo frustrado de que ocurra algo, que no tiene por qué ser de placer sino que ha de tener excitación.

También este filósofo señala que las pasiones que afectan a los hombres como el miedo, la envidia, el sentimiento de pecado, la autocompasión y la autoadmiración suponen deseos que se centran en nosotros mismos y con ellos no existe auténtico interés por el mundo exterior. Por ello, como seres humanos deberíamos proponernos desde la educación y en nuestros propios intentos de adaptarnos al mundo, evitar estas pasiones egocéntricas y adquirir afectos e intereses del mundo que nos rodea para ser felices.

Por otra parte, Seligman (2003) señala que el amor por el conocimiento es una virtud. A quienes la poseen les encanta aprender cosas nuevas, ya sea asistiendo a clase o por sí mismo. Les gusta estudiar, leer, visitar museos, y consideran que, en cualquier lugar, existen oportunidades de aprender. La emoción de aprender algo nuevo es positiva y el extremo opuesto a esta dimensión sería no manifestar interés en el aprendizaje, poca motivación por la lectura y el estudio, y actuar a través de patrones rutinarios de conducta con asiduidad. En este sentido, perder el miedo a lo desconocido y novedoso, basándonos en que cada nueva empresa que iniciamos es una oportunidad para conseguir nuevos conocimientos e inquietudes sería la base de este amor por el conocimiento (Saz, 2002)

Este conocimiento, implica también, aprender sobre uno mismo y también sobre los demás, basándose en un acto de voluntad para aprender y crecer. En este sentido, el doctor Humberto Maturana (1994) sostiene que es justamente el encuentro con otros lo que confiere a nuestra especie la condición de Homo Sapiens. El genial chileno nos obliga a pensar que tanto lo humano del hombre (homo) como su sabiduría (sapiens) son consecuencia del desarrollo de su lenguaje, y también a que éste apareció básicamente para comunicar el interés de una persona por otra, es decir, el amor.

Llegado a este punto nos preguntamos cómo se ha tratado hasta ahora la curiosidad y el amor por el conocimiento de uno mismo en la investigación de la Psicología Positiva. Según Vallés y Vallés (2003) conocer el estado interior de uno mismo, sus preferencias, sus recursos e intuiciones, exige comprender exactamente cómo nos comportamos y porqué, cómo nos perciben las demás personas, cómo reaccionamos ante las respuestas de nuestros interlocutores. Es decir, este conocimiento se basa en indicadores de habilidad. Y estos investigadores concretan en seis acciones las principales habilidades:

- Saber cuándo se está pensando negativamente.
- Reconocer cuándo el auto-lenguaje (verbalizaciones encubiertas) es de utilidad.
- Reconocer cuándo se está verdaderamente enfadado.

- Conocer los cambios de humor.
- Identificar las actitudes personales de "defensiva" hacia el interlocutor.
- Darse cuenta cuándo el propio comportamiento puede influir negativamente en los demás.

Y, en este sentido ¿por qué tenemos curiosidad por los otros o por el entorno, y por qué queremos conocer a otros y otras cosas del entorno? Para Maturana (1994), conocemos algo o a alguien cuando lo amamos (utilizando la palabra amor en el sentido amplio de conocimiento, respeto y aceptación del otro como es). Entonces sentimos que nos importa esa persona, o esa cosa, que nos interesa su bienestar o su cuidado. También Russell (2009) habla de un hombre feliz que vive objetivamente, que es libre en sus afectos y tiene amplios intereses, que acepta al otro altruistamente sin calcular un afecto por él.

Este conocimiento de los demás, entendido como amor por el conocimiento social, se fundamenta en el de uno mismo. El reconocimiento de las emociones (respuestas, reacciones, consecuencias…) en los demás, es un punto de partida para el conocimiento interpersonal en los primeros años. Además, para que se produzca dicho reconocimiento de las emociones es también necesario que el infante aprenda a identificar las normas sociales, lo que se debe o no se debe hacer. En este sentido, hay una serie de habilidades sociales que hay que tener en cuenta (Vallés y Vallés, 2003):

- Ayudar a los demás a manejar sus emociones.
- Ser percibido por los demás como una persona empática.
- Manejar las emociones del grupo.
- Detectar la incongruencia entre las emociones de los demás y su comportamiento.
- Ser comunicativo.
- Resolver situaciones problemáticas.
- Mostrarse adaptado socialmente.

El modo en el que conocemos a los demás y nos adentramos en la sociedad se llama socialización. Ésta es un proceso a través del cual los individuos aprenden a vivir e interactuar en la sociedad. Se aprenden roles sociales y se adquieren el conocimiento y las habilidades relativas a estos roles sociales. La comprensión y la percepción del mundo social, de las que dependen actitudes y hábitos de comportamiento, constituyen el campo de la cognición social. Es muy amplio, pues se consideran en él todos los procesos y contenidos del conocimiento social, es decir, conocimiento a cerca de las personas, sus roles, las interacciones interpersonales, las reglas y normas sociales, los valores y creencias, etc. (Valles y Vallés, 2003).

APLICACIONES EDUCATIVAS

Distintas teorías desarrolladas por psicólogos del desarrollo, economistas, y psicólogos sociales han intentado contestar a la cuestión de cómo adquieren los niños/as este conocimiento social. En este sentido, diferentes estudios desde la perspectiva de Piaget, han supuesto que el infante es un pensador activo que construye sus representaciones del mundo social utilizando, junto a sus propias observaciones, elementos que le son transmitidos culturalmente.

Sin embargo, cabe destacar, según Trianes, Muñoz y Jiménez (2000) que, aunque se ha estudiado mucho sobre cómo aprenden los niños/as los conceptos escolares no se ha estudiado tanto cómo entienden y forman conceptos de la realidad social. Desde la perspectiva de los estadios del desarrollo cognitivo señalados por Piaget (Delval, 1994) los niños/as en la etapa de Educación Infantil y primer ciclo, proporcionan explicaciones de estímulos sociales basadas en aspectos perceptibles e inmediatos de la realidad y sólo conciben las relaciones sociales desde el punto de vista personal, por ejemplo "el panadero es mi amigo". Sin embargo, no comprenden el funcionamiento de los sistemas, como por ejemplo, la sociedad. Por otra parte, en edad escolar, a partir de segundo ciclo, se producen dos importantes cambios cognitivos en los niños en el conocimiento de la realidad social (Delval, 1994):

- La comprensión de la diferencia entre las relaciones personales y las institucionales, con la consiguiente diferenciación y especificación de amigos frente a otros agentes sociales.

- La mayor potencia cognitiva, que permite que un infante de esta edad pueda comprender mejor los procesos, no sólo los datos perceptibles, puede estimar efectos a largo plazo frente a los inmediatos, y puede comprender transformaciones cualitativas, no sólo cuantitativas, entre otras ganancias cognitivas.

En la adolescencia, se pueden tomar en consideración otros muchos posibles procesos y anticipar y evaluar las posibles consecuencias de acciones, comprender la sociedad como sistema de sistemas y comprender vínculos como el del dinero y el poder.

En este proceso de conocimiento social, Habermas (1981) desarrolla su teoría de la competencia comunicativa subrayando, como una de las características de esta teoría, la demostración de que todo intento de explicación de lo que es la persona conlleva discursivamente hacia lo que debería llegar a ser y en función de la cual la persona es capaz de generar acciones para su propia trans-

formación. Su teoría de la *Acción Comunicativa* permite la realización del cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de todas las personas, otorgando la posibilidad de desarrollar acciones para mejorar las condiciones de calidad de vida y de emancipación personal y social (López Melero, 2003).

Como dice Marina (2006) queremos educar para la felicidad. Pero si sólo educáramos para la felicidad individual, tal vez pudiéramos justificar que lo bueno es que los niños sean agresivos, insensibles, narcisistas y explotadores. El modelo tiburón, según este investigador, ha tenido gran aceptación entre los obsesos del éxito. Sin embargo, nos señala el filósofo que la única "felicidad individual" que se debe fomentar mediante la educación es la que cumple las reglas de las tres C: ha de ser compatible con la felicidad de los demás, compartible por los demás, y cooperadora. Y esto nos fuerza a buscar modos de hacer coordinar el proyecto personal de vida y el proyecto social.

Es decir, la curiosidad y el interés por el mundo así como el amor por el conocimiento de nosotros mismos y del mundo, constituyen las fortalezas básicas de la sabiduría como virtud de los hombres, que debemos desarrollar para alcanzar un grado de optimismo necesario en el cual se base nuestra felicidad. Este es el objetivo que pretendemos conseguir con el desarrollo de estas fortalezas. Para desarrollarlas en los adolescentes, se plantean una serie de actividades prácticas, con las que se pretende trabajar los siguientes objetivos:

- Explicar a los estudiantes qué son las fortalezas, y las capacidades.
- Fomentar el desarrollo de la curiosidad, es decir, de la sensación de que el hecho de descubrir algo es positivo y placentero. Perder el miedo a lo desconocido y novedoso, basándonos en que cada nueva empresa que emprendemos es una oportunidad para conseguir nuevos conocimientos e inquietudes.
- Favorecer y facilitar a los estudiantes el desarrollo de la curiosidad e interés por el mundo como fortaleza básica para ser más feliz.
- Favorecer y facilitar a los estudiantes el desarrollo del amor por el conocimiento como fortaleza básica para el desarrollo de la persona y mejorar su aprendizaje de los demás así como el placer del conocer para saber.
- Ayudar a los estudiantes a fomentar habilidades que le lleven a conocerse mejor, es decir a que sepan cuándo están pensando negativamente, a reconocer cuándo el auto-lenguaje es de utilidad, a reconocer cuándo están enfadados realmente, a conocer los cambios de humor, identificar las actitudes personales de "defensiva" hacia el interlocutor, a darse cuenta cuándo el propio comportamiento puede influir negativamente en los demás.
- Fomentar habilidades de conocimiento social que ayudan al interés por los demás ayudándoles a manejar sus emociones, a ser percibidos por los de-

más como personas empáticas, a manejar las emociones del grupo, a detectar la incongruencia entre las emociones de los demás y su comportamiento, a ser comunicativo, a resolver situaciones problemáticas, y a mostrarse adaptado socialmente.
- Facilitar a los estudiantes que fomenten el amor por el autoconocimiento y el de los demás, entendiendo el amor como la plena aceptación e inclusión del "otro" como diverso.

Las actividades pretenden desarrollar en los estudiantes las fortalezas que hemos tratado y favorecer su entrenamiento en sesiones de clase o tutoría grupales, con la finalidad de que se sientan mejor y, por tanto, más satisfechos con sus vidas. Concretamente, se presentan dos:

1. Fomentando mis fortalezas de curiosidad e interés por el mundo: El detective sabueso.
2. Fomentando mi amor por el conocimiento: Los duendes del bosque.

ACTIVIDAD 1. EL DETECTIVE SABUESO

Objetivos.

- Comprender que las fortalezas pueden desarrollarse y potenciarse.
- Adquirir mecanismos para fomentar dichas fortalezas personales.
- Crear en los estudiantes la curiosidad por conocerse más a ellos mismos y a los demás.

Contenidos. Fomentar la curiosidad y el interés por el mundo como fortalezas personales.

Nivel educativo recomendado. Adolescentes de segundo ciclo de la ESO (preferentemente 4º ESO) También se puede utilizar en enseñanza postobligatoria (Bachillerato, Ciclos Formativos).

Descripción. Esta actividad tiene como fin que los/las chicos/as entrenen una serie de habilidades que fomentan la fortaleza de la curiosidad e interés por lo que nos rodea, ya que si ampliamos nuestros intereses hacia fuera de nosotros mismos, potenciamos nuestra satisfacción personal. Para ello se les pasará el cuestionario del anexo 1, sin explicarles exactamente qué es una fortaleza y por qué nos centramos en la curiosidad y en el mundo que nos rodea, ya que se les informará tras el pase del mismo. Se dejarán 6 minutos para que rodeen las frases si se sienten identificados con los enunciados, y también para que completen aquellas cuestiones que lo precisen.

Las frases del cuestionario que están numeradas como 2, 4, 5 y 6 son propias de la fortaleza de la curiosidad e interés por el mundo. Se les dirá a los estudiantes que señalen qué tipo de contestación han dado a estas cuestiones y se les informará que los que tienen estas cuestiones señaladas responden a una persona con las fortalezas más afianzadas que los que no las tienen señaladas. Se hace hincapié en qué es una fortaleza como base de una virtud y su diferencia con respecto a una capacidad o aptitud.

En cuanto a las cuestiones abiertas 8 y 9 se les pedirá, por parejas, que argumenten por qué han planteado un determinado tema de investigación o si les gustaría trabajar en equipo con distintos puntos de vista de distintos compañeros/as.

Después se comenta, en gran grupo, los resultados de la pregunta 10. Según lo que han contestado los estudiantes, se señalan aquéllos que coincidan en matemáticas y se anotan los nombres en la pizarra. Seguidamente, se realiza lo mismo en el caso de que coincidan con el resto de las materias.

Se anotan las coincidencias de los estudiantes, con respecto a los temas tratados para investigar. Mediante la técnica del consenso se determina cuál es la materia preferida, para desarrollarla con el fin de obtener mayor calificación. Según lo que cada cual prefiera, se vuelven a unir por intereses comunes (materia y opción elegida) y se constituyen en subgrupos.

Cuando están establecidos los grupos, se plantea la actividad que se ha denominado “el detective sabueso”. Se les pide que, en cada subgrupo, realicen un esquema sobre un proyecto de investigación inicial, donde decidan el plan de acción para llevar a cabo su trabajo, y se conviertan en detectives. Los estudiantes deben seguir estos pasos para realizar su trabajo:

1. Asamblea. En ella se establece qué curiosidades y qué cosas del entorno conocemos y cuáles desconocemos. De las que desconocemos, señalamos las que vamos a resolver.

2. Organización del trabajo: Vamos contestando las siguientes cuestiones tal y como lo hace un detective: ¿Qué queremos saber? ¿Qué vamos a hacer para averiguarlo? ¿Qué necesitamos? ¿Dónde lo buscamos? ¿De cuánto tiempo dispondremos? ¿Cómo lo compartiremos con las otras personas de la clase?

3. Evaluación del trabajo: Qué he aprendido, qué me ha aportado trabajar con mis compañeros, qué curiosidades del entorno he aprendido.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría. Se necesita una sesión para pasar el cuestionario y corregirlo, con sus debates y establecimiento de los intereses comunes para investigar. También en esta sesión se plantea el proyecto de investigación con su plan de acción en el que se delimitan los tres pasos, se anota qué se va a resolver y se organiza el trabajo para la siguiente sesión.

En la segunda sesión se aporta información de casa para resolver alguna cuestión planteada y se comenta en el grupo confeccionando el trabajo. Finaliza cuando un miembro de cada grupo comenta al gran grupo el resultado de su trabajo, y argumentan lo que han aprendido para que todos lo compartan.

Metodología. Se trabaja de forma individual primero, en pequeño grupo y, después, en gran grupo. Se utiliza el debate, y una metodología mediante proyectos de investigación, que favorecen el aprendizaje autónomo por medio de la toma de decisiones reales; y el desarrollo de estrategias para "aprender a aprender", tales como saber buscar información, el planteamiento de problemas y la explicación de los mismos, el trabajo compartido y en equipo y el conocimiento y la comprensión del entorno.

Materiales necesarios. El cuestionario. Para buscar información: Internet, bibliotecas, hemerotecas, entre otros.

Justificación. La actividad tiene como finalidad fomentar que desarrollen interés y curiosidad por algún aspecto de alguna materia curricular y trabajen en equipo para incrementar sus fortalezas personales ante el grupo.

Observaciones. Es importante que el docente tenga interés en iniciar una planificación de acción de un proyecto de investigación para conquistar el interés motivacional del alumnado.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo. Cuestionario

1. Si tuviera oportunidad me gustaría pasarme el día viendo la tele y haciendo zapping.
2. No me suelo aburrir con facilidad ya que siempre invento alguna cosa que hacer.
3. Me siento mal cuando algún compañero/a o alguien de mi familia me propone alguna idea nueva que me supone cambiar un plan o cambiar una opinión.
4. Me gustaría investigar alguna cosa o muchas cosas de las que me rodean.
5. Si me proponen realizar un plan nuevo o algo distinto a lo que siempre suele hacerse me excito y me siento ilusionado/a.
6. Si tengo un problema suelo utilizar mi imaginación para sentirme mejor, incluso me imagino que tengo algún superpoder para combatirlo.
7. Suelo pensar que el miedo que me supone hacer algo o mi propia incapacidad para solucionar un problema me bloquean y no puedo actuar como me gustaría.
8. Si fuera investigador, me gustaría saber muchas cosas sobre:

9. Si me ofrecen la oportunidad de participar con mis compañeros/as en la realización de actividades de grupo de trabajo y tuviéramos que discutir diferentes puntos de vista u opiniones para llegar a un consenso no me costaría mucho cambiar mi punto de vista porque:

10. Imaginemos que nos ofrecen en el instituto la posibilidad de obtener más nota en determinadas materias si participamos en actividades creativas. Intenta utilizar tu ingenio e imaginación.

10.1. Para subir nota en matemáticas, yo haría (señala una):

- Un proyecto para la NASA.
- Un proyecto de medidas y planos de mi instituto.
- Buscar en Internet información sobre proyectos matemáticos exitosos o curiosos.

10.2. Para subir la calificación de las lenguas castellana y/o valenciana, o bien lengua extranjera, se me ocurre que podría (señala una):

- Buscar información en Internet y/o bibliotecas sobre la vida y obra de un novelista o poeta que me interese.
- Diseñar cómo realizaría una revista para jóvenes: secciones, entrevistas…
- Realizar un trabajo de campo siendo reportero/a y entrevistando a personas que me parecen interesantes por su forma de vivir o su trabajo etc.

10.3. Para subir la calificación de ciencias de la naturaleza yo podría (señala una):

- Realizar un estudio de laboratorio para investigar productos químicos y sus reacciones.
- Observar un animal o planta concreta de mi entorno y averiguar toda la información sobre sus características para exponerlas (por ejemplo con un power point) a mis compañeros como proyecto de ciencias.
- Recopilar información y diseñar un proyecto de ciencias sobre algún aspecto particular que me interese: el espacio, el medioambiente, la contaminación.

ACTIVIDAD 2. LOS DUENDES DEL BOSQUE

Objetivos

- Comprender que las fortalezas pueden desarrollarse y potenciarse.
- Adquirir mecanismos para fomentar dichas fortalezas personales.
- Crear en los estudiantes el amor por conocerse más a ellos mismos, a los demás y al propio proceso de ampliar conocimientos para adquirir sabiduría y llegar a ser expertos.

Contenidos. Fomentar el amor al conocimiento como fortaleza personal.

Nivel educativo recomendado. Estudiantes de segundo ciclo de la ESO. También se puede utilizar en enseñanza postobligatoria (Bachillerato, ciclos formativos).

Descripción. Esta actividad tiene como fin que los chicos/as entrenen una serie de habilidades que fomentan la fortaleza del gusto por el conocimiento y el aprender a aprender lo que nos rodea, ya que si ampliamos nuestro grado de conocimiento como seres inteligentes que somos, potenciamos nuestra satisfacción personal. Para ello, se les leerá en voz alta la lectura de Bucay (Anexo 2).

Tras la lectura del texto por parte del docente, los estudiantes reflexionan sobre el significado que éste tiene para ellos. Se comentan las virtudes y posibilidades de los seres humanos, concretamente la fuerza y la tenacidad, la curiosidad y la inteligencia. También se señalan los vicios y defectos que, sobre todo, se centran en la desconfianza de las personas ante las cosas simples. Por último se reflexiona sobre la búsqueda de la felicidad en nuestro interior.

Recogiendo este último aspecto se realiza un torbellino de ideas. Los estudiantes opinan si nos conocemos a nosotros mismos a través de unos indicadores específicos, basados en habilidades que podamos entrenar para controlar nuestros estados de ánimo, con el fin de llegar a sentirnos más felices. Se apuntan y después se hace hincapié en los siguientes (si no se han señalado el docente lo hace): saber cuándo estoy enfadado, conocer mis cambios de humor, identificar cuándo estoy "a la defensiva", y reconocer cuándo estoy pensando negativamente, sobre todo.

Esta información se recogerá en una tabla como la siguiente (Tabla 1):

Tabla 1. Indicadores de autoconocimiento: emociones negativas

Estoy enfadado si presento:	**Tengo cambios de humor si:**	**Estoy a la defensiva si:**
– Entrecejo fruncido – Seriedad y hostilidad – Contestaciones con agresividad… – Otras:	– Noto que ya no tengo ganas de hacer nada – Me siento molesto e irritable – Siento palpitaciones… – Otras:	– No escucho – Hablo en voz alta – Cruzo los brazos – Tengo ganas de discutir lo que sea… – Otras:
Estoy pensando negativamente si: – Pienso que no quiero estar en esta situación – Me parece que esta situación es un rollo… – Otras:		

Tras anotar en la pizarra esta tabla, y comentar algunos ejemplos más de cada indicador de estado de ánimo, se realizará otro cuadro (Tabla 2) en el que se pretende señalar las habilidades emocionales opuestas a los indicadores que se han señalado en la tabla 1:

Tabla 2. Indicadores de autoconocimiento: emociones positivas

Estoy a gusto cuando: – Mi cara y mi cuerpo están relajados. – Sonrío frecuentemente.	**Me siento con control emocional cuando:** – Tengo ganas de hacer cosas. – Me siento motivado y dispuesto a hacer cosas. – Controlo las emociones del grupo.	**Escucho empáticamente cuando**: – Escucho. – Siento como mío lo que los otros dicen.
Estoy pensando de modo constructivo cuando: – Disfruto de la situación y siento que aprendo. – Aporto ideas utilizando creatividad e interés.		

En esta tabla 2, se anotan las contestaciones que argumentan los estudiantes en gran grupo (en situación de debate) y, el docente intenta reflejar las habilidades sociales siguientes (si no se han comentado por parte de los estudiantes):

- Ayudar a los demás a manejar sus emociones.
- Ser percibido por los demás como persona empática.
- Saber manejar las emociones del grupo.
- Detectar la incongruencia entre las emociones de los demás y su comportamiento.
- Ser comunicativo, resolver situaciones problemáticas y mostrarse adaptado socialmente.
- La curiosidad e imaginación.
- La inteligencia.

Posteriormente, en otra sesión, se les dice que van a convertirse en duendes del bosque, a través del *role playing*. Para ello, se les insta a que escenifiquen el conocimiento. Se realizará de la siguiente forma:

Unos, que pueden ser voluntarios o se asignan por sorteo, anotarán en un cuaderno actitudes y emociones que nos impiden conocer a otras personas y aprender cosas nuevas. Los duendes escenificarán las siguientes actitudes y emociones negativas: pereza, envidia, miedo, enfado, aburrimiento, poca autoestima, autoconfianza, cobardía y desconfianza. Para ello, deben escribir algunas frases y representar algunos gestos que las identifiquen. Por ejemplo, para escenificar la pereza, el estudiante puede escribir: "...no voy a realizar el trabajo de lengua ya que necesito buscar en el diccionario palabras, buscar en Internet información y, además, tengo que copiar los enunciados y son muy largos... ¡sólo de pensarlo ya estoy cansado!"

Por el contrario, otros duendes escenificarán las actitudes y emociones que ayudan al conocimiento propio, de los otros y del entorno. Estas son: excitación, creatividad, empatía, valor, autocontrol emocional, ajuste emocional, estima y confianza, fuerza, coraje e inteligencia. Para ello, escribirán alguna frase y representarán algunos gestos que las identifiquen.

La idea organizativa puede ser que, de forma individual o en parejas, escenifiquen una de estas actitudes negativas y/o positivas, delante de los demás, leyendo la frase y gesticulando "metiéndose en el papel".

La sesión acabará con una exposición de cada componente del grupo sobre cómo se han sentido en cada caso, y si se han sentido personas fuertes o débiles según la actitud o emoción que han representado.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría. Se necesita una sesión para la lectura del texto de Bucay (2004) y los comentarios. Si da tiempo, se puede iniciar el torbellino de ideas sobre si nos conocemos y sabemos reconocer nuestras actitudes y emociones negativas y positivas.

La segunda sesión continúa o se inicia con el torbellino de ideas y se copian los cuadros (Tablas 1 y 2) en la pizarra. Concluimos la sesión destacando que si nos conocemos y cambiamos las actitudes y emociones negativas por otras positivas, nos abrimos mejor a los demás y al entorno, con lo que propiciamos el aprendizaje y conocimiento al incrementar nuestro enfoque atencional en un amplio espectro de intereses. En una segunda sesión se representa y dramatiza, mediante el *role playing*, dichas actitudes y emociones.

Metodología. Se trabaja el debate y la reflexión en gran grupo. Después, se trabaja de forma individual o por parejas. Se utiliza el torbellino de ideas.

Materiales necesarios. Pizarra, fotocopia de la lectura de Bucay, bolígrafo y papel.

Justificación. La actividad tiene como finalidad fomentar el desarrollo de habilidades importantes, de autoconocimiento y conocimiento de los demás, como base para aprender a aprender.

Observaciones. Es importante que el docente facilite ideas para la dramatización.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia. Bucay (2004).

Anexo. Lectura

Cuenta la leyenda que antes de que la humanidad existiera, se reunieron varios duendes para hacer una travesura. Uno de ellos dijo:

-Pronto serán creados los humanos. No es justo que tengan tantas virtudes y tantas posibilidades. Deberíamos hacer algo para que les sea más difícil seguir adelante. Llenémoslos de vicios y de defectos; eso los destruirá.

El más anciano de los duendes dijo:

-Está previsto que tengan defectos y dobleces, pero eso sólo servirá para hacerlos más completos. Creo que debemos privarlos de algo que, aunque sea, les haga vivir cada día un desafío.

-¡Qué divertido!- dijeron todos.

Pero un joven y astuto duende, desde un rincón, comentó:

-Deberíamos quitarles algo que sea importante… ¿pero qué?

Después de mucho pensar, el viejo duende exclamó:

-¡Ya sé! Vamos a quitarles la llave de la felicidad.

-¡Maravilloso…fantástico…excelente idea! -gritaron los duendes mientras bailaban alrededor de un caldero.

El viejo duende siguió:

-El problema va a ser dónde esconderla para que no puedan encontrarla.

El primero de ellos volvió a tomar la palabra:

-Vamos a esconderla en la cima del monte más alto del mundo.

A lo que inmediatamente otro miembro repuso:

- No, recuerda que tienen fuerza y son tenaces; fácilmente, algunos podrán escalarlo y el desafío terminará.

Un tercer duende propuso:

-Entonces vamos a esconderla en el fondo del mar.

Un cuarto todavía tomó la palabra y contestó:

-No, recuerda que tienen curiosidad; en determinado momento algunos construirán un aparato para poder bajar y entonces la encontrarán fácilmente.

El tercero dijo:

-Escondámosla en un planeta lejano a la Tierra.

A lo cual otros dijeron:

-No, recuerda su inteligencia, un día alguno va a construir una nave en la que puedan viajar a otros planetas y la van a descubrir.

Un duende viejo, que había permanecido en silencio escuchando atentamente cada una de las propuestas de los demás, se puso de pie en el centro y dijo:

-Creo saber dónde ponerla para que realmente no la descubran. Debemos esconderla donde nunca la buscarían.

Todos voltearon asombrados y preguntaron al unísono:

-¿Dónde?

El duende respondió:

-La esconderemos dentro de ellos mismos… muy cerca de su corazón…

Las risas y los aplausos se multiplicaron. Todos los duendes reían:

-¡Ja…ja…ja…! Estarán tan ocupados buscándola fuera, desesperados, sin saber que la traen consigo todo el tiempo.

El joven escéptico acotó:

-Los hombres tienen el deseo de ser felices, tarde o temprano alguien será suficientemente sabio para descubrir dónde está la llave y se lo dirá a todos.

-Quizá suceda así- dijo el más anciano de los duendes-, pero los hombres también poseen una innata desconfianza de las cosas simples. Si ese hombre llegara a existir y revelara que el secreto está escondido en el interior de cada uno…nadie le creerá.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bucay, J. (2004). El camino de la felicidad. Barcelona: Grijalbo.

Bucay, J. (2008). Las 3 preguntas. ¿Quién soy? ¿A dónde voy? ¿Con quién? Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.

Delval, J. (1994). El desarrollo humano. Madrid/México: Siglo XXI.

Habermas, J. (1981). Teoría de la Acción Comunicativa. Racionalidad de la acción, racionalización social. Madrid: Taurus.

Klein, S. (2002). La fórmula de la felicidad. Barcelona: Urano.

López Melero, M. (2003). El Proyecto Roma: una experiencia de educación en valores. Málaga: Aljibe.

Marina, J. A. (2006). Aprender a convivir. Barcelona: Ariel.

Maturana, H. (1994). El sentido de lo humano. Santiago de Chile: Dolmen.

Punset, E. (2005). El Viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas. Barcelona: Destino.

Russell, B. (2009). La conquista de la felicidad. Barcelona: Debolsillo.

Saz A. I. (2002). ¿Quiere alguien explicarme qué es Inteligencia emocional? Madrid: Libro-Hobby.

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

Trianes, M. V., Muñoz, A. M. y Jiménez, M. (2000). Competencia social: su educación y tratamiento. Madrid: Pirámide.

Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2003). Psicopedagogía de la inteligencia emocional. Valencia: Promolibro.

EL CONTROL AMBIENTAL. DESARROLLANDO EL *LOCUS* DE CONTROL INTERNO

Silvia Martínez Amorós
Esperanza Zaplana Cantó

CONCEPTO DE *LOCUS* DE CONTROL

La Psicología Positiva, en auge en los últimos veinte años, se basa en un estudio de las potencialidades y fortalezas humanas en contraposición a la psicología centrada en el estudio del daño y las patologías. Es dentro de esta concepción donde se recoge la percepción del control que tienen los individuos sobre su vida, como una de las características de su personalidad que contribuye al bienestar, a la felicidad y al fortalecimiento de la persona.

Así por ejemplo lo recoge el modelo de bienestar de Ryff (1989) (Citado por Hervás, Sánchez y Vázquez, 2008) quien, antes del auge de la Psicología Positiva, ya propuso un modelo que recogía 6 aspectos del funcionamiento humano óptimo donde se incluía la percepción de control ambiental de los sujetos.

Pero antes de adentrarnos en analizar la importancia del *locus* de control en el bienestar psicológico debemos aclarar a qué nos referimos cuando hablamos de este concepto. Entendemos por *locus* de control el *lugar* donde se origina la fuerza motivadora que lleva a los sujetos a actuar de cierta manera y no de otra ante la misma situación, y donde las personas suelen atribuir sus éxitos o fracasos. Es decir, muestra dónde perciben las personas el origen de su propio comportamiento, y puede ser interno o externo.

Principales características

En la mayoría de las investigaciones se le atribuye a Rotter en 1966 el inicio del estudio de este constructo aunque existen evidencias de que ya fue tratado previamente (Oros, 2005). Este autor estableció el *locus* de control desde una perspectiva unidimensional dicotómica ya que definió que podían existir dos tipos *locus* (o lugares) de control:

– *Locus de control interno:* la persona tiene tendencia a atribuir a causas internas todo aquello que le sucede, y por lo tanto a tener una percepción de control ante los hechos que le ocurren y ante las metas que se propone. Por ejemplo, *"si quiero aprobar tengo que estudiar", "he aprobado porque he es-*

tudiado"; "si quiero tener a mis amigos tengo que cuidarlos", "si me he peleado con mi amigo tengo que analizar qué puedo hacer para reconciliarme con él".

– *Locus de control externo:* la persona tiene tendencia a atribuir a causas externas todo aquello que le sucede y por lo tanto, a tener una percepción de no control ante las metas propuestas y ante los sucesos vividos. Por ejemplo, *"si quiero aprobar el profesor tendrá que poner fácil el examen", "he aprobado porque he tenido suerte"; "si quiero tener amigos han de hacer cosas por mí", "si me he peleado con mi amigo es porque ha sido un estúpido y tengo que esperar a que venga a hablar conmigo".*

Como vemos en los ejemplos sobre el *locus* de control interno, las atribuciones que suele hacer la persona ayudan a que tenga una mayor percepción de control sobre su vida, sus éxitos y fracasos en contrapartida a las atribuciones realizadas por la persona con un *locus* de control externo. Es decir, el *locus* de control se refiere a la posibilidad de dominar un acontecimiento según se localice el control dentro o fuera de uno mismo. Hay sujetos que tienen una tendencia estable a realizar atribuciones internas y otros a hacerlas externas.

La investigación ha demostrado que quienes tienen *locus* de control interno son mejores estudiantes, menos dependientes, menos ansiosos se manejan mejor ante las distintas tensiones y problemas de la vida, tienen mayor autoeficacia y presentan mejor ajuste social (Oros, 2005). En algunas investigaciones más recientes con deportistas, las personas con *locus* de control interno presentaban menos lesiones (Ortín y cols. 2008). Otras hacen referencia a la relación entre el *locus* de control y el nivel de pobreza, reflejando que las personas con mayor nivel de pobreza y con menor nivel académico suelen tener un *locus* de control externo (Palomar y Valdés, 2004). También una investigación reciente refirió que los adolescentes con problemas de salud mental tienen un nivel más bajo de interiorización en el *locus* de control (Zdanowicz, Janne, y Reynaert, 2004).

Sin embargo, no podemos caer en una lectura reduccionista del *locus* de control en el que pensemos que todas las atribuciones internas son beneficiosas y todas las externas negativas. Va a depender de múltiples factores. Uno de ellos y más importante son las atribuciones que se realizan ante situaciones de éxito o fracaso. Ya que una atribución interna para el éxito puede ser beneficiosa y saludable y una atribución interna sólo ante las situaciones de fracaso si es estable en el tiempo, suele ser negativa. Además, si esta atribución interna ante el fracaso se une a una atribución externa ante los éxitos el individuo estaría frente al mecanismo definido por Seligman (2004) como indefensión aprendida. Es decir, la persona tendría una tendencia frente a un fracaso

a pensar que ella es la culpable y frente a los éxitos a creer que no tienen nada que ver con su responsabilidad sino que vienen determinados por factores externos (la suerte, los demás le ayudan, etc.) por lo tanto cree que haga lo que haga no va a poder cambiar aquellas cosas que no le gusten y no suele plantearse metas desarrollando una sensación de indefensión. Si además, tiene tendencia a tener unas atribuciones estables en el tiempo y generalizables (globales) a todas las áreas de su vida estamos ante un estilo explicativo pesimista. Este mecanismo se ha observado en personas que sufren depresión Peterson y Seligman (1984) (citado por Remor, 2008). Es decir, son personas que presentan una sensación de no tener control de sus vidas.

APLICACIONES EDUCATIVAS

Entre los nuevos modelos de intervención para la promoción del bienestar, basados en la Psicología Positiva, se encuentra la intervención para desarrollar un *locus* de control interno con el fin de aumentar la sensación de control en las personas. Así se refiere en diversos enfoques terapéuticos citados Hervás, Sánchez y Vázquez, (2008): en la terapia del bienestar *("Well-being therapy")* de Fava que recoge como una de las seis áreas de intervención aumentar la sensación de control ambiental de la persona; en las intervenciones basadas en la esperanza propuestas por Snyder donde se interviene para fomentar la percepción de control que tiene la persona para iniciar y mantener una actividad; en las intervenciones para mejorar las metas desarrolladas por Sheldon, Kasser, Smith y otros, en la que uno de sus dos objetivos es aumentar el sentido de causalidad interna y sensación de control en la formulación de metas personales; y también en las intervenciones basadas en fortalezas diseñadas por Seligman (2005). En España y en el terreno aplicado a la población escolar en Secundaria se ha desarrollado desde la Universidad de Salamanca el "Programa de promoción del desarrollo personal y social para la prevención del malestar y la violencia", el cual entre los factores centrales a promocionar en el programa de intervención recoge el *locus* de control interno.

Es por ello, que debemos favorecer que nuestro alumnado desarrolle un *locus* de control interno preferentemente, para que perciba un mayor control sobre su vida, y que aprenda a distinguir entre los aspectos que son controlables y los que no para no caer en mecanismos de indefensión aprendida. Además, según Dyer (*Tus zonas erróneas,* 1996) el 75% de la población en la cultura occidental presenta una orientación de personalidad más externa que interna. Este dato nos lleva a pensar que la cultura y la formación de las personas son fundamentales para favorecer el desarrollo de un *locus* de control adecuado, por ello, la intervención en el ámbito escolar será fundamental.

Es por ello, por lo que los objetivos generales que nos planteamos con este conjunto de actividades son:

- Facilitar que identifiquen si su *locus* de control es interno o externo
- Explicar qué es el *locus* de control
- Favorecer la reflexión sobre qué tipo de atribución es más positiva, si la interna o la externa.
- Ayudar a discernir aquellas situaciones controlables de las no controlables.
- Fomentar el desarrollo de un estilo atribucional adecuado donde predominen las atribuciones internas.
- Favorecer la sensación de control en la planificación de actividades, en la toma de decisiones, y en la solución de problemas que se puedan presentar, etc.

Las actividades tienen como finalidad dar a conocer a nuestros estudiantes este concepto y favorecer que éstos sean conscientes que desarrollar un *locus* de control interno es más favorable en su vida. Estas actividades están divididas en los siguientes bloques:

1. Conociendo nuestra forma de pensar.
2. ¿Y qué hay de nuestras ataduras?
3. Los pilares de la tierra A: Exámenes revueltos.
4. Los pilares de la tierra B: Nuestro ocio a nuestra manera.
5. Los pilares de la tierra C: Mis amigos/as del alma.

ACTIVIDAD 1. CONOCIENDO NUESTRA FORMA DE PENSAR

Objetivos

- Fomentar la reflexión sobre el tipo de atribuciones (internas o externas) que se suelen utilizar.
- Explicar qué es el *locus* de control interno y externo.
- Dar a conocer las ventajas de desarrollar un *locus* de control interno.

Contenidos. A partir de esta actividad se quiere fomentar la conciencia sobre nuestra forma de pensar ante los acontecimientos positivos y negativos que nos ocurren en la vida.

Nivel educativo recomendado. 3º y 4º de la ESO.

Descripción. La primera actividad tiene como fin que los chicos/as valoren qué tipo de creencias tienen, si son internas o externas. Para ello, se les pasará el cuestionario (ver anexo) sin explicarles nada sobre el *locus* de control. El

docente pasará el cuestionario y les dará 10 minutos para que señalen las frases con las que se sienten más identificados.

Tras la autocorrección se pasará a explicar qué se entiende por el *locus* de control interno y externo. Pero en ningún momento se hará referencia a qué tipo de *locus* de control es el más adecuado.

Podemos exponer lo siguiente: "Las personas solemos tener una tendencia a explicar las cosas que nos pasan en la vida en función de si pensamos que podemos tener un control o no sobre ellas".

Es decir los que creen que cuando les ocurre algún hecho es porque los demás han sido responsables o las circunstancias han hecho que las cosas surjan de esa manera, o cuando quieren conseguir algo creen que dependen de la suerte, etc., tienen un locus de control externo. Por otro lado, los que tienen tendencia a buscar qué pueden hacer ellos para poder conseguir lo que quieren y cuando les ocurre algo piensan en cómo ellos han podido influir, tienen un locus de control interno.

Algunos ejemplos son:

- Ante un problema con un amigo, la persona que tiene un *locus* de control externo pensará que tiene que esperar a que su amigo venga a arreglar las cosas, y la que lo tiene interno analizará qué puede hacer para poder solucionar el problema.

- Cuando queremos conseguir algo, las personas con tendencia a tener un locus externo estarán pendientes de cómo se dan las circunstancias y a lo que hagan los demás para actuar, la persona con locus interno analizarán los pasos a seguir y se pondrá a actuar.

Tras la explicación se pasará a plantear una actividad: se les pedirá a los estudiantes que dividan la clase en dos grupos. Cada uno de ellos deberá argumentar una postura: unos defenderán porqué es mejor tener un *locus* de control externo y los otros uno interno.

Antes de iniciar el debate se dejarán 5 minutos para que el grupo elabore sus argumentos. Se podrá utilizar la técnica del *brainstorming* en esta fase para favorecer la generación de ideas. A continuación el docente moderará el debate que durará unos 10 minutos. Se recogerán las conclusiones del mismo.

Posteriormente, se podrá realizar una representación a partir de la siguiente situación: *"Te has enfadado con tu amigo/a porque habías quedado para ir*

al cine y él/ella no llegó y tampoco te cogía el teléfono. Tú te fuiste a ver la película sin que él llegara. Al día siguiente cuando vuelves a verlo él/ella también está enfadado porque no lo esperaste".

A continuación saldrán dos parejas:

La primera debe interpretar cómo resolvería la situación desde un *locus* de control externo. La segunda deben interpretarla desde un *locus* de control interno (disponen de unos minutos para preparar los argumentos)

El resto de la clase observará con qué planteamiento se resuelve mejor el problema. Se acaba la sesión cerrando con la idea de que un *locus* de control interno puede ser más beneficioso para desarrollar una sensación de control en nuestras vidas.

Duración. 1 sesión de clase o tutoría.

Metodología. Se trabaja de forma individual, en la mitad del grupo y en gran grupo. Se utiliza el debate, el *brainstorming* y el *role-playing* como técnicas pedagógicas. La temporalización: la aplicación del cuestionario y su corrección se realizará en 15 minutos, la explicación del *locus* de control en 10 minutos, el debate en 15 y el *role playing* en 10 minutos. Si no da tiempo a aplicar el *role-playing*, se podrá realizar al inicio de la sesión siguiente.

Materiales necesarios. El cuestionario.

Justificación. La actividad tiene como finalidad fomentar que reflexionen sobre sus formas de atribución causal para posteriormente ir reflejando a partir de las actividades que van realizando que el desarrollo de un *locus* de control interno es más adecuado para resolver nuestros problemas y para tener una sensación mayor de control de nuestras vidas.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo. Cuestionario

1. No se puede evitar tener accidentes porque siempre hay alguien que no conduce bien.
2. Puedo reducir el riesgo de tener un accidente si cumplo con las normas de conducción.
3. Es imposible que pueda aprobar los exámenes porque me quedan muchas pendientes y los profesores no me van a ayudar.
4. Si me esfuerzo y me planifico bien podré aprobar varias materias.

5. Mis padres deciden todo por mí y nunca puedo conseguir nada de lo que quiero.

6. Aunque mis padres decidan la mayor parte de las cosas, negociando con ellos busco la forma de hacer cosas a mí gusto.

7. Siempre hacemos en el grupo de amigos lo que propone alguno de ellos, aunque no siempre me apetezca.

8. Si mis amigos proponen hacer algo que a mí no me gusta, no lo hago porque ellos quieran, intento ser yo quien decida.

9. Da igual que cuide mi alimentación, que haga deporte, que no tome drogas, etc. si al final todos nos vamos a morir.

10. El deporte y tener una alimentación adecuada hace que me sienta más fuerte y mejor con mi cuerpo y ayuda a tener una vida más sana.

11. Cuando quiero conseguir algo, siempre pienso en los inconvenientes que tendré y si tengo muchos dejo que sea la suerte que me lleve o no a conseguirlo.

12. Cuando quiero conseguir un objetivo, planifico los pasos a seguir y me esfuerzo por alcanzarlo porque eso me hace sentir bien.

13. Gran parte de las cosas que pasan en la vida están fuera de nuestro control, podemos elegir poco.

14. Puedo decidir muchos aspectos de lo que quiero ser y hacer en el futuro.

15. Cuando he tenido algún problema con mis amigos he esperado a que vinieran a resolverlos.

16. Siempre que me peleo o discuto con mis amigos, me gusta ir pronto a hablar con ellos y aclarar los malos entendidos para solucionar los problemas.

17. Cuando me suspenden pienso que haga lo que haga no voy a poder aprobar nunca esa materia.

18. Cuando no me va bien en una materia pienso qué puedo hacer para poder superarla.

19. Cuando algo me sale mal pienso que siempre hay algo que fastidia mis planes.

20. Si algo me sale mal, intento analizar en qué he podido fallar yo para en situaciones similares próximas no volver a equivocarme.

Las frases con número impares recogen un *locus* de control externo, mientras que las frases pares recogen un *locus* de control interno. Se les dirá que cuenten si tienen más frases con números pares que impares y se les explicará que los que hayan tenido más frases impares tienen un *locus* de control externo y los que tienen más pares lo tienen interno.

ACTIVIDAD 2. ¿Y QUÉ HAY DE NUESTRAS ATADURAS?

Objetivos

- Favorecer la reflexión sobre qué tipo de atribución es más positiva si la interna o la externa.
- Fomentar el desarrollo de un *locus* de control interno.

Contenidos. Desarrollo del *locus* de control interno.

Nivel educativo recomendado. 3º o 4º de la ESO.

Descripción. La siguiente actividad se debe desarrollar a continuación de la anterior. Se forman grupos de 4 ó 5 personas y el docente realiza la lectura de un cuento de Bucay (Ver anexo). Tras la lectura del cuento en grupos de cuatro o cinco personas durante cinco minutos contestarán a las siguientes preguntas:

- ¿Creéis que el elefante ha desarrollado un *locus* de control interno o externo? ¿Por qué?
- ¿Por qué pensáis que ha terminado desarrollando ese *locus* de control?
- ¿Pensáis que es beneficioso para su vida desarrollar ese tipo de *locus* de control? ¿Por qué?
- ¿Os ha pasado alguna vez o conocéis a alguien que le haya pasado una situación similar?

Tras contestar a estas preguntas en pequeño grupo se pasará a una puesta en común en el gran grupo. Luego se explicará que las experiencias negativas y los fracasos que a veces tenemos en nuestra vida nos llevan a desarrollar un sentimiento de indefensión, es decir, llegamos a pensar que hagamos lo que hagamos no podemos controlar nuestra vida, y no nos damos cuenta de todas las posibilidades que tenemos cuando las circunstancias externas negativas ya no existen o son menores. Desarrollamos nuestra forma de pensar a partir de las experiencias que hemos tenido en la vida. Si alguna vez nos ha pasado algo negativo pensamos que no tenemos control sobre nuestra vida y que hagamos lo que hagamos no podremos cambiar las circunstancias. Pero esto sólo es una percepción que puede ser falsa. Sin embargo, no nos damos cuenta que es falsa.

Podemos enseñar a nuestros estudiantes como la percepción muchas veces nos engaña y no nos muestra la realidad. Para ello, podemos mostrar estas imágenes y preguntar:

En la figura 1 ¿qué rayita de las que cruza la vía es más grande la de arriba o la de abajo? En la figura 2 ¿cual de los dos palitos es más grande?

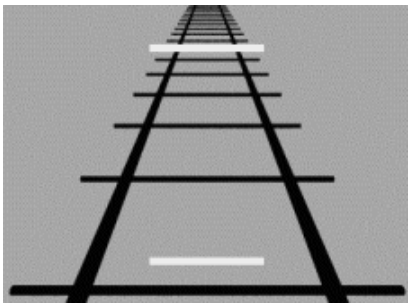


Figura 1

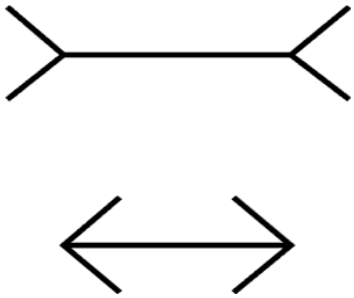


Figura 2

Posiblemente creamos que en las dos figuras el palo de arriba es más largo, y sin embargo son iguales. Se trata de una "percepción". Muchas veces tenemos la "percepción" de que no podemos controlar nuestra vida (hacemos atribuciones externas sobre lo que nos pasa) sintiendo que no vamos a poder hacer nada:

- No voy a poder aprobar porque pondrán los ejercicios más difíciles y el profesor/a no me ayudará.
- No conseguiré pasar la prueba de educación física porque la pondrán muy dura.
- No voy a pedirle a esa chica/o que me gusta que salga conmigo si total me va a decir que no.
- No hace falta que me esfuerce para aprobar, si total no lo conseguiré.

Se acabará la sesión pidiendo que reformulen las frases anteriores desde un punto de vista de control de la situación.

Duración. 1 sesión de clase o tutoría.

Metodología. Se trabaja en pequeño grupo y en gran grupo. Se utiliza la explicación, la discusión en pequeño grupo y la puesta en común. La discusión en pequeño grupo se realizará durante 15 minutos y posteriormente se realizará la puesta en común para luego finalizar con la explicación del docente.

Materiales necesarios. El cuento del elefante encadenado (ver anexo).

Justificación. La actividad tiene como finalidad animarles a que reflexionen sobre como desarrollamos atribuciones externas por experiencias pasadas

que hemos tenido, y que nos llevan a establecer creencias erróneas, que fomentan una sensación de poco control sobre nuestra vida.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia. Bucay, (2008).

Anexo. Cuento de Bucay

"Cuando yo era pequeño me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de ellos eran los animales. Me llamaba especialmente la atención el elefante que, como más tarde supe era también el animal preferido de otros niños. Durante la función, la enorme bestia hacía gala de un tamaño, un peso y una fuerza descomunales... Pero después de la actuación y hasta poco antes de volver al escenario, el elefante siempre permanecía atado a una pequeña estaca clavada en el suelo con una cadena que aprisionaba sus patas.

Sin embargo, la estaca era sólo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en el suelo. Y aunque la madera era gruesa y poderosa, me parecía obvio que un animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su fuerza, podría liberarse con facilidad de la estaca y huir.

El misterio sigue pareciéndome evidente. ¿Qué lo sujeta entonces? ¿Por qué no huye?

Cuando era niño, yo todavía confiaba en la sabiduría de los mayores. Pregunté entonces por el misterio del elefante... Alguno de ellos me explicó que el elefante no huía porque estaba amaestrado.

Hice entonces la pregunta obvia: "Si está amaestrado, ¿por qué lo encadenan?" No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente.

Con el tiempo, me olvidé del misterio del elefante y la estaca...

Hace algunos años, descubrí que, por suerte para mí, alguien había sido lo suficientemente sabio como para encontrar la respuesta:

"El elefante del circo no escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde que era muy, muy pequeño".

Cerré los ojos e imaginé al indefenso elefante recién nacido sujeto a la estaca. Estoy seguro de que, en aquel momento el elefantito empujó, tiró y sudó tratando de soltarse. Y, a pesar de sus esfuerzos, no lo consiguió, porque aquella estaca era demasiado dura para él.

Imaginé que se dormía agotado y al día siguiente lo volvía a intentar, y al otro día y al otro...Hasta que, un día, un día terrible para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino.

Ese elefante enorme y poderoso que vemos en el circo no escapa, porque, pobre, cree que no puede.

Tiene grabado el recuerdo de la impotencia que sintió poco después de nacer. Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese recuerdo. Jamás, jamás intentó volver a poner a prueba su fuerza.

Todos somos un poco como el elefante del circo: vamos por el mundo atados a cientos de estacas que nos restan libertad.

Vivimos pensando que "no podemos" hacer montones de cosas, simplemente porque una vez, hace tiempo lo intentamos y no lo conseguimos.

Hicimos entonces lo mismo que el elefante, y grabamos en nuestra memoria este mensaje: No puedo, no puedo y nunca podré.

Hemos crecido llevando este mensaje que nos impusimos a nosotros mismos y por eso nunca más volvimos a intentar liberarnos de la estaca.

Cuando, a veces, sentimos los grilletes y hacemos sonar las cadenas, miramos de reojo la estaca y pensamos: "No puedo y nunca podré".

Esto es lo que te pasa, vives condicionado por el recuerdo de una persona que ya no existe en ti, que no pudo.

Tu única manera de saber si puedes es intentarlo de nuevo poniendo en ello todo tu corazón...¡¡¡Todo tu corazón!!!"

ACTIVIDAD 3. LOS PILARES DE LA TIERRA

Los "Pilares de la Tierra" es un bloque de actividades que tienen como finalidad concienciar al alumnado de las diferentes áreas donde pueden ejercer un control positivo favoreciendo su crecimiento personal. Los pilares de la tierra es una metáfora que hace referencia a algunos de los aspectos centrales en los que un adolescente puede ejercer control. Estos son: los estudios, el ocio y tiempo libre y la amistad.

ACTIVIDAD 3.1. EXÁMENES REVUELTOS

Objetivos. Favorecer el desarrollo de un *locus* de control interno frente al estudio y al trabajo.

Contenidos. Desarrollo del *locus* de control interno.

Nivel educativo recomendado. 3º o 4º de la ESO.

Descripción. Se empieza la sesión explicando que después de analizar o llegar a la conclusión en sesiones anteriores que desarrollar un *locus* de control interno es más adecuado en nuestra vida, tenemos que diferenciar qué aspectos son más controlables que otros y cuáles no se pueden controlar. Por ejem-

plo, se explicará que no podemos controlar el país en el que nacemos, si somos más altos, más bajos, el sexo, etc. A partir de esta introducción les decimos que existen cinco grandes áreas en las que podemos ejercer un cierto control: la salud, los estudios, familia, amistades y ocio y tiempo libre. Se trata de que sepamos diferenciar qué podemos controlar para tener más éxito en cada una de las áreas.

La pregunta será: ¿qué podemos hacer para tener una mejor salud, buen rendimiento en los estudios, mejores relaciones familiares, amistades satisfactorias y un ocio y tiempo libre satisfactorio y saludable?

Se dirá, por ejemplo, que en el área de salud, no podemos controlar tener ciertas enfermedades pero sí que podemos controlar nuestra alimentación, la práctica de ejercicio físico, el consumo de drogas, etc. para reducir o prevenir el riesgo de tener enfermedades. A partir de este ejemplo pedimos al alumnado que en pequeño grupo de 4 ó 5 personas escriba los aspectos controlables de cada área.

A continuación, pasamos a la segunda parte de la actividad. Se distribuyen exámenes con calificaciones positivas y negativas (mayor cantidad de negativas que de positivas). Se le pide a cada persona del grupo que justifique esa calificación como si el examen fuese verdaderamente suyo.

Se podrán obtener posiblemente las siguientes justificaciones:

- Era demasiada materia.
- No planifiqué el estudio del examen correctamente.
- El/la profesor/a me tiene manía (muy usual).
- Debo esforzarme más en esta materia, me cuesta más que otras.
- He tenido mala suerte.
- Me han suspendido. He aprobado.

En la siguiente parte de la actividad, una vez se han leído todas las justificaciones, se realiza una clasificación de las mismas en la pizarra, señalando si son controlables o no. Posteriormente, el resultado se pasa a una ficha. A continuación se pasa a una parte colectiva de la actividad, en donde el docente plantea: ¿qué podríamos haber hecho para haber obtenido una buena calificación?

Aquí el grupo opina y reflexiona dando posibilidades para mejorar, intentando aportar nuevas argumentaciones positivas para ampliar las extraídas durante la 1ª parte de la actividad dando un toque personal.

Si da tiempo, el grupo confecciona una ficha explicando la actividad, con su parte teórica y su parte práctica, pero incidiendo en los argumentos positivos que denotan el control del estudiante sobre una situación, como pueden ser las calificaciones de los exámenes y como muchas veces se "tiran balones fuera = *locus* de control externo".

Duración. 1 sesión clase o tutoría.

Metodología. Trabajo en pequeño grupo y reflexión en gran grupo. Utilización de técnicas como el *brainstorming*. Se dedican 20 minutos a la primera parte de la actividad y el resto de la sesión a la segunda.

Materiales necesarios. Exámenes de años anteriores, de estudiantes que ya no están en el centro, y a los que se les ha borrado el nombre, y material fungible.

Justificación. La actividad tiene como finalidad que el alumnado diferencie los aspectos controlables de los que no lo son y que desarrolle argumentos internos ante el estudio.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

ACTIVIDAD 3.2. NUESTRO OCIO A NUESTRA MANERA

Objetivos

- Planificar un ocio inteligente y alternativo basado en actitudes saludables, de cohesión grupal sin menoscabo de los intereses y motivaciones del grupo.
- Fomentar el trabajo en grupo.

Contenidos. Desarrollo de la autoestima y de la sensación de control interno en el ámbito del ocio y tiempo libre y del trabajo en grupo.

Nivel educativo recomendado. 3º o 4º de la ESO.

Descripción. Esta actividad consta de dos partes. En la primera se trabaja sobre la idea de la planificación del ocio y del tiempo libre. La segunda trata sobre la importancia de desarrollar un *locus* de control interno, como aspecto central para hacer frente al mundo de las drogas, muy presente en el ocio de los jóvenes de hoy en día.

3.2.1. ¿Planificas tu ocio o te lo planifican?

Se trata de buscar que sean capaces de planificar su ocio a su gusto sin sucumbir a las presiones grupales. Se inicia la sesión explicando a qué nos referimos con planificar el ocio y el tiempo libre. Se les pide que reflexionen si realmente hacemos lo que nos gusta en nuestro tiempo libre o lo que dicen otros (amigos, compañeros, publicidad, medios de comunicación, etc.). Después de estas reflexiones el docente plantea lo siguiente:

Cuestión 1. ¿Decidís entre todo el grupo de amigos/as la forma en que os divertís los fines de semana? ¿U os suele pasar lo siguiente?:

- ¡Siempre hacemos lo que dice _____!
- Se enfada cuando no hacemos lo que él/ella quiere.
- En este pueblo/ciudad no hay otras cosas para hacer que no sea salir de marcha.

Cuestión 2. ¿En alguna ocasión realizáis alguna actividad por presión del grupo? ¿En alguna ocasión os pasa lo siguiente?

- ¡Lo hago porque todos/as lo hacen!
- ¡Si no participo no me aceptan!
- Estaba allí pero no hice nada, fueron los/as otros/as.
- Hago algunas cosas porque sino piensan: ¡Eres un gallina! ¡Coc, coc, coc!

Puesta en común de las conclusiones de todo lo anterior.

Posteriormente se divide la clase en grupos de cinco o seis personas y se le pide a cada uno de los grupos que planifique una jornada de ocio y tiempo libre (de un día) intentando aunar las aficiones, intereses y preferencias de los participantes.

Cada grupo deberá elaborar una presentación en formato anuncio de su oferta de ocio y tiempo libre al resto del grupo, lo más creativa posible. Se preparará durante la misma sesión. O se podrá dar una semana de tiempo, y en la siguiente sesión se presentan los trabajos realizados (con los formatos que se considere: presentación Power Point, cartelería, vídeo, etc.).

Tras la presentación de todos los anuncios, todos votarán la oferta que más les haya gustado, no pueden votar su propio anuncio. La más votada será la que se desarrolle. La finalidad es que todo el grupo clase participe en la jornada de ocio y tiempo libre ganadora.

La realización de esta jornada se planificará teniendo en cuenta todas las variables que hay que conjugar en un centro de Educación Secundaria Obligatoria para desarrollarla, como son: horario, disponibilidad de profesorado, personal implicado en la actividad, grupos, etc.

3.2.2. Se busca (WANTED)

Descripción. Se le presenta al grupo un cartel de una campaña de la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD, 1988) (Ver anexo). En este cartel se busca perfil de joven con iniciativa, capacidad decisoria para empresa de ocio que acabe con *"importante empresa de ámbito internacional*", que maneja el tiempo libre de los jóvenes fomentando el consumo de drogas. Esta empresa de ámbito internacional es una metáfora sobre el mundo del tráfico de drogas.

Es decir, en el cartel se buscan jóvenes con un perfil con cualidades presentes en personalidades con *locus* de control interno (iniciativa, capacidad de decisión, carácter…).

El educador preguntará al grupo qué cualidades están presentes en el cartel que describan a una persona con *locus* de control interno, añadiendo las que crea que faltan, e intentando explicar porque no se busca una persona para acabar con las drogas que tenga un *locus* de control externo.

Se materializará en un mural las frases que vaya aportando el alumnado que respondan a cualidades de *locus* de control interno, y en otro aquellas que respondan a *locus* de control externo. Por ejemplo, ver imagen (Figura 1).

Al final de la sesión el docente acabará con una reflexión sobre la importancia de que cada cual crea en sí mismo, sepa valorarse y analizar sus aspectos positivos. Para ello acabará proponiendo la siguiente actividad para casa:

"¡Lo mejor de mí!": Cada cual escribirá un listado de las cosas que más le gustan de sí mismo. No lo deben enseñar al resto, pero deberán leerlo por la mañana y al irse a dormir, cada día, durante dos semanas.

Duración. 2 ó 3 sesiones (la primera actividad 1-2 sesiones y la segunda 1 sesión).

Metodología. Se trabaja en pequeño grupo y en gran grupo. Se utiliza la explicación en gran grupo y el trabajo cooperativo en grupos pequeños. Se potenciará la utilización de las nuevas tecnologías. Se realizará una introducción y reflexión sobre el tema 15-20 minutos. El resto del tiempo se utilizará para

la elaboración de la propuesta de ocio y tiempo libre. Al no poderse hacer la preparación de las propuestas en clase se fomentará que los grupos elaboren su trabajo fuera del centro para presentarla posteriormente.

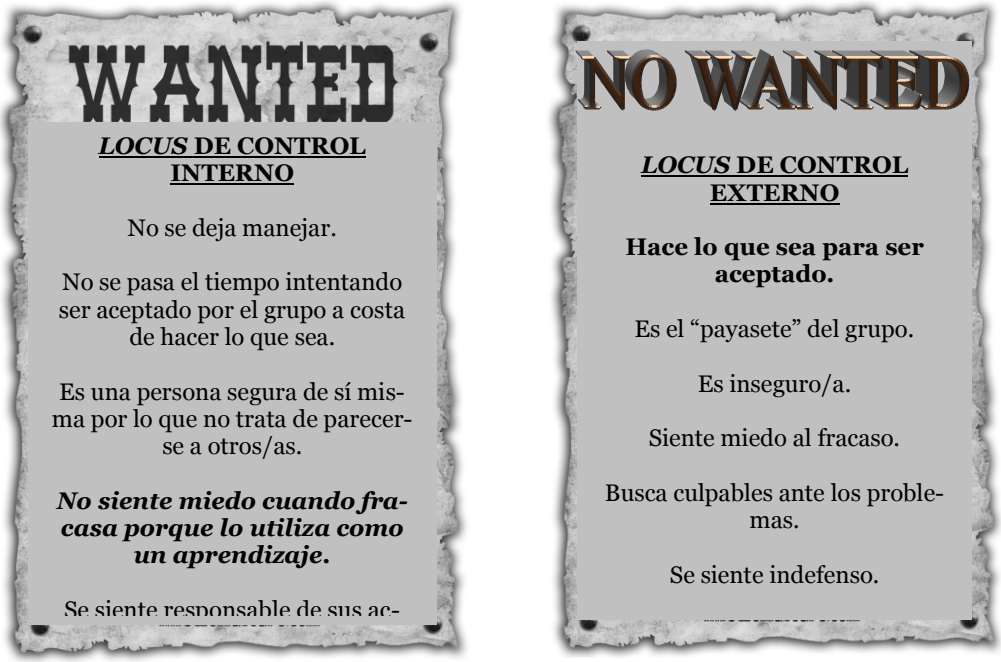


Figura 1

Materiales necesarios. En función del formato elegido. Si se utilizan las nuevas tecnologías se necesitará el aula de informática o vídeo y televisión para visionar las propuestas (1ª actividad). Se utilizarán carteles y material fungible (2ª actividad).

Justificación. Planificación de ocio consensuado y saludable por parte de los jóvenes con actividades en las que las drogas o el alcohol no sean los protagonistas, en las que el sentimiento gregario al grupo no sea el que decida por nosotros/as, en las que la aceptación del grupo no menoscabe la autoestima de la persona y se fomente el control personal...

Bibliografía. Actividad de elaboración propia. FAD (1988). *Nuestras Campañas: "Engánchate a la vida*". http:// www.fad.es/ Campanas?id_nodo= 3&accion= 1&campana= 36

Anexo

ACTIVIDAD 3.3. MIS AMIGOS/AS DEL ALMA

Objetivo. Reflexionar sobre la amistad y el respeto mutuo desarrollando actitudes en la persona basadas en un *locus* de control interno.

Contenidos. La amistad y el *locus* de control interno.

Nivel educativo recomendado. 3º o 4º de la ESO.

Descripción. Esta actividad tiene como fin la elaboración de un *Power Point* sobre la amistad. Se trata de elaborar una presentación con frases, poemas, imágenes, etc. que refleje qué podemos hacer para tener, cuidar y ser felices con nuestros amigos. Es decir, los alumnos/as deben plasmar qué actitud ante la amistad es más exitosa. La finalidad es que el Power Point lo hagan circular por la red.

Se puede iniciar la actividad utilizando frases sobre la amistad como por ejemplo:

*"Los/as amigos/as son una familia cuyos integrantes se eligen a voluntad" (*Baptiste A. Karr).

"El/la amigo/a se ríe con tus chistes, aunque no sean tan buenos, y se entristece de tus problemas aunque no sean tan graves" (Arnold H. Glasow).

*"La amistad sólo puede tener lugar a través del desarrollo del respeto mutuo y dentro de un espíritu de sinceridad" (*Dalai Lama).

Se realizará el *Power Point* a partir del trabajo cooperativo. Esta actividad se debe realizar en el aula de informática. Para ello, se utilizará la técnica del Rompecabezas o *Jigsaw*.

Se explicará a todos los grupos que deben elaborar un *Power Point* de forma cooperativa.

Dividiremos la clase en 5 grupos de 5 ó 6 personas. A cada miembro de cada grupo se le designará un número del 1 al 5 (si hay grupos donde hay seis personas dos personas tendrán el mismo número). A continuación se explicará que vamos a formar grupos de expertos y para ello todos los que tengan el mismo número formarán uno de esos grupos. Cada uno de los grupos de experto trabajará:

El número 1: Buscará o elaborará frases sobre la amistad que reflejen qué podemos hacer para tener amigos (7 frases).
El número 2: También buscará o elaborará frases sobre la amistad (7 frases).
El número 3: Buscará o elaborará imágenes (20 imágenes).
El número 4: Buscará fragmentos de letras de canciones (4 canciones).
El número 5: Buscará o elaborará fragmentos de poemas o letras de rap (4 poemas o frases de rap).

Se dejará la sesión completa para que hagan la búsqueda, y en la siguiente sesión los expertos volverán a su grupo original con la información recogida.

Todos los grupos tendrán la misma información pero cada uno de ellos debe elegir cómo gestionarla para confeccionar su Power Point. El Power Point tendrá 20 diapositivas en las que tendrán que incluir material de todos los grupos. Tendrán para realizar esta fase del trabajo 1-2 sesiones; al final la clase ve la presentación de los cinco grupos. Se les pedirá que lo distribuyan por la red. Opcionalmente se podría hacer un visionado para otras sesiones de las presentaciones realizadas.

Como variante opcional, al final de esta actividad el docente puede proponer otra para poner punto final al trabajo del *locus* de control interno: *"¡I have a dream!"*, "¡Ayer tuve un sueño!" (Martin Luther King). Consiste en contar alguna ilusión o sueño, que logramos con un grupo de amigos/as o compañeros/as, y sobretodo deben explicar las sensaciones que tuvieron cuando lo consiguieron por ejemplo: el viaje de fin de la etapa de Educación Primaria, ganar un partido de una competición deportiva, etc. A continuación se puede

plantear un sueño colectivo que crean fácil y alcanzable a corto plazo, consensuado por toda la clase. El docente tomará nota, trabajarán para conseguirlo y cuando lo hayan alcanzado lo celebrarán todos juntos.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo cooperativo a partir de la técnica del Rompecabezas o *Jigsaw*.

Materiales necesarios. Aula de informática con conexión a Internet y programa *Power Point*.

Justificación. Se trata de trabajar que las características de las personas con *locus* de control interno son necesarias para cultivar la amistad. A través del uso de las nuevas tecnologías y del trabajo cooperativo se intenta fomentar la motivación por la actividad.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia. Proverbia.net. *Frases por temáticas: Amistad*. http://www. proverbia.net.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Bucay, J. (2008). *El elefante encadenado*. Barcelona: RBA Editores

Dyer, W. W. (1996). *Tus zonas erróneas*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.

Hervás, G., Sánchez, A. y Vázquez, C. (2008). Intervenciones psicológicas para la promoción del bienestar. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.) *Psicología Positiva aplicada* (pp. 41-71). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Oros, L. B. (2005). *Locus* de control*:* evolución de su concepto y operacionalización. *Revista de Psicología, 14(1),* 89-97.

Ortin Montero y cols, (2008). *Locus* de control y vulnerabilidad a la lesión en fútbol profesional y semiprofesional. *Cuadernos de Psicología del Deporte, 8(2),* 101-112.

Palomar Lever, J. y Valdés Trejo, L. M., (2004). Pobreza y *locus* de control *Interamerican Journal of Psychology, 8(2),* 225-240.

Remor, E. (2008). Contribuciones de la Psicología Positiva al ámbito de la Psicología de la Salud y Medicina Conductual. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.) *Psicología Positiva Aplicada* (pp. 191-213). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Seligman, M. E. P. (2004). *La auténtica felicidad*. Barcelona: B Ediciones.

Zdanowicz, N., Janne, P. y Reynaert, C. H. (2004) ¿Juega el *locus* de control de la salud un papel clave en la salud durante la adolescencia? *Eur. Journal Psychiat. 18,* 111-124.

ADAPTABILIDAD. FLEXIBILIDAD PARA AFRONTAR LOS CAMBIOS Y LOS NUEVOS DESAFÍOS

Mª Fernanda Chocomeli Fernández

INTRODUCCIÓN

Tener una visión optimista de nuestro trabajo implica educar en ilusiones positivas. A través de las actividades de tutoría, o como actividad de cualquier otra materia, podemos vivenciar emociones que transmitan a nuestro alumnado la sensación de poder tener éxito, de que les cosas van a salir bien, de que van a recibir el apoyo social de su grupo y de su profesor/a, y de que ante cualquier cambio adverso, sabrán responder positivamente al mismo.

Nuestro alumnado de la ESO ha de estar capacitado para afrontar los cambios que se le van presentando paulatinamente. Trabajar la adaptabilidad supondrá en ellos adquirir estrategias de resolución de problemas, con soluciones diversas ante diferentes cuestiones que se les puedan plantear.

Al iniciar un nuevo curso, cambiar de grupo de compañeros, de centro, al llegar nuevo a clase, nos introducimos en situaciones nuevas que nos pueden preocupar simplemente por la incertidumbre que crea la propia novedad, los mitos de la nueva etapa o de la nueva situación.

Cuando empezamos algo nuevo con una predisposición positiva tenemos ya mucho terreno ganado si nosotros mismos nos hemos motivado previamente para que las cosas salgan bien.

Concepto de adaptabilidad

Carr (2007) ha seguido el modelo sobre la Inteligencia Emocional como rasgo de la personalidad de Bar-On, y concluye que la adaptabilidad es uno de los cinco ámbitos de la Inteligencia Emocional. La adaptabilidad incluye 3 tipos de aptitudes:

1.- La resolución de problemas. Es la capacidad de identificar problemas sociales e interpersonales, de definirlos en términos resolubles y de generar e implementar soluciones eficaces.

2.- La comprobación de la realidad. Es la capacidad de evaluar la correspondencia entre las experiencias subjetivas internas y las situaciones objetivas externas.

Rojas Marcos (2005) afirma que el significado que atribuimos por asociación a las cosas o a los acontecimientos normalmente tiene más que ver con las experiencias personales que con sus significados literales u objetivos.

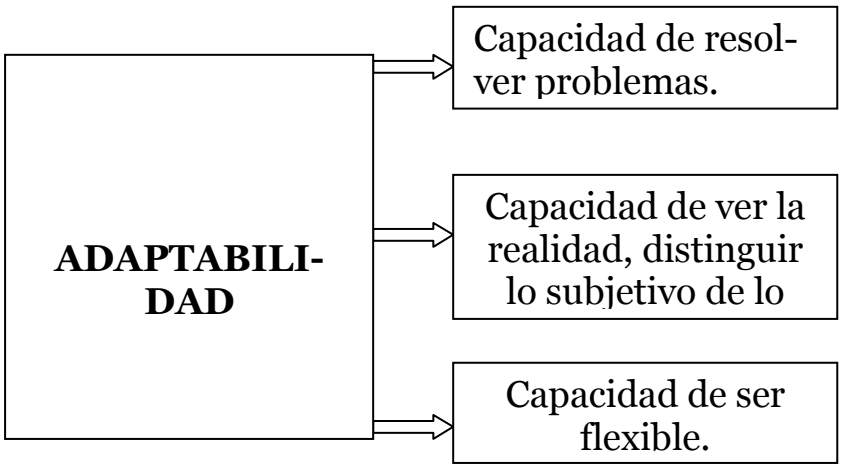
3.- La flexibilidad. Es la capacidad de cambiar nuestros pensamientos, sentimientos y conductas para adaptarnos a las situaciones cambiantes.

La flexibilidad es propia de las personas que se adaptan rápidamente a circunstancias nuevas y que sobreviven al cambio constante, y ésta es necesaria para afrontar nuevas situaciones.

Las personas más resistentes son flexibles, se adaptan rápidamente a circunstancias nuevas y sobreviven al cambio constante. Y lo más importante, esperan responder y confían en hacerlo bien.

La capacidad de adaptarse a los cambios, de manejarlos, aumenta la fortaleza para resistir, para adaptarse y manejar los sentimientos de manera saludable, sin que te produzcan ansiedad.

La adaptabilidad puede ser la capacidad para afrontar los cambios y desafíos de la vida diaria, el paso previo a la resiliencia, es decir, la preparación para resistir a los grandes problemas, a los golpes duros de la vida.



Principales características de la adaptabilidad

- Es una opción personal que surge del deseo de mejorar, de que las cosas salgan bien. En ocasiones ese deseo de mejora se puede plantear como un reto o desafío.
- Constituye un proceso de aprendizaje. Un proceso abierto a las circunstancias externas, a la situación personal de cada individuo, y a la experiencia previa ante situaciones de cambio. Dicho proceso supone adquirir las habilidades para afrontar los cambios.
- Supone un modo de proceder contrario a la rigidez de pensamiento, a la inflexibilidad mental.
- Se caracteriza por aportar una visión más global de las cosas, de las tareas a realizar al mismo tiempo que ayuda a analizar desde diferentes perspectivas el mismo problema o situación.

Ventajas de la adaptabilidad:

- Cambiar los sentimientos, pensamientos y emociones puede facilitar la adaptación a las distintas situaciones que cambian.
- Favorece la flexibilidad de respuestas, la capacidad de iniciativa; la creatividad, plantearse nuevos retos.
- Conlleva una perspectiva de futuro para afrontar los cambios.
- Aumenta la capacidad de iniciativa, con la generación de diversas respuestas o soluciones ante una sola situación.
- Favorece la creatividad.
- Genera flexibilidad de pensamientos o pensamiento lateral.
- Hace que saquemos provecho de los cambios, aunque puedan parecer negativos. Sacar provecho de la predisposición innata para resistir y encontrarle utilidad a los cambios.
- Aceptar rápidamente las nuevas realidades hace que saquemos partido de los cambios perjudiciales y nos hace más fuertes para afrontar otros cambios, ayuda a desarrollar fortalezas personales.
- Favorece la accesibilidad a nuevos entornos de conocimiento.
- Aumenta la garantía de éxito ante nuevas situaciones. Vivenciar el éxito y perseguirlo. Aumenta la garantía de tener éxito ante nuevas relaciones personales, nuevos trabajos o situaciones novedosas. Aprender a formular respuestas positivas puede ser un paso para superar las dificultades de aprendizaje.
- Dinamiza, motiva, optimiza. Afrontar de manera optimista los cambios o los nuevos desafíos que surgen en la vida ayuda a generar respuestas diferentes que abren otras posibilidades, actuaciones o decisiones no planteadas con anterioridad.

Aplicaciones educativas de la adaptabilidad

¿Qué tipo de cambios significativos o situaciones adversas pueden acontecer a nuestro alumnado? Ser nuevo en el centro, un cambio de grupo, enfrentamientos con docentes, alteraciones de las relaciones de amistad, cambios en el sistema o metodología de trabajo, dejar una relación sentimental; problemas de integración en el grupo; problemas en el seno de la familia; sentirte acosado, triste...

- Cambios de clase, grupo, centro. Cuando se produce un cambio en la vida familiar, escolar, social, la persona que responde con una amplia gama de habilidades, tiene más posibilidades de superar dicho cambio, de salir fortalecido/a, y de que la situación difícil acabe bien.
- Inicio de los periodos de escolarización, periodo de adaptación en las diferentes etapas educativas.
- Situaciones de duelo, por la falta de un familiar o de un ser querido, por una separación, el cese de una relación afectiva. En definitiva, la pérdida de un objeto querido.
- Estudiantes superdotados o con altas capacidades.
- Estudiantes con problemas de adaptación escolar.
- Estudiantes con dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales, problemas de integración en el grupo, discapacidad.
- Alumnado afectado por trastornos de aspecto autista, especialmente por personas con síndrome de Asperger.

La adaptabilidad y el Síndrome de Asperger

El síndrome de Asperger es un trastorno de la relación social y como tal afecta severamente tanto la disposición como la capacidad del individuo para integrarse en el mundo de las relaciones interpersonales y adaptarse a las demandas múltiples de la sociedad.

Una de las características del síndrome de Asperger es la inflexibilidad mental y comportamental: suelen tener interés obsesivo o absorbente y excesivo por ciertos contenidos. Necesitan realizar ciertos rituales para iniciar algunas acciones. Sus actitudes perfeccionistas, la preocupación por "partes" de objetos, y su rigidez de pensamiento dan lugar a gran lentitud en la ejecución de tareas.

Educar en la flexibilidad, en la creatividad, en el pensamiento divergente favorecerá la capacidad de integración socioeducativa y el nivel de autonomía personal del alumnado con síndrome de Asperger. Al mismo tiempo le ayudara a superar los cambios y adaptarse ante situaciones novedosas.

Resiliencia. Las adversidades que en ocasionares ofrece la vida son pruebas de resistencia. La resistencia es una habilidad esencial para afrontar cualquier adversidad.

ACTIVIDAD 1. TODO NOS VA A SALIR BIEN

Objetivos

- Fomentar estilos positivos de pensar y de enjuiciar los cambios que nos afectan, para potenciar el talante optimista.
- Distinguir significados objetivos y subjetivos.
- Colaborar en grupo para ponerse en la perspectiva del otro.
- Formular respuestas positivas a situaciones cotidianas de la vida.

Contenidos. La adaptabilidad.

Nivel educativo recomendado. 1º y 2º de ESO.

Descripción. Se trata de responder en sentido positivo a las situaciones planteadas de cada caso. Lo interesante no es solucionar el problema sino formular respuestas positivas a diversas situaciones adversas.

Duración. Una o dos sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Pequeño grupo (4-5 estudiantes): Lectura del caso que elija el tutor (Sara o Toni). Cada grupo trabaja una/dos de las situaciones planteadas dando al menos 3 respuestas a cada situación (10-15 min.). Un portavoz expone las respuestas y el/la profesor/a (o un alumno/a) que puede anotar las respuestas en la pizarra/hoja (10-15 min.). Gran grupo: Trabajamos las respuestas intentando extrapolarlas a otro tipo de situaciones que les puedan suceder (15 min.).

Materiales necesarios. Ficha actividad. Pizarra y tiza u hojas y bolígrafo.

Justificación. Animar a nuestro alumnado a buscar respuestas positivas a situaciones adversas es una forma de garantizar una visión optimista de la vida, de que todo nos va a salir bien. El apoyo social del grupo te ofrece seguridad para generar respuestas positivas ante situaciones problema que pueden surgir en el seno de una clase.

Observaciones. Para el desarrollo de la actividad, se deben explicar detalladamente los objetivos y qué sentido puede tener para nuestra vida diaria pen-

sar de forma positiva a la hora de buscar soluciones u otras formas de afrontar las situaciones.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo. ¡Todo nos va a salir bien!

Ayuda a encontrar respuestas positivas. Lee atentamente el caso (Sara o Toni) que te asigne el tutor.

A) Sara es nueva en el instituto

Es el primer día de clase para Sara en su nuevo instituto. Siempre ha ido con el mismo grupo de compañeros/as, y ahora le toca con gente nueva que no conoce de nada. El grupo es más numeroso, hay más chicos que chicas. Los profesores son distintos, y hay más asignaturas y son diferentes de las de Primaria.

Sara es tímida, muy estudiosa, tiene interés por las asignaturas, siempre está atenta y su comportamiento suele ser correcto. Ahora está preocupada, se encuentra sola y perdida porque no conoce el centro ni a sus nuevos compañeros.

Necesita sentirse segura para estar bien.

Vamos a afrontar esta situación. Ponte en lugar de Sara. Ayúdale a resolver este problema de forma positiva. En pequeño grupo, jugad un poco a ser "solucionadores de problemas", dando a Sara consejos o ideas que siempre le den resultado positivo.

1. Se siente sola en los recreos. ¿Cómo le puede ayudar el grupo?
2. No conoce las aulas a las que tiene que acudir a las diferentes asignaturas ¿Qué cosas pueden hacer sus compañeros para que conozca el centro?
3. No se atreve a preguntar dudas en clase. ¿Qué puede hacer la clase para que ella no tenga vergüenza de hablar en público?
4. ¿Qué cosas puede hacer el tutor para que Sara se sienta bien?

B) A Toni le cuesta adaptarse a nuevas situaciones

Es el primer día de clase Toni empieza 2º de ESO en un centro nuevo. Los primeros días de clase, lo pasa mal porque se hacen muchas actividades con todo el grupo y tiene que presentarse delante de todos. Salir al recreo se convierte en un suplicio, hay demasiado ruido, se sitúa en un rincón del patio y suele pasar el tiempo dando vueltas a una de las columnas del porche. Siempre está solo y le cuesta hablar con los compañeros.

Toni es un chico solitario. No entiende el significado de las gracias de sus compañeros. Siempre dice la verdad, es muy redicho, por lo que los compañeros en ocasiones se ríen de él. Saca muy buenas notas y está obsesionado con la Astrología.

Vamos a afrontar esta situación. Ponte en lugar de Toni. Ayúdale a resolver su problema de adaptación a nuevas situaciones. En pequeño grupo, jugad un poco a ser "solucionadores de problemas", dando a Toni consejos o ideas que le ayuden.

1. No le gusta salir al recreo. ¿Cómo le puede ayudar el grupo para tener amigos/as?
2. Sus comentarios en clase son pedantes y se ríen de él. ¿Qué podemos hacer para que se sienta bien?
3. Es el mejor del grupo en Matemáticas, en nuestra clase hemos suspendido más de la mitad.
4. ¿Qué puede hacer la tutora para que Toni se sienta mejor en clase?

ACTIVIDAD 2. TIENES SOLUCIONES PARA TODO

Objetivos

- Afrontar los cambios y los desafíos desde una perspectiva positiva.
- Aprender a distinguir el significado personal que damos a las cosas de lo que realmente sucede.
- Descubrir la capacidad que tenemos de cambiar nuestros pensamientos, sentimientos y conductas para adaptarnos a las situaciones cambiantes.

Contenidos. La adaptabilidad, la flexibilidad ante los cambios.

Nivel educativo recomendado. 3º y 4º de ESO.

Descripción. Se trata de que los estudiantes emitan respuestas positivas ante situaciones adversas, sean del pasado, del presente o del futuro. Posteriormente, con la ayuda del docente, deben generalizar las respuestas dadas a situaciones similares de diferentes contextos.

Duración. Una sesión.

Metodología. Breve explicación de los objetivos de la actividad e introducción de la actividad. Pequeña explicación de la importancia de adaptarse a los cambios; de saber responder a los problemas. Todos tenemos respuestas positivas para solucionar nuestros problemas. Para desarrollar esta explicación se puede utilizar la introducción de este capítulo, y las aplicaciones educativas del mismo. Se explican los objetivos de la actividad "Tienes soluciones para todo" (5 min.). Individualmente se contesta a la actividad "Tienes soluciones para todo" (10 min.). En gran grupo trabajamos las respuestas intentando extrapolarlas a otro tipo de situaciones (15 min.).

Materiales necesarios. Introducción y aplicaciones educativas de adaptabilidad. Hoja de la actividad "Tienes soluciones para todo".

Justificación. Tener soluciones para todo equivale a contar con una amplia variedad de respuestas ante los cambios que se nos presentan. Trabajar la generación de respuestas positivas desde la perspectiva del tiempo ofrece al

alumnado una visión más positiva de su vida, aflorando aquellas situaciones de las que salieron airosos. Realmente todos contamos con un repertorio de respuestas positivas que nos incentivan y animan a la hora de afrontar nuevas cambios, situaciones o desafíos de la vida.

Observaciones. A continuación ofrecemos ejemplos de situaciones para las que se pueden encontrar respuestas positivas:

Situación A. Se me rompieron los pantalones en mitad de clase.

Respuesta positiva (R+)→ Pedí una chaqueta para taparme hasta que terminara la clase y pedí permiso al profesor para llamar a mi madre y que me trajera otros pantalones.

R +→ No le dí importancia a la situación y seguí con el pantalón roto hasta que volví a casa.

R +→ Como esa mañana había Educación Física me puse el pantalón del chándal.

Situación B. El profesor me llamó la atención porque creía que era yo quien estaba hablando.

R +→ En ese momento no dije nada y esperé al final de la clase para explicarle la situación.

R +→ Hablé con mi compañero y le hice ver que no era justo que por su culpa me hubieran llamado la atención. El compañero se lo aclaró al profesor.

R +→ Comenté a mi tutor la situación, lo tratamos en tutoría y el compañero se lo explicó al profesor.

Situación C. Tiran una bola de papel a una compañera durante una actividad de clase. Nos dejan a todo el grupo sin recreo.

R +→ Durante ese recreo, entre todos, decidimos que la persona que lo había hecho hablara a solas con la compañera y con el profesor, sería algo bueno que repercutiera para bien en nuestro grupo.

R +→ La delegada de clase se levantó y pidió que la persona que había lanzado la bola de papel fuera solidaria con el resto del grupo y dijera que había sido ella; que se disculpara ante la compañera; y que ante el próximo incidente se levantara él a exponer posibles soluciones.

R +→ Comentamos el incidente en la sesión de tutoría, analizando los acuerdos tomados a principio de curso respecto a la convivencia en el grupo. La persona que había cometido la acción se dio cuenta y lo dijo.

Situación D. Me equivoqué de aula y me metí en la optativa de otro grupo. Cuando estaba sentado no sabía qué hacer para irme a la clase en la que tenía que estar.

R +→ Me levanté, pedí disculpas por la equivocación, y solicité permiso para buscar el aula en la que tenía que estar.

R +→ Esperé al final de la clase para no interrumpir las explicaciones del profesor y le expliqué lo sucedido.

R +→ Cuando pasó lista el profesor y me llamó la atención por no estar donde correspondía, le expliqué mi confusión y me indicó dónde estaba el aula de mi optativa.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo. Tienes soluciones para todo

Las personas le damos un significado propio a las cosas y a los acontecimientos que nos afectan dependiendo de las experiencias y emociones sentidas con anterioridad en situaciones similares. Conocer o controlar las circunstancias nos predisponen en nuestra forma de pensar y actuar ante retos futuros de forma pesimista u optimista.

Es importante distinguir la situación o el suceso en sí de la carga emocional de la que lo acompañamos al darle un significado a la situación. Una forma de descubrir el estilo explicativo de los sucesos que nos afectan puede ser examinar nuestra perspectiva de las cosas en los tres contextos temporales: pasado, presente y futuro.

1. Vamos a pensar en situaciones pasadas, presentes y futuras de nuestra vida en las que lo que ha ocurrido ha sido para bien. Explica brevemente las situaciones o incidentes que vienen a continuación y cómo darle respuestas positivas

Pasado. 	Escribe un incidente negativo que te sucedió cuando estabas en el colegio y del que saliste airoso. Incidente negativo → Respuesta positiva→

Presente.	Describe una situación que te haya pasado en estos días que hayas resuelto positivamente. Describe situación incómoda→ Respuesta positiva (cómo has resuelto esta situación) →

Futuro.	Explica cómo te gustaría vivir dentro de diez años→ Respuesta positiva (qué harás para conseguirlo) →

2. Gran grupo. Analizar en qué otras situaciones podemos dar respuestas positivas similares a las que acabamos de anotar en esta hoja.

ACTIVIDAD 3. CANDIDATO A DELEGADO/A

Objetivos

- Plantearse situaciones problemáticas como nuevos retos personales.
- Encontrar cualidades positivas en uno/a mismo/a y mostrarlas a los demás.
- Concienciar de la necesidad de realizar una elección responsable que pueda beneficiar al grupo.

Contenidos. Resolución de problemas. Aprender a ser flexible.

Nivel educativo recomendado. 1º y 4º de ESO.

Descripción. Se acerca la fecha de la 1ª reunión de la Junta de Delegados, y nuestra clase no tiene representante. El docente propone que todos los miembros del grupo presenten la candidatura para que nuestro representante salga de esa propuesta. Se trata de presentar la candidatura a delegado para votar aquella que responda a los fines y necesidades del grupo.

Plantear la actividad como un reto personal, haciendo imaginar al alumno/a que no le queda más remedio que ser él/ella quien se presente como delegado/a.

Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Metodología. Rellenar la ficha individualmente (10 min.). Puesta en común viendo las características que más coinciden y comparándolas con las que cada uno ha señalado. Comprobar de forma individual que por el perfil que se va señalando en el grupo él/ella se pueden presentar para que le voten, y que puede haber más candidatos que se adapten al puesto (30 min.).

Materiales necesarios. "Guía de candidatura a delegado/a."

Justificación. La organización del grupo clase necesita la figura de un delegado/a elegido democráticamente. Participar como candidato puede favorecer que se observen las funciones de delegado desde su propia perspectiva. Plantearse una situación problemática como un reto personal a resolver a través de la autopromoción favorecerá la imagen positiva de uno mismo, saber ponerse en la perspectiva del otro, ayudará una elección responsable del grupo.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo. Guía del candidato a delegado/a

Nombre:

Presentándome a delegado/a mi grupo de clase podrá:

En mi aula conseguiremos:

Conmigo el centro tendrá un representante de estudiantes con el que dará respuesta a sus necesidades de:

Nuestro/a profesor/a podrá tener confianza en mí porque:

Las cualidades personales que aporto como futuro/a delegado/a, que pueden beneficiar al grupo son:

	Alegre		Triste		Tímido/a		Sociable
	Obediente		Desobediente		Cariñoso/a		Agresivo/a
	Tranquilo/a		Nervioso/a		Seguro		Inseguro/a

	Dependiente		Independiente		Protestón/na		Resignado/a
	Organizado/a		Desorganizado/a		Perseverante		Inconstante
	Comunicativo/a		Se aísla		Comprometido/a		Despreocupado/a
	Responsable		Irresponsable		Tolerante		Puedo hablar en nombre del grupo
	Dialogante		Buen estudiante		Buenas relaciones con el profesorado		Buenas relaciones con los compañeros/as
	Conozco las normas del centro		Asisto siempre a clase al centro		Decidido/a		Otra:

Con mi candidatura busco:

☐ Satisfacción personal
☐ Reconocimiento social
☐ Superación personal
☐ Tener contentos a otros
☐ Sentirme a gusto
☐ Lograr un éxito
☐ Estar alegre
☐ Beneficiar al grupo
☐ Otras

SI ME VOTAS ME COMPROMETO A:
1.
2.
3.

MI LEMA SERÁ:

Fdo:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Carr, A. (2007). *Psicología Positiva. La ciencia de la felicidad.* Barcelona: Paidós.
Rojas Marcos, L. (2005). *La fuerza del Optimismo.* Madrid: Santillana.

ESTABLECER METAS. PROYECTO DE VIDA

Teresa Pozo Rico

INTRODUCCIÓN

La aspiración máxima de todo ser humano consiste en descubrir la razón que guía sus pasos y el sentido último de su devenir personal. En el caso de jóvenes, este aspecto adquiere una especial relevancia, pues las elecciones en esta etapa del desarrollo van a resultar determinantes de un amplio espectro de circunstancias futuras. Por esta razón, nuestros alumnos y alumnas buscan la brújula que les permita orientarse en un confuso y complejo mundo repleto de estímulos, e incluso a veces, informaciones contradictorias. Como buenos docentes, podemos convertirnos en excelentes guías e instrumentos de apoyo y superación para el alumnado. Ponernos al servicio de sus necesidades y convertirnos en modelos de actuación, es una parte esencial de nuestra labor docente. El alumnado es como una semilla con un potencial increíble, necesita ser consciente de su idiosincrasia (de las fortalezas y áreas de mejora que le hacen único) y del entorno en el que vive (de las amenazas y oportunidades del medio externo). Sólo si somos capaces de tutelarle hacia este autodescubrimiento será capaz de concluir por sí mismo su capacidad única para fructificar y el terreno de cultivo idóneo a partir del cual crecer.

CONCEPTO Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

Proyecto de vida es la construcción personal que realiza un individuo sobre sus posibilidades de evolución, progreso y superación. Incluye entrega y se traza con ilusión y entusiasmo. Dicha proyección es posibilitada por el establecimiento de metas personales.

Una meta es el objetivo marcado por un individuo sobre el que vierte todas sus energías. Es el motor que guía sus acciones y que alienta sus fuerzas en una dirección definida. Todo ser humano sueña y esboza sobre el lienzo de la vida sus deseos. Para ello utiliza los mil colores que le aportan las experiencias personales. Los docentes somos parte de los instrumentos que puede utilizar para este fin. A través del amor al conocimiento podemos convertirnos en la luz que ilumine senderos por los que pueda apostar. Tenemos la capacidad para ofrecerle recursos: el compás sobre el que marcar su paso, siendo el elemento de apuntalamiento la actitud y los valores; y la posible circunferencia a crear por el alumnado de un diámetro y expresión única e ilimitada.

El profesorado tenemos las riendas del binomio enseñanza-aprendizaje, y en nuestras manos está la posibilidad de conducir esos dos caballos desbocados en beneficio del alumnado, para que podamos tirar juntos del carro de su progreso personal y en función de sus individualidades y diversidad.

A los alumnos y alumnas les queda muy grande el mundo en estos momentos. Encontrar la forma para encajar en él es aún más complejo. Están hechos de una pasta única y con un potencial increíble, intentan adoptar una forma que les permita vivir bien y ser personas felices y realizadas. Somos maestros/as, es decir, responsables de contornear su relieve para hacer posible su ajuste y bienestar y de permitirles brillar con toda la intensidad del voltaje que les caracteriza.

APLICACIONES EDUCATIVAS

Inmensas son las colaboraciones profesionales, teorización y trabajo práctico de la construcción del proyecto de vida como ideal educativo. La proyección personal es algo latente en multitud de líneas de pensamiento. Desde las aportaciones de la Grecia antigua con Aristóteles (384-322 a. C.) y su idea del ser humano superior en toda jerarquía por su capacidad para el pensamiento y de la *eudaimonia* (término griego habitualmente traducido como felicidad), Platón (427-347 a. C.) y su definición de la potencia y acto. Hasta las pinceladas de Sigmund Freud (1856-1939) en su postulación de la teoría psicoanalítica donde, entre muchas otras ideas, defendía la importancia de la construcción de un proyecto personal (un "yo ideal" sano para el individuo).

Siguiendo por las contribuciones de la obra de Abraham Maslow (1976) en *El hombre autorrealizado* donde habla de la realización como último peldaño de las necesidades del hombre, en el cual cobra relevancia la moralidad, creatividad y aceptación. Pasando por las teorías de inteligencia emocional, con sus precursores como Gardner en 1983 (ver Gardner, 2003 y 2005) con la idea de inteligencias múltiples, Wayne Payne con su tesis sobre el estudio de las emociones en 1984, sus máximos exponentes Salovey y Mayer (1990) y la popularización del término con Daniel Goleman (1995). Hasta las aportaciones más novedosas, donde se defiende que «los modelos más recientes sobre motivación para el aprendizaje han incorporado el concepto *meta* como elemento fundamental, sin el cual es difícil entender la actividad propositiva de los alumnos y alumnas» (Marchesi, Coll, y Palacios, 2007, p.185).

Muy extensa es la bibliografía y los referentes profesionales que, desde su propio prisma, han tratado de enfatizar la importancia de la definición del proyecto de vida para el ser humano (Álvarez y Bisquerra, 1996; Bar-on,

2002; Ciarrochi, 2001; Zins, 2004, entre otros). Finalmente, la aproximación más importante en esta línea se encuentra en la Psicología Positiva, corriente de reciente aparición, que se centra en el estudio de las bases del bienestar psicológico y la felicidad (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). El establecimiento de metas y logro de objetivos personales acerca al individuo al goce de emociones positivas, expresiones de su prosperidad y bonanza.

Así mismo, basta con observar la legislación educativa, donde encontramos una evolución clara desde la LOGSE (desarrollo armónico y formación plena que permite al alumnado conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma), pasando por la LOCE y culminando en la LOE con la defensa de los principios de la educación por competencias básicas, donde el individuo se responsabiliza de su propio aprendizaje, pasa de ser un sujeto consumidor del conocimiento a un creador del mismo y donde el énfasis está en la capacidad para SER (desarrollo global del alumnado) (Delors, 1996).

ACTIVIDAD 1. SOY TAN VELOZ COMO LAS LIEBRES Y TAN FLEXIBLE COMO LA CIGÜEÑAS

Objetivos

- Comprender la individualidad y el sentido de la diferencia sin connotaciones positivas o negativas.
- Aceptarse a uno mismo, valorar las cualidades y comprender las posibilidades de mejora.
- Conocer los mecanismos de superación personal, lograr objetivos y disfrutar de resultados.

Contenidos. El autoconocimiento, la superación de los puntos de mejora y la aceptación de las fortalezas. La definición de metas y la movilización de recursos para la consecución de las mismas. La proyección personal, las ilusiones y sueños.

Nivel educativo recomendado. 1º ESO.

Descripción. Al alumnado se le presenta una fábula (presente en el anexo 1), se leerá en clase rotando el turno de palabra de tal manera que todos tengan la oportunidad de participar. Se realizará un pequeño teatro espontáneo en el que cada cual representará un personaje de la historia. A continuación, se resolverán individualmente las cuestiones presentes en el anexo 2, dejando un espacio final para el debate en gran grupo. Por último, en una segunda se-

sión, ser creará un mural cumplimentando la tabla presente en el anexo 3 que será colgada en el tablón de clase.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo cooperativo, reflexión individual y debate en gran grupo. Se realiza la lectura de la fábula por todo el alumnado y se representa en un pequeño teatro en el que participa toda la clase, se resuelven individualmente las preguntas anexas, donde el profesor o profesora irá pasando por cada alumno y alumna para orientarle en su ejecución. Se reservarán 10 minutos para comentar las respuestas en gran grupo. Con todas las ideas, el alumnado perfilará una meta rellenando la tabla adjunta. Finalmente, en una última sesión de clase o tutoría se crea el mural, realizado en pequeños grupos integrados por tres o cuatro personas. Por último, el docente revisará las respuestas dadas por los estudiantes individualmente, y le entregará a cada uno una reflexión que les motive en su proyección profesional. Sería idóneo que pudiera reservar unos minutos para hablar con cada uno (se les puede ir llamando a cada uno mientras el resto del grupo realiza el mural) así como dedicar un tiempo a comentar la actividad con los padres y madres (en las horas de atención a las familias).

Materiales necesarios. Aula debidamente acondicionada, con mesas que permitan la disposición del alumnado en función de la actividad a realizar en cada momento. En forma de círculo para las reflexiones y debates, separadas individualmente para las preguntas individuales y dispuesta en pequeños grupos para el trabajo del mural. Fotocopias de la fábula y de las cuestiones individuales y material para la confección de los murales (pinturas, cartulinas, etc.).

Justificación. La razón de la inclusión de esta actividad en el presente libro está basada en la posibilidad de trabajar mediante las dinámicas propuestas la fijación de metas y los primeros esbozos de la proyección personal para este grupo de edad.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Fábula

Érase una vez un polluelo de cigüeña que nació de la madriguera de una liebre. Su nombre era Ups, y era un pequeño pajarillo, todo calvo a excepción de una pelusilla rubia que cubría su cabezón y parte del buche. La explicación de cómo llegó Ups en forma de huevo a la madriguera nadie la conoce, aunque podéis pensar vosotros mismos las posibles maneras. Se incubó gracias al pelo con el que todas las liebres arropan a sus crías. Cuando el huevo cascó y Ups apareció estirándose perezosamente, sus ocho hermanos y sus tres hermanas liebres dijeron al unísono ¡Ups!, y de ahí su nombre, claro está.

Ups se crió feliz durante toda su infancia. Pero un buen día decidió que había llegado el momento de buscar su propia aventura, y decidió internarse en el bosque. Empezó a atardecer y todo quedo en silencio. Ups sintió miedo y comenzó a correr torpemente, pues nunca había sido veloz. Sin darse cuenta, se vio en el borde de un precipicio, un paso en falso le llevó a caer al vacío y en ese momento ¡algo sorprende ocurrió!, ¡Ups estiró sus alas y voló! ¡Voló por todo el bosque!

Su madre la liebre le vio en el cielo y se sintió inmensamente feliz y orgullosa de su proeza.

Anexo 2. Cuestionario

- ¿Preferirías ser cigüeña o conejo? ¿Por qué?

Cada especie animal tiene sus características, no son mejores o peores, sencillamente son únicas. Piensa en cinco compañeros de clase y asocia un animal con su forma de ser. Por ejemplo, Luís es valiente como un león, Lucía es lista como un lince o Marta es ágil como un guepardo.

- Y si fueras tú un animal, ¿cuál serías?, ¿por qué?

- ¿Cuáles consideras que son tus cualidades positivas? Haz una lista utilizando las palabras propuestas a continuación o inventa las tuyas propias. Alegre, fuerte, ágil, veloz, inteligente, responsable, buen amigo, imaginativo, soñador, amable, educado, simpático, sincero y entusiasta. Piensa en momentos en los que hayas puesto en práctica esta característica tuya, jugando con tus amigos y amigas, en clase o con la familia.

- ¿Cuáles crees que son las áreas en las que puedes mejorar? Piensa en momentos en los que te ha costado conseguir lo que te proponías, por ejemplo con los deberes, haciendo amigos nuevos o entrenando con tu equipo de baloncesto. Pide ayuda a tu profesor o profesora y compañeros/as.

- ¿Cómo crees que las personas conseguimos lo que queremos? Por ejemplo, un buen futbolista entrena muchas horas, un científico realiza multitud de experimentos, un veterinario estudia una carrera antes de curar a los animales. ¿Qué hace posible cumplir nuestros sueños?

Ahora que sabemos que es una meta, piensa en una para cumplirla tú durante los próximos días. Ayúdate del profesor o profesora y los compañeros y las compañeras para definirla, y cuenta los resultados en la próxima hora de clase o tutoría.

Anexo 3. Tabla creer es crear

CREER ES CREAR
YO QUERÍA CONSEGUIR…. *ENTONCES YO PENSÉ QUE PODÍA HACER…* *Y YO LOGRÉ…*

ACTIVIDAD 2. LOS HÉROES, PERSONAS QUE DEFIENDEN SUS METAS

Objetivos

- Reflexionar sobre como el ser humano alcanza cualidades deseables y se hace a sí mismo.
- Manejar los recursos que permiten al alumnado conseguir sus objetivos y sueños.
- Ejercitar las habilidades que posibilitan al alumnado trazar un camino que aproxima al logro de las ilusiones y metas.

Contenidos. Emociones positivas relacionadas con la comprensión de las cualidades maravillosas, incluso en personas muy cercanas a nosotros. La comprensión de la importancia de dominar los recursos y los medios que nos permiten alcanzar nuestros fines. El conocimiento de los mecanismos de superación personal, el logro de objetivos y el disfrute de resultados.

Nivel educativo recomendado. 2º ESO.

Descripción. El docente explica al alumnado que vamos a crear héroes y heroínas en clase. Es decir, personajes de ficción, inventados por todos, que poseen cualidades extraordinarias. Cada alumno y alumna creará el suyo propio.

Para comenzar, los estudiantes reflexionan individualmente sobre las cuestiones presentes en el anexo 1.

A continuación, se pondrá en común todas sus aportaciones, intentando valorar cada idea individual y planteando las cuestiones presentes en el anexo 2.

Por último, en grupos de 3 o 4 alumnos/as, dibujarán un cómic con personas reales como héroes (todas aquellas que han mencionado en la puesta en común en gran grupo). Deben ilustrarlas resolviendo situaciones de la vida cotidiana o como protagonistas de una historia que ellos inventen.

Por ejemplo, las madres que trabajan fuera y dentro de casa, y son capaces de estar en todas partes. Los padres que trabajan duramente jornadas de 8 horas, más 2 extraordinarias, y aún tienen tiempo para jugar con sus hijos cada día. La fidelidad de una mascota, que espera tu regreso del colegio siempre feliz y que está a tú lado en los buenos y malos momentos. Los hermanos y hermanas mayores, que son capaces de arreglarse solos la bicicleta o diseñarse su propio coche teledirigido, etc.
Duración. 2 sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Reflexión individual (preguntas adjuntas en el anexo 1, durante los primeros 30 minutos), debate en gran grupo (reflexión grupal con las preguntas del anexo 2, 30 minutos) y trabajo en grupos de 3 o 4 personas (realización del cómic, en una segunda sesión).

Materiales necesarios. Aula de clase que posibilite tanto el trabajo en gran grupo, como el individual y el realizado en pequeños grupos, según la actividad a desarrollar en cada momento. Fotocopias del cuestionario de reflexión individual presente en el anexo 1 y material para la confección del cómic (pinturas, cartulinas, etc.).

Justificación. La razón de la inclusión de esta actividad en el presente libro está basada en la idoneidad para abordar con una metodología cooperativa, abierta, reflexiva y dinámica, la comprensión sobre la conquista de cualidades positivas deseables y la utilización de recursos para alcanzar nuestras metas.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Cuestionario individual

¿Qué es un héroe o una heroína?
¿Qué nombre le vas a poner a tu héroe o a tu heroína?
¿Qué será capaz de hacer tu héroe o heroína? ¿Podrá volar, ser muy veloz, poseer una fuerza extraordinaria o tener propiedades de animales (como las garras de un lobo o trepar por las paredes como las arañas)?
¿Qué armas tendrá tu héroe o heroína? ¿Una espada mágica, un escudo increíble, una moto muy veloz?

Dibuja a tu héroe o heroína en un folio, intenta representar todos los detalles (el vestuario, las armas, las cualidades mágicas, etc.).

Anexo 2. Cuestiones para el gran grupo

¿Sólo los superhéroes tienen poderes mágicos? ¿Conocéis a personas cercanas a vosotros que también tengan cualidades increíbles (hermanos mayores, amigos, padres…)?

¿Qué armas utilizan para conquistar sus metas? (La inteligencia, la tenacidad, el coraje, la valentía, el esfuerzo, la superación, etc.)

Explicación: "Los seres humanos tenemos un gran potencial. Podemos conseguir grandes metas, sólo con proponérnoslo y acertando con los medios y armas a utilizar. Por ejemplo, una persona no puede volar, biológicamente no está diseñado para ello. No obstante, podemos utilizar nuestra inteligencia (poderosa arma) para diseñar un avión que nos permita volar".

ACTIVIDAD 3. YO TAMBIÉN DOY FRUTO

Objetivos

- Conocerse a uno mismo.
- Identificar metas y movilizar recursos para la consecución de las mismas.
- Obtener resultados y disfrutar de los mismos. Cumplir ilusiones y sueños.

Contenidos. Emociones positivas relacionadas con la aceptación de uno mismo y el descubrimiento del potencial individual. Conocimiento de los mecanismos de superación personal, el logro de objetivos y el disfrute de resultados.

Nivel educativo recomendado. 3º y 4º ESO.

Descripción. En una primera sesión realizamos una excursión por el medio natural cercano al centro para observar la flora propia de la región. En una segunda sesión reflexionamos en grupo sobre las preguntas anexadas y planteamos al alumnado la importancia de "plantar nuestros sueños como plantamos una semilla". A continuación, los alumnos y alumnas pensarán en algo que deseen lograr, en cómo pueden conseguirlo y en los resultados que pueden esperar. Para ello, rellenarán la tabla adjunta en el anexo 2 y colorearán la ilustración del anexo 3. Los resultados se comentarán en gran grupo.

Duración. Dos sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo cooperativo, reflexión individual y debate en gran grupo. Se realiza la salida al medio natural en una primera sesión y la reflexión posterior en una segunda. Los resultados se comentan en gran grupo.

Materiales necesarios. Aula de clase que posibilite tanto el trabajo en gran grupo, como el individual y el realizado en pequeños grupos, según la actividad a desarrollar en cada momento.

Justificación. La razón de la inclusión de esta actividad en el presente libro está basada en la posibilidad de trabajar la fijación de metas y el cumplimiento de ilusiones mediante las actividades de reflexión propuestas.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Cuestionario

¿Qué necesitan las plantas para crecer?

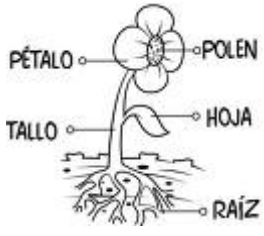
¿Cuáles son las especies que crecen en nuestra región?

¿Crecemos nosotros como las flores?, ¿en que nos parecemos?, ¿en que nos diferenciamos?

Anexo 2. Tabla para el establecimiento de metas

Yo quiero conseguir…
Así que voy a realizar las siguientes acciones…
Y podré esperar los siguientes resultados…

Anexo 3. Ilustración del crecimiento de una flor



Los pétalos de la flor y frutos… son los resultados. Sueños cumplidos.
Las hojas… Son el apoyo de profesores/as, padres/madres, amigos/as.
El tallo… Es nuestro esfuerzo y trabajo diario.
Las raíces… Son nuestros, sueños y metas.

ACTIVIDAD 4. PROYECTO DE TRABAJO = PROYECTO DE VIDA ¡EMPRENDIZAJE!

Objetivos

- Conocerse a uno mismo, superar los puntos de mejora y aceptar las fortalezas.
- Definir metas y movilizar recursos para la consecución de las mismas.
- Proyectarse personalmente, lograr hacer realidad las ilusiones y sueños.

Contenidos. Emociones positivas relacionadas con el compromiso con la meta, la comprensión del esfuerzo y perseverancia necesarios, la definición de un plan de acción, la secuenciación en pequeños pasos y la puesta en marcha. El conocimiento de los mecanismos de superación personal, el logro de objetivos y el disfrute de resultados.

Nivel educativo recomendado. 1º y 2º de Bachillerato.

Descripción

Primera sesión

Vamos a presentar al alumnado una propuesta de actividad que capte su atención, provoque su interés, despierte su ilusión y le invite a la acción. Consiste en pensar que somos empresarios o empresarias y deseamos diseñar un producto para venderlo en el mercado. De manera colateral a esta actividad, y poniendo en marcha todos los contenidos estudiados, el alumnado pensará en sus características propias y su proyecto personal. Para ello se le van a ofrecer las instrucciones presentes en el anexo 1 y el ejemplo explícito del anexo 2 con el objetivo de que cada alumno y alumna pueda desarrollar una idea empresarial basada en las demandas de su entorno más próximo.

En gran grupo se realizará una lluvia de ideas donde los alumnos y alumnas harán sus propuestas empresariales. En la pizarra se anotarán todas las ideas. Opcionalmente es posible trabajar el desarrollo de los proyectos empresariales en otras asignaturas de manera transversal, siempre y cuando el profesor o profesora estuviese de acuerdo y pudiese ser una tarea compatible con los objetivos del ciclo.

Tras la realización del ejercicio, el profesor o profesora concluirá que de la misma manera que un buen empresario o una buena empresaria intenta encontrar un hueco en el mercado para el producto o servicio que ofrece, una persona tiene que encontrar un proyecto de vida que le permita alcanzar la

felicidad y el bienestar. Por tanto, individualmente, le pedimos que cumplimente la tabla presente en el anexo 3.

Por último, el docente se llevará el trabajo de cada alumno y alumna a casa y en la siguiente clase o tutoría le proporcionará individualmente retroalimentación sobre su meta, construyéndola sobre la base del compromiso personal, ayudándole a establecer pasos intermedios que le aproximen al objetivo final y ayudándole a diseñar un plan de acción y una calendarización de su puesta en práctica. Es fundamental que el profesor o profesora reserve tiempo para ir realizando un seguimiento e informar convenientemente a los padres y madres.

Segunda sesión

Se explicará al alumnado en que consiste el análisis DAFO, técnica mediante la cual se puede evaluar la viabilidad de los proyectos empresariales. Consiste en que el alumnado se plantee, a nivel interno, cuales son las debilidades y fortalezas del producto o servicio que desea vender; y a nivel externo, cuales son las amenazas y oportunidades del medio. Esta comprensión permite que el estudiante acepte áreas de mejora y explote potencialidades, además se le posibilita que afronte riesgos inteligentemente y domine las diferentes opciones.

Para ilustrar la explicación, se le proporcionará el ejemplo presente en el anexo 4 y se le reta a que cree su matriz propia respecto a tu proyecto empresarial.

Una vez esté diseñada la matriz en cada grupo de 5 a 8 personas se pondrán en común las ideas y, de manera conjunta, se buscarán estrategias y pautas de acción para aumentar las probabilidades de éxito del proyecto, solucionando debilidades, afrontando amenazas y explotando fortalezas y oportunidades.

Por último se plantea que, de la misma manera que hemos evaluado nuestro proyecto empresarial, definiendo su viabilidad y preparándonos para llevarlo a la práctica con éxito a través del análisis DAFO, vamos a realizar una valoración de nuestros proyectos personales.

Individualmente, cada alumno y alumna va a crear una matriz siguiendo el ejemplo presente en el anexo 5. Finalmente, se comentan los resultados en clase, incentivando en el alumnado la ilusión, la perseverancia y el compromiso con la meta planteada. Se le explica que la vida es como una partida de cartas, a veces tocan cartas buenas y a veces tocan cartas malas. La inteligencia de un individuo no está determinada por lo que le ha tocado, pues no es res-

ponsable de ello. El potencial de una persona está en cómo decide jugar las cartas.

El establecimiento de metas y la definición del proyecto de vida permiten jugar una inteligente partida.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo cooperativo, reflexión individual y debate en gran grupo. Se plantea en gran grupo la elaboración del proyecto empresarial, durante una sesión se trabaja la idea y se realiza un paralelismo con el desarrollo personal, cumplimentando los anexos 1, 2 y 3. En la segunda sesión, mediante los anexos 4 y 5, se realiza un análisis DAFO sobre su proyecto empresarial y se comentan las reflexiones con todo el grupo. Finalmente, se realiza un análisis DAFO de los proyectos personales de cada alumno y alumna, trabajando individualmente y comentando los resultados en gran grupo. Por último, se prevé una reunión con los padres y madres para informar del trabajo realizado por el alumnado e invitarles a apoyar los proyectos personales en los que sus hijos creen.

Materiales necesarios. Aula debidamente acondicionada, con mesas que permitan la disposición del alumnado en función de la actividad a realizar en cada momento. Dispuesta en pequeños grupos para el desarrollo de los proyectos empresariales, en forma de círculo para las reflexiones y separadas individualmente para el trabajo del proyecto personal. Fotocopias de las tablas y matrices de cada ejercicio. Pizarra o soporte digital para anotar los resultados de la lluvia de ideas. Fotocopias de los materiales anexos.

Justificación. La razón de la inclusión de esta actividad en el presente libro está basada en la idoneidad para abordar con una metodología cooperativa, abierta, reflexiva, dinámica y concretada en la realización de tareas; la fijación de metas, la proyección personal y el compromiso con un plan de acción adaptado del nivel madurativo propio de estas edades.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Presentación de la actividad

Introducción: La sociedad actual necesita gente emprendedora, con iniciativa y creatividad, que pongan en marcha nuevos proyectos empresariales. ¿Seríamos nosotros y nosotras buenos empresarios y empresarias?

Instrucciones: Los grandes productos o servicios son aquellos que son capaces de dar respuesta a las demandas sociales. Vamos a pensar entre todos en nuevos inventos o tecnologías, en tendencias y cambios sociales, en intereses personales de los clientes potenciales,

en otras empresas reales que no funcionan bien o podrían ser superadas y nuevos yacimientos o sectores que se mueven especialmente en los tiempos que vivimos. Todas las ideas las anotaremos en la pizarra. En grupos, vamos a cumplimentar la siguiente tabla:

Anexo 2. Mi proyecto empresarial. Ejemplo

Mi proyecto empresarial es...				
¿Cuál es nuestra situación actual?	¿Qué tenemos?	¿Qué necesitamos?	¿Qué podemos hacer?	¿Qué vamos a hacer, cuando y como?
EJEMPLO: Mi proyecto empresarial es MOSTRAR PRODUCTOS TECNOLÓGICOS DE ELABORACIÓN PROPIA (videojuegos caseros, maquetas de ciudades con instalaciones eléctricas, muñecos articulados, etc.).				
Somos un grupo de estudiantes que queremos vender un producto o servicio para irnos de viaje de fin de curso.	Ingenio. Ganas. Apoyo del profesorado. Recursos del instituto para llevarlo a cabo. Mucha información y conocimientos. Confianza en nosotros mismos.	Trabajo en equipo y dedicación personal. Conocimientos sobre nuevas tecnologías. Capacidad para adaptarse a situaciones nuevas. Facilidad para tomar decisiones. Perseverancia.	Definir una idea, concretarla en un proyecto propio y llevarla a la práctica.	Realizar un concurso de proyectos tecnológicos. Serán diseñados por nosotros mismos y los enseñaremos en una feria de muestras que montaremos en el instituto. Invitaremos a toda la comunidad escolar. Se venderán entradas a un módico precio.

Anexo 3. Mi propósito personal. Ejemplo

El propósito de mi vida es…				
¿Cuál es mi situación actual?	¿Qué tengo?	¿Qué necesito?	¿Qué puedo hacer?	¿Qué voy a hacer, cuándo y cómo?
Ejemplo: ESTUDIAR EL GRADO DE BIOLOGÍA				
Soy estudiante de último curso de Bachillerato y quiero acceder a estudiar biología para disfrutar del conocimiento sobre el mundo físico.	Ganas, ilusión, amor por la naturaleza, confianza en mí mismo, apoyo de mis seres queridos.	Obtener buenas notas y superar la selectividad.	Fomentar un hábito de estudio. Comprometerme y ofrecer una dedicación personal. Ser perseverante.	Visitar la facultad de ciencias más cercana a mi localidad, así como sus instalaciones (biblioteca, etc.). Hablar con los/las profesores/as de ciencias y pedirles orientación.

Anexo 4. Análisis DAFO empresarial. Ejemplo

Proyecto empresarial: feria de muestras de productos tecnológicos	
NIVEL INTERNO	NIVEL EXTERNO
DEBILIDADES Necesidad de adquirir nuevos conocimientos. Necesidad de tiempo. Necesidad de gran coordinación en equipo. ¿Tenemos suficientes conocimientos para crear un producto tecnológico?, ¿podré tenerlo listo para final de año?, ¿trabajaremos todos conjuntamente?	AMENZAS Respuesta social ante el proyecto y aceptación. ¿Asistirán bastantes personas a la feria de muestras? ¿Les importará el pago de un módico precio por la entrada? ¿Les resultarán interesantes los proyectos mostrados?
FORTALEZAS Ilusión, motivación, perseverancia y capacidad. Cooperación con el profesorado. Disponibilidad de recursos del centro.	OPORTUNIDADES Posibilidad de invitar a las familias y amigos, e implicar a personas del entorno más cercano.

Anexo 5. Análisis DAFO personal. Ejemplo

Proyecto personal: ser admitido en biología	
NIVEL INTERNO	NIVEL EXTERNO
DEBILIDADES Miedo e incertidumbre. Necesidad de gran dedicación y perseverancia. Necesidad obtención de resultados satisfactorios (notas académicas y resultado de la selectividad).	AMENZAS Demanda social de la carrera y situación de la nota de corte mínima para el acceso.
FORTALEZAS Definición clara de la meta, sin ambigüedades. Ilusión, motivación, perseverancia y capacidad. Plan de acción (horarios de estudio) y cumplimiento del mismo cada día.	OPORTUNIDADES Estudio de las universidades de la zona que oferten el grado y posibilidad de pedir plaza en más de un centro educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez González, M. y Bisquerra Alzina, R. (1996). *Manual de Orientación y clase o tutoría*. Barcelona: Praxis.

Bar-On, R. (2002). *BarOn emotional quotient inventory: a measure of emotional intelligence*. New York: MHS.

Ciarrochi, J. (2001). *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry*. New York: Psychology Press.

Delors J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO. Obtenido el 2 de abril de 2010 de http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf.

Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI***.** Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1995). *Las cinco mentes del futuro: un ensayo educativo*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books (Versión castellana: Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós, 1996).

Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. (2007). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial.
Maslow, A. (1976). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9,* 185-211.
Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, *55,* 5-14.
Zins, J. E. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: what does the research say?* Teachers College Press.

MOTIVACIÓN DE LOGRO. INICIATIVA

Luz Davinia Algarra Delicado
Vanessa Martínez Jerez

INTRODUCCIÓN

Son muchas las teorías que nos hablan de estrategias pedagógicas de actuación en cuanto a la enseñanza, en cuanto al aprendizaje, en cuanto al desarrollo de un entorno lo más favorable y potencialmente estimulante. No obstante, somos los profesionales de la educación, y la sociedad en su conjunto donde los padres asumen un papel primario y fundamental, quienes deberíamos utilizar nuestra lógica e intuición con el fin de alcanzar grandes logros. Grandes logros en nuestro principal objetivo: el alumnado.

En ocasiones, nuestro bagaje, nuestra experiencia e incluso las opiniones externas nos impiden centrarnos en la solución a los retos que se nos presentan. La solución la tenemos, muchas veces, al alcance de nuestras manos; basta con seguir nuestra intuición y nuestra lógica.

Partiendo de la pedagogía de Decroly, que nos habla de la necesidad de respetar la libertad, la individualidad, la actividad, los intereses y las tendencias de los infantes, es primordial lograr que quieran saber y que sepan pensar. Por ello, esto requiere una actividad cognitiva que se fundamente en el interés, en necesidades y en querer alcanzar metas. Hablamos pues de la motivación.

Concepto

Si hay algo que está presente en nuestras vidas con carácter universal es la motivación. Comúnmente, se le atribuyen muchos nombres. Se dice de ella que es un objetivo, una meta, una prioridad, se habla de ganas, de recompensas y de que algo que te lleva a satisfacer una necesidad, entre otras muchas. Pero, más formalmente, hay autores que nos dicen que la motivación «es una precondición para el aprendizaje» (Coaqué), “es la que da dirección e intensidad a la conducta humana en un contexto educativo” (Frymier) o «son las razones personales que de modo consciente o inconsciente orientan la actividad de las personas hacia una meta» (Alonso-Tapia, 2005). En definitiva, podríamos decir que la motivación es el motor que da vida a nuestra manera de actuar con el fin de alcanzar un objetivo o meta.

Principales características

La motivación implica actividad y movilización, no tiene un papel pasivo. Todos hablamos de motivación; sin embargo tenemos dificultades en saber cómo y cuándo motivar. Teniendo esto en cuenta hay que saber que el modo como intentemos acercarnos a esa meta u objetivo (que tenemos en mente) va a implicar un tipo de motivación u otra. Por tanto hay motivación cuando hay metas.

Si las metas están relacionadas con las tareas, podemos hablar de motivación de competencia, motivación de control y motivación intrínseca. Cuando hablamos de metas relacionadas con la autovaloración, nos referimos a la motivación de logro y el miedo al fracaso. Siendo metas relacionadas con la valoración social, hablaríamos de una necesidad de aprobación por parte de los adultos y/o de sus iguales. Y, por último, las metas relacionadas con la consecución de recompensas externas son las que hacen mención a la consecución de premios o elogios y la evitación de todo aquello que implique castigo. La tabla 1 recoge las ideas que se acaban de sintetizar (Alonso-Tapia, 2002).

Tabla 1. Metas de la actividad escolar

Metas relacionadas con la tarea.	– Incrementar la propia competencia (motivación de competencia). – Actuar con autonomía y no obligado (motivación de control). – Experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea (motivación intrínseca).
Metas relacionadas con la autovaloración (el "yo").	– Experimentar el orgullo que sigue al éxito (motivo de logro). – Evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso (miedo al fracaso).
Metas relacionadas con la valoración social.	– Experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo. – Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo.
Metas relacionas con la consecución de recompensas externas.	– Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas (ganar dinero, etc.). – Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas.

Dentro de todas ellas el objeto que ocupa esta reflexión es la motivación de logro. Como sugiere Atkinson «es experimentar el orgullo y la satisfacción que sigue al éxito recibiendo de sí mismos o de otros una valoración positiva de su competencia actual». Es decir, se denota la necesidad de uno mismo de ser valorado y de sentirse valorado. Alonso-Tapia (2002) añade que esta necesidad de saber que valemos se manifiesta de forma diferente con el deseo de ser juzgados por los demás como personas competentes y capaces, recibiendo de ellos elogios y aprobación. Y con el deseo de evitar que juzguen nuestra competencia y capacidad de modo negativo.

En este sentido, el efecto del deseo del éxito y su reconocimiento público sobre el interés y el esfuerzo para aprender es negativo, porque este deseo de ser valorados positivamente puede llevar a los estudiantes a que centren su atención en los resultados y no en el aprendizaje. Sin embargo, hay un aspecto positivo ya que le empuja a esforzarse al máximo aunque suponga, en ocasiones, un coste emocional.

Bajo estas perspectivas se puede decir que la motivación de logro es un estado dinámico ya que va a depender de la persona, de la situación, de la actividad, del compromiso con ella y del empeño con el que se lleva a cabo. La manera como se desarrolle va a suponer más aspectos negativos o menos.

Para saber que un infante presenta una notable motivación de logro en su desarrollo académico, según Alonso-Tapia (1984a), deben darse una serie de condicionantes: «percepción de los resultados como éxitos o fracasos, capacidad para distinguir distintos niveles en el incentivo; comprensión de los conceptos de habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea y suerte; así como de las relaciones compensatorias existentes entre ellos, y capacidad para formar expectativas realistas».

Para una mayor comprensión se ofrece la tabla 2 (Alonso-Tapia, 1984b) donde se describe la adquisición y evolución de los componentes en cuanto a los que se estructura la evolución de la motivación de logro.

TABLA 2. Adquisición y evolución de los componentes mediante los cuales se estructura el dinamismo de la motivación de logro
Hasta los 6,5- 7 años
Incentivo: A partir de los cuatro años los niños pueden distinguir el éxito del fracaso y percibir que ellos son la causa de los mismos.
Dificultad de la tarea: No son capaces de percibir distintos niveles de dificultad a partir de la estructura de la tarea y del patrón de los propios resultados, excepto si los indicios están muy claros.

Esfuerzo: a) Carecemos de información sobre si los niños/as son capaces de inferir el grado de esfuerzo a partir de los indicios de esfuerzo. b) No distinguen el esfuerzo del resultado ni de la habilidad.
Habilidad: a) No son capaces de inferir la habilidad a partir de la secuencia anterior de resultados, al parecer por dificultades de integración de la información serial. b) No distinguen la habilidad del esfuerzo.
Suerte: Los niños/as de este grupo son incapaces de percibir si los resultados son aleatorios o no.
Esquemas causales: a) Son capaces de utilizar el "esquema gradual". b) No parecen capaces de utilizar el esquema de compensación, lo que implica una comprensión inadecuada de las relaciones entre esfuerzo y habilidad. c) En lugar del esquema de compensación, utilizan el esquema "halo".
Expectativas: Aunque parece que son capaces de esperar el éxito, no utilizan la información procedente de la historia de resultados anteriores para formar expectativas realistas.
A partir de los 7-8 años
Incentivo: a) Se intensifica la reacción afectiva ante el fracaso, reacción que antes era mínima. b) A partir de los ocho años, el 70% de los sujetos son capaces de percibir distintos niveles de incentivo, ligados a distintos niveles de dificultad. A los siete años, sólo el 50%.
Dificultad de la tarea: a) El 70% de los sujetos son capaces de percibir la existencia de distintos niveles de dificultad a partir del patrón de resultados desde los siete años. b) Los niños/as son capaces de utilizar la información relativa a los resultados obtenidos por otros para inferir el nivel de dificultad.
Esfuerzo: a) Los niños/as son capaces de distinguir esfuerzo y resultado como causa y efecto. b) Son capaces de inferir el grado de esfuerzo realizado a partir de los indicios de esfuerzo. c) El 91% de los niños/as son capaces de inferir el esfuerzo realizado a partir de los indicios sobre habilidad.
Habilidad: los niños/as de esta edad siguen sin distinguir habilidad y esfuerzo.
Suerte: a) Comienza a utilizarse la noción de suerte. b) Si los resultados son inconsistentes con la falta de esfuerzo, se atribuyen a la suerte.
Esquemas causales: A partir de los ocho años, los niños/as son capaces de utilizar el esquema de "compensación inversa" e inferir el esfuerzo a partir de la habilidad.
Expectativas: Comienzan a ser capaces de formarse expectativas realistas a partir del patrón de resultados.

A partir de los 11-12 años
Habilidad: Según Nicholls y Kun, es a esta edad cuando comienza a inferirse la habilidad a partir del esfuerzo de modo generalizado.
Suerte: Perciben claramente lo aleatorio de los resultados y son capaces de inferir si dependen o no del azar.
Esquemas causales: son capaces de utilizar correctamente el esquema de "compensación inversa".
Expectativas: Varían en función del éxito pero no del fracaso.

APLICACIONES EDUCATIVAS

Todas éstas son condiciones que, sin tener que saberlas teóricamente, en ocasiones, intuitivamente, nos damos cuenta de ellas. En función de eso el docente debe y puede cambiar o forzar determinadas situaciones con el fin de provocar que la motivación vaya enfocada a metas dirigidas al aprendizaje.

Con ello estaremos previniendo patrones motivacionales inadecuados. Para ello nos tenemos que plantear una serie de preguntas: ¿Cómo afecta la actuación docente en dicha evolución?, ¿qué podríamos hacer para mejorarla?, y ¿en qué otras motivaciones se pueden derivar?

Sabemos que el ser humano está constituido por su genética y por su ambiente. ¿En qué proporciones? Ciertamente no nos atrevemos a definirlo. El infante, al igual que cualquier persona, es una unidad biopsicosocial (según Teoría General de Sistemas que desarrolló Von Bertalanffy) lo cual lleva a pensar que cualquier aspecto biológico, psicológico como social influye y repercute en su desarrollo. Nuestro rol docente se centra en observar y en crear acciones que lleven a que evolucione lo mejor posible.

El profesional de la educación es un modelo y debe ejercer como tal. Éste se encuentra, en multitud de ocasiones, con aulas diversas tanto en cultura, actitudes, personalidades, conocimientos previos, ritmos de aprendizaje, hábitos y rutinas, como en situaciones ambientales externas al aula. Puede observar qué tipo de motivaciones se desenvuelven en el día a día en el aula. Quizás no tiene en mente el nombre técnico de cada motivación, pero sí que se fija en si el niño o la niña quiere o no quiere aprender y si le importa lo que hace buscando resultados positivos o simplemente quiere llegar a dichos resultados con el fin de evitar consecuencias negativas.

Todas estas situaciones se visionan en el desarrollo diario de la escuela. Lo difícil está en cambiarlo y reorientarlo. Es primordial que el propio educador quiera que los estudiantes aprendan, a pesar de que, al principio, muchos de ellos incidan en el error y el resultado no sea el que esperaban. Con esto se quiere decir que se debería enseñar para el error indagando en sus causas y no buscar el éxito inmediato.

Muchos pensarán que si llevamos esta idea a la práctica puede ser que el ambiente del aula sea más relajado de lo normal. Entendiéndose por ello que se exija menos, que se de una visión de que "todo da igual" y que es el tiempo madurativo el que ayudará a fijar los resultados exitosos. Sin embargo, esto no es así. Fundamentar una educación basada en el proceso conlleva mucho trabajo y el nivel de exigencia no disminuye. El docente ayuda, guía y orienta al infante en y durante su proceso madurativo, a darse cuenta que está aprendiendo y que falla. Pero hay que ver la causa de esos errores y aprender con ellos. Y con esto mismo se debe fomentar el orgullo de verse capaces de solucionar situaciones que de antemano desconocían.

Por tanto la actuación docente no sólo afecta en la evolución del alumnado y de su motivación; sino la reorienta y tiene un papel principal en la búsqueda y obtención de qué motivaciones muestra o tiene. Basándonos en estas ideas se propone un modelo de actividad que va enfocada a enseñar a los niños y niñas, en su rutina escolar, a cómo registrar el tipo de motivación que subyace en su conducta dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la tarea docente es vital que adquieran y asuman un papel activo. Por tanto, el registro no debe ser realizado por el propio docente; sino enseñar a reconocer al estudiante sus intenciones y que lo contemple de manera práctica, sencilla y visible, con el objetivo de reorientar aquellas motivaciones que crean consecuencias inmediatas y potencialmente poco constructivas para su aprendizaje.

Asimismo, para llegar a esto, debemos enseñarles, siguiendo el hilo conductor que se plantea con estas actividades, mediante una reflexión de su propia conducta para que puedan reconocer sus motivaciones. Llegando finalmente a la reorientación de motivaciones y la experimentación del orgullo que supone haber realizado el proceso y alcanzado los objetivos propuestos.

Las actividades que se presentan a continuación parten de un hecho real con un alumnado concreto. Se trata de actividades con una aplicación educativa flexible tanto en las necesidades y características del aula como en el nivel educativo de aplicación. Ahora bien, no se debe perder el objetivo principal que es el de fomentar la experiencia de logro y la iniciativa en cada uno de los estudiantes.

ACTIVIDAD 1. CUALDO EL SOL VOLVIÓ A BRILLAR

Objetivos

- Ser capaces de reconocer sus propias motivaciones.
- Despertar la intención de aprender.
- Mantener una actitud de interés.
- Proporcionar la estimulación destinada a conseguir esfuerzo en la tarea que van a emprender.
- Ayudar a pensar sobre el proceso y comprenderlo.

Contenidos. Que sientan que son capaces y útiles en su quehacer diario. Que vean en sí mismos y en sus iguales un cambio que ayude a fomentar la unión entre ellos y a desarrollar actitudes positivas. Que su motivación vaya orientada hacia el logro, pero ayudando a que valoren y sean partícipes de su propio proceso de aprendizaje y que no sólo se fijen en el resultado.

Nivel educativo recomendado. Comenzaríamos en Primer Ciclo de Primaria, concretamente en 2º curso. Es a esta edad cuando podemos percibir la consecución de ciertos aspectos de la conducta (Tabla 2) que permiten trabajar el reconocimiento de la motivación.

Descripción. Planteamos una situación inspirada en un hecho real en un aula con un niño diagnosticado con TDH. Su presencia en el aula deriva en problemas de interacción con sus iguales: se crean situaciones de tensión y lanzamiento de objetos, situaciones de rechazo por prejuicios del resto de niños y niñas nacidos tanto del entorno familiar como escolar, junto con problemas de autoestima e inseguridad ante la falta de autoconciencia previa de su comportamiento disruptivo.

A través de esta situación se pretende enseñar a todo el grupo la manera de actuar con este niño y de vincularse con la problemática para cambiar el clima del aula. Asimismo, se provoca que sean conscientes del problema, se hagan partícipes, se sientan útiles, tengan un comportamiento autónomo, que vivencien la empatía, experimenten progresos y que valoren, dependiendo de las metas que se van proponiendo, el logro.

Para ello se ha creado una historia motivadora -partiendo de la citada experiencia real (Anexo 1)- que va a permitir que reconozcan si esta situación ocurre en su aula, analizar similitudes y diferencias con la situación de su propia aula, y provocar en ellos no sólo la búsqueda de soluciones, sino que sean conscientes de todo lo que pueden lograr hacer y cómo motivarse para ello. La maestra plantea en el aula la historia y comenta que, dada la emotividad que

transmite, le gustaría leerla para todos y reflexionar sobre su contenido. A partir de ahí se hacen propuestas de cómo mejorar la situación, tratando en cada momento los sentimientos y la motivación que la historia despierta en el alumnado.

Tomando como referencia las investigaciones realizadas por Alonso-Tapia (2005) en materia de motivación que aparecen en su libro *Motivar en la escuela, motivar en la familia*, las etapas que aparecen en esta historia tienen que ver con:

1.- Que tengan la intención de aprender algo, siendo conscientes del problema. El problema es que la clase no funciona bien debido a que los niños/as están muy divididos, sólo piensan en sí mismos y no hay un ambiente de compañerismo. Se han viciado relaciones. El ruido, los gritos y el malestar, en general, producen un nerviosismo extremo en el niño diagnosticado con hiperactividad. Además, este niño tiene que aprender a controlarse por si mismo y no puede. La clase, por falta de una comunicación adecuada, no es consciente de todo esto. Hay que hablar y expresar lo que cada uno siente. Al hacer esto, comprueban que, a través de la reflexión, tienen la solución en sus manos. Así empiezan a sentirse útiles porque están creando. Tienen que llevar a cabo una tarea que les supone un desafío, pero esto les motiva. Sienten curiosidad por crear y ver qué va a ocurrir.

2.- Que el interés y el esfuerzo no se desvanezcan. Las propuestas de soluciones llevadas a cabo suponen un papel principal y activo en los niños y niñas; consecuentemente, ven aumentada su autonomía y experimentan progresos que son beneficiosos para todos. Por tanto, llegan a sentir motivación de competencia, de control e intrínseca al ser algo que les resulta tan significativo, pues sienten la necesidad de hacerlo. Esto conlleva una dinámica donde no hay rechazos de unos contra otros y el docente aprueba cada paso que dan.

Pero, también es cierto que, en algún momento, hay quienes sienten miedo a fracasar por no defraudar al docente (a la maestra en la historia). Los progresos no son inmediatos y algunos se desesperan. Eso debe ser tratado haciéndoles ver que se pueden tener muchos errores pero que, aprendiendo de ellos, se puede llegar a la meta (esto se desarrollará en la actividad 3).

3.- Que muestren y sientan orgullo por todo lo que han realizado, llevando a cabo una reflexión en la que se autovaloren intentando mejorar aquellos aspectos con los que no están conformes.

Duración. La actividad requiere dos sesiones para el planteamiento del problema y la exposición de soluciones. El desarrollo de las tres actividades, dada

la conexión que hay entre ellas, se puede desarrollar a lo largo de todo un trimestre ya que puede supone todo un proyecto de trabajo que puede aprovecharse para modificar muchos hábitos, rutinas y conductas en el desarrollo diario de la clase.

Metodología. Se forman equipos de trabajo, cada uno de ellos con ritmos diferenciados de aprendizaje, con el fin de especificar la diversidad del aula en pequeños grupos. Cada grupo debe cumplir las normas y las rutinas. El docente garantiza que todos estos equipos cumplan con lo establecido.

Materiales necesarios. No precisa material específico alguno. Sólo es necesario aprenderse la historia para que resulte más verosímil. Y su desarrollo tiene lugar durante la rutina diaria del aula.

Justificación. El objetivo no es la modificación de la conducta de los niños/as en general, ni del niño diagnosticado con TDH; sino, más bien, que experimenten la necesidad de hacerse conscientes de que existe un problema, que pueden ser creativos, que son un instrumento fundamental y útil en su resolución, que vean y asimilen los progresos; que, aunque sientan frustración ante los fallos o errores, vean que es algo normal y que lo que importa es verlo y modificarlo; y, finalmente, que sientan la satisfacción del trabajo cumplido y aprendido. Es decir, el logro.

Observaciones. Se ha utilizado un hecho real de un aula con el fin de hacer más significativa la experiencia y verla mejor reflejada. Como se ha comentado el interés no es la modificación conductual, sino la autoobservación de sus motivaciones y de lo que les mueve a actuar. Se aconseja que cada educador aplique la estructura de esta actividad a la realidad de su aula para que llegue a ser más significativa.

Como también se sabe la diversidad del alumnado varía mucho de un aula a otra, de modo que no podemos prever las reacciones ni el grado de participación de todos los estudiantes. Pero siempre se trabajará de manera grupal y no individualizada. Por tanto, explica que el grupo es lo que importa y ellos van a decidir si quieren o no integrarse en el mismo.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

ACTIVIDAD 2. SENTIMOS, VEMOS, PENSAMOS

Objetivos

- Reflexionar sobre sus propias actuaciones.
- Reflexionar sobre lo que sienten.
- Aprender a registrar mediante preguntas sus motivaciones.
- Formar y sentir que forman parte de un todo (de un grupo) que no están solos.
- Valorar sus errores.
- Valorar sus logros.
- Pensar que todos son tratados de manera incondicional y que son capaces de conseguir los objetivos propuestos y que ellos planteen.

Contenidos. Que sientan que son capaces, útiles y sus opiniones son básicas y esenciales en su quehacer diario. Todos son válidos y el trato hacia ellos ha de ser equitativo. Y así es como hay que demostrarlo en las verbalizaciones, gestos y actitudes.

Nivel educativo recomendado. Dado que esta actividad está vinculada a la anterior comenzamos, del mismo modo, en Primer Ciclo de Primaria, concretamente en 2º curso.

Descripción. Mediante una hoja de registro se ha tratado de reflejar las tres etapas, citadas en la descripción de la actividad "Cuando el Sol volvió a brillar".

Se pretende que contesten a las siguientes preguntas:

1. Despertar el interés.

- ¿Quién quiere cambiar la situación?
- ¿Puedes cambiar la situación?
- ¿Has dado alguna idea para cambiar la situación?
- ¿Te sientes animado/a?

2. Mantener el interés y el esfuerzo.

- ¿Te sientes bien cuando colaboras?
- ¿Piensas que está costando mucho trabajo lo que estás haciendo?
- ¿Estás viendo que mejora todo?

3. Autovaloración. ¿Te sientes orgulloso/a por todo lo que has conseguido?

Nos interesa que dicho registro se manipule grupalmente por lo que se aconseja realizar un mural amplio y muy visible, creando un rincón adecuado en el aula para ello. A la hora de registrar la información, como son preguntas cerradas, cada niño o niña irá colocando una pegatina (color a su elección en asamblea) cuando la respuesta a las mismas sea afirmativa (Anexo 2).

Asimismo, y paralelamente, la maestra va anotando en su propio registro, donde aparecen las mismas cuestiones, pero que también incluye un apartado de observaciones individuales.

Duración. El registro puede llevarse a lo largo de un trimestre. Aunque la duración puede modificarla el docente según sus intereses, características del grupo, etc.

Metodología. Se forman equipos de trabajo. A la hora de poner la pegatina, la maestra indica el momento adecuado para responder a cada cuestión.

Materiales necesarios. Se realizan tres murales que se corresponden con cada uno de los tres bloques mencionados.

Justificación. Una vez que son conscientes de un determinado problema que afecta a todos, se analizan sus sentimientos y motivaciones registrándolas.

Observaciones. Es imprescindible trabajar muy bien las cuestiones a responder con el fin de que no haya dificultades en la interpretación de las mismas. Para una mejor organización del registro se puede especificar un indicador determinado para cada columna (ya sea por el color, una flecha o cualquier símbolo, etc.)

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

ACTIVIDAD 3. TÚ PUEDES, LO SÉ

Objetivos

- Hacer uso de *mensajes persuasivos* por parte de la maestra.
- Aprender a aceptar errores.
- Aprender a situar los errores en el momento en que han ocurrido.
- Aprender a resolver los errores inmediatamente.
- Aprender a mejorar a partir de ellos.
- Autoevaluar el proceso.
- Estar orgullosos del aprendizaje realizado sobre el proceso.

Contenidos. Que sientan que son capaces, útiles, que todo es modificable y mejorable. A lo largo del proceso aparecerán errores, pero se les debe enseñar a verlos como algo inherente al ser humano y, totalmente, positivos si se busca aprender con y de ellos.

Nivel educativo recomendado. Dado que esta actividad es un eslabón más junto a las anteriores se recomienda para Primer Ciclo de Primaria, concretamente para 2º curso.

Descripción. Durante el proceso se pueden desanimar porque tienen errores y no hay resultados inmediatos. Se plantea una dinámica con el fin de trabajar la importancia del proceso con la ayuda de mensajes persuasivos. Estos mensajes se han de introducir desde el momento en que son conscientes del problema que se plantea.

El tipo de mensajes que se emplean, según se especifica en el manual *Motivar en el aula* de Pardo (1990), son de carácter instrumental. Se busca cómo aprender a resolver la tarea, la finalidad es el aprendizaje del proceso, y la motivación por el logro que se obtiene.

Los mensajes que se pueden presentar son:

- "Fíjate bien".
- "Venga, inténtalo de nuevo".
- "Aprovecha todo lo que se te ocurra".
- "Esforzándote aprendes cosas nuevas".
- "Lo importante no es resolver bien los problemas, sino aprender a resolverlos".
- "Puedes buscar varias soluciones hasta que aciertes la correcta".
- "Tienes que prestar mucha atención a lo que vas haciendo para aprender".
- "Nunca nos tenemos que quedar con lo primero que pensamos".

- “Cuando pensamos algo nuevo, luego vienen pensamientos más creativos. Ánimo.”
- “Respetamos las opiniones de todos”.
- “Todos tenemos opiniones importantes”.
- “No tengáis miedo de crear. Si no es adecuada ahora esa idea, ya la utilizaremos en otra ocasión”.
- “Lo que uno dice hace que el otro piense sobre ello”.
- “Todos podemos si queremos”.
- “Basta con desearlo para realizarlo”.
- “No olvidéis que siempre estoy para guiaros y ayudaros”.

Con esta dinámica se trata de ayudarles a que reconozcan los errores que surgen de manera rutinaria y que aprendan a resolverlos constructivamente.

A cada equipo de trabajo se le proporciona una serie de piezas de un puzzle que deberán encajar entre todos. Se introducen piezas que no son válidas para crear confusión y errores. Una vez que encajan las piezas correctas aparece un mensaje donde se les felicita (valoración social colectiva) por todo el trabajo realizado (Anexo 3).

Lo que se pretende es analizar los datos de los registros (de la actividad “Sentimos, vemos, pensamos…”) y ver que todos somos diferentes, que no siempre tenemos las mismas motivaciones. Se explica brevemente dónde comenzó todo: que inicialmente se hicieron conscientes de un problema, que decidieron solucionar de forma creativa, que cada vez se sentían mejor por sentirse útiles, y que los errores nos ayudaron a mejorar. En definitiva, nos debemos sentir orgullosos de toda la tarea.

Y, finalmente, como reconocimiento y agradecimiento por ser ellos y por estar ahí, con carácter individual, se les dará un diploma (Anexo 4).

Duración. Una sesión de una hora para la formación del puzzle y la lectura del mensaje oculto. Y otra sesión para explicar las intenciones, reflexionar sobre todo lo acontecido y darles el diploma de reconocimiento por su labor.

Metodología. Por equipos de trabajo, como se viene planteando desde las actividades anteriores, se les ha dado un número específico de piezas del puzzle y que han debido encajar entre todos para poder conseguir formarlo y ver el mensaje oculto.

Materiales necesarios. 3 piezas gigantes del puzzle, entre las que se encuentran erróneas para despistar (Anexo 3).

Justificación. Mediante el análisis de un problema concreto, la construcción del puzzle, utilizando mensajes persuasivos, y reflexionando sobre todo el proceso que han pasado y superado, se busca que experimenten un sentimiento de orgullo, y motivación de logro. Finalmente, se les dará un diploma individual por toda la labor realizada.

Observaciones. Para una mayor y más efectiva organización de la actividad, es necesario que el docente ponga la primera pieza del puzzle sobre la superficie que crea oportuna. Después cada equipo de trabajo (cada vez saldrá un componente del mismo para que no se agolpen todos a la vez) opinará sobre el tipo de pieza que debe ir a continuación de esa pieza. De otro modo no se puede realizar la composición del mismo. En el caso de que no lo estén consiguiendo, pasado el tiempo establecido, se pueden ir incorporando pistas y ayuda por parte del docente.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Reflexión final

¿Cómo afecta la actuación docente en dicha evolución? ¿Qué podríamos hacer para mejorarla? Y ¿en qué otras motivaciones se pueden derivar?

Una vez analizadas estas preguntas nos damos cuenta que es imprescindible la actuación docente, siendo fundamental el apoyo familiar del alumnado, en la evolución del reconocimiento, análisis, valoración y reorientación de las conductas en las que se reflejan una serie de motivaciones. Asimismo comprobamos cómo no nos guiamos únicamente por una meta o una motivación; sino que pueden ser un conjunto de ellas pero en diferente grado. Pero lo que debemos hacer es reconocerlas y ver en qué modo se alcanzarán consecuencias positivas, es decir, reconocimiento social, orgullo interno, utilidad, etc.

A lo largo de toda esta reflexión se ha hecho hincapié en la importancia de estar motivado, de las fases que se atraviesan hasta conseguirlo y de la persistencia durante todo el proceso. No obstante, **en el desarrollo de éste también aparece la desmotivación**. Esto es algo necesario e imprescindible en nuestra vida diaria. No es algo negativo; sino es una opción o una posibilidad de mejora y enriquecimiento. Tenemos también que aprender a estar desmotivados. Tenemos también que aprender a vivir con ello. Gracias a esto nos damos cuenta de cuáles son nuestras motivaciones y vamos en busca de ellas.

El problema estriba en que no se enseña en el autoconocimiento y en la activación de mecanismos internos para que uno mismo se oriente y no esté a la espera de un estímulo y motivación extrínseca para hacer algo. Por ejemplo, hay momentos en los que no sentimos motivación por estudiar una materia debido a que no se ofrecen, de una manera atractiva, estímulos que la incrementen. Se cae en el conformismo y en un estado de negación y pasividad que va en detrimento de la persona. Sin embargo, conociendo la situación, analizando las posibilidades que están al alcance y sabiendo cuáles son tus necesidades y metas; se puede lograr canalizar esa desmotivación de otro modo con una carácter más positivo.

Todo esto tendrá sentido haciendo uso, como se mencionaba al principio, de nuestra lógica e intuición y no sólo oyendo, sino escuchando las voces de quienes dan sentido a nuestra profesión, los estudiantes. Que nos piden que les enseñemos valores fundamentales de la vida, ser profesionales educadores, plantearles retos y guiarlos hacia el conocimiento de sí mismos.

No se puede finalizar sin decir que nosotros somos los que provocamos los cambios. La motivación es el motor del ser humano. Sólo hay que ir ajustándolo con las diferentes maneras de actuar.

Siempre hay que tener metas, objetivos, aspiraciones. Sólo así conseguimos realizarnos y estar orgullosos de lo que conseguimos, de nosotros mismos. Y no debemos olvidar como, en una ocasión, un alumno anotó en una reflexión, que "si no ves lo que necesitas ver, no puedes conseguirlo".

Anexo 1. Cuando el sol dejó de brillar

Hace muuuuuuucho, muuuuuuuuucho tiempo en un lugar muy lejano; donde el Sol se sentía tan triste y desilusionado que había decidido dejar de brillar y de ofrecer sus maravillosos rayos que tanta alegría e ilusión daban, ocurrió lo que os voy a contar.

Había una escuela que tenía todos los colores que os podéis imaginar, pero cada día que pasaba todos los niños/as veían como los colores se iban marchando: el rojo se iba apagando, el verde se convertía en marrón, el azul lloraba, el amarillo se convertía en manchitas muy pequeñitas y así todo iba siendo cada vez más y más gris.

"*¿Os imagináis que bonito era y en qué se estaba convirtiendo? Y, bueno, ¿podéis pensar por qué ocurría esto? (se hace una lluvia de ideas). Esta muy bien lo que habéis comentado, pero escuchad ¿Queréis que continúe? Pues bien, prestad atención.*"

En esta escuela había una clase muy especial. En ella siempre se oían gritos, lloros y golpes como de sillas o mesas que caían al suelo. Muchas veces los niños/as de esa clase salían tristes y nerviosos. No sabían qué hacer para que esto dejara de ocurrir. Y esto pasaba día tras día tras día.

"¿Pensáis que está bien hablar gritando, dar golpes y tirar la mesa o silla? ¿Por qué?"

En esta clase faltaba una cosa muy importante: la amistad. No había sonrisas, abrazos, besos, compañerismo; sólo enfados, caras feas, gritos y mucha mucha tristeza.

"*¿Por qué creéis que todo era tan malo?" ¿Sí? ¿Pensáis eso? Os voy a sorprender.*

Los niños/as de la clase siempre se quejaban, como sus papás, de que había un compañero que era malo, revoltoso y maleducado *"¿Conocéis a alguien así? Y, ¿seguro que es así o pensamos que es así?"*

Y este niño, cuando llegaba a casa, siempre lloraba. Lloraba porque se sentía solo, lloraba porque nadie le comprendía, lloraba porque, a veces, se ponía muy nervioso, por su cabeza pasaban muchas cosas a la vez y muy deprisa. Sabía que, muchas veces, hacía cosas que no estaban bien pero no se podía controlar. Lloraba de arrepentimiento. Lloraba, en definitiva, porque no sabía qué le pasaba y ninguno de sus compañeros le quería ayudar.

Todos los compañeros no sabían todo esto y tampoco sabían que, en ocasiones, eran ellos los que provocaban la situación. Sólo pensaban que no podían jugar con él porque a sus papás no les parecía bien. Llegó un día que los colores desaparecieron del todo. Todos estos niños/as se volvieron muy egoístas.

"¿Sabéis lo que es ser egoísta?"

Dejaron de hablar con respeto, dejaron de hacer caso a su maestra y siempre se estaban peleando.

Entonces, un día la maestra, cansada de esto, entre sueños, se le apareció el color amarillo y le dijo que era necesario devolver el Sol y los colores a sus vidas, mostrándole la manera de conseguirlo.

Al día siguiente, la maestra llegó a la escuela y les pidió que le escucharan atentamente. Ella abrió su corazón y les contó cómo se sentía. Se sentía decepcionada, triste y desmotivada, nada le hacía ilusión. No entendía cómo niños/as tan listos/as, tan buenos y tan guapos podían actuar así. Y, de esta manera, pidió la opinión de todos ellos.

Pero, había un niño que no decía nada. La maestra lo cogió de la mano, le miró a los ojos y le preguntó:

- ¿Te sientes bien en esta clase?
- A lo que el niño respondió: No.
- Y, ¿por qué? -preguntó intrigada su maestra.
- Es que mis compañeros no me quieren, no me invitan a sus cumpleaños y, muchas veces, me ponen nervioso porque gritan demasiado.

Entonces, una niña, dijo que era malo y que no lo podían querer.
- Y, ¿por qué dices que es malo? -le preguntó la maestra.
- Porque raya los libros y se pone nervioso; porque lanza los lápices y las gomas…
- Bueno, eso lo sé, pero ¿en algún momento nos hemos preguntado por qué ocurre?
- Pues….es que es malo -insistieron los niños/as.
- Muy bien, os lo voy a contar.

Y, de repente, una manchita verde apareció en una pared.

En ocasiones, hay personas muy sensibles que saben que podrían hacer las cosas de otra manera pero no se pueden controlar. A vuestro compañero le pasa esto y no le ayuda nada que vosotros estéis gritando todo el día y le echéis las culpas por todo lo que ocurre. Necesita que haya más calma y silencio. *"¿Cómo podemos ayudar a que esto no ocurra?"*

Los niños/as hicieron miiiiiiiiiiiiiiiles y millooooooones de propuestas. De repente, sorprendieron unos rayitos de sol que entraban tímidamente por aquellos enormes ventanales. Entonces, se vio alguna que otra sonrisa en el rostro de los niños/as.

Pasó el tiempo y, poco a poco, los niños/as ayudaron a que su compañero y amigo tan especial reconociera cuándo se iba a poner nervioso y evitaban, con su buena conducta, los comportamientos que a él y a todos hacían daño.

Durante todo este tiempo, hubo compañeros que se desanimaron porque no salían las cosas como ellos pensaban; pero siempre estaba la profesora animando porque estaba segura de que iban a obtener resultados.

Así pasó algún tiempo…Y, sin darse cuenta, empezaron a llevarse bien, jugaban todos con todos y se oían risas preciosas.

Los niños/as estaban más que satisfechos con todo lo que habían logrado. ¡Aquello era increíble! Sólo ellos pudieron conseguirlo.

La alegría volvió a la escuela. Los colores aparecían sin cesar, que si el magenta por el rincón de la entrada, que si el púrpura alrededor de las ventanas, que si aquel maravilloso azul por la pared y, entonces, el Sol volvió a brillar con tanta intensidad y esplendor que dejaban ver hasta los colores más claritos que estaban al final de los pasillos.

Y es así como termina la historia de cómo todo es posible cuando uno se le propone. **Basta con querer, con desearlo, para poder realizarlo.**

"Y, ahora bien, ¿Creéis que ocurre algo así entre nosotros? ¿Pensáis que está situación es parecida a la de clase?"

Anexo 2. Modelo de registro del estudiante para hacerlo como rincón de aula

Alumnos/as	¿Te sientes bien cuando colaboras?	¿Piensas que te está costando mucho trabajo lo que estás diciendo?	¿Estás viendo que está mejorado lo que ves a tu alrededor?

Alumnos/as	¿Quieres cambiar la situación?	¿Puedes cambiar la situación?	¿Has dado alguna idea para cambiar la situación	¿Te sientes animado?

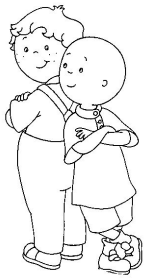
Anexo 2. Modelo de registro del profesor/a. Toma de datos de la actividad del rincón de aula

Bloques	**Despertar el interés**			**Mantener el interés y esfuerzo**				**Autovaloración**
alumnos/as	¿Quién quiere cambiar la situación?	¿Puedes cambiar la situación?	¿Has dado alguna idea para cambiar la situación?	¿Te sientes animado?	¿Te sientes bien cuando colaboras?	¿Piensas que te está constando mucho trabajo lo que estás diciendo?	¿Estás viendo que está mejorando lo que ves a tu alrededor?	¿Te sientes orgulloso u orgullosa por lo que has conseguido? (Nada Poco o Mucho)

Anexo 3. Puzzle

ANEXO 4. Diploma

Este diploma se concede a:



_____

En reconocimiento por
ser un AMIGO EXCEPCIONAL

_____ _____

Firma Fecha

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Tapia, J. (1984a). Atribución de la causalidad y motivación de logro desde una perspectiva evolutiva: evidencia empírica. *Infancia y Aprendizaje, 26*, 30 -46.

Alonso Tapia, J. (1984b). Atribución de la causalidad y motivación de logro. II: Estudio evolutivo de la influencia de las atribuciones en el nivel manifiesto de motivación de logro. *Estudios de Psicología, 17*, 27-37.

Alonso-Tapia, J. (2002). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: AULA XXI, Santillana.

Alonso-Tapia, J. (2005). *Motivar en la escuela, motivar en la familia: claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata.

Pardo Merino, A. (1990). *Motivar en el aula*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

LA CREATIVIDAD

Araceli Cantó Rico
Beatriz Sanchis Pérez

INTRODUCCIÓN

Siempre me dijeron que se aprendía más de lo malo que de lo bueno, que aquello que nos salía bien nunca iba a ser valorado de igual manera que aquello en lo que hemos fracasado de manera reiterada.

La Psicología Positiva no confía en los sueños dorados, utopías o autoengaños sino que intenta utilizar una relación de variables como el optimismo, el humor o las emociones positivas.

La capacidad de encontrar elementos de humor genuino en situaciones angustiosas es un recurso inestimable que no poseen muchas personas, pero que puede propagarse y se contagia con efectos muy saludables.

Pero, ¿cómo puedo yo aplicar estos principios a mi vida cotidiana de manera realista? Recortemos las distancias, olvidemos los reproches, si damos amor recogeremos amor. Potenciemos los besos y los abrazos.

CONCEPTO

Cognición y creatividad

¿La creatividad es una forma de pensar? ¿La verdadera naturaleza del proceso creador es esencialmente cognitiva? ¿Los aspectos no cognitivos son también necesarios?

Manuela Romo afirma que la creatividad se conforma como una dimensión estable que propicia la producción sistemática de ideas innovadoras (estados motivacionales, rasgos de personalidad y un estilo de trabajo favorecedor).

Por otra parte, De Bono sostiene que la experiencia construye patrones de percepción y patrones de acción. En su mayor parte son útiles y la vida sería imposible sin ellos. Se puede decir que el cerebro crea modelos fijos a partir del caos de la experiencia y luego mira el mundo a través de estos modelos fijos. Este procedimiento da orden y significado a la vida. Pero de vez en

cuando es necesario cambiar estos modelos y para disfrutar de los beneficios de otros modelos nuevos de pensamiento. Para ese autor pensar es la cualidad humana por excelencia. Los docentes debemos desarrollar esta habilidad en nuestro alumnado. Y esto debe hacerse de forma sistemática, con una programación didáctica planificada, lo que incluye una metodología específica y un tiempo determinado. De Bono analiza el pensamiento y explica que suele dividirse en dos fases: una es la percepción, es decir, cómo miramos al mundo; y la otra es el procesamiento, es decir, qué hacemos después con esa percepción.

Teoría interactiva y psicosocial de la creatividad

De la Torre y Violant (2006) centrándose en la teoría interactiva y psicosocial de la creatividad realizan una aproximación basada en el pensamiento complejo:

- La creatividad es un fenómeno complejo que se mueve en un permanente balanceo entre orden y caos, desorganización y re-organización.
- Todo acto de conocimiento, innovación y creatividad comienza por la conciencia. Una concentración de energía psíquica y psicosocial que permite dar significado y valor de nuevo a cuanto sucede dentro de nosotros y en el mundo que nos rodea. Podemos representarla como un tipo de energía psicosocial que hace presente lo ausente, visible lo invisible, posible lo imaginario. Pone en marcha los procesos creativos y de aprendizaje. Una conciencia colectiva creativa promueve la tolerancia, valora la autonomía e independencia de pensamiento, acepta la complejidad, da valor a las nuevas ideas.
- Desde una perspectiva interactiva y psicosocial, la conducta de un organismo en un momento dado es el resultado de una compleja conjunción entre las condiciones que acompañan a dicha situación y la propia naturaleza humana.
- Poner a valorar la creatividad es poner en acción esa energía subyacente en todo ser humano. Para ello es preciso que haya una tensión diferencial entre lo que se tiene y lo que se desea, entre la conciencia de un problema o aspiración y la decisión de solucionarlo. Creatividad es dejar huella personal, institucional o social.
- Podemos acercarnos a esa creatividad a través de tres planos: a) la relación entre persona-producto; b) el proceso de transformación con efectos en la persona y el medio; c) la dinámica relacional entre necesidades o aspiraciones y condiciones estimuladoras llevará a iniciar procesos de transformación.

– La creatividad tiene una raíz profundamente humana y social. Pensemos en la realidad en términos de preguntas sin obsesionarnos por las respuestas.

APLICACIONES EDUCATIVAS

Creatividad y educación

Los profesores de la UNED Mª Teresa Martín González y Enrique Marín Viadel basándose en el modelo constructivista afirman que la cultura es un bien que hay que construir entre todos, no asimilar pasivamente. Por tanto, hay que conformar la educación como un proceso en el cual el alumnado va construyendo su propio esquema de conocimiento individualmente e interiorizado en libertad, no como asimilación pasiva de unos conocimientos dados. Si estos conocimientos los estudiamos desde nuestra escala axiológica podemos concluir que valorar creativamente supone enfrentarse a los valores ya establecidos.

Crear es inventar algo material como un edificio, una película, un libro... Sin embargo, fomentar una buena relación entre un grupo, conseguir eliminar las tensiones para llegar a un acuerdo común, o incluso generar un sentimiento positivo, es crear algo, aunque no lo podamos tocar. Lo emocional es un componente sustantivo de la creatividad. La creatividad social se caracteriza por el altruismo, la generosidad, la solidaridad... Algo de nuestro interior debe materializarse en el exterior para que tenga lugar la creatividad.

Indicadores de creatividad

En las últimas décadas, diversos autores, ha mostrado cómo a través del diseño de criterios (originalidad, flexibilidad mental, productividad o fluidez, capacidad de síntesis, elaboración y humor) se pueden establecer indicadores para medir la creatividad (De la Torre y Violant, 2006). Las investigaciones de autores como Guilford y Torrance (citados por Prado, 2006), coinciden en algunos rasgos fundamentales, que nos van a ayudar a diagnosticar las realidades creativas. Esos indicadores pueden ser analizados en el proceso de evaluación y diagnóstico, a fin de conocer el nivel de creatividad de un sujeto y los representa en la tabla 1 (Prado, 2004) y servirnos para conocer el nivel de creatividad de las actividades que proponemos a nuestro alumnado:

Originalidad. Es el indicador más característico y el factor más repetitivo en las investigaciones sobre creatividad. La originalidad posee el rasgo inconfundible de lo único, de lo irrepetible; y que algo sea original implica que sea diferente, que no tenga precedentes. Si tuviéramos que reducir a una sola pa-

labra la concepción de creatividad, éste sería el vocablo que utilizaríamos. En todos los test o pruebas para diagnosticar la creatividad aparece como criterio, y frecuentemente en primer lugar y se utiliza para realizar propuestas de intervención educativa para el desarrollo de la creatividad.

Tabla1. Indicadores de la creatividad (Prado, 2004)

Originalidad. Elaboración. Usos inusuales. Análisis. Organización. Tolerancia a la frustración. Apertura mental.	Flexibilidad mental. Sensibilidad para los problemas. Mejora del producto. Síntesis. Integración y selección. Capacidad lúdica.	Fluidez o productividad. Imaginar hipótesis. Establecer relaciones remotas. Abstracción. Sentido del humor. Curiosidad.

Flexibilidad mental. El criterio de la flexibilidad es también un rasgo definitorio de las personas creativas, es lo opuesto a la rigidez, a lo monótono o repetitivo. Los productos del creador responden a modelos y planteamientos dispares. Es la facilidad de saltar de una perspectiva a otra, de un punto de vista al contrario. La mente flexible pasa de una categoría a otra con fluidez. Para producir respuestas originales no hay más remedio que olvidar los puntos de vista tradicionales y contemplar las cosas bajo otros ángulos.

Fluidez o productividad. Hace referencia a la cantidad de respuestas, de soluciones por parte de un sujeto. En el campo científico la productividad se detecta tanto en la fertilidad para formular problemas significativos e hipótesis como en la riqueza de métodos, procedimientos y enfoques. Sin embargo, la gran cantidad de respuestas no siempre es indicador de una alta creatividad, cuando sí suele ocurrir al contrario, es decir, que la alta creatividad normalmente sí correlaciona con la productividad. Estos tres indicadores mencionados: productividad, flexibilidad y originalidad, son los que encontramos en todo tipo de realidad y de comportamiento creativo, además son los nombrados por los autores señalados anteriormente.

La elaboración. Capacidad de dar forma con precisa meticulosidad. A veces, los detalles que parecen insignificantes frenan las realizaciones más am-

biciosas. Todo ha de ser previsto en una consideración global sistemática. Llevar a buen término una obra exige fecundidad creadora.

Sensibilidad para los problemas. Responde a la creatividad como resolución de problemas. Es la capacidad de detectar las dificultades, las disonancias cognitivas, las discordancias, el ámbito de lo confuso, lo contradictorio y lo que es insuficientemente explicado. Es un rasgo propio de todos los investigadores: la única manera de superar una situación es descubrir sus fallos.

Ingeniar hipótesis. Ante hechos cuyas causas ignoramos, cuyas relaciones nos resultan desconocidas o que parecen inexplicables, el investigador formula una hipótesis que dé razón a los acontecimientos. Es realmente, el momento más creativo de toda investigación científica.

Redefinir o dar usos inusuales. Aprovechar un objeto para otra función distinta de la inicialmente programada. Es encontrar usos, funciones, aplicaciones diferentes a las habituales.

Mejora del producto. Es un indicador de la creatividad el superar los hechos y conseguir comportamientos o productos que resuelvan problemas y respondan a exigencias mayores.

Establecer relaciones remotas. La capacidad relacionante es típicamente humana. Trascendiendo las meras impresiones de los sentidos, vamos siempre más allá en busca de antecedentes, de consecuencias, o del sentido oculto de la realidad.

El análisis. Consiste en descomponer real o mentalmente un todo en sus partes. El pensamiento, sin desintegrar la realidad, la analiza, contemplando aspectos que unidos en lo real se distinguen en lo conceptual. Una buena capacidad de análisis puede profundizar en la realidad porque la contempla desde sus interioridades y desde sus elementos integrantes. En un plano mental, el análisis suele concretarse en la capacidad de distinguir unos conceptos de otros. Distinciones lógicas, que en la realidad se refieren a un ser unitario, pero cuyo análisis mental nos lleva a profundizar en su entidad.

La abstracción. Se trata de eliminar lo accidental y descubrir lo común, lo esencial. Cuando la idea sea más abstracta y más general, mejor revela la capacidad creadora del sujeto. Como la realidad abstracta, se aleja de la experiencia sensible, tenemos que recurrir a símbolos.

La síntesis. La actividad de sintetizar la llevamos a cabo cuando tenemos que resumir, que exponer; realizamos un esquema y reunimos escasos ele-

mentos para dar una imagen personal. Es la capacidad de fundir elementos variados y darles articulada unidad.

La organización. Por la capacidad de organización se puede entender el reunir múltiples elementos para que formen un todo capaz de alcanzar una finalidad valiosa. Algunos autores se han opuesto a incluirla entre las dimensiones creativas, puesto que consideran que cuando el impulso creador acaba cristalizándose en una organización, ésta paraliza las iniciativas, frena la libertad y veda las soluciones que no encajen en la organización. Torrance y Guilford (citados por Prado, 2006), sin embargo, sí la han incluido como indicadores de la creatividad.

Capacidad de integración y de selección. Al hablar de capacidad de integración lo hacemos tanto de los aspectos emocionales como de los cognitivos, ya que, paralelamente a una deficiente integración de la personalidad, podemos encontrarnos con una dificultad de integración del conocimiento y/o el pensamiento.

Sentido del humor. El tipo de sentido del humor al que nos referimos, es aquel que podría considerarse como respuesta a una situación que comporte ansiedad, como suelen ser, por ejemplo, las situaciones novedosas. Tendría como finalidad tolerar mejor la situación y darse tiempo para elaborarla o reconocerla.

Tolerancia a la frustración. Podríamos considerarla como un indicador en sí mismo, puesto que no siempre va unido al sentido del humor. Podríamos definir la tolerancia como la capacidad de espera que permite el pensamiento simbólico y la creación o recreación de nuevas vías de pensamiento y/o acción. Ante el deseo de satisfacción inmediata de una demanda interna o externa se es capaz de postergarla y consecuentemente, analizarla antes de emprender la acción.

Capacidad lúdica. Hace referencia al propio placer de crear, en el sentido que supone en sí mismo un disfrutar del proceso de creación, tomado como un juego y que actúa como motor. Esta capacidad sería indispensable para mantener el proceso creativo. Desde un punto de vista clínico esta capacidad indica un funcionamiento positivo, dicho de otro modo, es un indicador de salud mental. De hecho, la imaginación y la fantasía son instrumentos que proporcionan un acceso poderoso a experiencias emocionales. La incapacidad para jugar aparece a menudo como síntoma de patologías graves.

Curiosidad. Entendida como la manifestación de un impulso interno hacia el descubrimiento de nueva información. Se muestra también como una acti-

tud activa hacia la búsqueda del conocimiento, centrada en uno o varios tópicos. Debe entenderse como un proceso interactivo entre el medio interno-externo, flexible, que puede llevar a explorar aspectos que en un principio no se consideraron.

La apertura mental. Apertura está relacionada con flexibilidad, pero nos referimos aquí a estar abierto a superar cualquier situación, proponiendo soluciones, a seguir profundizando sin fin, a preguntar sin descanso el porqué o el para qué. Quien se instala definitivamente en lo que sabe y no pretende aclarar, fundamentar e ir más allá no puede ser un creador.

ACTIVIDAD 1. UN SUBMARINO EN EL TRIÁNGULO DE LAS BERMUDAS

Objetivos

- Analizar las distintas actitudes ante una tarea grupal.
- Entrenar al grupo en la resolución de problemas.
- Estudiar cómo se organiza un grupo para resolver un problema.
- Fomentar la construcción de ideas innovadoras en la toma de decisiones.

Contenidos

- Flexibilidad cognitiva.
- Fluidez y productividad en la construcción de ideas.
- Construcción de hipótesis.
- Elaboración de relaciones remotas sobre los antecedentes y consecuentes de la historia que planteamos.

Nivel educativo recomendado. 4º de ESO.

Descripción. Dividimos la clase en grupos heterogéneos entre 4 o 5 alumnos/as. Cada grupo debe realizar una recopilación de datos sobre el triángulo de las Bermudas, se permite utilizar cualquier fuente, sea bibliográfica, de Internet o de conocimiento popular. Deben llegar a una explicación coherente sobre qué es el triángulo de las Bermudas, dónde está, qué sucede... etc.

La historia es confidencial y han de mantenerlo en secreto para el resto de los grupos. A partir de este conocimiento deben crear una historia sobre lo que ha podido suceder con el submarino español y la nota encontrada en el mismo. La tarea del grupo consiste en resolver el problema en el menor tiempo posible. Al finalizar analizaremos el funcionamiento de cada grupo tratando de

poner en evidencia los comportamientos que favorecen o dificultan la eficacia grupal.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría. En la primera sesión nos centraremos en la lectura de la historia y la creación de historias distintas sobre lo que ha podido suceder antes y después de haber entrado en el triángulo de las Bermudas. En la segunda sesión nos centraremos en resolver y dar sentido a las pistas encontradas en el submarino, para ello utilizaremos los anexos, 2, 3, 4 y 5.

Metodología. Es muy importante que los grupos sean heterogéneos, debemos intentar que los estudiantes obvien respuestas tradicionales y contemplen las cosas bajo otros ángulos para ello los dirigiremos con preguntas diversas del tipo de: ¿cómo han llegado cada uno de los miembros de la tripulación a espacios diferentes?; ¿por qué se han distribuido de ese modo?; ¿cómo ha regresado el submarino a la base de Rota, si se supone que ya no estaba bajo la influencia del triángulo de las Bermudas?... ¿qué pudo pasar antes de entrar al triángulo, cómo fue?, ¿y después?, ¿podremos ir a rescatarlos?; ¿cómo? Debemos potenciar la capacidad de formular varios antecedentes y consecuentes basándonos en la Teoría de Sternberg, que conocimientos conceptuales tienen, qué vivencias y sentido común influye en sus respuestas y cómo plantean posibles soluciones a partir de ideas innovadoras.

Materiales necesarios. Papel, bolígrafo y compás. Anexos 1, 2, 3, 4, 5 y 6.

Justificación. A partir de la elaboración de una historia inventada potenciamos la creación de soluciones valorando el sentimiento de grupo y la cooperación de soluciones positivas desdramatizando hipótesis imaginarias.

Observaciones. Es conveniente que estos estudiantes estén acostumbrados a trabajar en grupos reducidos.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Un submarino en el triángulo de las Bermudas

Un submarino español que se dirigía a Puerto Rico en labor humanitaria desapareció sin rastro a la altura de las Islas Bermudas durante el pasado mes de diciembre.

El servicio de inteligencia ha intentado mantener oculta la noticia. Se sabe que las autoridades políticas hicieron caso omiso de las advertencias del denso tráfico marítimo y tiempo inestable.

Lo más sorprendente de todo esto es que el pasado mes de Febrero el submarino ha regresado a la base naval de Rota sin tripulación. Tras la inspección del submarino se encontró una pequeña nota:

"La operación ha sido abortada. Tripulación a salvo. Dificultades para regresar. Mapa de isla no existente en mapas de tripulación. En la línea de la bisectriz del ángulo menor a 5 cm del vértice del triángulo de las bermudas, nos encontramos juntos y en perfecto estado: un vice-almirante, un capitán de fragata, un teniente de guardiamarina, un primer maestre, un tercer maestre y 6 marineros". Del resto de tripulación sin noticias."

El resto de la tripulación puede estar junta, o separada, en los siguientes lugares:

Uno de ellos ha llegado a Florida con pérdida de memoria.
Algunos de ellos se encuentren en la isla conviviendo con la población autóctona.
Algunos de ellos no quieren abandonar la isla desconocida por considerarla una conquista española y se encuentran escondidos en las cuevas de unas zonas rocosas.
Y el resto se encuentran en una barcaza intentando alcanzar las costas del Caribe.

Nos urge localizarlos para poder tranquilizar a las familias. El único que nos puede dar pistas es el contra-almirante que parece que ha perdido la cabeza, no lo localizamos y ha dejado los siguientes mensajes en el contestador de su mujer:

El fantasma del triángulo de las Bermudas ha celebrado la luna y en estos momentos está enviado al rey en la zona de vacaciones con población anciana.
El príncipe del isósceles y la plebe no encuentran a la reina.
La reina se encuentra debajo del Rey.
El fantasma de Cristóbal Colón ha secuestrado al segundo maestre, teniente y marineros.

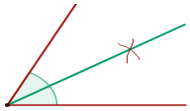
Anexo 2. Material para los alumnos/as

1. Descubrir dónde se encuentra la isla desconocida y dibujarla en el mapa.
2.-Buscar la jerarquía de los rangos de las fuerzas armadas de la marina y la analogía que equipara los rangos militares con los rangos monárquicos (http://www.armada.mde.es/).
3.-Contestar las siguientes preguntas:

- ¿Quién es el Rey?
- ¿Qué estado de USA piensas que es la zona de vacaciones? ¿Cuál es su nombre?
- ¿Que significa la expresión "la Reina se encuentra debajo del Rey?
- ¿Quién es la Reina? ¿A qué isla se refiere?
- ¿Dónde se encuentran la tripulación que cree que ha conquistado una nueva isla española?
- ¿Dónde están los que han escrito la nota que se encontró en el submarino?
- ¿Qué países tienen costa en el Caribe y se encuentran en el triángulo de las Bermudas? Deberéis avisar a la guardia costera de dicho país para que puedan rescatar a los tripulantes militares españoles que se encuentran en una barcaza a la deriva.
- ¿En qué escalafón militar se encuentran la tripulación que ha secuestrado el fantasma de Cristóbal Colón?
- Marca la isla que consideran una conquista Española y ponle un nombre.
- ¿Sabes ya dónde se encuentran cada uno de los miembros de la tripulación?

Anexo 3. Material para el docente. Respuestas

1. Para descubrir dónde se encuentra la isla desconocida y dibujarla en el mapa.
   - Se traza un arco correspondiente al ángulo.
   - Desde los dos extremos del arco trazado se trazan, con cualquier abertura del compás, dos arcos que han de cortarse en un punto.
   - La bisectriz se obtiene dibujando la recta que une este punto con el vértice.

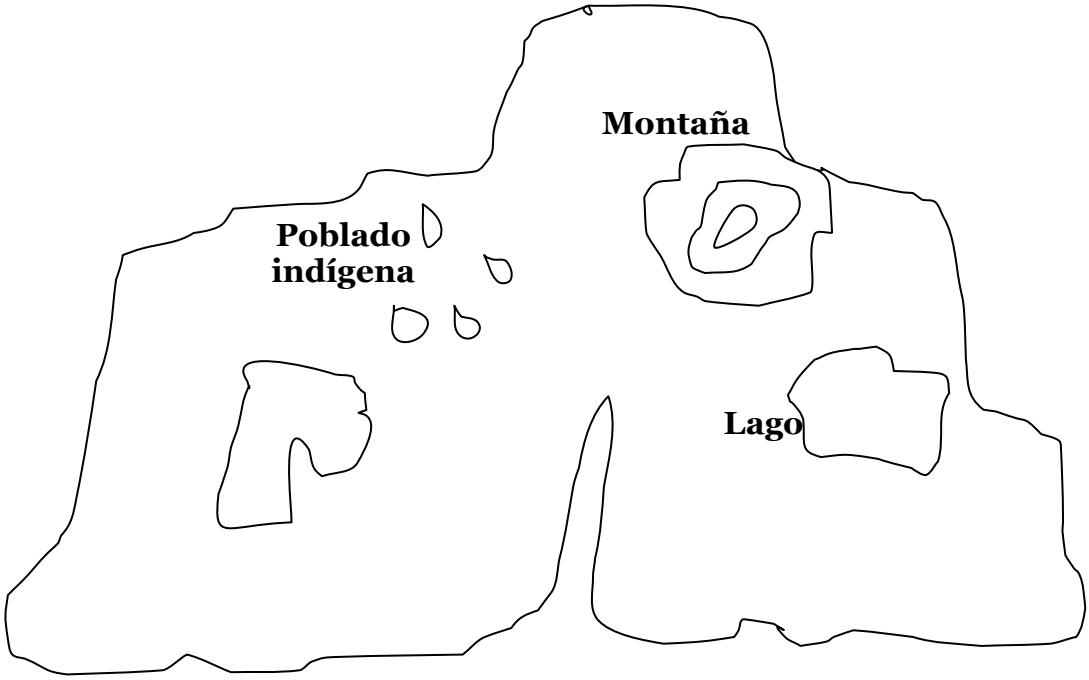


2. Se miden 5 cm sobre la bisectriz y obtenemos el punto dónde se encuentra la isla.

3. Para buscar la jerarquía de los rangos de las fuerzas armadas de la marina y la analogía que equipara los rangos militares con los rangos monárquicos (http://www.armada.mde.es)

4. Para contestar las preguntas:
   - ¿Quién es el Rey? Capitán de Fragata.
   - ¿Qué estado de USA piensas que es la zona de vacaciones? ¿Cuál es su nombre? Florida.
   - ¿Que significa la expresión "la Reina se encuentra debajo del Rey"? Capitán de Fragata.
   - ¿Quién es la Reina? Teniente de guardiamarina ¿A qué isla se refiere? Cuba
   - ¿Dónde se encuentran la tripulación que cree que ha conquistado una nueva isla española? Una isla a la que los estudiantes deben poner nombre.
   - ¿Dónde están los que han escrito la nota que se encontró en el submarino? En la nueva isla.
   - ¿Qué países tienen costa en el Caribe y se encuentran en el triángulo de las Bermudas? Florida, deberán avisar a las autoridades marítimas de EEUU.
   - ¿En qué escalafón militar se encuentran la tripulación que ha secuestrado el fantasma de Cristóbal Colón?
   - Marcar y poner nombre a la isla que consideran una conquista Española (Que es la misma que estamos buscando y que hasta ahora era desconocida, por la población internacional).
   - Los estudiantes deberán escribir una lista con los tripulantes que han aparecido y los lugares donde se encuentran.

Anexo 4. Mapa de la isla



Anexo 5. Mapa triángulo de las Bermudas

ACTIVIDAD 2. CENSURA DE IMÁGENES

Objetivos

- Fomentar la creatividad imaginativa.
- Potenciar la representación mental de acciones y situaciones a partir de estímulos verbales.
- Favorecer la expresión y compresión oral.
- Impulsar la interacción grupal.
- Estimular el pensamiento divergente.

Contenidos. Modificación de percepciones. Estrategias de afrontamiento. Rasgos positivos: integridad, equidad, bondad y lealtad.

Nivel educativo recomendado. 1º ESO.

Descripción. Dividimos la clase en grupos heterogéneos entre 4 o 5 alumnos/as. Cada grupo tendrá que inventar un dialogo. El dialogo es confidencial y han de mantenerlo en secreto para el resto de los grupos. La temática del dialogo la propondrá el profesor/a a cada grupo. Elegirá entre las siguientes:

- Los sentimientos de las relaciones de pareja.
- Las conversaciones en la sala de profesores/as.
- Los miedos de los padres los fines de semana.
- El sentimiento de aceptación del grupo.
- Soy un pintor/cantante famoso.
- Hemos encontrado un animal fantástico.

El profesor/a estimula cada uno de los grupos el desarrollo de la historia, diciendo frases como: “cuántos personajes hay”, “qué le pasa a cada uno de los personajes”, “qué siente”, “qué piensa”, ¿cuál es la razón por la que está contándole su historia a la otra persona?”, “¿qué crees que va a suceder?”

Los componentes del pequeño grupo deben inventar una pequeña historia introductoria antes de establecer el diálogo. Una vez terminada las historias y los diálogos, cada subgrupo presenta una escena que ocurre detrás de una sala con cortinas opacas, (para ello podemos utilizar, el salón de actos), de modo que el resto de la clase sólo puede escuchar los diálogos.

El juego consiste en adivinar la escena que se desarrolla detrás de la cortina, escuchando lo que hablan los que la representan. Los jugadores deben hallar entre todos la frase que, por su significado, ha podido provocar el desarrollo de la historia.

Las aportaciones del grupo clase se irán anotando en la pizarra, a modo de cuadro comparativo que nos permita razonar sobre cómo el lenguaje, verbal y no verbal, permite establecer varias interpretaciones sobre una misma situación.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría. Primera sesión: Elaboración de historias. Segunda sesión: escenificación cada una de estas historias. El tiempo que debemos utilizar en cada una de las sesiones es de aproximadamente 50 minutos.

Metodología. Es muy importante que los grupos sean heterogéneos, debe estar formado por una diversidad de alumnos/as en cuanto a niveles cognitivos, niveles de habilidad social y conductual, sexo, características culturales, étnicas y lingüísticas y estatus socioeconómico.

Trabajo en grupo reducidos basado en el aprendizaje cooperativo fomentando la interdependencia positiva a través de las tareas, las recompensas, los recursos y los roles. A través de las agrupaciones se fomentará la interacción estimulante cara a cara y la valoración del grupo. Es muy importante potenciar el liderazgo compartido y reparto de las responsabilidades.

Materiales necesarios. Papel. Bolígrafo. Aula de teatro (Escenario con telón, sábana o cortina),

Justificación. A partir de la actividad desarrollamos el concepto de creatividad como un proceso cognitivo que influye muy positivamente en el cerebro emocional del alumnado. La experiencia va a reforzar el concepto de sí mismos, su autoestima y la motivación para hacer cosas.

Observaciones. Es conveniente que estos alumnos/as estén acostumbrados a trabajar en grupos reducidos.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

ACTIVIDAD 3. SOÑAR NO CUESTA DINERO. ATRAPANDO SUEÑOS

Objetivos

Confeccionar un “atrapasueños”.
Fomentar la creatividad en la fabricación de los “atrapasueños”.
Fomentar la diversidad de “atrapasueños”.
Favorecer la empatía y la comprensión de situaciones irreales.

Desarrollar historias sobre los orígenes los “atrapasueños”.

Contenidos. Esta actividad se basa sobre todo en la capacidad de adaptarse y de encontrar sentido a distintos aspectos de nuestra vida, de saber en qué punto nos encontramos y qué queremos conseguir. Fomentamos el compromiso con nosotros mismos y la capacidad de rehacernos a través de las emociones positivas como la seguridad, la esperanza, la confianza y la capacidad de perdonar.

Nivel educativo recomendado. 1º y 2º de ESO.

Descripción. La actividad consta de tres partes: (1) Explicación de la leyenda del “atrapasueños”. (2) Narración de sueños. (3) Confección del “atrapasueños”. A continuación procederemos a la explicación de cada una de las partes.

1ª Parte. Explicación de la leyenda del “atrapasueños”. Se lee la leyenda proveniente de los indígenas Lakotas de origen sioux (ver Anexo 1).

2ª Parte. Narración de “atrapasueños”. Primero realizaremos una lluvia de ideas sobre la leyenda que acabamos de leer, a continuación procederemos a hablar sobre los sueños en general y sobre los nuestros propios, dando ejemplos para redefinir la actividad. Se dividirá la clase en grupos de 4 o 5 personas, en las que debe haber un portavoz. Es importante que el grupo esté acostumbrado a las dinámicas de grupo, ya que la explicación de un sueño, es un aspecto íntimo y personal y se necesita respeto por parte de los compañeros/as. Cada grupo puede contar mínimo un sueño y máximo de cinco sueños, es decir, uno por cada estudiante.

Para la redacción del sueño se seguirá el siguiente guión:

¿Qué?
¿Quién?
¿Cuándo?
¿Dónde?
¿Cómo?
¿Por qué?
Y finalmente.....

A continuación cada uno de los portavoces los describirá en la pizarra. En común se pueden ir perfilando cómo se imaginan el “atrapasueños”. No es preciso que el autor del sueño tenga que fabricar el “atrapasueños”, sólo son ideas y aportaciones.

3ª parte. Confección del "atrapasueños". Primero, se forma un aro con el alambre. Tomar un objeto cilíndrico, por ejemplo un bote de cola, de unos 48 centímetros de diámetro, en torno al que se dobla el alambre, para que el aro sea lo más circular posible. La parte que sobra del alambre se enrolla para mantenerlo cerrado.

A continuación, el aro se envuelve por completo con la lana azul, de manera que no se vea el alambre. Una vez que se ha hecho esto, se marca con un hilito doce puntos equidistantes sobre la circunferencia del aro, como si se estuvieran marcando las horas en un reloj. Estos puntos serán numerados del uno al doce. Cada estudiante tendrá una fotocopia del anexo 2. La lana azul se sujeta en el punto número doce con un nudito, de ahí la lana se pasa al punto número cinco y se sujeta con un nudito.

Duración. 3 sesiones de clase o tutoría de aproximadamente 50 minutos.

Metodología

1º Trabajo en gran grupo. Lectura y reflexión de la leyenda del "atrapasueños". Charla sobre los sueños y su significado.

2º Trabajo en pequeño grupo a través de los principios del aprendizaje cooperativo. Dividimos la clase en grupos heterogéneos de 4 ó 5 miembros cada uno. El material se fracciona en tantas partes como miembros tiene el equipo. Cada miembro del equipo prepara su parte a partir de la información que le facilita el/la profesor/a.

Después, los integrantes de los diferentes equipos que han estudiado el mismo subtema, forma un "grupo de expertos". A continuación, cada uno de ellos retorna a su equipo de origen y se responsabiliza de explicar al grupo la parte que él ha preparado.

En esta fase cada uno de los miembros del grupo explica el sueño, dando cuenta de los protagonistas, la trama, el contexto, durante cuánto tiempo ocurre y cómo finaliza. A continuación se puede seleccionar uno de ellos, o ir formando un sueño común a través de la moraleja de cada uno de estos sueños, dependiendo de la madurez del grupo. Si la clase estuviera bastante acostumbrada a trabajar en grupo, se puede realizar una temática colectiva de "atrapasueños". Por último, trabajo por subgrupos en la realización del "atrapasueños" con la ayuda del anexo.

Materiales necesarios

- 1 alambre de metal de 50 centímetros.
- Dos plumas grandes de colores.
- Cuentas o abalorios.
- 1 madeja de lana.
- 5 tubos de metal plateadas de 10 cm de largo (campanas o cualquier otro adorno que produzca sonido).

Justificación. La creatividad es un proceso cognitivo que integra la faceta racional de nuestra mente con la faceta emocional. Es precisamente esta integración emotivo-cognitiva lo que pretendemos fomentar en el desarrollo de esta experiencia, nuestra capacidad para afrontar los retos de la vida.

Observaciones. Se pueden establecer otro tipo de tareas adicionales, como por ejemplo:

Inventar historias sobre los orígenes de los "atrapasueños"

Descubrir la verdadera historia de los "atrapasueños"

Bibliografía. Ansó (2007). "Atrapasueños" obtenido el 7 de julio de 2009 de solonosotras:
http://www.solonosotras.com/archivo/38/hog-manu-190803.htm

Anexo. 1. Explicación de la leyenda del "atrapasueños"

Existe una leyenda proveniente de los indígenas Lakotas de origen sioux que reza así:

"Hace mucho tiempo cuando el mundo era aún joven, un viejo líder espiritual Lakota estaba en una montaña alta y tuvo una visión. En esta visión, Iktomi -el gran maestro bromista de la sabiduría- se le aparecía en forma de una araña. Iktomi hablaba con él en un lenguaje secreto, que sólo los líderes espirituales de los Lakotas sabían entender. Mientras le hablaba, la araña (Iktomi en forma de araña) tomó un trozo de rama del sauce más viejo. Le dio forma redonda y con plumas, pelo de caballo, cuentas y adornos, empezó a tejer una telaraña.

Hablaron de los círculos de la vida, de cómo empezamos la existencia como bebés y crecemos a la niñez y después a la edad adulta, para llegar finalmente a la vejez, cuando debemos volver a cuidar de los bebés, completando así el círculo.

Pero Iktomi dijo -mientras continuaba tejiendo su red- "en todo momento de la vida hay muchas fuerzas, algunas buenas otras malas. Si te encuentras en las buenas, ellas te guiarán en la dirección correcta. Pero si escuchas a las fuerzas malas, ellas te lastimarán y te guiarán en la dirección equivocada". Y continuó: "Hay muchas fuerzas y diferentes

direcciones y pueden interferir con la armonía de la naturaleza. También con el gran espíritu y sus maravillosas enseñanzas."

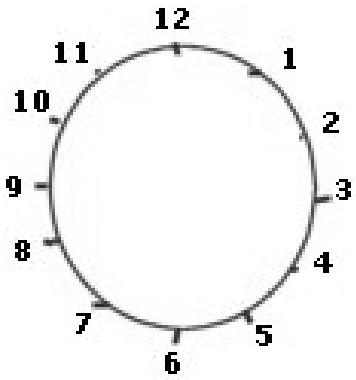
Mientras la araña hablaba continuaba entretejiendo su telaraña, empezando de afuera y trabajando hacia el centro. Cuando Iktomi terminó de hablar, le dio al anciano Lakota la red y le dijo: "Mira la telaraña es un círculo perfecto, pero en el centro hay un agujero, úsala para ayudarte a ti mismo y a tu gente, para alcanzar tus metas y hacer buen uso de las ideas de la gente, sus sueños y sus visiones. Si crees en el Gran Espíritu, la telaraña retendrá tus buenas ideas que descenderán por las plumas hasta ti y las malas desaparecerán al amanecer".

El anciano Lakota, le pasó su visión a su gente y ahora los indios usan el "atrapasueños" como la red de su vida. Se cuelgan encima de las camas, en su casa para escudriñar sus sueños y visiones. Lo bueno de los sueños queda capturado en la telaraña de la vida y vive con ellos. Lo malo escapa a través del agujero del centro y no será nunca más parte de ellos.

Los "atrapasueños" o también llamados cazadores de sueños, se denominaban "Bawaadjigan" en el lenguaje Ojibwe de los sioux, quienes luego se dividieron en los sante (isanyati, los que viven cerca de Knife Lake), dakota centrales y teton (lakotas).

Estas culturas sostenían la creencia de que los sueños eran mensajes del mundo espiritual. De esta manera, el "atrapasueños" funcionaba como un filtro de sueños y visiones, que protegía contra las pesadillas. Los lakotas particularmente, llegaron a creer que el "atrapasueños" sostiene el destino de su futuro, y es propicio para la buena fortuna y la armonía familiar, aparte de los buenos sueños."

Anexo 1. Plantilla para los/as alumnos/as

PLANTILLA PARA LOS ESTUDIANTES


PASOS A SEGUIR
– Del punto 5 al punto 10 – Del punto 10 al punto 3 – Del punto 3 al punto 8 – Del punto 8 al punto 1 – Del punto 1 al punto 6 – Del punto 6 al punto 11 – Del punto 11 al punto 4 – Del punto 4 al punto 9 – Del punto 9 al punto 2 – Del punto 2 al punto 7 – Del punto 7 al punto 12

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ansó Doz, R. (2007).*Tejiendo la interculturalidad. Actividades creativas para el aula*. Ministerio de educación y ciencia. Madrid: Catarata.

De la Torre, S., Violant, V. (2006). *Comprender y evaluar la creatividad. Un recurso para mejora la calidad de la enseñanza. Vol. I y II*. Málaga: Aljibe.

Prado Suárez, R. C. (2004) *Creatividad y superdotación. Diagnóstico e intervención psicopedagógica*. Tesis, Universidad de Málaga.

Prado Suárez, R. C. (2006). Creatividad y superdotación. Diagnóstico e intervención psicopedagógica. *Creatividad y sociedad, 9*, 63-79.

LIDERAZGO. INFLUENCIA. DIRIGIR A OTROS. DESARROLLAR A LOS DEMÁS

Natalia Albaladejo Blázquez
Mª Dolores Fernández Pascual

CONCEPTO

El interés y la preocupación por identificar, determinar y clasificar las características de los grandes líderes ha estado presente a lo largo de la historia. En el antiguo Egipto ya se encuentran incluidos en los jeroglíficos símbolos que hacen referencia a los líderes y a sus seguidores (Bass, 1990). Las leyendas de la mitología centran sus relatos en la figura del héroe como líder (Homero en *La Iliada* destaca sus virtudes: inteligencia, audacia, astucia, sabiduría, coraje...). En la Biblia, sobre todo en el Antiguo Testamento, se explica la vida de Jesús en términos de un líder moral con capacidad para orientar y dirigir la vida de otros. Platón en *La República,* hace énfasis en las características inherentes a ciertos individuos, como son la razón, la sabiduría y la inteligencia, que les capacitan para gobernar sabiamente. Aristóteles, en *Política,* describe el estado ideal y las virtudes de sus líderes, defendiendo la creación de jóvenes líderes mediante la educación.

Maquiavelo, en el *Príncipe*, describe las cualidades y la práctica efectiva del liderazgo. Sugiere que los líderes poseen habilidades para comprender y manipular las situaciones sociales. Galton, siguiendo las contribuciones de su primo Charles Darwin, argumentó en el *Genio Hereditario,* que las cualidades del liderazgo son inherentes, enfatizando la inteligencia extraordinaria o el genio, como una de las claves del liderazgo. El líder era concebido como un ser superior al resto de los miembros del grupo, con atributos especiales que se transmitían biológicamente de padres a hijos. Aunque actualmente ya no se mantiene que estas habilidades sean supernaturales, sino que las cualidades que hacen a un líder son comunes a todos, pero se acepta que los líderes las poseen en mayor grado.

Antes de abordar el análisis del concepto del liderazgo, desde el paradigma de la Psicología Positiva, consideramos oportuno para el lector realizar un breve recorrido por los diversos enfoques teóricos desarrollados para explicar el liderazgo. Yukl y Van Fleet (1992) realizaron una amplia revisión sobre la investigación del liderazgo, ofreciendo un completo análisis de los distintos enfoques: 1) *El enfoque de rasgos* es la concepción más antigua del liderazgo, se

interesa por identificar las características (rasgos) que diferencian a los líderes de aquellos que no lo son, plantea que los líderes efectivos poseen ciertos atributos de personalidad que los hacen efectivos; 2) *El enfoque conductual* reconoce conductas específicas emprendidas por el líder al dirigir a sus seguidores, plantea el liderazgo como una habilidad aprendida; 3) *El enfoque situacional* se centra en el contexto o situación en la que ocurre el liderazgo, minimizando la influencia e importancia de los rasgos, plantea que distintas situaciones o contextos requieren distintos estilos de liderazgo; 4) *El enfoque del poder y la influencia* intenta entender el uso y significado del poder y la influencia que el líder ejerce sobre sus seguidores.

A pesar de las diferencias existentes entre los diferentes enfoques Yukl (1994) identificó aspectos comunes entre ellos: 1) *Importancia de la influencia y la motivación* como tácticas esenciales en el líder para conducir a sus seguidores hacia los objetivos propuestos; 2) *Importancia de mantener relaciones efectivas* y cooperativas entre líder y seguidores*;* 3) *La importancia de tomar buenas decisiones.*

Dentro del marco de la Psicología Positiva existe una línea de investigación centrada en el estudio de las virtudes y fortalezas, entendidas como rasgos positivos de la personalidad que favorecen el crecimiento del ser humano. Las *virtudes* son las características centrales del carácter valoradas por filósofos morales y pensadores religiosos y las *fortalezas* son los aspectos psicológicos que definen a las virtudes, aquellas formas distinguibles en las que se manifiesta una virtud.

Seligman y Peterson (2004) en su libro "*Character Strenghts and Virtues. A Handbook and Classification"* ofrecen una clasificación de las fortalezas y virtudes, siguiendo el ejemplo del DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*).

Con el fin de evaluar estas fortalezas los autores han desarrollado el *VIA Inventory of Strenghts* para aplicación tanto en adultos (VIA-IS) como en jóvenes (VIA-*Youth*). El instrumento ha sido adaptado a nuestro idioma como *Cuestionario VIA de Fortalezas Personales.* El DSM tiene un papel indiscutible en el ámbito de la patología, y el CSV (*Character Strenghts and Virtues*) pretende serlo en el ámbito de la salud.

El libro dirigido por estos autores estudia en profundidad veinticuatro fortalezas del carácter agrupadas en seis virtudes. Esta clasificación se basa, según los autores, en las fortalezas y virtudes que se encuentran presentes en las distintas culturas, considerándolas valores universales. En su investigación Seligman y Peterson (2004) encontraron convergencia en seis virtudes básicas:

1) *Sabiduría y conocimiento,* dentro de las que se incluyen las fortalezas cognitivas que implican la adquisición y uso del pensamiento (curiosidad, apertura mental, creatividad...); 2) *Coraje*, que comprende las fortalezas emocionales que implican la consecución de metas ante las dificultades (valentía, perseverancia, vitalidad...); 3) *Humanidad*, en la que figuran las fortalezas interpersonales (amabilidad, amor, generosidad...); 4) *Justicia*, se refiere a las fortalezas cívicas (capacidad de trabajar en equipo, justicia, liderazgo...); 5) *Templanza*, recoge las fortalezas que nos protegen contra los excesos (autocontrol, modestia, perdón); 6) *Trascendencia*, agrupa las fortalezas que dan significado a la vida (espiritualidad, gratitud, apreciación de la belleza y la excelencia).

En el conjunto de fortalezas que se identifican como *fortalezas cívicas,* destinadas al logro de una vida en comunidad saludable, se encuentra el *Liderazgo,* que se define como una cualidad personal referida a una constelación integral de atributos cognitivos y temperamentales que promueven una orientación hacia influir y ayudar a los demás, y dirigir y motivar sus acciones hacia el éxito colectivo. Los individuos con esta predisposición aspiran a roles dominantes en las relaciones y en las instituciones sociales. Son capaces de dirigir con comodidad sus propias actividades y las actividades de otros dentro de un sistema integrado (Seligman y Peterson, 2004).

Los autores consideran que el liderazgo, como cualidad personal, refleja la motivación y la capacidad de buscar, lograr y desempeñar con éxito funciones de liderazgo en los sistemas sociales. Los rasgos de personalidad que se corresponden con el liderazgo son el poder socializado, la autoridad, la dominancia, el carisma, la ascendencia y la asertividad social. Individuos con esta virtud afirmarían: “Prefiero ejercer de líder en un grupo”, “Suelo tomar la iniciativa en reuniones sociales”, “Suelo ser capaz de motivar a otros para que actúen de determinada manera”, “Suelo ser capaz de ayudar a otros a hacer mejor su tarea”, “Suelo ser el portavoz de mi grupo”, “Suelo hacerme cargo en las situaciones de emergencia”, “Generalmente me suelen buscar para resolver problemas complejos” (entre otras).

Fernández-Abascal (2009, p.43) define el liderazgo como «la capacidad para organizar actividades y asegurar que estas se hagan; ser un líder efectivo implica ser humano en el trato de las relaciones intergrupales, firme pero correcto y hábil para conseguir que el trabajo se realice al tiempo que se mantienen buenas relaciones entre sus miembros».

En resumen, podríamos concluir que las fortalezas son propias de cada persona, que no se trata de cambiar nuestros comportamientos o aprender otros nuevos, sino de identificar, desarrollar y optimizar nuestro potencial.

APLICACIONES EDUCATIVAS

Promover el desarrollo de las fortalezas cívicas en el ámbito educativo puede ser una estrategia protectora que posibilite una mejora a nivel social. Aprender a convivir es un objetivo prioritario en nuestra sociedad. Este desarrollo, particularmente del liderazgo, puede convertirse en un propósito importante y legítimo en educación.

Fomentar la aptitud para el trabajo en equipo, la capacidad de iniciativa, la resolución de conflictos y la toma de decisiones puede favorecer y contribuir a un desarrollo integral del alumnado que revierta en una sociedad más justa y solidaria.

Debe entenderse como un proyecto de futuro, un plan de trabajo, en el que se generen ambientes en las aulas que fomenten el desarrollo de las aptitudes y capacidades de cada uno, y que estas puedan ser aprovechadas al máximo. Las intervenciones para fomentar el liderazgo deben potenciar el trabajo de forma cooperativa, unificando y fortaleciendo las relaciones del grupo para la consecución de metas y objetivos comunes.

ACTIVIDAD 1. COMUNICACIÓN POSITIVA Y CONDUCTA ASERTIVA

Objetivos

Comprender qué significa comunicarse.
Identificar las partes y elementos de la comunicación.
Reconocer los componentes y consecuencias que caracterizan a los distintos estilos de comunicación humana: inhibido, agresivo y asertivo.
Manejar técnicas de comunicación asertiva.

Contenidos. Liderazgo efectivo.

Nivel educativo recomendado. 3º y 4º de la ESO.

Descripción

Primera sesión

Tarea 1.1. “De espaldas”. Se coloca en un lugar visible para todos/as dos sillas con respaldo, de forma que las personas que se sienten en ellas queden de espaldas. Se pide a dos voluntarios que se sienten, y que empiecen a hablar de

fútbol o algo similar que les pueda interesar, para que la conversación que mantengan sea animada y dinámica.

El fin de esta tarea es demostrar la importancia de los componentes no verbales y paralingüísticos de la comunicación, que si se mantienen de espaldas no se pueden dar. Por ello, las personas que estén sentadas se supone que deberían intentar mantener contacto visual, acercarse, expresar sus opiniones con gestos intentando que el otro los vea, etc. De ahí la importancia de que el tema elegido pueda provocar su interés. Al final de la tarea es necesario que se hayan levantado o girado para hablar, mirarse, expresarse con apoyo no verbal, etc.

A continuación, se anotan en una cartulina los tres componentes de la comunicación (verbal, no verbal y paralingüístico o del habla) y los factores por los que están formados, tal y como se vayan nombrando. Se hace un resumen de todo lo que se ha visto en la sesión, mostrando la cartulina tal y como vayan saliendo las ideas. Se fomenta que vayan sacando ellos las ideas y se motiva a todos a participar.

Tarea 1.2. "El saco de la comunicación". Para empezar esta sesión, se enseñan al grupo, mediante modelado, diferentes pautas de comportamiento, que en unos casos facilitan y en otros dificultan la comunicación (Anexo 1).

A continuación, se introducen en una bolsa las diferentes situaciones de conversación que aparece en la ficha "tarjetas de pautas" (Anexo 2), y en otra bolsa las pautas también recortadas de la ficha "tarjetas de diálogo" (Anexo 3). Se trata de que salgan por parejas o en pequeños grupos representando diferentes situaciones y pautas. Uno de ellos cogerá una tarjeta de diálogo de la bolsa, en la que se le explica cuál es la situación y lo que tiene que decir. El otro cogerá una tarjeta de pauta de la otra bolsa, en la que aparecerá la pauta que debe seguir en esa representación, bien sea un elemento que favorece la comunicación o uno que la dificulta.

El resto del grupo debe intentar sacar, tras observar la conversación, qué elemento aparece y si es facilitador u obstáculo. Luego entre todos se comenta un poco, como en el ejercicio anterior, por qué cada elemento en concreto ayuda o entorpece en la comunicación.

Segunda sesión

Tarea 2.1. "Estilos de comunicación". En esta tarea deben aprender a reconocer los tres estilos de comunicación y las consecuencias de cada uno de ellos. Se hará entre todos, entregando a cada chico/a el anexo 4: "Formas de decir

las cosas", para que lo lean y posteriormente se haga un análisis de las características y de los componentes de cada uno de ellos También pueden realizar un *role playing* de cada uno de los casos propuestos.

A continuación se coloca un cuadro, en papel continuo (ver modelo en anexo 5), y se van apuntando las respuestas que van saliendo, analizando de cada uno de los casos anteriores los siguientes aspectos: pensamientos positivos y negativos, componentes de la comunicación (verbales, no verbales y del habla), consecuencias, etc.

Tarea 2.2. "Practicando la asertividad". Dado que es imposible anticipar todas las situaciones que pueden elegir los alumnos/as, a continuación desarrollaremos cómo sería el trabajo con una situación. A modo de ejemplo, en el anexo 6, se pueden encontrar distintas situaciones para practicar la asertividad. Se debe tener en cuenta que la situación se trabajará a partir de un *role playing*, siguiendo estos pasos:

- Se reconoce la situación, la conducta no asertiva, el estilo de comunicación agresivo o inhibido.
- Se identifican las creencias irracionales relacionadas con la comunicación que pudiesen estar presentes en la situación, y se reestructuran.
- Se dice a los/as alumnos/as que piensen en lo que hubiesen tenido que hacer para hacerlo bien.
- El profesor/a hace el modelado.
- Luego el/la alumno/a hace el *role-playing*.
- Feed-back / moldeado.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría. La primera para comprender qué significa comunicarse e identificar las partes y elementos de la comunicación. La segunda sesión para trabajar los diferentes estilos de comunicación y practicar distintas técnicas de comunicación asertivas.

Metodología. Trabajo cooperativo en parejas y pequeños grupos, *role-playing*, reflexión individual y debate grupal en gran grupo. En una primera sesión (tiempo de estimación 50 min.) se trabajará cómo nos comunicamos, influyéndonos mutuamente, analizando las creencias y actitudes que favorecen o dificultan la comunicación, con la realización de dos tareas: La tarea 1.1 "de espaldas" con tiempo estimado de duración de 20 min. y la tarea 1.2 con tiempo estimado de 30 min. Una semana después, en una segunda sesión (tiempo de estimación 50 min.) se trabajarán en la tarea 2.1 "estilos de comunicación" (tiempo estimado de 20 min.) los componentes y consecuencias que caracterizan a los distintos estilos de comunicación humana (inhibido, agresivo y asertivo). Posteriormente con la tarea 2.2 "Practicando la asertividad"

(tiempo estimado de 30 min.) se pondrán en práctica distintas técnicas de comunicación asertiva.

Materiales necesarios. Aula acondicionada para la reflexión en gran grupo y el planteamiento de las preguntas para los debates y puestas en común. Pizarra, cartulinas, material fungible, fotocopia de anexos de las fichas, papel continuo, dos bolsas de papel o plástico.

Justificación. Uno de los factores que identifican el liderazgo son las características personales del individuo, tales como las cualidades del temperamento, el carácter, la capacidad para relacionarse y la inteligencia, entre otros. Por ello, hemos propuesto trabajar la comunicación y sus estilos, ya que lo consideramos importante para obtener un liderazgo efectivo. Las destrezas sociales están relacionadas con el manejo de las relaciones y la construcción de redes. Todo esto se aborda con una metodología cooperativa, abierta, reflexiva y dinámica.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1.Factores que facilitan y dificultan la comunicación

Facilitan la comunicación:

- Elegir el momento adecuado, favoreciendo el clima adecuado y no interrumpiendo.
- Escuchar activamente.
- Empatizar con el sentimiento del otro.
- Ser recompensante, porque de esta manera reforzamos la relación.
- Utilizar enunciados “me gustaría”, porque hace ver al otro cuáles son nuestros objetivos y sentimientos, sin imposiciones.

Dificultan la comunicación:

- Interrupciones bruscas como ruido, intentar hablar más que el otro, cortarle cuando dice algo, etc.
- No escuchar activamente.
- Ignorar algo importante para el otro.
- Descalificar o etiquetar al otro porque se convierte en un castigo de la conducta comunicativa. Genera sentimientos negativos y favorece el distanciamiento.
- Enunciados “deberías” porque suponen una imposición al otro, responsabilizar al otro y no empatizar, además de dar consejos no pedidos.

Anexo 2. Tarjetas de pauta

Da a entender a tu compañero que ha elegido el mejor momento para comentarte eso. Dile cosas como: me alegro de que me lo digas ahora, es un buen momento para hablar,...
Escucha activamente a tu compañero. Mantén contacto ocular, pon la cara acorde con lo que te dice, asiente en señal de escucha, dirige tu postura hacia él, pregúntale lo que no entiendas...
Empatiza con el sentimiento del otro y házselo notar con frases como "te comprendo, me pongo en tu lugar..."
Haz enunciados del tipo "me gustaría" sobre el tema del que te hable tu compañero, como por ejemplo "me gustaría que lo habláramos más, me gustaría saber..."
Pautas negativas: Interrumpe bruscamente a tu compañero, hablando de otra cosa, dándote la vuelta para coger algo...
Pautas negativas: No escuches lo que te dicen. Haz muestras de no estar enterándote de nada preguntándole tras un rato de qué habla, hablando de otra cosa, no respondiendo a lo que dice...
Pautas negativas: Descalifica al otro con cosas como "eres un pesado, a quién se le ocurre, a mí no me importa", y etiquétale con cosas como "eres demasiado sensible, cabezota, egoísta, soso..."
Dile a tu compañero desde el principio y a cada cosa que te diga "tú lo que deberías...", "lo que debería hacer... es...", etc.

Anexo 3. Tarjetas de diálogo

Te encuentras con tu hermano a la salida del cine, y le comentas lo mucho que te ha gustado la película, porque te recordaba a los buenos momentos que habéis pasado juntos.
Vas al hospital a ver a un familiar que acaba de sufrir un accidente. No tienes dinero para todo el trayecto del taxi. Le explicas al taxista la situación, y que si espera le das el resto.
Te han dado unos análisis que te mandó el médico tras una enfermedad que has pasado. Parece que algo no está bien, pero no entiendes mucho. Quieres que te lo explique bien.
Has ahorrado algo. Crees que sería buena idea dárselo a tu madre para la casa. Ella siempre ha luchado por ti, y se merece un premio.

Anexo 4. Formas de decir las cosas

Esta es la historia: Juan le ha prestado dinero a Ramón, su amigo, y necesita que se lo devuelva. Juan decide pedírselo.

Primer caso: *Juan se acerca a Ramón, y piensa que no sabe cómo se lo va a decir a éste, que quizás él piense mal o que se enfade,...le da mucha vergüenza y miedo pedírselo.*

Juan: Oye Ramón quería comentarte una cosa, verás...yo...mira, es que me pasa que...

Ramón: ¿Pero se puede saber que te pasa? ¿Qué demonios quieres?

Juan: Pues... (No le mira, cada vez va bajando más el tono de voz y comienza a alejarse de él) nada, era para decirte lo del dinero que te presté, pero bueno déjalo...

Ramón: ¡Mira chaval tengo muchas cosas que hacer, así que cuando me quieras decir algo aquí estoy!

Juan: Bueno vale... (Juan se va con la cabeza agachada).

Segundo caso: Juan piensa que si Ramón no le ha devuelto el dinero antes es porque se lo quiere quedar, que se va a enterar y que quiere su dinero ya.

Juan: Mira tío ¡Ya te vale! ¿Te crees que soy tonto o qué? ¡¡¡Quiero que me devuelvas mi pasta ya!!! ¡¡¡¿Es que te la quieres quedar o qué?!!!

Ramón: Pero tío ¿qué te pasa? si no te la he devuelto antes es porque...

Juan no le deja terminar, cada vez se va poniendo más alterado, sube más su tono de voz, su mirada es fija e inquisitiva, risas de ironía, su postura es intimidatoria y tiene gestos de amenaza.

Juan: ¡¡¡Me importa un pimiento lo que pienses!!! ¡¡¡Hoy mismo me lo das!!!

Tercer caso: Juan piensa que lo mejor es pedirle a Ramón, sin andarse con rodeos, que le devuelva el dinero. Como es una situación incómoda para ambos, decide decirle la verdad: que lo necesita.

Juan: (Se acerca a Ramón, aunque no demasiado, su mirada es directa y muestra una sonrisa). Hola Ramón ¿cómo estás? mira he venido porque quería pedirte que me devolvieses el dinero que te presté. Ya se que si no me lo has devuelto antes es porque no has podido, pero es que ahora lo necesito (se lo dice en un tono de voz amable y medido).

Ramón: Muy bien, te lo devolveré esta misma tarde.

Juan: Muchas gracias tío.

Anexo 5. Modelo de los cuadros para hacer en papel continuo.

Cuadro 1

ESTILO DE COMUNICACIÓN	CONSECUENCIAS	
	POSITIVAS	NEGATIVAS

Cuadro 2

ESTILO DE COMUNICACIÓN	COMPONENTES		
	Verbales	No verbales	Del habla

Cuadro 3

	Estilos de comunicación		
	Inhibida	Agresiva	Asertiva
Componentes			
Consecuencias			

Anexo 6. Algunas situaciones para practicar la asertividad

Ayer, cuando llegué a casa, mi madre me dijo que quería hablar conmigo. Yo pensé que me quería echar la charla y le dije de mal modo que se fuera, que no me molestara; hasta llegué a insultarla.

La semana pasada quería pedirle un favor al profesor/a y pedí hablar con él/ella. Pero cuando estaba delante de él no se lo pedí, le dije que no era nada importante y me fui.

Una novia que tuve me dijo que quería que saliéramos con unas amigas suyas que no me caen bien. Yo no quería, pero no me animé a decírselo por miedo a que pensara que no la quería y que me dejara.

El otro día estaba en la cola del cine y un chico se coló. Me enojé mucho y empecé a gritarle para que saliera de ahí.

ACTIVIDAD 2. LIDERAZGO. DIRIGIR A OTROS Y DESARROLLAR A LOS DEMÁS

Objetivos

- Interpretar los mensajes producidos mediante tecnologías de la información y la comunicación, manteniendo actitudes activas, reflexivas y críticas sobre las mismas.
- Identificar características generales de un líder efectivo.
- Conocer distintas funciones que las personas pueden asumir en un equipo de trabajo.
- Aprender la importancia del trabajo en equipo, reconociendo el rol desempeñado por todos los miembros de un grupo.
- Analizar la capacidad de organización de un grupo y analizar el papel del liderazgo.

Contenidos. Liderazgo efectivo. La propia definición de liderazgo enumera varias características, entre las que cabe destacar: la capacidad de comunicarse; la habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción; capacidad para establecer objetivos y metas; el conocimiento de las propias fortalezas y aprovecharlas al máximo. Un líder se caracteriza por ser innovador, responsable, estar informado y por tener carisma, es decir, por atraer y caer bien, llamar la atención y ser agradable a los ojos de las personas. Por ello, nos proponemos trabajar las distintas características del liderazgo efectivo, abordándolo con una metodología cooperativa, abierta, reflexiva, crítica y dinámica.

Nivel educativo recomendado. 1º y 2º de Bachillerato.

Descripción. En la primera sesión el profesorado distribuye entre los/as alumnos/as y explica la ficha técnica de la película “Master and commander. Al otro lado del mundo” (Anexo 1). A continuación se visiona un fragmento de la película, desde el principio hasta el minuto 28 y segundo 47. Posteriormente se entregará al alumnado el anexo 2 para trabajar las cuestiones planteadas para la reflexión de manera individual y realizar los ejercicios propuestos.

En la segunda sesión se expondrán en grupo las tareas realizadas, estableciendo un debate dirigido por el docente, y proporcionando *feedback* al alumnado de las actividades realizadas.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo individual y grupal, complementando tanto la experiencia de aprendizaje de ámbito personal como colectivo. Activo y participativo. Investigador y descubridor. Lo que se procura es que sea el propio estudiante quien de respuesta a las cuestiones que van surgiendo. Analítico y crítico, donde cuestionen el discurso del fragmento de la película, sin perder el horizonte de que el cine debe ser, también, un modo de disfrute.

Materiales necesarios. Aula acondicionada para la reflexión en gran grupo y el planteamiento de las preguntas para el debate y puesta en común. Televisión y DVD o retroproyector con ordenador, altavoces, DVD de la película "Master and Commader", pizarra, material fungible, fotocopia de anexos de las fichas.

Justificación. La Psicología Positiva investiga, entre otras líneas, bajo que condiciones el ser humano es capaz de mostrar y desarrollar fortalezas internas como sabiduría, coraje, humanidad, optimismo, creatividad, humor, resiliencia, etc., consiguiendo así un alto impacto positivo en el clima organizacional y niveles más altos de satisfacción con la vida. Analizando y fomentando el desarrollo de recursos intelectuales, físicos, psicológicos y sociales permanentes en el líder efectivo, se posibilita una mayor y mejor capacidad de resolución de problemas y toma de decisiones, caracterizada por un incremento del pensamiento creativo, la capacidad de innovación y la resiliencia ante adversidades futuras.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Ficha técnica de la película "Master and commander: Al otro lado del mundo"

Duración: 2h 9min. Doblaje: Español. Género: Acción y Aventura. Actores: Lee Ingleby, y Russell Crowe.

El capitán, Jack Aubrey, conocido como el "Afortunado Jack", está inspirado en la vida y hazañas de lord Thomas Cochrane, marino inglés que luchó a principios del siglo XIX en las guerras napoleónicas y posteriormente colaboró en la independencia de Chile y en la escuadra libertadora del Perú, sirviendo además en las armadas de Brasil y Grecia.

Sinopsis: 1805. Napoleón domina Europa. Tan sólo Inglaterra se le resiste. Son tiempos de guerras napoleónicas, y ahora los mares y océanos se han convertido en un crucial y estratégico campo de batalla. En el océano Atlántico el navío de guerra inglés Surprise, capitaneado por "Lucky" Jack Aubrey (Crowe), es atacado de repente por un buque de guerra enemigo muy superior a él. Aubrey toma entonces una decisión memorable: a pesar de los graves daños sufridos por el Surprise y su fiel tripulación, entre los que se encuentra el cirujano Stephen Maturin (Bettany), decide navegar, asumiendo serios riesgos, a través de

dos mares para interceptar y capturar a su enemigo. Es una misión que puede determinar el destino de una nación o destruir al capitán y a su tripulación, enfrentándose a un corsario mucho mejor armado e implacable, en una persecución por los mares que le lleva al otro lado del mundo.

Anexo 2. Preguntas para la reflexión

¿En qué momento de la secuencia de la película se aprecia la necesidad de que en un equipo de trabajo es necesario que alguien adopte un rol superior que tome decisiones adecuadas? Es decir, una persona con carisma y seguridad.

Un líder se caracteriza por conocer a su equipo, por manifestar habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción. ¿En qué momentos de la secuencia se pueden apreciar estas características?

Un líder efectivo se caracteriza por saber expresar claramente sus ideas y sus instrucciones, y lograr que su gente las escuche y las entienda. También debe saber "escuchar" y considerar lo que el grupo al que dirige le expresa. ¿Has detectado estas características en la visualización de la secuencia de la película?

Un líder se caracteriza porque crece y hace crecer a su gente. Para crecer, no se aferra a su puesto y actividades actuales. Siempre ve hacia arriba. Para crecer, enseña a su gente, delega funciones y crea oportunidades para todos. ¿De qué manera lo consigue el capitán del barco?

De los distintos personajes de la película, indica si has detectado los siguientes roles en el equipo de trabajo, señalando en quién/quienes y en qué momento.

- Optimista.
- Pesimista.
- Realista.
- Ordenado, perfeccionista.
- Agorero (persona con pensamientos negativos que tienden a estropear o frustrar una diversión, un triunfo u otra cosa agradable).
- Inseguro (falta de carisma).
- Obediente.
- Otros.

Características detectadas en un líder efectivo.

Por último, explica el significado de las siguientes frases que aparecen en la película:

- “No es vieja, tiene que estar gobernada”.
- “Sin respeto, la disciplina salta por la borda”.
- “La disciplina es tan importante como el valor”.

Otras cuestiones de interés.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bass, B. (1990). *Handbook of leadership. A survey of theory and research.* New York: Free Press.

Fernández -Abascal, E. G. (2009). Emociones Positivas psicología positiva y bienestar. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.), *Emociones positivas* (pp.27-46). Madrid: Pirámide.

Seligman, M. y Peterson, C. (2004). *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.

Yukl, G. (1994). *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hill.

Yukl, G. y Van Fleet, D.D. (1992). Theory and research on leadership in organizations, en M. D. Dunnette y L. M. Houhg (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 147-197). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Teresa Pozo Rico

INTRODUCCIÓN

Una de las finalidades de la educación es preparar a los alumnos y alumnas para que sean capaces de resolver y afrontar situaciones cotidianas presentes en su entorno inmediato. Les preparamos de una manera integral y holista. No se trata sólo de superar con éxito un examen u obtener una determinada nota, sino de posibilitar a través del conocimiento que sean individuos felices. Esto implica competencias para la resolución de problemas, capacidad de adaptación, autonomía, iniciativa... y en definitiva, dominio de recursos para vivir bien la vida. El énfasis está, por tanto, en educar para el dominio de la capacidad de SER (desarrollo global del alumnado) (Delors, 1996).

CONCEPTO Y PRINCIPALES CARACTERÍSTCAS

Un problema es aquello que motiva y reta el intelecto de un individuo. Es una oportunidad para jugar a crear un abanico de posibles soluciones, llevarlas a la práctica y gozar con los resultados obtenidos. En su libro clásico *Hove to solve it*, Polya (1945) defiende que si se resuelve un problema y llega a excitar nuestra curiosidad, esta experiencia, a una determinada edad puede determinar el gusto por el trabajo intelectual y dejar, tanto en el espíritu como en el carácter, una huella que durará toda una vida.

Un problema, es en definitiva un regalo, pues nos permite desafiarnos y superarnos. En entornos educativos, es de vital importancia crear problemas ajustados al nivel madurativo del infante, e incluso, dentro de un mismo grupo de edad, mostrarse sensibles a la diversidad del alumnado. Una explicación más detallada de los conceptos de ayuda y de ayuda ajustada y del papel que juegan en la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje escolar puede encontrarse en diversos investigadores centrados en dar estudiar al proceso de resolución de problemas y sus variables y condicionantes (Gutiérrez y Alonso, 1995; Coll, 1999; Alonso, 2000; Alonso y Red, 2007, Alonso y Fernández, 2009).

Los psicólogos evolutivos clásicos como Piaget (1980) nos indican los estadios de desarrollo cognitivo. A partir de los 7 años se pueden plantear operaciones concretas (el estudiante puede utilizar operaciones lógicas para resolver pro-

blemas, esta intelectualmente preparado para entender la reversibilidad y llegar a generalizaciones atinadas). A partir de los 12, se le pueden plantear operaciones formales (el cerebro humano está potencialmente capacitado para un pensamiento abstracto de tipo hipotético deductivo). Por tanto, si se adecuan los problemas al nivel madurativo de los jóvenes se logra un interesante crecimiento personal y una maduración adecuada.

En este sentido, es importante hablar también de resiliencia. Este concepto hace referencia a la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas (Grotberg, 2001). Por tanto, tal y como defienden Melillo (2004, p. 138) «la educación se vuelve central en cuanto a la posibilidad de fomentar la resiliencia de infantes y adolescentes, para que puedan lograr un crecimiento e inserción social del modo más favorable». Plantear problemas y resolverlos nos permite adoptar una actitud constructora de resiliencia en la escuela.

Así mismo, en Caruana (2007, p. 11) se señala que «el éxito futuro y la satisfacción personal van a dependen en mucha mayor medida de la madurez socio-emocional de los futuros ciudadanos que de las competencias cognitivas de los alumnos y alumnas». Por tanto, es fundamental darle un trato especial a la resolución de problemas en entornos educativos como parte del desarrollo emocional y madurativo del alumnado.

APLICACIONES EDUCATIVAS

Ahora bien, ¿qué implica realmente la capacidad para resolver problemas y cómo puede trabajarse en contextos educativos?

La resolución de problemas supone en primer lugar, ser capaz de alimentar una curiosidad voraz. Ocurre cuando los infantes se preguntan por el por qué del mundo que les rodea. Hay una fase del desarrollo evolutivo que todos los padres y docentes recordamos con especial cariño, y es cuando los "medio metros" nos preguntan por acontecimientos que ante sus ojos son extraordinarios. Como, por ejemplo, "¿a qué distancia está el horizonte?, si el Sol es una estrella, entonces, ¿por qué lo vemos de día y no de noche?, cuando un coche esta circulando ¿el aire de dentro de las ruedas gira?, a una nave espacial que viaje a la velocidad de la luz, ¿le funcionarían los faros?, ¿por qué a más altura desciende la temperatura si se supone que se está algo más cerca del Sol?, ¿por qué se llama Tierra nuestro planeta si lo que hay es cantidad de agua?, ¿cómo se escribe cero con números romanos?, ¿por qué las letras del abecedario, en los teclados, están todas desordenadas?, ¿por qué el agua del mar es de color azul en un día soleado, pero es incolora cuando la cogemos con las manos?", etc. En estos momentos, los infantes tienen la necesidad de

entender el mundo, con la magia de las primeras experiencias cercanas y con una sed insaciable de respuestas.

En segundo lugar, resolver problemas implica capacidad de observación, para detectar los acontecimientos implicados en un hecho, para establecer causas, efectos y consecuencias. El anhelo de comprender un fenómeno y la satisfacción de definir el escenario (circunstancias y condiciones). A continuación, entra en juego la capacidad de iniciativa y autonomía en la búsqueda de información relacionada con el fenómeno objeto de estudio. Es aquí donde el sujeto logra el poder a través del dominio de la información.

En tercer lugar, el sujeto traza un plan de acción que incluye un abanico de posibles hipótesis formuladas en estrategias que definen soluciones. Y las pone en práctica, experimentando las sensaciones satisfactorias fruto de cada tentativa. La satisfacción está en cada intento, no sólo en el momento del acierto. Es como un buen libro, en el que no quieres llegar a la última página, pues no se condensa todo en el final, sino durante todo el recorrido. No sólo hay meta al final del camino, el camino es la meta.

Por último, el sujeto goza con la solución de la situación planteada y se mueve hacia la búsqueda de nuevos problemas que entrañen mayor dificultad. En conclusión, los docentes somos responsables de enseñar a los alumnos y alumnas como los problemas son semillas de desafío y superación (nunca de bloqueo, ansiedad o desbordamiento). De capacitarles para el uso de recursos que les permitan afrontarlos, de permitirles experimentar la satisfacción en su resolución y, por último, de convertirles en seres insaciables, ávidos de crecimiento y progreso continuo. Directores de su propio devenir personal, buscadores acérrimos de la excelencia y admiradores enamorados del conocimiento y de la vida.

ACTIVIDAD 1. COMO UN BESO DE LA LUNA

Objetivos

- Comprender las situaciones problemáticas.
- Discernir los hechos que son objeto de preocupación.
- Aprender a crear un abanico de posibles alternativas de resolución. Dominar las estrategias de afrontamiento e implementarlas.
- Valorar el poder de la ayuda mutua y la cooperación como excelente recurso para afrontar los problemas.
- Experimentar las sensaciones placenteras asociadas a la aceptación de retos y a la superación.

Contenidos. Emociones positivas relacionadas con el compromiso por la mejora continua, la aceptación de las dificultades como el motor para el progreso y la estimulación de la imaginación y la creatividad.

Nivel educativo recomendado. 1er curso de ESO.

Descripción

Primera sesión. Al alumnado se le presenta la fábula del anexo 1, se lee en clase rotando el turno de palabra de tal manera que todos los alumnos y alumnas tengan la oportunidad de participar. Posteriormente se resuelven las preguntas adjuntas en el anexo 2. Una vez debatidas las preguntas, se realiza la tarea presente en el anexo 3, donde los alumnos y alumnas tendrán la oportunidad de crear finales diferentes para la fábula trabajada.

Segunda sesión. Se lee y escenifica la versión original de la historia para saber como acaba verdaderamente la fábula. Cada estudiante interpretará un animal y pondrá sus brazos sobre los hombros del otro para representar que sube sobre él o ella, tal y como hace el protagonista de la fábula para conseguir su objetivo. Finalmente, todos formaran una larga cadena y se moverán por toda la clase hasta llegar al quien represente el personaje de la luna, el cual será besado en la mejilla por quien represente el personaje de ratoncillo. Por último, se resuelven las preguntas adjuntas en el anexo 4 y se realiza la tarea del anexo 5.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo cooperativo, reflexión individual y debate en gran grupo. Se realiza la lectura de la fábula y se comentan en un debate grupal las preguntas anexadas. Con todas las ideas, los estudiantes realizan la tarea de pensar en finales alternativos para la historia. En una segunda sesión, se comentaran los finales propuestos y se escenifica en un teatro el verdadero final de la historia. A continuación, se debate en clase las preguntas de reflexión finales y, por último, se dibuja un cómic con los finales alternativos pensados por los estudiantes.

Materiales necesarios. Aula debidamente acondicionada. Fotocopias de todos los anexos y de las cuestiones individuales. Material para el dibujo del cómic (pinturas, cartulinas, etc.) y paneles para exponerlos.

Justificación. La razón de la inclusión de esta actividad en el presente libro está basada en la posibilidad de trabajar el afrontamiento de problemas y la

creación de alternativas para su resolución mediante las actividades propuestas.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Cuento

Los animales del bosque estaban muy preocupados. El señor ratoncillo hacía ya días que apenas comía nada y se pasaba la noche en vela contemplando la luna. Corrían rumores por el bosque de que susurraba para la luna bellas canciones de amor. Incluso, una noche, quiso abrazarla abalanzándose sobre su reflejo en el lago. Pero justo cuando parecía que iba a conseguirlo, la imagen se distorsionó y ratoncillo cayó al lago y quedó totalmente empapado en una fría noche de invierno. Tuvo que estar en cama durante cinco días seguidos del resfriado que cogió, y durante esos cinco días la luna lloró sin cesar bellos cometas que atravesaban el cielo de un extremo al otro.

Anexo 2. Preguntas para la reflexión y debate

- ¿Cuál es el problema que tiene ratoncillo? ¿Crees que puede haber alguna manera de solucionarlo? ¿Que podrían hacer los animales del bosque para ayudar a ratoncillo?

- ¿Alguna vez has querido conseguir algo, como le pasa a ratoncillo, pero no has sabido como hacerlo? En pequeños grupos, pensad en momentos en los que habéis tenido un problema y en como habéis conseguido solucionarlo. Por ejemplo, el día en que querías hacer una tarta, pero no salió rica o cuando querías entrar en el equipo de fútbol del barrio pero no te salió bien la prueba, o el día en que deseabas hacer bien los deberes pero no comprendías la lección.

Anexo 3. Tarea

En grupos, vamos a pensar en finales alegres para la historia. Crearemos conjuntamente posibles alternativas para que ratoncillo y luna puedan estar juntos y ser felices. Comentaremos todos los finales en clase en la próxima sesión.

Anexo 4. Final del cuento

Lince convocó una reunión citando a todos los animales del bosque y les habló así: Tenemos que ayudarnos unos a otros. Ratoncillo lo está pasando muy mal y yo tengo una solución para él: la familia hipopótamo se apiñarán en grupo, sobre ellos subirán los elefantes, luego los osos, después los leones, encima subirán los tigres, y encima de los tigres subirán las jirafas, luego los lobos, después irán los monos, las aves, los reptiles y, por último, subirá ratoncillo y podrá abrazar a luna. Todos los animales, muy contentos, aprobaban la propuesta de lince. Y así lo hicieron.

Todos apiñados formaron una gran torre, y ratoncillo en la cúspide de la misma, se sentía gigante y digno de la luna. Ambos se fundieron en un tierno beso.

Conforme ratoncillo bajaba hasta la tierra, todos querían saber que se sentía al besar a la luna y ratoncillo explicó a cada uno de ellos esa maravillosa sensación. Luego en el bosque todos comentaban el tema. Pero cada uno de ellos había interpretado una cosa diferente de

las palabras de ratoncillo: los reptiles decían que los besos de luna sabían a un jugoso huevo de avestruz que puedes comerte de un solo bocado, las aves decían que era como sobrevolar el mar en un día soleado, los monos estaban seguros de que era como jugar a cruzar toda la selva saltando de rama en rama, los lobos creían que era como ser lamidos y acicalados por la mama loba, las jirafas pensaban que ese beso sabía a los brotes tiernos de las primeras hojas de los árboles cubiertas de rocío, los tigres pensaban que era como sentirse el más veloz de la manada y los leones como saberse el más voraz y fiero, los osos lo comparaban a un tarro repleto de miel, los elefantes como una montaña de cacahuetes recién tostados y los hipopótamos... ellos creían que el beso de luna era como el más agradable bostezo que te puedas permitir en una mañana de primavera, ¡uno de estos en los que se ve hasta la campanilla!

Cada cierto tiempo, los animales del bosque vuelven a unirse para formar la torre por la que sube ratoncillo. Esos días, si alzáis la vista al cielo, veréis una gran luna llena, espléndida, radiante y muy feliz.

Anexo 5. Preguntas para el debate final

- ¿Cómo se siente uno cuando consigue resolver algo que le preocupaba?

- ¿Hay algo que te preocupa ahora mismo y que no sabes como solucionar? (los deberes que tienes que entregar la semana que viene y no comprendes, el pinchazo de la bicicleta que no sabes como reparar o la celebración de tu fiesta de cumpleaños que no sabes como organizar). Pensadlo en pequeños grupos y comentadlo en clase. Entre todos vamos a hacer como los animales del bosque: buscaremos una solución en la que cada uno de nosotros pueda prestar su ayuda y finalmente la situación quede resuelta.

- ¿Cómo crees tú que son los besos de la luna?

Anexo 6. Cómic

En pequeños grupos, dibujad en cómic con los finales alternativos que habíais creado para la historia de ratoncillo y luna.

ACTIVIDAD 2. SOLUCIONES DULCES

Objetivos

- Dominar los métodos para la solución de problemas.
- Aprender a fortalecerse a través de la superación de la adversidad.
- Evolucionar personalmente a través de la ayuda y cooperación mutua.

Contenidos. Emociones positivas relacionadas con el afrontamiento de situaciones adversas, la utilización de estrategias de afrontamiento y recursos diversos, la implementación de un plan de acción, la consecución de resultados satisfactorios y el aprendizaje gracias a la superación personal.

Nivel educativo recomendado. 3º y 4º de ESO.

Descripción. En una primera sesión de clase o tutoría, se le plantea al alumnado que vamos a decidir entre todos como se cocina un buen bizcocho para que quienes lo deseen puedan elaborar uno el fin de semana con sus padres y madres. Vamos a utilizar las preguntas del anexo 1 para realizar una reflexión sobre la naturaleza de los ingredientes de un bizcocho y realizamos una metáfora con el proceso creativo durante la solución de problemas. En una segunda sesión de clase o tutoría se estudia el método para afrontar las situaciones adversas presentes en el anexo 2.

Duración. Dos sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo cooperativo en pequeños grupos, reflexión individual y debate en gran grupo. En la primera sesión, se decide cuales son los ingredientes de un bizcocho y como se elabora. A continuación, se comentan las preguntas para el debate, se reflexiona en gran grupo, se estudia el método de resolución de problemas y se preparan las tareas anexadas individualmente. En una tercera sesión de clase o tutoría, se exponen los trabajos de investigación realizados por los alumnos y alumnas.

Materiales necesarios. Fotocopia de los anexos y aula acondicionada para la reflexión en gran grupo y el planteamiento de las preguntas para el debate.

Justificación. La razón de la inclusión de esta actividad en el presente libro está basada en la posibilidad de trabajar la resolución creativa de problemas para este grupo de edad a través de la actividad propuesta.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Preguntas para el debate y reflexión grupal

¿Qué ocurre con las almendras durante el proceso de elaboración de un bizcocho? Abrimos turno de palabra y a continuación se comenta: Las almendras llegan a nosotros protegidas por una dura cáscara, pero tras pasar por una situación adversa (los golpes con el martillo), se quiebran y dejan al descubierto el fruto. Si además las cocemos, la piel se ablanda y podemos retirarla, quedándonos sólo con su blanco corazón. Y si, por último, las molemos, quedan reducidas a pequeños trocitos. Así, hay personas que intentan protegerse por una dura cáscara, pero que tras los problemas o situaciones adversas, quedan descubiertas y, a veces, molidas por las circunstancias.

¿Qué ocurre con la nata durante el proceso de elaboración de un bizcocho? Abrimos turno de palabra y a continuación se comenta: La nata, ante las circunstancias adversas (al batirla con el azúcar) a diferencia de las almendras, se monta. Así hay personas, que ante las circunstancias adversas, se crecen. Progresan y se hacen más fuertes.

¿Y que ocurre con el chocolate durante el proceso de elaboración de un bizcocho? Abrimos turno de palabra y a continuación se comenta: El chocolate, ante las circunstancias adver-

sas (leche a una temperatura de cien grados), cambia a la leche y la transforma en una deliciosa y espesa bebida de chocolate. Así hay personas que ante los problemas o frente a las circunstancias duras y difíciles, ¡cambian las circunstancias!

¿Qué tipo de personas quieres ser tú? ¿La que queda abatida por los problemas (como las almendras) o la que se crece (como la nata) o sabe cambiar a su favor sus circunstancias adversas (como el chocolate)?

Para saber como fortalecernos gracias a los problemas (que son a fin de cuentas excelentes oportunidades de aprendizaje) vamos a utilizar el siguiente método:

Anexo 2. Método para la solución de problemas

Observación. Observar es aplicar atentamente los sentidos a un objeto o a un fenómeno, para estudiarlos tal como se presentan en realidad. Por tanto, vamos a plantearnos: ¿Cuál es la situación problemática? ¿Qué características la definen? ¿Qué factores hay implicados?

Documentación. Proceso mediante el que logramos valiosa información acudiendo a diversas fuentes. ¿Quién puede aconsejarte sobre el problema? ¿Existe documentación en la biblioteca, en Internet o en periódicos a este respecto? ¿Se ha afrontado antes en el pasado? ¿Cómo se ha hecho?

Estrategias de afrontamiento. Son los métodos que nos permiten plantar cara y hacer frente al problema. ¿Cómo se puede solventar el problema? ¿Cuántas posibles alternativas para superarlo hay? ¿Qué recursos se pueden utilizar para este fin?

Plan de acción. Implementación de la alternativa que implica mayores probabilidades de éxito y con la que se incurre en menores riesgos. ¿Cuál es la ventaja y el riesgo de cada una de esas opciones? ¿Cuál sería la mejor posibilidad? ¡Vamos a intentarlo!

Resultados. Son las consecuencias y efectos de todo nuestro esfuerzo durante la solución del problema. Es muy importante realizar una evaluación y seguimiento de los mismos. ¿He conseguido lo que esperaba? ¿Estoy contento con el resultado? ¿He superado realmente el problema? Si los resultados son satisfactorios, se continúa hacia adelante, si no lo son, se vuelve al primer punto y se intenta de otra manera hasta lograr la superación de la adversidad.

Congratulación y orgullo. Es el momento para felicitarnos por nuestros logros, revisar todo lo aprendido y disfrutar de la sensación de triunfo. ¡Enhorabuena! ¡Soy el mejor! ¡Lo he logrado! ¡He podido solucionarlo! ¡Soy un luchador! ¡Lo he hecho genial ahora y lo haré muy bien en situaciones futuras!

Comunicación del aprendizaje. Aquí es cuando estamos atentos a otras personas que puedan estar pasando por la misma situación en la que estábamos nosotros antes, y les ofrecemos nuestra ayuda y nuestro aprendizaje para que puedan afrontarlo adecuadamente.

Anexo 3. Tareas

- Piensa en una situación adversa que estés viviendo en estos momentos o invéntatela. Utiliza el método trabajado en clase para afrontar el problema.

- Busca información sobre cómo los animales en la naturaleza salvaje utilizan las adversidades como oportunidades de superación y fortalecimiento. Por ejemplo, las águilas que cuando se sienten envejecidas se arrancan las uñas y las plumas para conseguir que le crezcan nuevas garras y un plumaje mucho más fuerte; o los gansos que unidos en grupo nunca abandonan a ninguno de sus miembros y logran la supervivencia gracias a unificar esfuerzos, alentarse unos a otros y compartir la misma dirección. También puedes utilizar ejemplos de animales mitológicos, como el ave Fénix.

ACTIVIDAD 3. CREAR SOLUCIONES A RITMO DE ROCK AN ROLL

Objetivos

- Desarrollar el pensamiento crítico y la moralidad en el planteamiento de situaciones problemáticas.
- Buscar información y escuchar activamente mensajes con ideas latentes e implícitas para la superación personal y la creación de soluciones.
- Dominar estrategias de afrontamiento y saber implementar planes de acción y, por último, fortalecer la resiliencia del alumnado y educar para el afrontamiento de la adversidad y la proyección y potenciación positiva gracias a ella.

Contenidos. Emociones positivas relacionadas con el dominio del poder para la resolución de problemas, la capacidad para la génesis creativa de soluciones, la competencia en la puesta en práctica de estrategias y planes de acción y el fortalecimiento de la actitud de búsqueda de la excelencia personal y enriquecimiento a través de la aceptación de los retos.

Nivel educativo recomendado. 1º y 2º de Bachillerato.

Descripción. El docente elige uno de los tres supuestos presentados en los anexos, en función de su criterio y de la idiosincrasia del centro, con el fin de trabajarlo durante dos sesiones de clase o tutoría. Cada supuesto refleja una situación problemática. Se leen en voz alta rotando el turno de palabra. Asimismo, se visualizan los videosclips anexados a cada supuesto. La tarea del alumnado consiste en relacionar cada canción con el supuesto presentado y en utilizar los mensajes implícitos en la mima para crear soluciones y estrategias de afrontamiento que permitan superar los problemas latentes en cada caso. Para guiar la comprensión y la reflexión, y estimular la creación de soluciones, se trabajaran las preguntas para el debate anexadas para cada supues-

to. Además, para afianzar el aprendizaje, se resolverán las tareas propuestas en cada caso. En una segunda sesión se exponen los trabajos realizados.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría. Una para el trabajo de los supuestos y otra para el seguimiento de las actividades propuestas.

Metodología. Trabajo cooperativo, reflexión individual y debate en gran grupo. Se plantea la dinámica de trabajo a todo el alumnado. Se visualizan los videoclips propuestos y se resuelven en clase las preguntas para el debate. Por último, el alumnado da respuesta a las tareas propuestas y se presentan y evalúan las mismas en una segunda sesión.

Materiales necesarios. Aula debidamente acondicionada, videoclips de las canciones citadas y posibilidad de proyectarlos en clase (a través de un DVD o un portátil conectado a un cañón). Pizarra o soporte digital para anotar los resultados de la resolución de las preguntas para el debate. Fotocopias de los materiales anexos.

Justificación. La razón de la inclusión de esta actividad en el presente libro está basada en la idoneidad para abordar con una metodología cooperativa, abierta, reflexiva, dinámica, atractiva para el alumnado y concretada en la realización de tareas; la resolución de problemas ajustados al nivel de desarrollo intelectual y social propio de este grupo de edad.

Observaciones. Resulta conveniente que para trabajar las canciones el docente disponga de recursos que le permitan reproducirlas en audio, o incluso, visionar los videoclips dado que la carga de imágenes logra un impacto emocional y sensibilización mucho mayor. Los vídeos pueden descargarse directamente desde Internet en el siguiente enlace:
(http://www.megaupload.com/?d=NXJPJFTI)

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Primer supuesto

En un centro de educación cercano al nuestro se ha matriculado un chico nuevo. Se llama Ibragim y es de origen senegalés. Tenéis constancia de que lo está pasando muy mal. Sus compañeros de clase le hacen “el vacío”, prácticamente no tiene amigos y habéis oído que han llegado a amenazarle alguna vez. Sabéis que cada día es más frecuente que en las clases haya chavales de todas las procedencias del mundo. También sabéis que la diversidad (la presencia en clase de personas de otras culturas, religiones y razas) a veces se convierte en un problema que no siempre se resuelve convenientemente. Vuestro reto consiste en escuchar la canción “They Don't Care About Us” de Michael Jackson y utilizar los mensajes implícitos en la misma para definir estrategias e implementar soluciones en el centro vecino que permitan ayudar a Ibragim.

Letra de la canción They Don't Care About Us de Michael Jackson[*]

MICHAEL JACKSON - THEY DON'T CARE ABOUT US	
skinhead	cabeza rapada
dead head	cabeza muerta
everybody	todo el mundo
gone bad	se ha vuelto loco
situation	situación
aggravation	agravación
everybody	todo el mundo
allegation	alegación
in the suite	en la habitación
on the news	en las noticias
everybody	todo el mundo
dog food	comida de perro
bang bang	bang bang
shock dead	muerto de un tiro
everybody´s	todo el mundo
gone mad	se ha vuelto loco
all i wanna say is that	
they don´t really care about us	todo lo que tengo que decir es que
all i wanna say is that	en realidad no se preocupan por noso-
they don´t really care about us	tros
	todo lo que tengo que decir es que
beat me	en realidad no se preocupan por noso-
hate me	tros
you can never	
break me	pégame
will me	ódiame
thrill me	nunca podrás
you can never	romperme
kill me	búscame la boca
do me	asústame
sue me	nunca podrás
everybody	matarme
do me	llámame judío
kick me	denúnciame
hate me	todo el mundo
don´t you black or white me	pasaos conmigo
all i wanna say is that	patéame
they don´t really care about us	llámame usurero
all i wanna say is that	no me tildes
they don´t really care about us	de blanco ni de negro

[*] Nota: se utilizará el vídeoclip en su versión brasileña, ya que resulta la más idónea para utilizarla con un valor pedagógico. En el apartado de observaciones se indica el enlace para descargarlo a través de Internet.

tell me what has become of my life i have a wife and two children who love me i am the victim of police brutality, now i´m tired of bein´ the victim of hate your rapin´ me of my pride oh for god´s sake i look to heaven to fulfil its prophecy set me free skinhead dead head everybody gone bad trepidation speculation everybody allegation in the suite on the news everybody dog food black man black mail throw the brother in jail all i wanna say is that they don´t really care about us all i wanna say is that they don´t really care about us tell me what has become of my rights am i invisible ´cause you ignore me your proclamation promised me free liberty, now i´m tired of bein´ the victim of shame they´re throwin´ me in a class with a bad name i can´t believe this is the land from which i came you know i really do hate to say it the government don´t wanna see but if roosevelt was livin´ he wouldn´t let this be, no, no skinhead deadhead everybody gone bad situation speculation	todo lo que tengo que decir es que en realidad no se preocupan por nosotros todo lo que tengo que decir es que en realidad no se preocupan por nosotros dime en qué se ha convertido mi vida tengo una mujer y dos niños que me quieren soy una víctima de la brutalidad policial estoy harto de ser víctima del odio me estáis violando el orgullo oh, por el amor de dios miro al cielo para que se cumpla su profecía hazme libre cabeza rapada cabeza muerta todo el mundo se ha vuelto loco trepidación especulación todo el mundo alegación en la habitación en las noticias todo el mundo comida de perro hombre negro mercado negro tira al hermano entre rejas todo lo que tengo que decir es que en realidad no se preocupan por nosotros todo lo que tengo que decir es que en realidad no se preocupan por nosotros dime en qué se han convertido mis derechos ¿acaso soy invisible porque me ignoréis? vuestra proclamación me prometió completa libertad estoy harto de ser víctima de la vergüenza

everybody
litigation
beat me
bash me
you can never
trash me
hick me
kick me
you can never
get me
all i wanna say is that
they don´t really care about us
all i wanna say is that
they don´t really care about us

some things in life they just don´t wanna see
but if martin luther was livin´
he wouldn´t let this be, no, no

skinhead
deadhead
everybody´s
gone bad
situation
segregation
everybody
allegation
in the suite
on the news
everybody
dog food
kick me
hate me
don´t you
wrong or right me

all i wanna say is that
they don´t really care about us
with deep in the fire
all i wanna say is that
they don´t really care about us
i´m here to remind you
all i wanna say is that!
(continue ´til end)

me están tirando a una clase de mal nombre
no puedo creer que esta sea la tierra de la que vine
sabéis que de verdad odio decirlo
el gobierno no quiere verlo
pero si roosevelt estuviera vivo
no permitiría que pasara esto, no no

cabeza rapada
cabeza muerta
todo el mundo
se ha vuelto malo
situación
especulación
todo el mundo
litigación
pégame
insúltame
nunca podrás
llenarme de basura
golpéame
patéame
nunca podrás
pillarme

todo lo que tengo que decir es que
en realidad no se preocupan por nosotros
todo lo que tengo que decir es que
en realidad no se preocupan por nosotros

hay cosas en la vida que no quieren ver
pero si martin luther estuviera vivo
no permitiría que pasara esto, no, no, no

cabeza rapada
cabeza muerta
todo el mundo
se ha vuelto malo
situación
segregación
todo el mundo
alegación
en la habitación
en las noticias
todo el mundo
comida de perro
patéame

	llámame usurero no me digas si tengo la razón o no la tengo

Preguntas para el debate

¿A que se refiere Michael Jackson cuando dice: "en realidad no se preocupan por nosotros"? ¿Quiénes no se preocupan por nada? Y tú, ¿te preocupas por las situaciones de injusticia social cercanas a ti, las que se viven en tu barrio o en tu colegio? ¿Podemos implementar soluciones ante este tipo de situaciones problemáticas?

¿Qué quiere decir la frase "no me tildes de blanco o negro"? Piensa en las etiquetas despectivas que a veces se les ponen a las personas relacionadas con su género, aspecto físico, estatus económico, raza, religión o cultura. ¿Consideras que es justo encasillar así a otros seres humanos?

Michel Jackson menciona a dos dirigentes y lideres políticos muy importantes: Martin Luther King y Roosevelt. ¿Quiénes fueron? ¿Cómo ayudaron a resolver los problemas presentes en su época? ¿Podemos nosotros utilizar las mismas soluciones para afrontar los mismos hechos? Por ejemplo, a través de la creación de discursos que transmitan valores de igualdad, solidaridad, cooperación y civismo.

Michel Jackson utiliza su voz y capacidad creativa para luchar contra la discriminación y la injusticia social. ¿Qué tipo de recursos podemos utilizar nosotros para solucionar estos mismos problemas sociales?

Tareas para casa. Redactar un discurso en el que se defiendan valores relacionados con la igualdad y la aceptación de la diferencia. Además, se incluirán soluciones para que otras personas puedan saber como afrontar hechos de estas características y se elaborará un decálogo de cómo actuar ante este tipo de situaciones en el contexto escolar.

Anexo 2. Segundo supuesto

Sabemos por las últimas noticias que en una localidad cercana a la nuestra el Ayuntamiento no ha ubicado contenedores de reciclaje de papel, vidrio y plástico. Somos conscientes que esto supone una grave agresión al medio ambiente y decidimos solucionarlo. Pensad en como podríamos afrontar la situación. Para reflexionar sobre el tema e inspirarnos, vamos a ver y escuchar el videoclip de la canción "Earth Song" de Michael Jackson.

Letra de la canción Earth Song de Michael Jackson

MICHAEL JACKSON - EARTH SONG	
what about sunrise what about rain what about all the things that you said we were to gain.. . what about killing fields is there a time what about all the things that you said was yours and mine... did you ever stop to notice all the blood we've shed before did you ever stop to notice the crying earth the weeping shores? aaaaaaaaah aaaaaaaaah what have we done to the world look what we've done what about all the peace that you pledge your only son... what about flowering fields is there a time what about all the dreams that you said was yours and mine... did you ever stop to notice all the children dead from war did you ever stop to notice the crying earth the weeping shores aaaaaaaaaah aaaaaaaaaah i used to dream i used to glance beyond the stars now i don't know where we are although i know we've drifted far aaaaaaaaaah aaaaaaaaaaah aaaaaaaaaah aaaaaaaaaaah hey, what about yesterday (what about us) what about the seas (what about us) the heavens are falling down (what about us) i can't even breathe (what about us)	¿qué hay del amanecer? ¿qué hay de la lluvia? ¿qué hay de todas las cosas que dijiste que tendríamos que ganar? ¿qué hay de los campos de concentración? ¿tienes un momento? ¿qué hay de todas las cosas que dijiste que eran tuyas y mías? ¿alguna vez te has parado a observar toda la sangre que hemos derramado anteriormente? ¿alguna vez te has parado a observar la tierra y las costas que lloran? aaaaaaaaaaah aaaaaaaaaaah ¿qué le hemos hecho al mundo? mira lo que hemos hecho. ¿qué hay de toda la paz que le prometiste a tu único hijo? ¿qué hay de los campos que florecen? ¿tienes un momento? ¿qué hay de todos los sueños que dijiste que serían tuyos y míos? ¿alguna vez te has parado a observar todos los niños que mueren por la guerra? ¿alguna vez te has parado a observar la tierra y las costas que lloran? aaaaaaaaaaah aaaaaaaaaaah solía soñar. solía mirar más allá de las estrellas. ahora no sé donde estamos aunque sé que hemos ido lejos a la deriva. aaaaaaaaaaah aaaaaaaaaaah aaaaaaaaaaah aaaaaaaaaaah

what about the bleeding earth	hey, ¿qué hay del ayer?
(what about us)	(¿qué hay de nosotros?)
can't we feel its wounds	¿qué hay de los mares?
(what about us)	(¿qué hay de nosotros?) los cielos
what about nature's worth	están cayendo (¿qué hay de
(ooo,ooo)	nosotros. ni siquiera puedo respirar
it's our planet's womb	(¿qué hay de nosotros?)
(what about us)	¿qué hay de la tierra que sangra?
what about animals	(¿qué hay de nosotros?) ¿no
(what about it)	podemos sentir sus heridas? (¿qué
we've turned kingdoms to dust	hay de nosotros?) ¿qué hay de los
(what about us)	valores de la naturaleza?
what about elephants	(ohhh, ohhh) es el seno
(what about us)	de nuestro planeta (¿qué hay de
have we lost their trust	nosotros?) ¿qué hay de los animales?
(what about us)	(¿qué hay de eso?) hemos convertido
what about crying whales	reinos en polvo (¿qué hay de
(what about us)	nosotros?) ¿qué hay de los
we're ravaging the seas	elefantes? (¿qué hay de nosotros?)
(what about us)	¿hemos perdido su confianza?
what about forest trails	(¿qué hay de nosotros?)
(ooo, ooo)	¿qué hay de las ballenas que lloran?
burnt despite our pleas	(¿qué hay de nosotros?) estamos
(what about us)	destrozando los mares (¿qué hay de
what about the holy land	nosotros?) ¿qué hay de los senderos
(what about it)	del bosque? (ohhh, ohhh)
torn apart by creed	
(what about us)	quemados a pesar de nuestras súpli-
what about the common man	cas
(what about us)	(¿qué hay de nosotros?)
can't we set him free	¿qué hay de la tierra santa?
(what about us)	(¿qué hay de eso?) apartada por
what about children dying	creencias (¿qué hay de nosotros?)
(what about us)	¿qué hay del hombre común?
can't you hear them cry	(¿qué hay de nosotros?)
(what about us)	¿podemos liberarlo? (¿qué hay
where did we go wrong	de nosotros?) ¿qué hay de los
(ooo, ooo)	niños que mueren? (¿qué hay
someone tell me why	de nosotros?) ¿puedes oírlos llorar?
(what about us)	(¿qué hay de nosotros?)
what about babies	¿dónde nos equivocamos? (ohhh,
(what about it)	ohhh)
what about the days	que alguien me diga por qué
(what about us)	(¿qué hay de nosotros?)
what about all their joy	¿qué hay de los bebés?
(what about us)	(¿qué hay de eso?)
what about the man	¿qué hay de los días?
(what about us)	(¿qué hay de nosotros?)
what about the crying man	¿qué hay de toda su alegría
(what about us)	(¿qué hay de nosotros?)
what about abraham	¿qué hay del hombre?

(what was us) what about death again (ooo, ooo) do we give a damn	(¿qué hay de nosotros?) ¿qué hay del hombre que llora? (¿qué hay de nosotros?) ¿qué hay de abraham? (¿qué hay de nosotros?) ¿qué hay de la muerte, otra vez? (ohhh, ohhh) ¿nos trae sin cuidado? aaaaaaaaah aaaaaaaaaah

Preguntas para el debate y tareas. ¿Qué te sugiere la canción Earth Song de Michael Jackson? ¿Qué organizaciones sin ánimo de lucro conoces que se dedican a la defensa del medio ambiente? Recorta noticias reales para la próxima semana en la que aparezcan hazañas de personas comprometidas con el cuidado de la Tierra.

¿Cómo te gustaría que fuera nuestro mundo? Dividiros por grupos de 4 o 5 personas y recortad imágenes de espacios naturales que os gusten (puedes conseguirlo mediante revistas del National Geographic, navegando por Internet, realizando fotos a entornos naturales de tu zona, etc. Muéstralas en la próxima sesión el trabajo. ¿Qué acciones se deben realizar para conservar los parajes naturales que has seleccionado?

¿Qué acciones podéis hacer hoy cada uno de vosotros para dar solución al problema medioambiental? Realizar una lista de compromisos personales con acciones que protegen el planeta. Como por ejemplo, ducharse con el agua mínima, cerrar el grifo cuando nos enjabonamos las manos, reciclar los productos desechables, utilizar siempre papel reciclado, etc.

¿Qué acciones podemos emprender para solucionar el caso propuesto en el supuesto? En pequeños grupos, trabajad una carta que remitiréis a la alcaldía solicitando que instalen unidades de reciclado en la población.

Anexo 3. Tercer supuesto

Pablo es un chico de 15 años muy introvertido y solitario. Le cuesta mucho hacer amigos nuevos y tiene miedo a que otros le rechacen. En las últimas semanas, Pablo ha recibido una propuesta de un grupo de chicos que van a un curso superior: puede pertenecer a su banda si participa en un "escarmiento" que quieren darle a otros chavales". Tú sabes que ese grupo de gente va buscando siempre conflictos. Pablo te pide consejo, pues no sabe que hacer. ¿Cómo debe Pablo afrontar la situación? Piensa en posibles soluciones.

Letra de la canción Beat It de Michael Jackson

MICHAEL JACKSON - BEAT IT	
[1st verse] they told him don´t you ever come around here don´t wanna see your face, you better disappear the fire´s in their eyes and their words are really clear so beat it, just beat it	le dijeron no vuelvas a aparecer por aquí no queremos ver tu cara mejor será que desaparezcas el fuego está en tus ojos y sus palabras son muy claras así que lárgate, solo lárgate
[2nd verse] you better run, you better do what you can don´t wanna see no blood, don´t be a macho man you wanna be tough, better do what you can so beat it, but you wanna be bad	será mejor que corras será mejor que hagas lo que puedas no quieras ver sangre no quieras ser un machito quieres ser duro será mejor que hagas lo que puedas así que lárgate pero quieres ser malo
[chorus] just beat it, beat it, beat it, beat it no one wants to be defeated showin´ how funky strong is your fighter it doesn´t matter who´s wrong or right just beat it, beat it just beat it, beat it just beat it, beat it just beat it, beat it	lárgate (lárgate) lárgate (lárgate) nadie quiere ser derrotado demostrando lo hábil y fuerte que es tu lucha no importa quién tenga razón o no tan solo lárgate (lárgate) tan solo lárgate (lárgate) tan solo lárgate (lárgate) tan solo lárgate (lárgate)
[3rd verse] they´re out to get you, better leave while you can don´t wanna be a boy, you wanna be a man you wanna stay alive, better do what you can so beat it, just beat it	han salido a buscarte será mejor que te vayas mientras puedas no quieres ser un niño quieres ser un hombre quieres seguir vivo será mejor que hagas lo que puedas así que lárgate, tan solo lárgate
[4th verse] you have to show them that you´re really not scared you´re playin´ with your life, this ain´t no truth or dare they´ll kick you, then they beat you, then they´ll tell you it´s fair so beat it, but you wanna be bad	tienes que demostrarles que en realidad no tienes miedo estás jugando con tu vida esto no es ningún juego de niños te darán patadas te darán golpes y te dirán que se ha hecho justicia así que lárgate pero tú quieres ser malo
[chorus] just beat it, beat it, beat it, beat it no one wants to be defeated showin´ how funky strong is your fighter it doesn´t matter who´s wrong or right	
[chorus]	

just beat it, beat it, beat it, beat it no one wants to be defeated showin´ how funky strong is your fighter it doesn´t matter who´s wrong or right just beat it, beat it, beat it, beat it, beat it [chorus] beat it, beat it, beat it, beat it no one wants to be defeated showin´ how funky strong is your fighter it doesn´t matter who´s wrong or right [chorus] just beat it, beat it, beat it, beat it no one wants to be defeated showin´ how funky strong is your fighter it doesn´t matter who´s wrong or who´s right [chorus] just beat it, beat it, beat it, beat it no one wants to be defeated showin´ how funky strong is your fighter it doesn´t matter who´s wrong or right [chorus] just beat it, beat it, beat it, beat it no one wants to be defeated showin´ how funky strong is your fighter it doesn´t matter who´s wrong or right just beat it, beat it beat it, beat it, beat it	lárgate (lárgate) lárgate (lárgate) nadie quiere ser derrotado demostrando lo hábil y fuerte que es tu lucha no importa quién tenga razón o no tan solo lárgate (lárgate) tan solo lárgate (lárgate) tan solo lárgate (lárgate) tan solo lárgate (lárgate) lárgate (lárgate) lárgate (lárgate) nadie quiere ser derrotado demostrando lo hábil y fuerte que es tu lucha no importa quién tenga razón o no tan solo lárgate (lárgate) tan solo lárgate (lárgate) tan solo lárgate (lárgate) tan solo lárgate (lárgate)

Preguntas para el debate y tareas. ¿Crees que Pablo demuestra coraje o valentía peleándose? ¿Es inteligente pelearse? ¿De que otras maneras se pueden solucionar los conflictos? En pequeños grupos, buscad información de personajes históricos que han solucionado conflictos inteligentemente, es decir, por la vía pacífica. Por ejemplo, Gandhi. Además, comentad sus frases célebres como:"ojo por ojo y todo el mundo acabará ciego.", "la humanidad no puede liberarse de la violencia más que por medio de la no violencia", "la verdad es el objetivo, el amor el medio para llegar a ella", y "no hay camino hacia la paz, la paz es el camino." Comentad los resultados de la búsqueda de documentación en la próxima clase.

¿Crees que, en ocasiones, para defenderse no hay más remedio que luchar y pelearse con otros? ¿Has estado alguna vez en esa situación? ¿Crees que podrías haberlo solucionado de otra manera? ¿Cómo? Vivenciar experiencias propias y debatirlas en clase.

¿Qué aconseja Michael Jackson en su canción? ¿Crees que “largarse” significa huir? ¿Sería esto propio de cobardes? ¿Crees que hay soluciones a problemas que son valerosas y otras que son propias de personas asustadizas o débiles? Comentad opiniones en clase.

¿La fuerza física y la agresión dirigida a otros, nos convierte en personas poderosas? ¿Qué es lo que realmente distingue a las personas fuertes? ¿Qué opciones hay para resolver conflictos mediante soluciones diferentes al empleo de la fuerza bruta? En pequeños grupos, diseñad un listado de soluciones basadas en la comunicación, la cooperación y el diálogo. Por último, definid el consejo que le daríais a Pablo para que le resultara posible afrontar bien la situación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso Tapia, J. y Fernández Heredia, B. (2009). Un modelo para el análisis del clima motivacional de clase: validez transcultural e implicaciones educativas. *Infancia y aprendizaje, 32(4),* 597-612.

Alonso Tapia, J. y Red Fadrique, I. (2007). Evaluar "para" el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta al producto. *Revista española de orientación y psicopedagogía, 18(2),* 241-253.

Alonso Tapia, J. (2000). *Motivación y Aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.

Caruana Vañó, A. (Coord.) (2007). *Programa de educación emocional y prevención de la violencia.* Primer ciclo de ESO. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura Educació i Esport. En Internet: http://www.lavirtu.com, sección de publicaciones.

Coll, C. (Coord.) (1999). *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en educación secundaria*. Barcelona: Ice.

Delors J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro: informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones UNESCO. Obtenido el 2 de abril de 2010 de http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf.

Grotberg, E. H. (2001). *Resiliencia, Descubriendo las propias fortalezas*. Barcelona: Paidós.

Gutiérrez Martínez, F. y Alonso Tapia, J. (1995). *Enseñar a razonar: un enfoque metacognitivo. Revista de investigación e innovación educativa, 9,* 7-46.

Melillo, A. (2004). *Resilencia y subjetividad: los ciclos de la vida*. Buenos Aires: Paidós.

Piaget, J. (1980). *Biología y conocimiento: ensayo sobre las relaciones entre las regulaciones orgánicas y los procesos cognoscitivos*. Madrid: Siglo XXI.

Polya, G. (1945). *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method.* Princeton, NJ: Princeton University Press.

EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Magdalena Blanco Portillo
Maura Lucía Blanco Peral

«La educación consiste en enseñar a los hombres
no lo que deben pensar, sino a pensar»
Calvin Coolidge

INTRODUCCIÓN

Sabemos que los seres humanos tenemos la capacidad de pensar ya que forma parte de nuestra naturaleza y que cuando pensamos lo hacemos en relación a algo, es decir, nuestros pensamientos están relacionados con contenidos. Ahora bien, que tengamos esta capacidad no implica que la utilicemos adecuadamente porque nuestro pensamiento puede ser arbitrario, desinformado y parcial.

Tanto el razonamiento como la reflexión, son elementos importantes en todos los ámbitos de nuestra vida porque lo que pensamos, decidimos, hacemos e incluso las relaciones que establecemos dependen del modo en que razonamos. Además la mente no sólo piensa sino que también siente y quiere. Nuestro pensamiento determina cómo nos sentimos y qué queremos. Al mismo tiempo nuestras emociones y deseos influyen en nuestra manera de pensar.

En que la complejidad de nuestro mundo caracterizado por el volumen de información de la disponemos, es fácil tomar decisiones que podrían conducirnos en una dirección equivocada. En cada decisión hay opciones que aceptamos y otras que rechazamos, ¿cómo saber si elegimos la opción correcta? La mejor manera de afrontar los problemas y saber tomar las decisiones oportunas es analizar todas las opciones posibles y para ello nuestra mente necesita disciplina y rigor.

Para analizar con criterio dicha información, determinar su valor y entenderla en su auténtico sentido contamos con el pensamiento crítico. Su uso frecuente y su perfeccionamiento mejoran la comunicación e influyen en la manera de ser, de comportarse y de entender el mundo actual y futuro. Más que una persona con mucha información se requiere de una persona que sepa discernir y tomar decisiones razonadas (Campos, 2007).

Huitt (1993) y Thomas y Smoot (1994) (citados por Campos, 2007), afirman que el pensamiento crítico es un elemento importante para el éxito de las personas en la vida por cuanto ayuda positivamente a entenderla en su diversidad.

Pensar críticamente significa pensar con un propósito y en ello están implicadas habilidades cognitivas y afectivas. Ser crítica o crítico es una actitud hacia la vida. La persona con un buen nivel de pensamiento crítico podrá manejar adecuadamente problemas complejos, intercambiar puntos de vista, asumir posiciones y llegar a conclusiones basadas en evidencias. Todas las personas podemos ser educadas y adquirir los conocimientos necesarios para pensar o razonar críticamente. Para ello, es necesario establecer con claridad y precisión cuáles son los criterios o estándares que conforman la base del pensamiento crítico.

Nuestro objetivo, a lo largo de este trabajo, es presentar el pensamiento crítico como herramienta del buen pensar desde una perspectiva basada en la Psicología Positiva. Si no pensamos de manera adecuada, ¿cómo podemos tener control de nuestras vidas?

¿QUÉ ES EL PENSAMIENTO CRÍTICO? ORIGEN, DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

El pensamiento crítico es un concepto que podemos encontrar en los cimientos del saber tal y como lo entendemos en la cultura occidental. En nuestro proceso de formación, ¿quién no tiene algún recuerdo de la clase de filosofía, en la que nos explicaban el método socrático como una forma de enseñar y aprender, a través de la formulación de preguntas ante cualquier circunstancia?

De hecho, Sócrates (470-399 a. C.) es considerado el pionero del uso del pensamiento crítico por dos motivos: porque desafió las ideas y pensamientos de los hombres de su época y porque creó su método de raciocinio y análisis (hacer preguntas que requieran una respuesta racional). Enfatizaba la necesidad de pensar claramente y ser lógico y consistente. Destacaba la importancia de buscar evidencias, examinar con cuidado el razonamiento y las premisas, analizar los conceptos básicos y desagregar las implicaciones de lo que se dice y hace.

Posteriormente, en la Edad Media y en el Renacimiento, la técnica usada por Santo Tomás de Aquino (1225-1274) consistía en enunciar, considerar y responder sistemáticamente todas las críticas a sus propias ideas ante de empezar a escribir.

En el siglo XVI, Descartes (1596-1650) desarrolló un método de pensamiento crítico basado en el principio de la duda sistemática. Cada parte del pensar debería ser cuestionada, puesta en duda y verificada.

Ya en la Edad Contemporánea encontramos autores como John Dewey (1859-1952) que siguiendo la ruta de los filósofos griegos, señala las consecuencias del pensar humano y sugiere que el pensamiento crítico es enfocar los problemas del mundo real. Es el que introduce el término pensamiento crítico como sinónimo de solución de problemas, indagación y reflexión.

En las últimas décadas ha habido un resurgimiento del interés por el pensamiento crítico al entender que desde la educación se puede y se debe enseñar a los alumnos y alumnas a pensar. Como consecuencia de esta inquietud, son muchos los autores que han analizado y definido el concepto de pensamiento crítico:

- El informe Delphi, 1990 (Eduteka, 2006) expone que pensar críticamente consiste en un proceso intelectual que, en forma decidida, regulada y autorregulada, busca llegar a un juicio razonable. Éste se caracteriza por ser el producto de un esfuerzo de interpretación, análisis, evaluación e inferencia de las evidencias y puede ser explicado o justificado, por consideraciones evidenciables, conceptuales, contextuales y de criterios, en las que se fundamenta.

- Según Kurland, 1995 (Eduteka, 2006) pensar críticamente involucra seguir las evidencias teniendo en cuenta todas las posibilidades. Es confiar en la razón más que en la emoción, ser precisos, considerar todos los puntos de vista y las explicaciones (incluidas las impopulares). Es estar más interesados en encontrar la verdad que en tener razón, ser conscientes de nuestros sesgos, motivaciones y prejuicios para impedir que influyan en nuestros juicios.

- Paul y Elder (2003*)* afirman que el pensamiento crítico es ese modo de pensar, sobre cualquier tema, contenido o problema, en el cual la persona que piensa mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales.

- González Zamora, 2006 (Eduteka, 2006), entiende el pensamiento crítico como una forma de pensar de manera responsable relacionada con la capacidad de emitir buenos juicios. Es una forma de pensar por parte de

quien está genuinamente interesado en obtener conocimiento y buscar la verdad y no simplemente en salir victorioso cuando está argumentando.

- Para Seligman (2005), profesor de Psicología en la Universidad de Pennsylvania en EEUU e impulsor de la Psicología Positiva, el pensamiento crítico consiste en pensar sobre las cosas con detenimiento y analizarlas desde todos los puntos de vista sin precipitarse en extraer conclusiones y basándose en pruebas fehacientes para tomar decisiones.

Dentro de la Psicología Positiva se contemplan seis virtudes, aspectos o características positivas y deseables que han estado y están presentes en todas las grandes religiones, filosofías y tradiciones culturales del mundo.

Estas virtudes se adquieren a través de las fortalezas que son rasgos positivos de la personalidad relativamente estables, que hacen que las personas respondan de forma similar a una gran variedad de situaciones. Las fortalezas se pueden medir y desarrollar con entrenamiento. Son las vías o caminos para llegar a alcanzar las seis virtudes humanas.

El pensamiento crítico forma parte de la virtud *Sabiduría y Conocimiento,* que incluye fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento. El pensamiento crítico, como apertura de mente, como capacidad de juicio, consiste en pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices sin sacar conclusiones al azar, es evaluar cada posibilidad y estar dispuesto a cambiar las propias ideas según la evidencia.

Encontramos que el pensamiento crítico está relacionado con otras fortalezas como la curiosidad, la creatividad y el deseo de aprender. También con la humildad, cuando admitimos que no sabemos algo sobre un tema específico y reconocemos los propios errores. Con la autorregulación, cuando distinguimos entre los sentimientos personales, creencias y hechos, reconociendo y superando los propios prejuicios. Con la inteligencia social, cuando escuchamos a los demás, reaccionamos de forma efectiva y vislumbramos diferentes perspectivas, puntos de vista y explicaciones. Y con la justicia, cuando superamos la propia parcialidad y la inclinación a privilegiar el propio punto de vista.

«El pensamiento crítico forma parte significativa del saludable rasgo de no confundir los deseos y necesidades de una persona con la realidad del mundo» (Seligman, 2005, p.215).

Facione (2007), detalla las habilidades cognitivas que son la esencia misma del pensamiento crítico. Estas habilidades cognitivas son:

- La *interpretación*, es comprender y expresar el significado de los enunciados, que se ejerce a través de las subhabilidades de categorización, decodificación del significado y aclaración del sentido.
- El *análisis*, consiste en identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados que tienen el propósito de expresar creencias, juicios, razones…. Esta habilidad se pone en marcha examinado las ideas, detectando y analizando los argumentos.
- La *evaluación*, se define como la valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones, que describen la percepción de la persona, y ésta se realiza al reconocer y al juzgar cada hecho, cada concepto, etc.
- La *inferencia*, significa identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables. Utiliza el cuestionamiento de la evidencia, la propuesta de alternativas y las conclusiones.
- La *explicación*, es la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente, usando la descripción de los métodos y resultados, la justificación de los procedimientos y presentando argumentos.
- La *autorregulación*, es la habilidad más extraordinaria porque permite a las personas con un buen nivel de pensamiento crítico mejorar su propio pensamiento; en cierto sentido se trata del pensamiento crítico aplicado a sí mismo (metacognición). La *a*utorregulación es el monitoreo autoconsciente de las propias actividades cognitivas, de los elementos utilizados y de los resultados obtenidos, aplicando habilidades de análisis y de evaluación, con la idea de cuestionar o corregir el razonamiento o los resultados propios. Para todo ello utiliza el autoexamen y la autocorrección.

Estas habilidades, características del pensamiento crítico, nos hacen pensar en una persona habitualmente indagadora, que está bien informada, que confía en la razón, mantiene su mente abierta, es flexible y justa cuando se trata de evaluar. Es honesta cuando confronta sus sesgos personales, prudente al emitir juicios, dispuesta a reconsiderar y si es necesario a retractarse. Es clara con respecto a los problemas o las situaciones que requieren la emisión de un juicio y ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas. Es diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de los criterios y se centra en preguntar, investigar, buscar resultados tan precisos como las circunstancias lo permitan.

FACTORES QUE INFLUYEN EN EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Existe una amplia evidencia científica acerca de la posibilidad de influir sobre el pensamiento crítico, tanto para facilitarlo y mejorarlo como para inhibirlo.

Ambas opciones tienen que ver con la forma en que las personas estructuran sus ideas.

Peterson y Seligman (2004) recogen las conclusiones de estudios que se han realizado buscando los factores en ambos sentidos. Así, podemos enumerar algunos factores que influyen de forma genérica en el desarrollo del pensamiento crítico, como por ejemplo, *la importancia de la cuestión a decidir*, cuanto más importante sea el asunto para la persona más posibilidades hay de que busque opciones, por lo tanto, más usará su pensamiento critico. *El tiempo de que dispone para decidir*, cuanto más tiempo tiene la persona para decidir, más posibilidades hay de que encuentre más opciones. Una presión de tiempo intensa o la percepción de desesperanza, conduce a la precipitación, a la desorganización de ideas y por lo tanto, a la inhibición del pensamiento crítico.

Por otro lado, hay que tener en cuenta aquellas características de los seres humanos que de forma natural condicionan el desarrollo del pensamiento crítico.

Punset (2005) señala *la resistencia al cambio y la novedad*, como la dificultad de la mente para adaptarse a nuevas reglas del juego. Es el miedo a perder el control de la situación, dado que la inercia de la tradición y los intereses establecidos, se alían para poner obstáculos a la innovación y al cambio. También indica la *desatención ciega*, como una tendencia natural que nos hace ver lo que estamos acostumbrados a ver, el esquema o la idea que tenemos de las cosas.

Ahora bien, merecen una mención especial *los prejuicios*, como uno de los mayores obstáculos a la hora de intentar pensar críticamente, ya que entorpecen la autorreflexión y la autocrítica. Evitan que el individuo se dé cuenta de los defectos y debilidades de sus propias creencias sobre el mundo que le rodea. Destruyen la capacidad de autoevaluación y por lo tanto nos impiden crecer como seres humanos.

Según Peterson y Seligman (2004), es significativo el p*rejuicio a posteriori* (*hindsight bias*), término que utilizan para referirse al efecto que produce en el pensamiento crítico conocer de antemano el resultado sobre un suceso. Conocer el final de una historia dificulta imaginar otros posibles finales alternativos, hasta tal punto, que llegamos a aceptar ese final como la propia elección personal.

Otros prejuicios son los *estereotipos*, el *sexismo*, el *racismo*, el *etnocentrismo* y el *egocentrismo*. Este último es considerado una de las mayores trabas en el desarrollo del pensamiento crítico de cualquier individuo.

Una de las manifestaciones del egocentrismo es la e*xposición selectiva,* tendencia de las personas a fortalecer sus creencias centrándose en los datos que las apoyan y desestimando los argumentos que se oponen, justificándolos como falsos o equivocados (Peterson y Seligman, 2004). En el mismo sentido, señalan la *confianza extrema inapropiada* y la *polarización*, para explicar que somos propensos a ignorar las pruebas que hay en contra de nuestras creencias y sólo consideramos las pruebas a favor, olvidando que nos parecen mejores únicamente porque no las hemos sometido a un escrutinio crítico.

Para Marcano Medina (2009), la persona egocéntrica, exageradamente centrada en sí misma, carece de imaginación moral (transmigración), de la capacidad de pensar y de imaginar que las demás personas sufren y padecen igual que ella. Es incapaz de ponerse "*en los zapatos del otro"* y por lo tanto, de verse en su situación. El egocentrismo puede expresarse de diferentes formas:

- Egocentrismo innato: "*Es cierto porque creo en ello*".
- Sociocentrismo innato: *"Es cierto porque creemos en ello"*.
- Cumplimiento de deseos innatos: *"Es cierto porque quiero creerlo"*.
- Auto-validación innata: *"Es cierto porque siempre lo he creído así"*.
- Egoísmo innato: *"Es cierto porque me conviene creerlo*".

El pensamiento crítico efectivo exige superar nuestro egocentrismo, es decir, ser más objetivos y más razonables, utilizando más nuestra imaginación y nuestra capacidad de autocrítica. En definitiva, se trata de buscar otros puntos de vista y superar nuestros esquemas de pensamiento y los límites de nuestra cultura.

Creemos necesario valorar la *relación entre el pensamiento y las emociones* por cómo se influyen mutuamente. Gran parte de la investigación, citada en Mestre y Fernández (2007) sugiere que las emociones desempeñan un importante papel en la orientación del pensamiento y en la toma de decisiones. Por ejemplo, en el momento de tomar una decisión, las emociones influyen en la medida de riesgo que uno acepta. Por un lado, estados de ánimo positivos pueden facilitar el pensamiento y aumentar la creatividad. Por otro lado, los individuos tristes procesan la información más sistemáticamente. La ira y la felicidad aumentan la asunción de riesgos porque aumentan la percepción de certidumbre sobre los resultados de nuestras acciones, mientras que el miedo tiene el efecto contrario.

Vera (2008), señala que las emociones positivas amplían los recursos intelectuales, físicos y sociales, a los que podemos recurrir cuando nos enfrentamos a una amenaza o a una oportunidad. Abren la mente ampliando las elecciones posibles y promueven el desarrollo de recursos cognitivos y sociales, favoreciendo el desarrollo personal. También son importantes porque actúan como barrera contra las emociones negativas y los problemas que éstas generan.

Emociones y pensamientos se encuentran fusionados sólidamente y, si sabemos utilizar las emociones al servicio del pensamiento, nos ayudan a razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones. Seligman (2005) propone una técnica específica para modificar los pensamientos pesimistas, denominada en inglés ABCDE (Adversity, Beliefs, Consequences, Disputation y Energization), de la cual nos parece de especial interés (en el tema que nos ocupa) la fase de rebatimiento (Disputation). Según Vera (2008), el rebatimiento consiste en discutir con uno mismo, rebatir con creatividad y firmeza las propias creencias. Encontrar pruebas que pongan de manifiesto las distorsiones de las propias explicaciones generando pensamientos alternativos.

El rebatimiento se puede utilizar para modificar cualquier pensamiento, ya que a través de este diálogo interno consciente se puede aumentar la capacidad para generar y encontrar otros pensamientos, otros puntos de vista y otras opciones. De esta manera intuimos una forma de entrenamiento, una posibilidad de aprendizaje en la búsqueda de la apertura de mente y por tanto, una posibilidad de ampliar nuestra capacidad para pensar críticamente.

Otro aspecto importante a considerar, por su relación con el pensamiento, es el papel que juega la conciencia como mecanismo que nos permite darnos cuenta de quiénes somos, qué hacemos y por qué hacemos las cosas**.** Según Csikszentmihalyi, son dos los estados de la conciencia. Por un lado, el estado de e*ntropía psicológica*, en él la conciencia se halla desordenada, alterada y dispersa. No hay concentración y sí una desorganización en la información que se recibe. La persona se ve obligada a centrarse en los problemas y su energía psíquica se estanca, no fluye, por lo que no suele alcanzar sus objetivos. Y por otro, el estado de e*xperiencia optima*, en el que la información se recibe de forma ordenada, la energía psíquica fluye y la atención puede dirigirse libremente a alcanzar metas personales.

Una persona controla su conciencia cuando es capaz de centrar su atención a voluntad, cuando puede evitar todo tipo de distracción y se concentra tanto tiempo como sea necesario en la consecución de los objetivos que se ha marcado.

APLICACIONES EDUCATIVAS

Cómo trabajar el pensamiento crítico

Según Peterson y Seligman (2004), el desarrollo del pensamiento crítico está relacionado con la edad (se sitúa el periodo óptimo al salir de la infancia y en la adultez temprana) y con la educación, no así con el género ni con aspectos interculturales. Esta fortaleza se puede desarrollar con entrenamiento, es educable.

Después de analizar, a lo largo del capítulo, el pensamiento crítico y su capacidad para mejorar la vida del individuo y por lo tanto de la sociedad, vamos a intentar concretar cómo podemos educar el pensamiento crítico en nuestros chicos y chicas.

Si de educar se trata, sabemos que los ámbitos idóneos son la familia y la escuela. Así, la familia puede iniciar a sus niños y niñas en hábitos de pensamiento que les permita tener en cuenta varias posibilidades antes de tomar una decisión, que busquen los valores, los defectos, los intereses, las posibles consecuencias de cada acción ofreciéndoles la ocasión o la oportunidad de imaginarse a sí mismos y a los demás en las distintas posiciones para poder reflexionar con ellos y ellas sobre cuáles son las opciones más deseables, cuáles ocasionan molestias, qué sentimientos nos producen.

Desde el otro ámbito educacional, la escuela y el profesorado comprometido con el desarrollo del pensamiento crítico, pueden poner énfasis en la disciplina intelectual y en el razonamiento en su quehacer diario, comprobando los beneficios que se producen en cuestiones como la resolución de conflictos en el aula, en el aprendizaje, en la transmisión de valores personales o en la prevención de conductas de riesgo, lo que puede conducir a un modelo educativo de cooperación que reste espacio e importancia al modelo basado en la competitividad. A la escuela se le pide un cambio de paradigma: de memorizar a pensar, es decir, promover en el alumnado el pensar por sí mismo. La culminación de aprender a pensar está en aprender a aprender.

El pensamiento crítico es una necesidad universal en la educación, en todos los niveles y en todas las materias. Cuando entendemos el pensamiento crítico en un nivel profundo, nos damos cuenta de que tenemos que enseñar contenidos a través del pensamiento. Modelamos el pensamiento que los estudiantes necesitan dominar; enseñamos historia como pensamiento histórico y biología como pensamiento biológico (Paul y Elder, 2008).

Siguiendo el modelo propuesto por Paul y Elder (2003), para el entrenamiento del pensamiento crítico contamos con un grupo específico de estándares, que son inherentes a la estructura del propio pensamiento, y que se aplican para evaluar opciones teóricas o prácticas con el propósito de llegar a conclusiones y tomar decisiones. Estos estándares se van enriqueciendo conforme se usan, se hacen más complejos y más completos. Cuando una persona los interioriza, y los usa de forma consciente cuando piensa, el pensamiento se vuelve más claro, más exacto, más preciso, más relevante, profundo, amplio y justo.

Para enseñarlos, profesores y profesoras deben formular preguntas que provoquen que sus alumnos y alumnas se responsabilicen de su pensamiento; preguntas que, al formularse con regularidad en el aula, se vuelvan parte de las preguntas que los estudiantes necesitan formular. A continuación, presentamos una relación de los estándares y ejemplos de preguntas aplicables a estos:

- Claridad, es decir, se entiende lo que significa. Responde a preguntas como: *¿Podrías ampliar más sobre ese asunto? ¿Podrías darme un ejemplo?*
- Exactitud, es decir, que está libre de errores o distorsiones. Responde a preguntas como: *¿Es posible verificar eso? ¿Es posible saber con certeza si eso es cierto? ¿Cómo se puede probar?*
- Precisión, es decir, el argumento tiene el nivel de detalles necesario. Responde a preguntas como: *¿Puedes ser más específico? ¿Puedes ofrecer más detalles?*
- Relevancia, es decir, que tiene que ver con el asunto en cuestión. Responde a preguntas como: *¿Qué relación tiene con el problema? ¿Cómo afecta eso al problema? ¿Cómo nos ayuda con el asunto?*
- Amplitud, es decir, considera múltiples puntos de vista. Responde a preguntas como: *¿Habría que considerar otro punto de vista? ¿Habría que estudiar esto de otra forma?*
- Lógica, es decir, el conjunto de las partes tiene sentido, no hay contradicciones. Responde a preguntas como: *¿Existe una relación entre las partes? Eso que dices, ¿se desprende de las pruebas?*
- Importancia, es decir, se aleja de lo trivial. Responde a preguntas como*: ¿Es este el problema más importante que hay que considerar? ¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse? ¿Cuál de estos datos es el más importante?*
- Justicia, es decir, no es egocéntrico ni egoísta. Responde a preguntas como*: ¿Tengo un interés personal en este asunto? ¿Represento los puntos de vista de otros con equidad?*

En el mismo modelo, Paul y Elder exponen que, cuando pensamos, nuestro pensamiento tiene un propósito, se posiciona desde un punto de vista, parte

de unos supuestos y utilizando la información disponible, nos dirige a unas implicaciones y consecuencias. Usa ideas y teorías para interpretar datos, hechos y experiencias, para responder preguntas, solucionar problemas o resolver asuntos. Trabajando con estos elementos del pensamiento y con los estándares, podemos llegar a desarrollar unas virtudes intelectuales que definen la personalidad del pensador crítico.

Apreciamos un paralelismo, que a continuación exponemos, entre las fortalezas definidas por la Psicología Positiva y las virtudes intelectuales propuestas por de Elder y Paul:

VIRTUDES INTELECTUALES FORTALEZAS

Humildad intelectual, ser conscientes de los límites del propio conocimiento. Es la carencia de pretensiones, jactancia o engreimiento.

Humildad y modestia, dejar que sean los otros los que hablen de uno mismo, no buscar ser el centro de atención y no creerse más especial que los demás.

"No debo decir que las cosas son ciertas cuando en realidad no sé si lo son."

Entereza intelectual, es reconocer que hay ideas peligrosas o absurdas que pueden ser justificadas racionalmente y creencias aceptadas que pueden ser falsas.

Valor, ser capaz de defender una postura que uno cree correcta aunque exista una fuerte oposición por parte de los demás, actuar según las propias convicciones aunque esto suponga ser criticado.

"No debo tener miedo para decir lo que creo que es correcto, aun cuando esto no sea popular entre mis amigos."

Empatía intelectual, es la habilidad para construir los puntos de vista y el razonamiento de los demás. Es poder razonar a partir de supuestos e ideas que no son los nuestros.

Inteligencia social, ser consciente de las emociones y sentimientos tanto de uno mismo como de los demás, saber qué cosas son importantes para otras personas. Tener empatía.

"Trato de entender como piensan las otras personas."

Autonomía intelectual, es pensar por sí mismo, implica un compromiso de analizar y evaluar las creencias tomando como punto de partida la razón y la evidencia.

Apertura de mente, es pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices. Es estar dispuesto a cambiar las propias ideas según la evidencia.

"Trato de pensar por mi mismo, resolver las cosa yo mismo. Decido a quién creer y qué creer."

Integridad intelectual, ser consistente en los estándares intelectuales que aplica, someterse al mismo rigor de evidencia y prueba que exige a los demás.	***Integridad***, ir siempre con la verdad por delante, evitar presumir y aceptar la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones emprendidas.

" Trato de ser la clase de persona que espero que los demás sean."

Perseverancia intelectual, supone adherirse a los principios racionales a pesar de la oposición irracional de otros.	***Perseverancia***, ser capaz de terminar lo que se empieza, persistir en una actividad aunque existan obstáculos.

"*Cuando mi mente me dice que no puedo aprender algo, le digo a mi mente que sí puedo."*

Confianza en la razón, confiar en la razón y en la evidencia como instrumentos de progreso de la sociedad.	***Juicio***, se refiere a la apertura de mente, al juicio como sinónimos de pensamiento crítico.

"¿Estoy dispuesto a cambiar mi postura si la evidencia me dirige hacia una postura más razonable?"

Imparcialidad, ser consciente de que hay que tratar todos los puntos de vista de la misma forma a pesar de los sentimientos o intereses personales.	***Imparcialidad y equidad***, no permitir que los sentimientos personales sesguen sus decisiones sobre otras personas. Dar una oportunidad a los demás.

"Trato de no priorizar mis intereses sobre los intereses de los demás."

Aunque en principio el punto de partida de ambos enfoques parece muy alejado o muy diferente (lo racional frente a lo emocional), si transcendemos en la forma de nombrar estas características, ambos planteamientos defienden las mismas cualidades como necesarias y deseables para que se produzca el buen pensar.

Podemos llegar a entender las dificultades que al profesorado le puede suponer el trabajar el pensamiento crítico en su asignatura cada día. Por ello, creemos conveniente aportar sugerencias o estrategias de enseñanza que ayuden al docente a iniciar el proceso de permitir a sus estudiantes pensar (reflexionar) sobre los contenidos que se espera que comprendan, aprender a usar lo que aprenden y utilizar el poder de sus propias mentes para comprender las cosas.

Hiler y Paul (2003), presentan 27 ideas prácticas para mejorar la enseñanza escolar promoviendo simultáneamente tanto el aprendizaje activo y cooperativo como el pensamiento crítico, para que los docentes dispongan de un instrumento que les facilite algunos principios básicos que deben tener en cuenta cuando imparten instrucción u orientación a sus alumnos y alumnas. Hay

muchas estrategias simples, directas y eficaces, que pueden implementarse de manera inmediata. A continuación citamos estas estrategias:

1. Haga preguntas a los estudiantes durante las clases para estimular su curiosidad.
2. Utilice preguntas guía.
3. Aplique una prueba corta de cinco minutos al comienzo de cada clase.
4. Utilice presentaciones multimedia.
5. Simultáneamente con la enseñanza de la materia, enseñe principios de pensamiento crítico.
6. Fomente el que sus estudiantes se conozcan entre ellos.
7. Escriba los nombres de los estudiantes en tarjetas y pregúnteles a todos, no sólo a los voluntarios.
8. Fomente el pensamiento independiente.
9. Fomente el escuchar con atención.
10. Hable menos para que los estudiantes piensen más.
11. Sea un modelo.
12. Utilice el método socrático para plantear preguntas.
13. Fomente la colaboración.
14. Trate de usar la enseñanza pirámide. Los estudiantes discuten una cuestión por parejas para llegar a un consenso. Cada pareja se une a otra pareja y discuten la misma cuestión para llegar a un consenso. Posteriormente dos grupos de cuatro se juntan y así sucesivamente. Con cada paso la idea mejora en calidad ya que recibe más escrutinio.
15. Antes de desarrollar el tema, pida a sus estudiantes que redacten brevemente unas notas preliminares.
16. Asigne tareas escritas que requieran pensamiento independiente.
17. Pida a los estudiantes que evalúen los trabajos de los demás.
18. Utilice cuadernos de aprendizaje.
19. Organice debates.
20. Solicite a sus estudiantes escribir diálogos constructivos.
21. Solicite a los estudiantes que expliquen tanto su propósito como su tarea.
22. Estimule a sus estudiantes para que determinen el paso a seguir.
23. Pida a los estudiantes que documenten su progreso.
24. Descomponga proyectos grandes en partes más pequeñas.
25. Fomente el descubrimiento.
26. Fomente la autoevaluación.
27. Enseñe aplicaciones útiles.

Estas técnicas, y otras similares, son útiles para generar un compromiso mayor del alumnado en la materia, fomentar destrezas de escucha activa y lograr que un número mayor de individuos participen en las discusiones de clase. Los alumnos y alumnas también aprenden a resumir los puntos de vista de los

demás. Cuando expresan y justifican sus propias opiniones y aprenden a responder con empatía a las ideas de los otros, están comenzando a utilizar algunas de las habilidades más importantes requeridas por el pensamiento crítico.

ACTIVIDAD 1. TOMANDO POSICIONES

Objetivos

- Ser conscientes de que tomamos posiciones sin tener información suficiente.
- Ser conscientes de la dificultad de modificar nuestra posición ante argumentos válidos.
- Trabajar la dinámica de la argumentación como medio para conocernos a nosotros mismos y a los demás.
- Aprender a exponer los propios argumentos a favor de una determinada posición sin descalificar los argumentos de otras posiciones.
- Aceptar la diferencia entre personas como enriquecimiento personal en de vez de como elemento de confrontación.

Contenidos. Valor, inteligencia social, apertura de mente y autorregulación.

Nivel educativo recomendado. Segundo ciclo de la ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos.

Descripción. En la primera sesión, el docente explicará al alumnado que la actividad consistirá en ver una imagen o mensaje escrito y que podrán elegir una posición ante este mensaje. Se trata de seguir el impacto inicial que produce el mensaje en los chicos y chicas sin argumentación por parte de nadie. Habrá tres posibles posiciones o grupos: un grupo estará de acuerdo con lo que ve, otro grupo estará en desacuerdo y un tercer grupo que no tiene claro si está o no de acuerdo.

Una vez presentado el mensaje y distribuidos los alumnos y alumnas en las tres posiciones, de forma voluntaria, irán dando sus argumentos para explicar su elección que el docente registrará. Debe quedar claro que se trata de argumentar a favor del propio punto de vista, de exponer a los compañeros y compañeras por qué tengo esta opinión, sin ir en contra de otras posiciones. No cabe la posibilidad de que los argumentos sean contestados por otras personas. A continuación, quienes lo desee podrá cambiar de posición, si algún argumento le motiva hacerlo y explicará qué es lo que le ha inducido a cambiar.

En la segunda sesión, se expondrán al grupo-clase los datos recogidos y se les pedirá que contesten a las preguntas del anexo 1. Estas preguntas serán el mé-

todo para comprobar si nuestra forma de pensar está o no cerca de los estándares del pensamiento crítico. Lo que se somete a estas preguntas son los argumentos no a la persona que los ha expresado.

Duración. Dos sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Activa-participativa. Estilo de enseñanza: descubrimiento guiado. Exposición de argumentos. Reflexión conjunta final. Los grupos se estructuran en pequeños grupos y grupo grande para la reflexión final.

Materiales necesarios. Cartel con frase, imágenes, pizarra, fotos, papel y bolígrafos.

Justificación. Creemos necesario trabajar con los jóvenes aspectos relacionados con el pensamiento crítico como son los prejuicios, dilemas morales, tópicos, rumores, y reconocerlos como trabas para llegar a desarrollar esta fortaleza. Esta actividad supone un primer paso de confrontación con las propias habilidades y dificultades a la hora de expresar pensamientos, ideas, opiniones desde la perspectiva del pensamiento crítico.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1

- Claridad: ¿Podrías darme un ejemplo?
- Exactitud: ¿Es posible saber con certeza si eso es cierto? ¿Cómo se puede probar?
- Precisión: ¿Puedes ofrecer más detalles?
- Relevancia: ¿Qué relación tiene con el problema?
- Amplitud: ¿Habría que considerar otro punto de vista? ¿Habría que estudiar esto de otra forma?
- Lógica: Eso que dices, ¿se desprende de las pruebas?
- Importancia: ¿Es esta la idea central en la que hay que enfocarse?
- Justicia: ¿Tengo un interés personal en este asunto?

ACTIVIDAD 2. REPARTIR PARA TENER MÁS

Objetivos

- Ser conscientes de que nuestras opiniones no siempre están basadas en información veraz y contrastada.
- Conocer la riqueza de información que tenemos a nuestro alcance.
- Intentar distinguir entre información verificada y opiniones interesadas.
- Verificar los cambios que la información produce sobre la opinión.

Contenidos. Curiosidad, inteligencia social y apertura de mente.

Nivel educativo recomendado. Segundo ciclo de la ESO, Bachillerato y Ciclos Formativos.

Descripción. En una primera sesión, el docente planteará a los estudiantes un tema general sobre el que tienen que opinar en un primer momento, sin más datos que los que ya posean. Tienen que escribir sus opiniones o creencias que serán recogidas por el profesor o profesora y las guardará.

Se dividirá el grupo-clase en pequeños grupos (2-3 personas). A cada grupo se le asignará un apartado del tema general para investigar y buscar información veraz. El docente orientará sobre qué información buscar (dará una sugerencia sobre los contenidos mínimos para buscar), dónde localizar buena información (revistas, libros, Internet…) y cómo diferenciar fuentes fidedignas de otras de dudosa credibilidad (sobre todo en Internet).

En una segunda sesión, la información elaborada por los distintos grupos, se expone al grupo-clase y será recogida en una pared-mural donde se podrá colocar toda la información escrita, imágenes, fotos, etc. que los alumnos y alumnas hayan utilizado para su exposición. Al final, quedará un documento gráfico y accesible de uso común.

El docente volverá a plantear la pregunta inicial de ¿qué opinas sobre este tema? Una vez contestada, repartirá las hojas con las creencias iniciales para que cada cual pueda comparar sus dos opiniones y comprobar el efecto (si se ha producido) de tener más información. El alumno o alumna que lo desee podrá comentar al resto de la clase su cambio, su conclusión personal.

Duración. Dos sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Activa-participativa. Enseñanza recíproca. Dinámicas y técnicas de trabajo cooperativo. La estructuración grupal: pequeño grupo para el trabajo de búsqueda y análisis de la información, gran grupo-clase para compartir la información recabada y por último, reflexión individual sobre las propias creencias.

Materiales necesarios. Papel, bolígrafos, pegamento, chinchetas (para el mural).

Justificación. Creemos necesario trabajar con los estudiantes aspectos relacionados con el pensamiento crítico como la necesidad de tener evidencias que avalen lo que opinamos o creemos y, si lo creemos conveniente, cambiar nuestra posición inicial.

Observaciones. Aportamos una propuesta para realizar esta actividad (Anexo 2). El proceso se puede aplicar a cualquier tema que el profesorado crea conveniente o necesite trabajar con sus estudiantes.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 2

Tema general: Las tribus urbanas

Apartados: *hippies, góticos, emos, raperos, punks, heavys, flamencos, bakalaeros, skin heads, bikers, rokeros, okupas, etc.*

Preguntas iniciales: ¿Qué sabes de las tribus urbanas? ¿Qué opinas sobre cada una de ellas?

Constitución de pequeños grupos y asignación de tribus a cada grupo.

Explicar la tarea y darle una sugerencia de los contenidos a buscar:

¿Qué son las tribus urbanas?
Origen, ¿de dónde proceden?
Look, indumentaria utilizada, peinado, maquillaje…
Costumbres.
Música que suelen tocar o escuchar.
Ideología.
Argot.
¿Trabajan, estudian?
¿Cómo los ve la sociedad?
Otras características.

Búsqueda de información por parte de los grupos.

Exposición de cada grupo y elaboración del mural.

El docente volverá a plantear las preguntas iniciales a sus estudiantes.

Les devolverá las respuestas que dieron al principio de la actividad para poder comprobar, si el tener más y mejor información, les ha hecho cambiar y/o enriquecer su opinión sobre las tribus urbanas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Campos Arenas, A. (2007). *Pensamiento crítico. Técnicas para su desarrollo*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Eduteka, (2006). *¿Por qué pensamiento crítico?* Obtenido el 22 de junio de 2009 de http://w+ww.eduteka .org/PensamientoCrítico1.php

Facione, P. A. (2007). *Pensamiento crítico. Qué es y por qué es importante*. Eduteka. Obtenido el 15 de junio de 2009 de http:// www.eduteka.org/PensamientoCriticoFacione.php

Hiler W., Paul, R (2003). *Cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes*. Fundación para el pensamiento crítico. Obtenido el 15 de junio de 2009 de http:// www.criticalthinking.org.

Marcano Medina, J. E. *Desarrollando el pensamiento crítico: superando los prejuicios*. Humacao, Universidad de Puerto Rico. Obtenido el 15 de junio de 2009 de http://www1.uprh.edu/ccc/ciencias.

Mestre Navas J. M., Fernández Berrocal, J. M. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.

Paul R., Elder L. (2003). *La mini-guía para el pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Fundación para el pensamiento crítico. Obtenido el 15 de junio de 2009 de http://www.criticalthinking.org.

Paul R., Elder L. (2008). *Pensamiento crítico. Eleducador, Revista de educación, año 4*(16), 14-15.

Peterson C., Seligman M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York: Oxford University Press.

Punset E. (2005). *El viaje a la felicidad. Las nuevas claves científicas*. Barcelona: Destino.

Seligman M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Byblos.

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

PSICOLOGÍA POSITIVA Y RELACIONES INTERPERSONALES

Virginia Sánchez Martín

INTRODUCCIÓN

Partimos del supuesto de que las relaciones interpersonales constituyen un elemento fundamental dentro del marco de la Psicología Positiva. En este capítulo nos centraremos en los modos en que las personas nos relacionamos tanto en el entorno familiar, como en el escolar (relaciones entre compañeros/as de clase o de otros ambientes de los que forma parte el alumnado). También nos parece oportuno hacer referencia a la relación entre el alumnado y el profesorado.

Kelley define las relaciones interpersonales como "una fuerte, frecuente y variada interdependencia entre dos personas durante un período considerable de tiempo". Esta interdependencia implica, a su vez, el mantenimiento de la autonomía de cada una de las partes.

Todas las investigaciones llevadas a cabo con el Método de Muestreo de Experiencias (MME) confirman el hecho de que simplemente estar con otras personas generalmente mejora el ánimo de una persona de forma significativa, sin tener en cuenta lo que suceda (Csikszentmihalyi, 2008). Esto parece ser cierto tanto en adolescentes como en adultos), como en personas de más edad. Cuando los adolescentes están con sus amigos, dicen que tienen niveles significativamente más altos de felicidad, dignidad, fuerza y motivación, aunque niveles más bajos de concentración y eficacia cognitiva que los que dicen tener en cualquier otro contexto social. Lo mismo sucede con personas de más edad estudiadas por el MME. Por ejemplo, los adultos casados y las parejas de jubilados dicen tener los estados de ánimo más positivos e intensos cuando están con los amigos, que cuando están con sus cónyuges o hijos, o en cualquier otra compañía. Pero para disfrutar realmente de la compañía de otras personas se requieren habilidades interpersonales.

Nos centraremos en tres aspectos que consideramos fundamentales a la hora de establecer relaciones sanas: la atribución causal (la causa que atribuyo a lo que me pasa), el perdón y la gratitud.

Atribución causal

Concepto

Las personas realizan atribuciones de causalidad. Las atribuciones son afirmaciones que funcionan como un tipo de lenguaje interno. Éstas tienen efectos sobre:

- Las emociones.
- El pensamiento.
- La motivación.
- El comportamiento.
- La autoestima.

Según Weiner las atribuciones pueden ser caracterizadas a lo largo de tres dimensiones:

1. Internas o externas (lugar de control, *locus* de control). Internas: la capacidad, el esfuerzo... Externas: la suerte, la dificultad de la tarea...

2. Estables o inestables (variabilidad en el tiempo). Estables: capacidad, dificultad de la tarea... Inestables: esfuerzo, estado de ánimo, suerte...

3. Controlables o incontrolables (controlabilidad). Controlables: esfuerzo... Incontrolables: suerte, estado de ánimo...

Aplicaciones educativas

Las atribuciones influyen de forma directa en nuestra motivación, en nuestras emociones, en nuestras expectativas de futuro y por tanto en nuestro modo de relacionarnos con los demás. De ahí que averiguar a qué atribuimos aquello que nos pasa, contribuirá a entender por qué nos relacionamos del modo que lo hacemos. Así mismo, cambiar esas atribuciones causales va a suponer un cambio en nuestro modo de relacionarnos, haciéndolo de un modo más sano. Nos sentiremos mejor y contribuiremos a una mejora del clima de convivencia sea cual sea el contexto en que nos encontremos: familia, escuela, amistades o cualquier otro grupo del que formemos parte.

Nos parece oportuno, para finalizar este epígrafe comentar un fenómeno denominado *síndrome de indefensión aprendida*: cuando las personas se exponen sistemáticamente a una situación concreta, éstas aprenden hasta qué punto su comportamiento influye en los resultados. Cuando uno observa repetidamente que los resultados deseados no dependen de su comportamiento

voluntario, puede desarrollar una indefensión aprendida (Seligman, 2005). Esto se transforma en una desmotivación general para relacionarnos y, en general, para actuar.

Psicología Positiva y perdón

Definición de perdón

El perdón constituye una de las 24 fortalezas que configuran al ser humano y es definido por Seligman (2005) como «capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal, dándoles una segunda oportunidad, no siendo vengativo ni rencoroso».

Aplicaciones educativas

El alumnado no ha aprendido a perdonar, a perdonar se aprende y se enseña y, desde este trabajo proponemos una técnica adaptada de Seligman (2005) para aprender a hacerlo. Hemos de tomar conciencia, tanto el alumnado como nosotros/as mismos/as de los beneficios tantos físicos como emocionales o psíquicos que supone el perdonar de un modo racional, sin connotaciones religiosas.

De una u otra forma perdonar y ser perdonado forma parte de nuestras vidas. Perdonamos a quien nos ha hecho algún daño y nos produjo sufrimiento, y nos sentimos aliviados, en el momento que nos perdona alguien por haberle infligido algún perjuicio. La ira, el resentimiento, la aflicción, la amargura, el rencor y el desengaño generan estrés e impactan la salud del ser humano. El sentimiento de culpa también.

Cuando las personas recuerdan un episodio de desdicha o agravio aumenta la presión arterial, el pulso y el tono muscular. Entretanto que al perdonar o sentirse perdonado, además de recuperarse los estándares normales de salud, las personas se sienten calmadas y tranquilas. Distintos autores han encontrado que después del perdón, personas que habían padecido de dolores de espalda, nauseas, insomnio, pérdida de apetito, dolores de cabeza, entre otros síntomas, dejaron de percibirlos. Perdonar es sanarse, una cura tanto psicológica como física, es hacer las paces con uno mismo.

Gratitud

Definición de gratitud

La gratitud constituye una de las 24 fortalezas que configuran al ser humano y es definido por Seligman (2005) como «ser consciente y agradecer las cosas buenas que a uno le pasan. Tomarse tiempo para expresar agradecimiento».

Aplicaciones educativas

Sentir y expresar gratitud ha de enseñarse de un modo explícito en el ámbito educativo. Adoptar una actitud agradecida ante la vida y ante aquellos/as que nos rodean va a mejorar significativamente nuestras relaciones interpersonales y nuestro bienestar general.

La Psicología Positiva ha desarrollado ejercicios muy concretos para entrenar nuestra capacidad de ser más optimistas o más felices. El desarrollo de la felicidad está relacionado con el desarrollo de ciertas aptitudes personales como son la perseverancia, la gratitud o el perdón. Los siguientes ejercicios o actividades que proponemos, a pesar de su apariencia simple, son fruto de estudios exhaustivos, y su eficacia ha sido comprobada por los profesionales que los llevaron a cabo y por aquellas personas que las vivenciaron.

Nuestra intención no es desarrollar los aspectos teóricos relativos a estos tres aspectos fundamentales que influyen de un modo tan significativo en nuestras relaciones interpersonales, sino proponer una serie de actividades que nos permita trabajar con el alumnado la mejora de sus relaciones tanto intrapersonales, esto es, entenderse y sentirse bien consigo mismo, como interpersonales, es decir, relacionarse de un modo sano y enriquecedor desarrollando las fortalezas del perdón y la gratitud.

La primera actividad contribuye a concienciar al alumnado de la influencia que las atribuciones causales que elabora tienen sobre su propio estado y sobre el modo en que se relaciona. La segunda propone una estrategia para aprender a perdonar de un modo racional a la par que pretende generar empatía Las dos últimas proponen técnicas sencillas para adoptar una actitud de gratitud hacia la vida y aquellos que nos rodean que contribuirá a mejorar nuestras relaciones interpersonales.

ACTIVIDAD 1. ¿POR QUÉ ME PASA ESTO A MÍ?

Objetivos

- Contribuir a desarrollar en el alumnado la capacidad de generar atribuciones causales adecuadas a las vivencias agradables y desagradables que experimenta en sus relaciones interpersonales.
- Proporcionar una técnica estructurada para detectar qué tipo de atribución se está realizando y cómo dicha atribución condiciona el modo de sentir y actuar (tanto en el pasado como en el presente y el futuro).
- Detectar creencias asociadas a esas atribuciones causales sobre cómo deberían ser las cosas.
- Contribuir a que el alumnado tome conciencia de los efectos negativos que suponen sobre el bienestar personal el realizar unas atribuciones causales u otras.
- Proporcionar un método para cambiar las creencias enraizadas en la mente del alumnado sobre cómo deberían actuar los demás, con el fin de mejorar el estado emocional y las relaciones interpersonales.

Contenidos. Generación de relaciones interpersonales sanas y constructivas.

Nivel educativo recomendado. Adolescencia o edad adulta. Podría adaptarse a un nivel inferior.

Descripción

1. Pedir al alumnado que piense en un éxito (en términos de suceso positivo en el terreno de la amistad) y en un fracaso (referido a una discusión, pelea u otro hecho que le haya hecho sentir mal por haber deteriorado una relación) que hayan tenido en su vida.

2. Pedirle que busque la causa por la cuál se produjo, y si esa causa la considera interna o externa, estable o inestable, controlable o incontrolable. Puede cumplimentar el modelo que sigue:

Mi buena relación, la que me hizo sentir bien:

Causa:

Esta causa es:

Estable o inestable	
Interna o externa	
Controlable o incontrolable	

Repercusiones sobre mis sentimientos y comportamiento futuro:

Una mala relación, la que me hizo/hace sentir mal:

Causa:

Esta causa es:

Estable o inestable	
Interna o externa	
Controlable o incontrolable	

Repercusiones sobre mis sentimientos y comportamiento futuro:

3. Analizar ambas posibilidades. Invitar al alumnado a reflexionar sobre cómo, las atribuciones causales que hacemos ante un éxito (suceso agradable) o fracaso (suceso desagradable), condiciona el modo de relacionarse posteriormente.

4. Proporcionar un método para cambiar esas atribuciones causales, esas creencias que les hicieron llegar al deterioro de una relación. El método que proponemos es el método ACCRR (Adversidad – Creencias – Consecuencias – Rebatimiento - Revitalización).

Ejemplo:

- Adversidad: Me enfadé con Pepe porque no me llama para salir, sólo lo hace cuando le interesa algo de mí.
- Creencia: Pepe pasa de mí, sólo va a lo suyo.
- Consecuencias: Me enfado, me siento muy mal, siento rabia, me siento utilizado, no le importo a nadie.

- Rebatimiento: A veces Pepe va a lo suyo, pero no es mala gente. Recuerdo una ocasión en que lo necesité y ahí estuvo para ayudarme, he pasado muy buenos ratos con él.
- Revitalización: Hablaré con pepe, le llamaré yo, le diré lo que me ha molestado y lo mucho que me gusta estar con él.

5. Ayudar al alumnado a tomar conciencia de cómo el cambio de pensamiento sobre un suceso negativo, el plantear que la causa ha podido ser otra muy diferente, cambia lo que sentimos (rabia, tristeza, enfado) y mejora tanto el estado emocional como la forma de actuar con aquel que nos ha hecho daño.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría (o más si fuese necesario).

Metodología. Reflexión personal. Trabajo individual. Puesta en común, si se considera oportuno. Esta actividad podría realizarse de modo individual con un estudiante concreto ante un hecho puntual o bien con todo el grupo con la finalidad de enseñarles, a raíz de experiencias pasadas, lo saludable de ser capaz de cambiar las atribuciones causales que hacemos sobre la conducta de los demás hacia nosotros.

Materiales necesarios. Papel y bolígrafo.

Justificación. Resulta fundamental hacer ver al alumnado que las creencias que tenemos sobre como deberían ser las cosas nos hacen actuar y sentir de un modo concreto y que esas creencias (esas atribuciones causales que hacemos ante un suceso que nos ocurre con otra persona) condicionan lo que sentimos y cómo actuamos con ella. Es de vital relevancia que el alumnado aprenda a rebatir sus propias creencias, con el fin de mirar al otro con "otros ojos", reconociendo lo que hay de positivo en él y entendiendo que las causas pueden ser muy distintas a las que él cree. Una vez que el alumnado sea capaz de rebatir sus ideas sobre las causas que mueven al otro, experimentará un estado afectivo agradable, frente al malestar que produce la rabia, el rencor y demás emociones destructivas que nos producen ciertas interpretaciones de lo que nos sucede en nuestra vida social.

Observaciones. Respecto al momento idóneo para realizar esta actividad, si es de modo individual, sugerimos que se realice cuando el educador haya establecido una vinculación afectiva con el alumno/a que le permita trabajar con él/ella. Si se hace de modo colectivo, también sería interesante que previamente el profesor/a haya establecido una buena relación con el grupo.

Bibliografía. Seligman (2005).

ACTIVIDAD 2. ¿CÓMO PEDONAR?

Objetivos

- Contribuir a desarrollar en el alumnado la capacidad de perdonar.
- Proporcionar una técnica estructurada en cinco pasos (REACE) para llegar a ese perdón.
- Contribuir a que el alumnado tome conciencia de los efectos negativos que suponen sobre el bienestar personal la incapacidad para perdonar.

Contenidos. Empatía, altruismo.

Nivel educativo recomendado. Adolescencia o edad adulta. Podría adaptarse a un nivel menor.

Descripción. Aplicar la técnica REACE (Recuerdo – Empatía – Altruismo – Compromiso - Enganche al perdón):

- Recuerdo del daño de la forma más objetiva posible. Ayudar al alumnado a entender que la persona que le ha dañado no es malvada, a que no caiga en la autocompasión. Invitarle a respirar profundamente mientras visualiza el suceso.

- Empatía. Que el alumnado intente comprender desde el punto de vista de quien le dañó. Ayudarle a inventar una historia que la persona que le causó el daño pudiese contar. Para ayudarle en este ejercicio hemos de tener en cuenta lo siguiente:

    - Cuando los individuos sienten amenazada su supervivencia, lastiman a personas inocentes.
    - Las personas que atacan a otras suelen encontrarse atemorizadas, preocupadas y heridas.
    - La situación en la que se encuentra una persona, y no su personalidad, puede conducirla a causar daño.
    - A menudo las personas no piensan cuando hacen daño a otras, se limitan a agredir.

Altruismo. Que el alumnado recuerde una ocasión en que fue él o ella el agresor/a, se sintió culpable y fue perdonado. Hacer entender al alumnado que aquel perdón supuso un regalo que le hizo otra persona porque lo necesitaba y se sintió agradecido/a por haberlo recibido. Ayudar al alumno/a a tomar conciencia de que se puede superar el daño y la venganza, que un perdón a rega-

ñadientes, no le liberará de la rabia, el rencor, odio o tristeza que pueda estar sintiendo.

Compromiso de perdonar públicamente. Se puede contar al alumnado que en los grupos de Worthinton los participantes redactan un "certificado de perdón", escriben una carta de perdón al culpable, componen un poema o una canción. Todas estas actividades constituyen contratos de perdón que conducen al paso final.

Engancharse al perdón. Asegure al alumnado que todos estos pasos que le estamos proponiendo son, sin duda, muy difíciles de dar, pero que después se van a sentir mucho mejor. Hemos de hacerle entender que perdonar no es olvidar, más bien es cambiar las etiquetas que llevan los recuerdos. Es importante darse cuenta de que recordar no significa no haber perdonado. No es sano pensar de forma vengativa a partir de los recuerdos ni regodearse en ellos. Es importante tener presente que se ha perdonado y leer los documentos que se han redactado al respecto, los que hemos llamado "certificados de perdón".

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría (o más si fuese necesario).

Metodología. Esta actividad podría realizarse de modo individual con un estudiante concreto ante un hecho puntual o bien con todo el grupo con la finalidad de enseñarles, a raíz de experiencias pasadas, lo saludable de ser capaz de perdonar. Reflexión personal. Trabajo individual. Puesta en común, si se considera oportuno.

Materiales necesarios. Papel y bolígrafo.

Justificación. La actividad puede sonar sensiblera o tipo sermón religioso. Sin embargo se convierte en ciencia debido a que existen al menos ocho estudios controlados que miden los resultados de procedimientos como REACE. En el estudio más completo y mejor realizado hasta la fecha, un grupo de investigadores de Stanford, dirigidos por Carl Thoresen, asignaron al azar a 259 estudiantes a un taller de perdón de nueve horas (seis sesiones de 90 minutos) y a un grupo de control. Previamente se entregó a los sujetos del grupo experimental, que eran análogos a los de control, enfatizando que se sintieran menos ofendidos y revisaran la historia del agravio sufrido desde el punto de vista objetivo. Se consiguió reducir la ira y el estrés, mejorar la opinión respecto a la salud, e incrementar el optimismo y el perdón; y las consecuencias de todo ello fueron notables. Dotar a una persona de la capacidad para perdonar, redundará en un estado personal más satisfactorio y la dotará para enfrentar ofensas y minimizar sus efectos negativos sobre nuestras vidas.

Observaciones. Respecto al momento idóneo para realizar esta actividad, si es de modo individual, sugerimos que se realice cuando el educador haya establecido una vinculación afectiva con el alumno/a que le permita trabajar con él/ella. Si se hace de modo colectivo, también sería interesante que previamente el profesor/a haya establecido una buena relación con el grupo.

Bibliografía. Seligman (2005).

ACTIVIDAD 3. TRES JOYAS DIARIAS

Objetivos

- Contribuir al desarrollo de una visión agradecida hacia los que nos rodean.
- Hacer consciente al alumnado de las cosas buenas que le suceden.
- Concienciar al alumnado de la necesidad de tener un tiempo diario para expresar su agradecimiento, sea a personas concretas o a la vida en general.

Contenidos. Gratitud.

Nivel educativo recomendado. Educación Secundaria. Adaptable a niveles inferiores o superiores.

Descripción

- Pedir que escriba tres cosas que le hayan ido bien durante el día.
- Luego pedirle que escriba por qué le parece que fueron bien.
- Invitar a realizar este ejercicio cada noche, pero sin necesidad de ponerlo por escrito.
- Una semana más tarde pedir una reflexión sobre la actividad haciendo ver que normalmente nos fijamos en lo negativo y no en lo positivo que nos sucede. Sin embargo, si nos fijamos en lo positivo de aquello que nos va sucediendo, nos sentimos mucho mejor.

Duración. Dos sesiones de clase o tutoría distanciadas al menos por una semana.

Metodología. Reflexión personal. Debate sobre qué consecuencias tiene para nosotros adoptar una actitud agradecida ante los que nos rodean y ante lo que nos sucede, en general. Trabajo individual y puesta en común ,si se considera oportuno.

Materiales necesarios. Bolígrafo y papel.

Justificación. Según el doctor Martin Seligman (2005), practicar este ejercicio hace que las personas se sientan menos deprimidas y más contentas, no sólo a corto plazo sino incluso meses después. Lo que sucede es que, durante el día, la persona se va fijando en qué cosas podría recordar antes de irse a dormir. Este hábito cambia la memoria, la atención y la forma de vivir el día a día.

Bibliografía. Seligman (2005).

ACTIVIDAD 4. CITA O ENCUENTRO CON LA GRATITUD

Objetivos

- Contribuir al desarrollo de una visión agradecida hacia los que nos rodean.
- Hacer consciente al alumnado de que hay personas a las que tiene mucho que agradecer.
- Concienciar al alumnado de la necesidad de su agradecimiento a la persona que hizo algo por él/ella.

Contenidos. Gratitud.

Nivel educativo recomendado. Educación Secundaria. Adaptable a niveles inferiores o superiores.

Descripción

- Pedir al alumnado que recuerde a alguna persona que hiciera algo bueno por él/ella.
- Pedirle que le escriba a esa persona una carta de agradecimiento.
- Invitarle a que quede con esa persona y le lea lo que le ha escrito.
- (Opción para tímidos: si escribe la carta pero no se atreve a entregarla, también notará un ligero aumento de tu satisfacción.)
- Poner en común la experiencia en una sesión posterior.

Duración. Dos sesiones de clase o tutoría distanciadas al menos por una semana.

Metodología. Reflexión personal. Debate sobre la dificultad que tenemos para expresar nuestra gratitud con palabras y el sentimiento que nos produce hacerlo. Trabajo individual y puesta en común si se considera oportuno.

Materiales necesarios. Bolígrafo y papel.

Justificación. Se ha demostrado científicamente que incorporar esta práctica reduce la ansiedad y la depresión y produce más felicidad duradera. Dentro de los rasgos de personalidad de las personas felices, ser agradecido es uno de los que más sobresalen estadísticamente. Cuanta menos gratitud tengas en su vida, más infeliz serás.

Bibliografía. Seligman (2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Csikszentmihalyi, M. (2008). *Flow (Fluir). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

Seligman, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Byblos.

INTELIGENCIA EMOCIONAL. INTELIGENCIA PERSONAL. INTELIGENCIA SOCIAL

Iolanda Torró Ferrero
Teresa Pozo Rico

CONCEPTO Y ORÍGENES

La inteligencia emocional, según Mayer y Salovey (2007), consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

La inteligencia emocional es un constructo que surge con Salovey y Mayer, quienes publicaron el primer artículo científico sobre inteligencia emocional en 1990, con el título *Emotional Intelligence*. Este artículo pasó prácticamente desapercibido desde su publicación. Fue Daniel Goleman (1995), quien difundió y popularizó el constructo cinco años después con el "best seller" *Inteligencia emocional: ¿qué puede importar más que la inteligencia?* Pero siendo justos con la historia, ya Reuven Bar-On en los años 80, se adelantó al modelo de Salovey y Mayer haciendo referencia a la expresión EQ (cociente emocional) en su tesis doctoral titulada *The development of an operational concept of psychological well-being*. Su tesis no tuvo repercusión hasta que publicó la primera versión del *Emotional Quocient Inventory* varios años después, en 1997. Según Bar-On el término EQ fue acuñado en 1980. Sea como sea, hay que reconocer el papel fundamental de todos y cada uno de los autores mencionados, como pioneros en el estudio de la inteligencia emocional. Sin embargo, hemos de remontarnos todavía algunos años atrás para conocer sus orígenes.

La inteligencia emocional tiene sus antecedentes en la evolución histórica de las investigaciones sobre inteligencia, desde sus comienzos a principios del siglo XX hasta las inteligencias múltiples de Howard Gardner ochenta años después. Howard Gardner, de la Universidad de Harvard, realizó entre 1979 y 1983 un estudio sobre la naturaleza del potencial humano y su realización, cuya culminación fue la publicación en 1983 de su obra *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Diez años después, en 1993, publica *Multiple intelligences: the theory in practice*, cuya traducción al español aparece en 1995. Gardner (1995) distingue inicialmente siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente (Gardner, 2001) añade dos más: inteligencia exis-

tencial e inteligencia naturalística. De todas estas inteligencias son la inteligencia interpersonal (inteligencia social) y la inteligencia intrapersonal (inteligencia personal) las que tienen relación con la posteriormente llamada inteligencia emocional.

CARACTERÍSTICAS

La *inteligencia interpersonal* es una de las facetas de la personalidad que incluye la capacidad de liderazgo, resolver conflictos y análisis social, es decir, la capacidad de observar y comprender a los demás y relacionarse con ellos de forma productiva. La inteligencia interpersonal tiende a coincidir con lo que autores como Zirkel, Topping, Bremmer y Holmes y Cherniss denominan inteligencia social (Bisquerra, 2009, p 122):

> Ya Thorndike, en 1920, introdujo el concepto de inteligencia social. La inteligencia social se refiere a un modelo de personalidad y comportamiento que incluye una serie de habilidades como sensibilidad social, comunicación, comprensión social, juicio moral, solución de problemas sociales, actitud prosocial, empatía, habilidades sociales, expresividad, comprensión de las personas y los grupos, llevarse bien con la gente, ser cálido y cuidadoso con los demás, estar abierto a nuevas experiencias e ideas, habilidad para tomar perspectiva, conocimiento de las normas sociales, adaptabilidad social, etc.

La *inteligencia intrapersonal* se refiere a la capacidad de formarse un modelo preciso de sí mismo y de utilizarlo de forma apropiada para interactuar de forma efectiva a lo largo de la vida (Bisquerra, 2009). La inteligencia intrapersonal tiende a coincidir con lo que otros autores como Hedlund y Sternberg han llamado inteligencia personal. De la unión de la inteligencia interpersonal y de la inteligencia intrapersonal surge la Inteligencia Emocional en el modelo de Daniel Goleman. El modelo de Goleman (1995) probablemente sea el más conocido por el público, pero no es el que se considera como el más riguroso por parte de la comunidad de científicos especialistas en el tema (Mestre y Fernández, 2007), aún así, hay que reconocer que tuvo su papel esencial en la difusión del concepto. Estos autores han ido reformulando el concepto original en sucesivas aportaciones. Según las últimas aportaciones la inteligencia emocional se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas (Bisquerra, 2009, p. 129):

1. *Percepción emocional:* las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente; también la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas y deshonestas.
2. *Facilitación emocional del pensamiento:* las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influencian la cognición (integración de emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante.

3. *Comprensión emocional:* comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Capacidad para etiquetar las emociones, habilidad para comprender sentimientos complejos, habilidad para conocer las transiciones entre emociones, por ejemplo de la frustración a la ira, del amor al odio…
4. *Regulación emocional:* regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida diaria. Habilidad para distanciarse de una emoción. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en los otros. Capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas.

Otro importante modelo teórico en inteligencia emocional, es el modelo de Bar-On. Bar-On utiliza la expresión "inteligencia emocional y social" para referirse a un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio. Esta inteligencia influye en el éxito en la vida, en la salud y en el bienestar psicológico. El modelo de Bar-On se estructura de la siguiente forma:

1. *Componente intrapersonal:* autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia.
2. *Componente interpersonal*: empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social.
3. *Componente de adaptabilidad:* solución de problemas, prueba de realidad (habilidad para evaluar la relación entre lo que se experimenta, lo subjetivo, y la realidad, lo objetivo), y flexibilidad (habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y comportamientos a las situaciones cambiantes de la vida).
4. *Gestión del estrés:* tolerancia al estrés, control de la impulsividad.
5. *Estado de ánimo general:* felicidad, optimismo.

Existen otros muchos modelos, como el de Cooper y Sawaf (1997) o los de Weisinger (1998), Higgs y Dulewicz (1999), Petrides y Furham (2001) (citados en Bisquerra, 2009) y muchos son los instrumentos de medida basados en unos u otros modelos.

APLICACIONES EDUCATIVAS

Indudablemente, la inteligencia emocional (IE) con sus dos enfoques diferenciados y complementarios, el de la inteligencia personal (intrapersonal) y el de la inteligencia social (interpersonal) tienen en la educación el campo abonado para su desarrollo. Es en la escuela donde deben iniciarse programas holísticos que desarrollen la IE del alumnado, como también van a desarrollarse otros tipos de inteligencias, las inteligencias múltiples (Gardner, 2001).

A pesar de la diversidad de modelos, de la necesidad de más investigación empírica que aclare el constructo, son muchas las orientaciones sobre la aplicación de programas y su evaluación. Así mismo existen ya en nuestro país instrumentos específicos para determinados grupos de edad como los adolescentes (Villanova y Clemente, 2005) y numerosas publicaciones y programas de educación emocional y de competencia social (Segura, Mesa y Arcas, 1998; Bisquerra, 2001; Gallego y Gallego, 2004; Vallés, 2007; Caruana, 2005 y 2007; Hué, 2007; Güell y Muñoz, 1999; Vaello, 2009, entre otros).

Las actividades que aportamos en la presente publicación pretenden añadir un grano de arena a los números programas de educación emocional existentes, para que el profesorado pueda conocer y desarrollar su propia inteligencia emocional y la de sus alumnos y alumnas. Sin duda alguna, entre el profesorado va calando la idea de que más allá de impartir contenidos, el profesor o profesora ha de desarrollar una educación para la convivencia, en la que la educación en valores, puede y debe complementarse con una educación emocional planificada desde los primeros niveles de la escolarización, y continuarse a lo largo de ella, desde la educación infantil hasta el Bachillerato, e incluso en la Universidad, Ciclos Formativos y en la educación no formal.

ACTIVIDAD 1. EMOCIONES QUE INSPIRAN

Objetivos. Reflexionar sobre las emociones como pieza clave en la superación personal, el bienestar y la salud, la aceptación de uno mismo, la adaptación a todo tipo de situaciones y circunstancias y el fortalecimiento de la inteligencia social.

Contenidos. Autoconocimiento, desarrollo de la inteligencia emocional, personal y social, promoción de la salud y consecución del bienestar psicosocial.

Nivel educativo recomendado. 3º y 4º ESO.

Descripción. Se le entrega a cada alumno/a el fragmento extraído de la novela juvenil “No te laves las manos Flanagan” de Andreu Martín y Jaume Ribera presente en el anexo 1. Tendrán que leerlo individualmente. A continuación, se reflexionará sobre las cuestiones presentes en el anexo 2 y se realizarán las tareas propuestas. En una segunda sesión de clase o tutoría se evaluarán los resultados y proporcionará *feedback* al alumnado de las actividades realizadas.

Duración. Dos sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo cooperativo en pequeños grupos, reflexión individual y debate en gran grupo. En la primera sesión, se lee el fragmento de la novela juvenil de Andreu Martín y Jaume Ribera y se trabajan las cuestiones para la reflexión. En la segunda sesión, se comparten y comentan en clase las tareas realizadas.

Materiales necesarios. Aula acondicionada para el trabajo en pequeño grupos y fotocopia de los anexos para cada alumno/a.

Justificación. La razón de la inclusión de esta actividad en el presente libro está basada en la posibilidad de utilizar las actividades propuestas como medio para el trabajo de la inteligencia emocional en adolescentes.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Fragmento de la novela juvenil "*No te laves las manos Flanagan*" de Andreu Martín y Jaume Ribera

"Axl Rose, el vocalista de los Guns n'Roses, me aconsejaba, al oído, que no llorase aquella noche, y a mi alrededor yo no veía más que basura y desolación.

Este comienzo, que transmite una lamentable sensación de melancolía, refleja una verdad como un rascacielos, tanto en sentido literal como en sentido figurado.

En sentido literal, escuchaba a los Guns n'Roses a través de los auriculares, y no veía más que basura y desolación a mi alrededor porque estaba vigilando un par de contenedores de basuras y hacía veinticuatro horas que en la ciudad se había iniciado una huelga de basureros. La porquería desbordaba los contenedores y los rodeaba con montículos pestilentes que resultaban tremendamente atractivos para las moscas, las ratas y los gatos, y que ahuyentaban a todos los seres humanos que no tuvieran la obligación de liberarse de sus desperdicios o que no tuvieran la desgracia de ejercer la profesión de detective privado, como era mi caso. Me había comprado un inhalador nasal con esencia de menta y lo esnifaba de vez en cuando para tranquilizar a mi pituitaria ofendida. Llevaba una hora y pico esperando a que la señora Juana Romero bajara su basura.

Tomando la frase inicial en sentido figurado, digamos que vuestro seguro servidor Juan Anguera, alias Flanagan, no se encontraba en la mejor época de su vida.

Mi negocio de sabueso iba mejor que nunca, y aquel miércoles, siete de junio, era mi primer día de vacaciones, porque lo había aprobado todo por parciales, pero, a pesar de todo, caminaba arrastrando los pies, suspiraba con alarmante frecuencia, tenía una acentuada tendencia a las lamentaciones, miraba con hostilidad a todo el mundo, como si continuamente buscara enemigos con los que partirme la cara, y lucía una imborrable mueca de asco, como si realmente no viera a mi alrededor más que basura y desolación.

Me aislaba del mundo mediante el walkman cargado con una recopilación musical que, en un alarde de humor negro, titulaba Música para Masocas. Allí estaban Without You y la versión de Caballo Viejo de Roberto Torres, cada una de ellas relacionada con una chica de

mi pasado (¡Mi pasado! ¡Jope, a mi edad y ya tenía un pasado!), y un largo epilogo formado por Don't Cry, de los Guns n'Roses, The River, de Bruce Springsteen, Fade to Black, de los Dire Straits y otras destacadas melodías quejicosas que tantas veces había bailado abrazado al cuerpecillo menudo y nervioso de Carmen, embriagándome con el olor de sus cabellos.

Hasta hacía poco, había estado saliendo con una morenita preciosa llamada Carmen Ruano. Y, de pronto, nuestra relación se había hecho añicos. A todo el mundo, en algún momento de su vida, se le ha roto el corazón. Yo me sentía como si el mío se me hubiera roto en el metro, en una hora punta, y a continuación hubiera sido pisoteado por una muchedumbre de pasajeros, y como si algún desaprensivo hubiera utilizado los restos para sonarse los mocos, y al fin un chucho miserable se hubiera meado encima.

Algo así.

No tengo la menor intención de contar lo que sucedió entre Carmen y yo. Uno tiene sus pudores, aunque no lo parezca. Quien haya pasado por una experiencia similar, ya se lo puede imaginar. Y quien no sepa lo que es eso, no lo entendería nunca."

Anexo 2. Preguntas para la reflexión y tareas asociadas

La narración de Flanagan hace referencia a los sentimientos de las personas que se enamoran y, en un momento dado, la relación se rompe. Las relaciones sociales en general (no sólo las propias de las parejas) son muy complejas. Es necesario ser capaz de fortalecer la inteligencia social, ya que nos permite dominar situaciones complejas con probabilidades de éxito, protegiéndonos a nosotros mismos y respetando a los demás.

Subraya en el texto todas las emociones a las que hace referencia Flanagan y explícalas con tus propias palabras.

*Tarea para casa***.** En grupos, realizad una búsqueda por Internet de diferentes tipos de emociones asociadas a interacciones sociales y buscad imágenes que las inspiren. Por ejemplo, la fotografía de unas manos entrelazadas para la solidaridad y el compañerismo; una cara sonriente para el optimismo y la felicidad, etc.

¿Qué consejo le daríais a Flanagan?, ¿alguna vez te has sentido como él? Flanagan utiliza el humor para afrontar las dificultades y para sobreponerse. ¿Qué otros recursos podemos utilizar cuando las cosas no salen como deseamos?

*Tarea para casa***.** En grupos, buscad ejemplos de vuestra experiencia personal en los que consiguierais sobreponeros aunque la situación fuera difícil y de los que os sintierais orgullosos. Realizad un cómic narrando la aventura, enfatizando las emociones en cada momento y comentadlo en clase en la próxima tutoría. Si os resulta difícil pensar en una situación real, ¡inventadla!

¿Alguna vez habéis pensando que distingue a las personas que perseveran para conseguir sus metas frente a las que se rinden? Vamos a poner algunos ejemplos:

– Beethoven era muy torpe con el violín y prefería tocar sus propias composiciones en vez de mejorar su técnica. Su maestro decía que como compositor era un desastre. ¿Qué emo-

ciones creéis que debió sentir Beethoven ante esta cruel crítica de su profesor?, ¿permitió Beethoven que eso le impidiera ser un gran compositor?

– Charles Darwin abandonó la carrera de medicina y su padre solía decirle que no era capaz de interesarse por nada. En su autobiografía, Darwin decía que sus profesores pensaban de él que era un niño muy limitado, por debajo del estándar de normalidad intelectual. ¿Creéis que esto impidió a Darwin postular tu teoría de la evolución que revolucionó el conocimiento científico?

– Albert Einstein no habló hasta los cuatro años y no aprendió a leer hasta los siete. Su maestro lo describía como "mentalmente lento y asocial". Lo expulsaron del colegio y le negaron el ingreso en la facultad politécnica. Fue un alumno mediocre durante toda su carrera universitaria. ¿Limitó esto a Einstein?, ¿le impidió formular la increíble teoría de la relatividad?

*Tarea para casa***.** En grupos, documentaros sobre la extraordinaria vida de estas tres grandes personas y elaborad una lista con las emociones que creéis que les llevaron a conseguir el éxito. ¿Podemos nosotros alimentar este tipo de emociones?, ¿podemos emplearlas para superarnos?, ¿podemos dominarlas para lograr el bienestar personal y la autorrealización?

Flanagan menciona varias canciones en su relato. Búscalas en Internet y escúchalas, ¿Qué emociones os sugieren?

Tarea para casa. En grupos, traed para la próxima clase las canciones que tengan un significado especial para vosotros/as. Por ejemplo, el tema que sonaba cuando os besaron por primera vez. Y compartirlas con los compañeros de clase explicando las sensaciones y bonitas emociones que os despiertan.

ACTIVIDAD 2. EFECTO DOMINÓ

Objetivos

– Practicar la inteligencia intrapersonal (la autoconciencia, el control emocional, la capacidad de motivarse y motivar a los demás) e interpersonal (la empatía y las habilidades sociales).
– Comprender las propias emociones y las ajenas y lograr la superación personal, el bienestar y la salud.

Contenidos. Autoconocimiento, desarrollo de la inteligencia emocional (intrapersonal e interpersonal) promoción de la salud y consecución del bienestar psicosocial.

Nivel educativo recomendado. 3º y 4º de ESO.

Descripción. En una primera sesión, se le entrega al alumnado el cuento de "El país de las cucharas largas" de Jorge Bucay presente en el anexo 1. Tendrán que leerlo individualmente y será comentado en gran grupo. A continua-

ción, se reflexionará sobre las cuestiones presentes en el Anexo 2 y se realizarán las tareas propuestas. En una segunda sesión de clase o tutoría, los estudiantes traerán fichas de dominó y las colocarán en hilera de tal manera de que puedan tirar la primera y caigan todas las demás. El juego se utilizará como una metáfora de la naturaleza de las relaciones sociales. Por último, opcionalmente, podrán realizar la tarea propuesta para casa.

Duración. Dos sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo cooperativo en pequeños grupos, reflexión individual y debate en gran grupo. En la primera sesión, se lee el cuento de Jorge Bucay y se trabajan las cuestiones para la reflexión. En la segunda sesión se comparten y comentan en clase las actividades propuestas.

Materiales necesarios. Aula acondicionada para el trabajo en grupos y fotocopia de los anexos para cada alumno y alumna.

Justificación. La razón de la inclusión de esta actividad en el presente libro está basada en la posibilidad para trabajar la inteligencia intrapersonal e interpersonal a través de las actividades propuestas.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. El país de las cucharas largas (Jorge Bucay, 1998)

Aquel hombre había viajado mucho. A lo largo de su vida, había visitado cientos de países reales e imaginarios...

Uno de los viajes que más recordaba era su corta visita al País de las Cucharas Largas. Había llegado a la frontera por casualidad: en el camino de Uvilandia a Paraís, había un pequeño desvío hacia el mencionado país. Como le gustaba explorar, tomó ese camino. La sinuosa carretera terminaba en una enorme casa aislada. Al acercarse notó que la mansión parecía dividida en dos pabellones: un ala Oeste y un ala Este. Aparcó su coche y se acercó a la casa. En la puerta, un cartel anunciaba:

País de las cucharas largas

"Este pequeño país consta sólo de dos habitaciones, llamadas negra y blanca. Para recorrerlo debe avanzar por el pasillo hasta donde se divide y girar a la derecha si quiere visitar la habitación negra o a la izquierda si lo que quiere es conocer la habitación blanca."

El hombre avanzó por el pasillo y el azar le hizo girar primero a la derecha. Un nuevo corredor de unos cincuenta metros de largo terminaba en una enorme puerta. Nada más dar los primeros pasos, empezó a escuchar los ayees y quejidos que provenían de la habitación negra.

Por un momento, las exclamaciones de dolor y sufrimiento le hicieron dudar, pero decidió seguir adelante. Llegó a la puerta, la abrió y entró.

Sentados en torno a una enorme mesa había cientos de personas. En el centro de la mesa se veían los manjares más exquisitos que cualquiera pudiera imaginar y, aunque todos tenían una cuchara con la que alcanzaban el plato central, ¡se estaban muriendo de hambre! El motivo era que las cucharas eran el doble de largas que sus brazos y estaban fijadas a sus manos. De ese modo, todos podían servirse, pero nadie podía llevarse el alimento a la boca.

La situación era tan desesperada y los gritos tan desgarradores, que el hombre dio media vuelta y salió huyendo del salón.

Volvió a la sala central y tomó el pasillo de la izquierda, que conducía a la habitación blanca. Un corredor exactamente igual que el anterior terminaba en una puerta similar. La única diferencia era que, por el camino, no se oían quejidos ni lamentos. Al llegar a la puerta, el explorador giró el picaporte y entró en la habitación.

Cientos de personas se hallaban también sentadas en torno a una mesa igual a la de la habitación negra. También en el centro se veían manjares exquisitos, y todas las personas llevaban una larga cuchara fijada a su mano.

Pero allí nadie se quejaba ni lamentaba. Nadie se moría de hambre porque ¡todos se daban de comer los unos a los otros!

El hombre sonrió, dio media vuelta y salió de la habitación blanca. Cuando oyó el "clic" de la puerta que se cerraba se halló de pronto, misteriosamente, en su propio coche, conduciendo de camino a Paraís."

Anexo 2. Preguntas para la reflexión y tareas asociadas.

Cuestiones para el debate y tareas de la primera sesión de clase o tutoría

1. ¿Cómo es nuestra relación con los compañeros de clase?, ¿sabemos apoyarnos los unos a los otros?, ¿somos capaces de lograr lo que queremos trabajando juntos?

Tarea. Por grupos de 4 a 5 personas, crear un mural con dibujos de los momentos en los que en clase hemos conseguido ser buenos amigos y amigas y cooperar juntos.

2. ¿Somos capaces de pedir perdón a otros cuando nos equivocamos? Comentad las siguientes frases.

El perdón cae como lluvia suave desde el cielo a la tierra. Es dos veces bendito; bendice al que lo da y al que lo recibe (William Shakespeare).

Lo mejor que puedes dar a tu enemigo es el perdón; a un oponente, tolerancia; a un hijo, un buen ejemplo; a tu padre, deferencia; a tu madre, una conducta de la cual se enorgullezca; a ti mismo, respeto; a todos los hombres, caridad (John Balfour).

Los hombres que no perdonan a los demás sus pequeños defectos jamás disfrutarán de sus grandes virtudes (Khalil Gibran).

Ojo por ojo y todo el mundo acabará ciego (Mahatma Gandhi).

Aprendamos a perdonar; pero aprendamos también a no ofender (José Ingenieros).

Para la próxima sesión de clase o tutoría, cada alumno y alumna va a traer todas las piezas de dominó que pueda con el objetivo de realizar un juego.

Instrucciones para la segunda sesión de clase o tutoría

Vamos a colocar todas las fichas de dominó en hilera de tal manera que al dar un leve empujón a la ficha inicial, podamos provocar un efecto en cadena, logrando que todas las fichas terminen cayendo.

Reflexión. Cuando estamos con nuestros amigos se da un efecto como el que ocurre con las fichas de domino, es decir una pieza mueve a la otra y la empuja hacia la siguiente. Si conseguimos crear un buen impulso, todos quedaremos beneficiados y como en el cuento, nos alimentaremos los unos a los otros con los mejores manjares que existen: la amistad y la confianza.

¿Has pensado ya como vas a contribuir al bienestar de la clase? ¿Qué cosas puedes hacer? ¿Qué cosas puedes evitar?

En grupos, crear una lista de comportamientos y actitudes ideales para contribuir a un buen clima de clase. Podéis empezar de la siguiente manera:

1. Siempre vamos a pedir las cosas “por favor”.
2. Pediremos ayuda cuando la necesitemos.
3. Perdonaremos a los demás cuando se disculpen.

Tarea para casa (opcional)

El de 9 de noviembre de 2009 el Gobierno Federal alemán celebró La Fiesta de la Libertad.

Como punto central del acontecimiento se realizó un espectáculo por la tarde enfrente de la Puerta de Brandeburgo al que acudieron unas 100.000 personas y que contó con la presencia de más de 30 jefes de Gobierno. Consistió en un juego de grandes fichas de dominó ordenadas en una hilera. En total fueron unos 1000 bloques de polietileno plástico de 2,5 m de altura, 1 m de largo y 40 cm de grosor, con un peso de sólo 20 Kg., pintados por cerca de 15.000 estudiantes y artistas de diversos orígenes o por importantes personajes como Nelson Mandela o Václav Havel.

El dominó tuvo un recorrido de 1,5 Km. de largo, partió del edificio del Parlamento Federal, pasó por la Puerta de Brandeburgo, recorriendo la calle Ebertstraße, hasta llegar a la Plaza de Potsdam.

Se hizo caer por tres etapas:

- La primera etapa recorrió del Parlamento a antes de llegar a la Puerta de Brandeburgo y fue activada por el ex presidente polaco Lech Wałęsa y el ex primer ministro húngaro Miklós Németh.

- La segunda comenzó en el otro extremo, recorriendo de la Plaza de Potsdam hasta la Puerta de Brandeburgo y fue activada por los presidentes de la Comisión Europea, José Manuel Durão Barroso, y del Parlamento Europeo, Jerzy Buzek.

- La tercera y última fue la más corta, sólo rodeó la puerta de Brandeburgo por ambos costados y fue activada por estudiantes. Al terminar se iniciaron los fuegos artificiales.

Por grupos de 4 o 5 personas documentaros sobre esta extraordinaria festividad y descubrir que se quiso simbolizarse a través de este maravilloso espectáculo de dominó.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra Alzina, R. (2001). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

Caruana Vañó, A. (Coord.) (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia. 2º ciclo de la ESO*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura Educació i Esport. En Internet: http://www.lavirtu.com, sección de publicaciones.

Caruana Vañó, A. (Coord.) (2007). *Programa de educación emocional y prevención de la violencia. Primer ciclo de ESO*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura Educació i Esport. En Internet: http://www.lavirtu.com, sección de publicaciones.

Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.

Gallego, D. J. y Gallego, M. J. (2004) *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: why it can matter more than IQ*. Nueva York: Bantam Books (Versión castellana: Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós, 1996).
Güell Barceló, M. y Muñoz Redon, J. (1999). *Desconócete a ti mismo: Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
Hué García, C. (2007). *Pensamiento emocional: un método para el desarrollo de la autoestima y el liderazgo*. Zaragoza: Mira Editores.
Mayer, J.D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En J. M. Mestre Navas y P. Fernández Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25-45). Madrid: Pirámide.
Mestre Navas, J.M. y Fernández Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Ediciones Pirámide.
Segura, M., Mesa, J. y Arcas, M. (1998). *Programa de competencia social*. Tenerife: Gobierno de Canarias.
Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente inteligente: un puente entre aulas turbulentas*. Barcelona: Graó.
Vallés Arándiga, (2007). *PIECE. Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar*. Madrid: EOS.
Villanova Navarro, J. S. y Clemente Carrión, A. (2005). *La inteligencia emocional en adolescentes*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

COMUNICACIÓN.
SABER DAR Y RECIBIR INFORMACIÓN

Pedro Carlos Almodóvar Garrido

INTRODUCCIÓN

Por definición, la Psicología Positiva es el estudio científico de las experiencias positivas y los rasgos individuales positivos, además de las instituciones que facilitan su desarrollo (Seligman, 2005). Un campo concerniente al bienestar y el funcionamiento óptimo, lo encontramos, sin duda alguna, en el ámbito de la comunicación en todas sus dimensiones. A través de ella, incorporamos nutrientes para el desarrollo de nuestro potencial humano y el crecimiento personal que tanta relación guardan con la Psicología Positiva.

CONCEPTO

Nada mejor que el diccionario de la RAE para deslindar y precisar un concepto tan amplio como el de "comunicación" que, en el contexto educativo que nos ocupa, viene definido en dos acepciones: "Trato, correspondencia entre dos o más personas" y "Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor". El tratamiento que haremos de la comunicación, aunque se centre en el aula, tiene también una extensión a los ámbitos relacionales habituales del alumnado, que es el centro de nuestras intervenciones, pero no el único beneficiario pues, en última instancia, nos proponemos superar el esquema emisor-receptor para llegar a ser sujetos activos en el espacio comunicativo que supone el hecho educativo. No debemos olvidar que todos nos influimos y co-aprendemos. Tal como dice Paulo Freire: «Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo». Y en este proceso de interacción entre los propios seres humanos y a su vez con el mundo, la comunicación y la información se convierten en el nudo gordiano que los relaciona.

APLICACIONES EDUCATIVAS

Cualquier análisis reflexivo que realicemos sobre el modelo metodológico general de nuestro sistema educativo, nos conduce inexorablemente a descubrir que la inmensa mayoría de las actividades y actuaciones educativas que se ponen en marcha están dirigidas a la consecución de metas de carácter cuantitativo. Se trata principalmente de conseguir poner buenas notas. En la me-

dida en que las calificaciones son más brillantes, mejores son las habilidades docentes de los profesionales educativos. Y esos nueves o dieces que tanto prestigio otorgan al profesorado, al alumnado y su familia, se consiguen en base a, un esfuerzo, naturalmente, y a la recitación de una serie de contenidos, con un fuerte componente verbal y memorístico, incluidos en los libros de texto. Éstos, en demasiadas ocasiones, se revelan como único vínculo, cual si de un cordón umbilical se tratase, que nutre y alimenta el ejercicio de la docencia y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En consecuencia, en el ejercicio educativo, habitualmente nos situamos en escenarios en los que el monólogo prima sobre la comunicación (que siempre es, al menos "cosa de dos"), y la recitación sobre el intercambio de información.

Aunque las actividades que se sugieren, están enfocadas al alumnado, no debemos olvidar que la habilidad para comunicar forma parte del oficio de enseñar y que además resulta un ingrediente básico en las estrategias de motivación para el aprendizaje. La comunicación, especialmente en sus aspectos no verbales, tiene un fuerte componente emocional a través del cual canalizamos la atención, el interés y los vínculos que el alumnado establece con el maestro en la acción educativa. Consecuentemente, desde la perspectiva del profesorado tendremos que otorgar un protagonismo justificado a las habilidades comunicativas, destinando para las mismas un hueco importante en el proceso continuo de aprendizaje en que consiste la tarea de dedicarse a enseñar.

ACTIVIDAD 1. EN ORDEN SIN PALABRAS

Objetivos

- Valorar la importancia del lenguaje hablado para el desarrollo de nuestras actividades cotidianas.
- Desarrollar el ingenio, la improvisación y la creatividad en situaciones desconcertantes e imprevistas.
- Estimular la dimensión grupal de la personalidad humana.
- Descubrir el valor que cualidades tales como la calma, perseverancia y paciencia, tienen para alcanzar el éxito en los proyectos que nos proponemos.

Contenidos

- Creatividad: buscando soluciones eficaces y adecuadas a imprevistos.
- Liderazgo: pueden surgir uno o dos sujetos durante el desarrollo de la actividad que tomen las riendas del grupo para organizar códigos comunicativos que sirvan para alcanzar el objetivo final (ordenar al grupo).

- Adaptación a situaciones imprevistas generadoras de estrés, superando las sensaciones iniciales de desorientación y angustia.
- Desarrollo de habilidades cooperativas.

Nivel educativo recomendado. A partir de 2º ciclo de ESO.

Descripción. Se pide por parte del docente 12 voluntarios o se seleccionan arbitrariamente del grupo-clase y tres personas más que actuarán como ayudantes. A los doce se les hace salir fuera del aula unos instantes, indicándoles que deben guardar silencio en el pasillo. Durante este tiempo se reorganiza la clase espacialmente, retirando las sillas y mesas a los laterales y dejando un espacio libre en el centro. Se comenta con los compañeros/as que han quedado dentro del aula en qué consiste y como va a desarrollarse la actividad.

Cuando está todo colocado en el aula, entra el grupo de los 12 estudian al aula, cada uno de ellos va a coger un papelillo numerado, que será su número secreto, que solamente él/ella debe conocer y una vez visto lo guarda en el bolsillo. A continuación, con la colaboración de ayudantes, se les tapan los ojos con las mascarillas o las vendas, asegurándose bien de que no ven absolutamente nada. Después, se les desplaza y se les dan varias vueltas por el espacio libre de la clase, procurando que queden bien desorientados. Se les indica que el objetivo final es ordenarse en una fila numerada del 1 al 12 según el número secreto que le ha correspondido a cada uno. **Está completamente prohibido hablar, reírse o cualquier expresión verbal.** Cumplir esto a rajatabla es importantísimo para el éxito de la actividad. Disponen de veinte minutos para cumplir el objetivo. Durante este tiempo, el resto de la clase que hace el papel de observadores, siempre en silencio, va recogiendo apreciaciones sobre el desarrollo de la actividad de cara a la puesta en común final. La función de los ayudantes es estar pendientes de que nadie hable y de reubicar a alguien del grupo de "los ciegos" si se desorienta demasiado.

Una vez transcurridos los veinte minutos, o cuando el grupo ya ha conseguido ordenarse correctamente por su número, se pasa a un debate sobre las dificultades para transmitir y recibir información (en esencia esa es la actividad nuclear para alcanzar el objetivo) cuando nos falta el canal y los códigos más habituales como son la voz y el lenguaje. También se puede vincular la actividad con las dificultades y la supervivencia comunicativa de las personas con discapacidad sensorial.

Duración. Variable, en función de las habilidades del grupo para alcanzar el objetivo final. Pero en líneas generales puede cubrir una sesión de clase o tutoría.

Metodología. La actividad está pensada para todo el grupo clase, desempeñándose tres roles diferenciados: ayudantes, participantes activos y observadores.

Materiales necesarios. Doce papelillos numerados del 1 al 12. Doce vendas de tela, pañuelos o máscaras para dormir (las venden los chinos a 60 cts. y son ideales y reutilizables). El objetivo es que se anule la visión de los participantes completamente.

Justificación. La inclusión de esta actividad está justificada desde los planteamientos que entienden la comunicación y la transmisión de información como una actividad de carácter global, que no queda reducida exclusivamente a los canales verbales. También recoge, de manera más funcional, la necesidad que se nos puede plantear en ocasiones de crear códigos inmediatos, compartidos por un grupo de manera tácita, para conseguir una meta común.

ACTIVIDAD 2. EL COMBATE DE LOS ESPÍAS

Objetivos

- Desarrollar capacidad de interpretación lingüística en situaciones fuera de los códigos ordinarios.
- Estimular la capacidad de trabajar en grupo.
- Descubrir aspectos lúdicos del lenguaje.
- Fortalecer la solidaridad y las habilidades cooperativas en la conquista de metas comunes.

Contenidos

- Creatividad: buscando soluciones eficaces y adecuadas a imprevistos.
- Liderazgo: pueden surgir uno o dos sujetos durante el desarrollo de la actividad que tomen las riendas del grupo para organizar con más eficacia la resolución de la tarea y lograr el triunfo.
- Adaptación a situaciones imprevistas y superación de dificultades para alcanzar un objetivo común.
- Desarrollo de habilidades cooperativas.

Nivel educativo recomendado. Tercer Ciclo de Primaria y 1º y 2º de ESO.

Descripción. El trabajo empieza con una presentación inicial por parte del profesor/a en la cual explicará que la tarea consiste en desencriptar varios textos con un determinado código, que son comunes para todas las "mesas de torneo". Estos textos se organizan por niveles de dificultad de 1 a 4 o de 1 a 5,

según el número de componentes de cada equipo. Después de dan a los equipos distintas "fichas" con textos en los que se han sustituido las vocales por otros símbolos o claves y que hay que traducir, finalizando la misión cuando hemos conseguido escribir de modo normal y comprensivo todos los textos asignados al grupo, que son idénticos para cada mesa de torneo. Según vayan finalizando, el representante de cada grupo entrega los textos escritos de modo correcto al profesor/a y esperamos a que acaben los demás para corregirlos. La competición puede quedar abierta a la realización de varias actividades en esta línea. En ese caso habría que confeccionar una cartulina para colocarla en clase, donde se refleje la marcha y clasificación de los equipos.

Al equipo que termina primero se le adjudican 100 puntos, descontándole 2 por cada fallo cometido. Al que termina en 2º lugar 90 puntos y el mismo criterio de descuento respecto a los fallos cometidos, al 3º 80 puntos y descuento, y así sucesivamente. Es necesario y fundamental premiar al equipo ganador. Este premio, en función de nuestras posibilidades económicas puede variar desde un diploma elaborado en Word hasta una lupa, gorra de detective, cómic, libro de aventuras…

Duración. Variable, en función de la eficacia de los alumnos/as para desencriptar los textos.

Metodología. La metodología utilizada en el desarrollo de la actividad se fundamenta en la técnica de aprendizaje cooperativo conocida como “Aprendiendo juntos” (Learning Together, Johnson y Johnson). Los componentes principales de este método son equipos de cuatro o cinco estudiantes y "torneos de aprendizaje". La tarea se plantea de forma que haga necesaria la interdependencia (con un material único o con división de actividades que posteriormente se integran). Se evalúa el producto del grupo en función de determinados criterios especificados de antemano; recompensando al equipo que mejor la ha realizado.

El profesor/a asigna los estudiantes a los equipos maximizando la heterogeneidad en cuanto a niveles de competencia curricular y habilidades estratégicas. La función primordial del equipo es completar bien la tarea asignada a todos sus miembros (desencriptar un texto) y acabarla antes que ningún otro equipo.

Materiales necesarios. Un documento en el que se recojan 4 ó 5 textos diferentes, graduados en extensión y dificultad. Con la función “*reemplazar”* de Word (está en la pestaña edición), cambiamos algunas o todas las vocales por símbolos y facilitamos (o les pedimos que los descubran ellos mismos) el código de desencriptación. Se adjuntan ejemplos en el anexo.

Justificación. La inclusión de esta actividad está justificada desde los planteamientos que abogan por el trabajo cooperativo entre el alumnado para la mejora su desarrollo psicosocial de manera global y, que además permite entrenar habilidades de la Psicología Positiva tales como la superación de obstáculos imprevistos, la versatilidad para generar soluciones ante situaciones poco habituales, el liderazgo, etc.

Observaciones

Propuestas - ideas

Aunque no son propiamente actividades explícitas, como las dos indicadas anteriormente, proponemos las siguientes experiencias dirigidas para trabajar en Educación Infantil de 5 años y en el Primer Ciclo de Primaria.

Buzón de clase. Ponemos un buzón hecho con una caja grande forrada donde los niños/as tienen que poner sus cartas para los compañeros/as. En ellas tienen que incluir el saludo inicial, el desarrollo del mensaje y la despedida. Tienen que organizar sus ideas para saber qué es lo que quieren transmitir y cómo hacerlo.

Escribir a niños o niñas de otros coles.

El periódico del aula. Ha de hacerse con noticias muy cercanas a ellos, así podríamos incluir algunas como "a mi hermana se le ha caído el primer diente" o " Marcos se cayó en el recreo"... Aquí sí que se puede trabajar la comunicación en sus aspectos más funcionales.

Los mayores nos leen cuentos. Esta experiencia funciona muy bien en la práctica. Los del primer ciclo de Primaria acuden al aula de Infantil a leerles cuentos a los pequeños. Después escriben un cuento cortito por parejas.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia. Para los anexos: De Saint-Exupéry (1998), Stevenson (2008), Gran Wyoming (1996), Magán García (2008).

Anexo. Textos encriptados

#L PRINCIPIT$

#l pl&n#t& sigui#nt# #st&b& h&bit&d$ p$r un b#b#d$r. #st& visit& fu# muy br#v#, p#r$ sumió &l principit$ #n un& gr&n m#l&nc$lí&.
-¿Qué h&c#s &hí?- pr#guntó &l b#b#d$r & qui#n #nc$ntró inst&l&d$ #n sil#nci$, &nt# un& c$l#cción d# b$t#ll&s ll#n&s.
-B#b$- r#sp$ndió #l b#b#dr, cn &ir# lúgubr#.
- ¿P$r qué b#b#s?- pr#guntó #l principit$.
- P&r& $lvid&r- r#sp$ndió #l b#b#d$r.
- ¿P&r& $lvid&r #l qué?- inquirió #l principit$, qu# y& l# c$mp&d#cí&.
-P&r& $lvid&r qu# t#ng$ v#rgü#nz&- c$nf#só #l b#b#d$r b&j&nd$ l& c&b#z&.
- ¿V#rgü#nz& d# qué? – ind&gó #l principit$, d#s#&b& s$c$rr#rl#.
- ¡V#rgü#nz& d# b#b#r! – t#rminó #l b#b#d$r, qu# s# #nc#rró d#finitiv&m#nt# #n #l sil#nci$.
Y #l principit$ s# &l#jó p#rpl#j$.
L&s p#rs$n&s gr&nd#s s$n d#cidid&m#nt# muy, p#r$ qu# muy #xtr&ñ&s, s# d#cí& & sí mism$ dur&nt# #l vi&j#.

L#Y#ND$ L#Y#ND&S

C$rrí& #l &ñ$ 805 d# l& #r& cristi&n&. P$r &qu#l #nt$nc#s g$b#rn&b& T$l#d$ un j$v#n ll&m&d$ Jusuf- b#n- &mrú, hij$ d# un$ d# l$s más fi#l#s, l#&l#s y v&l#r$s&s v&s&ll$s &l s#rvici$ d#l c&lif& &lh&k#m- b#n- Hix#m.
Sól$ést# #r& #l mérit$ qu# #l j$v#n Jusuf t#ní& p&r& h&b#r &lc&nz&d$ #l hnr d# g$b#rn&r T$l#d$. D# n$ h&b#r sid$ Jusuf hij$ d#l gr&n &mrú, cél#br# p#rs$n&j# t#nid$ #n gr&n #stim& p$r l$s t$l#d&n$s, pc hubi#r& dur&d$ #n #l c&rg$, p$rqu# n$ #scuch&b& más v$z qu# l& d# sus p&si$n#s y vicis, pr l$ qu# d#sd# #l c$mi#nz$ mism$ d# su m&nd&t$ fu# $bj#t$ d# l& ir& d# sus súbdit$s, & l$s qu# g$b#rn&b& c$n l& m&y$r d# l&s tir&ní&s.

L& ISL& D#L T#SR

L& &uténtic& #mb#stid& prvin d#l l&d$ n$rt#. Un grup$ d# pir&t&s surgió d# l& c#rc&n& #sp#sur& y, &ull&nd$ furi$s&m#nt#, s# l&nzó c$ntr& l& #st&c&d&. &l mism$ ti#mp$, s$n&r$n v&ri&s d#sc&rg&s p$r #l sur. Un& b&l& &tr&v#só l& pu#rt& d# l& c&b&ñ& y qu#bró #l m$squ#t# d#l d$ct$r Liv#s#y.

L&S &V#NTUR&S D#L M&P&CH#

L$s m&t$n#s c&min&b&n p$r l& c&ll# c$n c&r& d# pcs &mig$s. N$ h&bí&n t#nid$, l$ qu# s# dic#, un& bu#n& m&ñ&n&.
-L&s c$s&s n$ v&n bi#n. N$ m# gust& cóm$ s# #stá p$ni#nd$ #l &sunt$ –dij$ Fl&n&g&n.
-#s ci#rt$, y$ t&mbién pi#ns$ qu# d#b#rí&s c&mbi&rt# l&s b$t&s.

CLAVES: A/a = & O/o = $ E/e = #

TEXTOS CORRECTOS

EL PRINCIPITO

El planeta siguiente estaba habitado por un bebedor. Esta visita fue muy breve, pero sumió al principito en una gran melancolía.
-¿Qué haces ahí?- preguntó al bebedor a quien encontró instalado en silencio, ante una colección de botellas llenas.
-Bebo- respondió el bebedor, con aire lúgubre.
- ¿Por qué bebes?- preguntó el principito.
- Para olvidar- respondió el bebedor.
- ¿Para olvidar el qué?- inquirió el principito, que ya le compadecía.
-Para olvidar que tengo vergüenza- confesó el bebedor bajando la cabeza.
- ¿Vergüenza de qué? – indagó el principito, deseaba socorrerle.
- ¡Vergüenza de beber! – terminó el bebedor, que se encerró definitivamente en el silencio.
Y el principito se alejó perplejo.
Las personas grandes son decididamente muy, pero que muy extrañas, se decía a sí mismo durante el viaje.

LEYENDO LEYENDAS

Corría el año 805 de la era cristiana. Por aquel entonces gobernaba Toledo un joven llamado Jusuf-ben-Amrú, hijo de uno de los más fieles, leales y valerosas vasallos al servicio del califa Alhakem-ben-Hixem.
Sólo éste era el mérito que el joven Jusuf tenía para haber alcanzado el honor de gobernar Toledo. De no haber sido Jusuf hijo del gran Amrú, célebre personaje tenido en gran estima por los toledanos, poco hubiera durado en el cargo, porque no escuchaba más voz que la de sus pasiones y vicios, por lo que desde el comienzo mismo de su mandato fue objeto de la ira de sus súbditos, a los que gobernaba con la mayor de las tiranías.

LA ISLA DEL TESORO

La auténtica embestida provino del lado norte. Un grupo de piratas surgió de la cercana espesura y, aullando furiosamente, se lanzó contra la estacada. Al mismo tiempo, sonaron varias descargas por el sur. Una bala atravesó la puerta de la cabaña y quebró el mosquete del doctor Livesey.

LAS AVENTURAS DEL MAPACHE

Los matones caminaban por la calle con cara de pocos amigos. No habían tenido, lo que se dice, una buena mañana.
-Las cosas no van bien. No me gusta cómo se está poniendo el asunto –dijo Flanagan.
-Es cierto, yo también pienso que deberías cambiarte las botas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

De Saint-Exupéry, A. (1998). *El Principito*. Barcelona: Emecé Editores.
Seligman, M. E. P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
Stevenson, R. L. (2008). *La isla del tesoro*. Barcelona: Zeta bolsillo.
Gran Wyoming (1996). *Las aventuras del Mapache*. Madrid: Alfaguara.
Magán García, J.M. (2008). *Leyendo leyendas. Antología selecta de leyendas toledanas*. León: Evergráficas.

TRABAJO EN EQUIPO. ESTABLECER VÍNCULOS. LEALTAD

Teresa Pozo Rico

INTRODUCCIÓN

La socialización es un área esencial en el ser humano. Aristóteles (384-322 a. C.) decía: *El ser solitario, o es una bestia o es un Dios*. Es importante brindar al alumnado una enseñanza basada en la cooperación, unas destrezas que le posibiliten crear lazos de amistad con otros y la capacidad para discernir el amor y el agradecimiento sincero. Es muy positivo que aprendan a crear relaciones sanas en las que dar y recibir es lo mismo, está presente en cada momento de manera recíproca y nutre el espíritu con el alimento de la alegría y la complicidad. La pureza de las primeras amistades en la niñez, la espontaneidad y el apego emocional propio de la adolescencia, y en general las conexiones con otros y la consecución de objetivos lograda en equipo, en esta epata del desarrollo, imprime una huella en el carácter y facilita el enriquecimiento en los ámbitos cognitivo, afectivo y relacional.

CONCEPTO Y PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS

Un equipo es una forma de organización donde se busca que en conjunto aflore el talento colectivo y se entrelacen las energías individuales dando como resultado la superación y el logro de todos sus miembros. La esencia de un verdadero equipo es que logra la sinergia, es decir, el resultado grupal es superior a la suma de los rendimientos individuales. Las relaciones en un buen equipo inspiran a sus integrantes para que den lo mejor de sí mismos. Cuando una persona ha formado parte de algo así, no se le olvida jamás. ¿O acaso no recordamos todos la sensación de ser “parte de” algo que nos hace ser “uno” junto a otros?

Establecer vínculos es el acto mediante el que individuos sienten atracción entre sí, disfrutan recíprocamente de la compañía, experimentan la necesidad de compartir vivencias juntos, son conscientes de la aceptación incondicional que les une, se ayudan mutuamente y se benefician entre sí. En contextos educativos, resulta vital enseñar a los niños y niñas a establecer relaciones de amistad saludables con otros, pues esto contribuye a reforzar positivamente su autoconcepto, a sentirse aceptado por otros y a satisfacer la necesidad de afiliación e identidad social.

Para los filósofos griegos la amistad era un regalo de los dioses. Aristóteles menciona tres tipos de amistad: por interés, por placer y por el bien; pero sólo la que surge del bien merece llamarse amistad. Para Cicerón (106-43 a. C.) y Séneca (4 a. C.- 65) la amistad implica armonía, buena voluntad y afecto. Así mismo, como ya expuso Abraham Maslow (1976) en *El hombre autorrealizado*, una de las obras más relevantes del humanismo, se puede establecer una pirámide de escalones en el trayecto que un individuo realiza a lo largo de la vida. Para alcanzar la cúspide, la autorrealización, es necesario lograr la satisfacción previa de necesidades fisiológicas, de seguridad y, especialmente, de afiliación (intimidad y afecto) y de reconocimiento (confianza, respeto y éxito). De aquí la importancia de posibilitar este logro a través de la enseñanza en el aula.

Muchos han sido los autores que han recopilado las investigaciones sobre este tema (Alvaro y Garrido, 2004; Balaguer y Valcalcer,1990; Crespo, 1995; Baron y Byrne, 2005; Torregrosa y Crespo, 1984, entre otros) y los estudios a este respecto los cuales nos explican la naturaleza y dinámica de los grupos y nos posibilita crear equipos de trabajo adaptativos en el aula (Álvarez y del Río, 2000; Apodaca, 2006; Barrows, 1986; Coll, 1988; Exley y Dennis, 2007; Festinger, 1975; Glaser, 1991; Johnson y Johnson, 1991; Kagan, 1994; Mayer, 1983; Sherif, 1984; Stepien, 1993; entre otros). Además, otros autores han enfatizado la importancia del trabajo cooperativo en el desarrollo psicológico y cognitivo del infante, por ejemplo la postulación de la zona de conocimientos próximo del alumno y alumna que defiende que el nivel de desarrollo potencial es el nivel de competencia que un niño o niña puede alcanzar cuando es guiado y apoyado por otra persona (un adulto significativo o un compañero de clase). Es lo que se llama andamiaje (Vygotski, 1979) o la búsqueda de los aprendizajes significativos en el aula (Ausubel, 1976). En definitiva, se trata dotar con recursos al alumnado y enseñarle a crear vínculos que le permita constituir sistemas de aprendizaje en el aula.

La lealtad es el compromiso de defender lo que creemos y en quienes creemos, en la bonanza y en la adversidad. Cuando se es leal se logra establecer vínculos profundos, poderosos y férreos y se posibilita un trabajo cooperativo enérgico y fructífero. La lealtad enaltece la calidad humana. En el aula es vital ser capaces de transmitir a los alumnos y alumnas este valor, para que sean capaces de ser congruentes en sus actos con sus pensamientos, creencias y emociones, para que puedan aprender a responsabilizarse y comprometerse con los fines, metas y objetivos con los que sueñan y los que desean alcanzar y, por último, para que creen e inspiren proyectos comunes fundados en el trabajo en equipo y las interacciones sociales beneficiosas, sanas y adaptativas.

APLICACIONES EDUCATIVAS

En contextos educativos el establecimiento de vínculos, la lealtad y el trabajo en equipo, incrementa la calidad de los aprendizajes, facilita la adquisición de los conocimientos de los alumnos y alumnas a través de la interacción entre ellos, favorece un clima adecuado y agradable en el aula y predispone a una vida cooperativa e integradora de la diversidad.

ACTIVIDAD 1. SOMOS PLANETAS, ESTRELLAS Y CONSTELACIONES. ¡SOMOS UNO!

Objetivos

- Experimentar las sensaciones positivas asociadas con la identidad grupal y fortalecer el sentimiento de afiliación y la amistad en contextos educativos.
- Destacar la importancia que cada alumno/a tiene para el resto de la clase, fortalecer los vínculos entre ellos, fomentar la lealtad y compromiso con la mejora continua y afianzar la aceptación y respeto de cada individuo.
- Estimular el trabajo en equipo y a la creación de relaciones adaptativos y saludables y posibilitar que cada individuo pueda ofrecer lo mejor de sí mismo al grupo.

Contenidos. Emociones positivas relacionadas con la sensación de pertenencia a un grupo y el orgullo por saberse parte de él, la superación gracias a la interacción social y a la amistad, el logro de objetivos mediante el trabajo en equipo.

Nivel educativo recomendado. 1º y 2º ESO.

Descripción. Se plantea en clase el reto de comprender el movimiento del sistema solar. En el patio o el gimnasio del centro, los alumnos y alumnas bajo las instrucciones del docente, se colocarán físicamente como sus planetas lo hacen respecto al resto, y se describirá mediante el movimiento la manera en la que los planetas orbitan entre sí. En este contexto, el docente tendrá ocasión de explicar curiosidades tales como el movimiento natural del universo, las razones por las que se dan los eclipses, etc. A continuación, se reflexionará sobre las cuestiones planteadas en el anexo 1 y se realizarán las tareas asociadas.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo cooperativo, reflexión individual y debate en gran grupo. El alumnado se familiariza con el sistema solar y entiende la importan-

cia de cada planeta en relación al resto. La actividad se utiliza como base para la reflexión sobre la cooperación y el trabajo en equipo.

Materiales necesarios. Posibilidad de disponer del patio o el gimnasio del centro. Fotocopias de todos los anexos y de las cuestiones para el debate. Disponibilidad de aula de informática para el envío de los *e-mails*.

Justificación. La razón de la inclusión de esta actividad en el presente libro está basada en la idoneidad para abordar con una metodología cooperativa, abierta, reflexiva, dinámica y concretada en la realización de tareas, el trabajo en equipo, el establecimiento de vínculos y la lealtad.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia**.**

Anexo 1. Cuestiones para el debate y tareas

¿El Sistema Solar sería el mismo si no existiera alguno de los planetas o estrellas estudiados?

Reflexión. Un sistema es un conjunto de partes o elementos (únicas e imprescindibles) organizadas y relacionadas que interactúan entre sí para lograr un objetivo. Todos nosotros también formamos un sistema. Cada individuo es único y aporta algo especial al grupo, y además, nos relacionamos en clase para conseguir un objetivo final: el conocimiento.

Tarea. Se extenderá un rollo de papel continuo sobre el suelo, cada alumno y alumna se tumbará sobre él y otro dibujará su contorno con ceras de colores. Una vez esté representado todo el alumnado, en cada silueta perfilada, se tendrá que poner qué es eso especial que cada individuo aporta a los demás. Se utilizarán conceptos como: alegría, honestidad, apoyo, amistad, energía, entusiasmo, coraje, pasión, buena fe, disciplina, generosidad, orden, autonomía, libertad, sabiduría, orgullo, colaboración, sinceridad, responsabilidad, etc. Se comentará entre todos y todas un hecho en la experiencia diaria en clase en la que esa persona se ha comportado tal y como se le ha identificado en su silueta. Por ejemplo, en la silueta de María hemos escrito “alegría” porque siempre que tiene ocasión nos regala una sonrisa y en la silueta de Marco hemos escrito “sabiduría” porque es capaz de explicarnos la lección con sus propias palabras.

¡El Sistema Solar se mueve!, ¿y nosotros?, ¿también nos movemos?

Reflexión. efectivamente, como representamos en la primera etapa, el Sistema Solar está en continuo movimiento. ¡Y nosotros también! ¿Cómo nos relacionamos con los demás?

Tarea. El docente va a entregarle a cada estudiante el nombre de otro, de manera que todos tengan en sus manos el nombre de algún compañero/a. El juego consiste en pensar cómo es nuestro vínculo con esa persona y como nos gustaría que fuera.

A continuación, vamos a escribir una carta sobre esa persona describiendo como es (y si hay algo que quisiéramos que fuera diferente, vamos a dar por hecho que ya es como a nosotros nos gustaría). Por ejemplo, “Carla es muy alegre y juguetona, me encanta compartir

el tiempo del recreo con ella". Vamos a suponer que además te gustaría que Carla fuera más generosa contigo. En ese caso, seguiríamos explicando: "Además, es muy buena conmigo, pues siempre comparte sus juguetes y lo pasamos genial juntas".

¿Veis? ¡Es una carta mágica! (en la que sólo vamos a hablar de todo lo que nos gusta de nuestro compañero/a y de lo bonita que es nuestra amistad).

Por último, en el aula de informática pueden enviar las cartas por *e-mail* a los alumnos y alumnas de otra clase en el mismo centro, pero sin decir el nombre de la persona descrita. Los alumnos/as receptores de la carta tendrán que averiguar de quien se trata y le contestarán con otro *e-mail* en el que le felicitarán por sus cualidades positivas mediante una postal virtual. Por ejemplo, los mensajes transmitidos pueden ser del tipo: "¡Enhorabuena Carla!, ¡Eres una chica alegre y generosa! ¡Me encantaría ser tu amigo!

ACTIVIDAD 2. DON QUIJOTE Y SANCHO PANZA, SHERLOCK HOLMES Y WATSON, C3PO Y R2D2, TÚ Y YO

Objetivos

- Reflexionar sobre el regalo de la amistad, conocer las maneras para cuidarla diariamente, aceptar incondicional a los amigos, ofrecer la ayuda mutua en las relaciones sociales, comprender la naturaleza de la lealtad y las fórmulas para ofrecerla.
- Crear vínculos y lazos como medio para la superación personal y el bienestar.

Contenidos. Emociones positivas relacionadas con la vinculación sincera y profunda con los demás, las redes de apoyo social y el progreso personal fortalecido por la identidad social.

Nivel educativo recomendado. 3º y 4º de ESO.

Descripción. Se le entrega a cada alumno y alumna el fragmento extraído del libro *El Principito* de Antoine De Saint-Exupéry presente en el anexo 1. Tendrán que leerlo individualmente. A continuación, un voluntario asumirá el papel del Zorro y otro el del Principito, y ambos interpretarán para toda la clase el texto leyendo cada apartado. Por último, se reflexionará sobre las cuestiones presentes en el Anexo 2 y se realizarán las tareas propuestas. En una segunda sesión se evaluarán los resultados de las actividades realizadas.

Duración. Dos sesiones de clase o tutoría.

Metodología. Trabajo cooperativo en pequeños grupos, reflexión individual y debate en gran grupo. En la primera sesión, se lee el relato de Antoine De

Saint-Exupéry y se trabajan las cuestiones para la reflexión. En la segunda sesión, se comparten y comentan en clase las tareas realizadas.

Materiales necesarios. Aula acondicionada para el trabajo en pequeño grupos, cartulinas y colores para los murales, fotocopia de los anexos para cada alumno y alumna.

Justificación. La razón de la inclusión de esta actividad en el presente libro está basada en la posibilidad de trabajar la cooperación, el establecimiento de vínculos y la lealtad a través de las actividades propuestas.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia**.**

Anexo 1. Antoine De Saint-Exupéry (Fragmento de El Principito)

“Entonces apareció el zorro.

-Buenos días -dijo el zorro.

-Buenos días -respondió cortésmente el principito, que se dio vuelta, pero no vio nada.

-Estoy acá -dijo la voz- bajo el manzano…

-¿Quién eres? -dijo el principito-. Eres muy lindo…

-Soy un zorro -dijo el zorro.

-Ven a jugar conmigo -le propuso el principito-. ¡Estoy tan triste!…

-No puedo jugar contigo -dijo el zorro-. No estoy domesticado.

-¡Ah! Perdón -dijo el principito. Pero, después de reflexionar, agregó:

-¿Qué significa «domesticar»?

-No eres de aquí -dijo el zorro-. ¿Qué buscas?

-Busco a los hombres -dijo el principito-. ¿Qué significa «domesticar»?

-Los hombres -dijo el zorro- tienen fusiles y cazan. Es muy molesto. También crían gallinas. Es su único interés. ¿Buscas gallinas?

-No -dijo el principito-. Busco amigos. ¿Qué significa «domesticar»?

-Es una cosa demasiado olvidada -dijo el zorro-. Significa «crear lazos».

-¿Crear lazos?

-Sí -dijo el zorro-. Para mí no eres todavía más que un muchachito semejante a cien mil muchachitos. Y no te necesito. Y tú tampoco me necesitas. No soy para ti más que un zorro semejante a cien mil zorros. Pero, si me domesticas, tendremos necesidad el uno del otro. Serás para mí único en el mundo. Seré para ti único en el mundo…

-Empiezo a comprender -dijo el principito-. Hay una flor… Creo que me ha domesticado…

-Es posible -dijo el zorro-. ¡En la Tierra se ve toda clase de cosas...!
-¡Oh! No es en la Tierra -dijo el principito. El zorro pareció muy intrigado:
-¿En otro planeta?
-Sí.
-¿Hay cazadores en ese planeta?
-No.
-¡Es interesante eso! ¿Y gallinas?
-No.
-No hay nada perfecto -suspiró el zorro. Pero el zorro volvió a su idea:
-Mi vida es monótona. Cazo gallinas, los hombres me cazan. Todas las gallinas se parecen y todos los hombres se parecen. Me aburro, pues, un poco. Pero, si me domesticas, mi vida se llenará de sol. Conoceré un ruido de pasos que será diferente de todos los otros. Los otros pasos me hacen esconder bajo la tierra. El tuyo me llamará fuera de la madriguera, como una música. Y además, ¡mira! ¿Ves, allá, los campos de trigo? Yo no como pan. Para mí el trigo es inútil. Los campos de trigo no me recuerdan nada. ¡Es bien triste! Pero tú tienes cabellos color de oro. Cuando me hayas domesticado, ¡será maravilloso! El trigo dorado será un recuerdo de ti. Y amaré el ruido del viento en el trigo...
El zorro calló y miró largo tiempo al principito:
-¡Por favor... domestícame! -dijo.
-Bien lo quisiera -respondió el principito-, pero no tengo mucho tiempo. Tengo que encontrar amigos y conocer muchas cosas.
-Sólo se conocen las cosas que se domestican -dijo el zorro-. Los hombres ya no tienen tiempo de conocer nada. Compran cosas hechas a los mercaderes. Pero como no existen mercaderes de amigos, los hombres ya no tienen amigos. Si quieres un amigo, ¡domestícame!
-¿Qué hay que hacer? -dijo el principito.
-Hay que ser muy paciente -respondió el zorro-. Te sentarás al principio un poco lejos de mí, así, en la hierba. Te miraré de reojo y no dirás nada. La palabra es fuente de malentendidos Pero, cada día, podrás sentarte un poco más cerca...
Al día siguiente volvió el principito. -Hubiese sido mejor venir a la misma hora -dijo el zorro-. Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde, comenzaré a ser feliz desde las tres. Cuanto más avance la hora, más feliz me sentiré. A las cuatro me sentiré agitado e inquieto; ¡descubriré el precio de la felicidad! Pero si vienes a cualquier hora, nunca sabré a qué hora preparar mi corazón... Los ritos son necesarios.

-¿Qué es un rito? -dijo el principito.
-Es también algo demasiado olvidado -dijo el zorro-. Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días: una hora, de las otras horas. Entre los cazadores, por ejemplo, hay un rito. El jueves bailan con las muchachas del pueblo. El jueves es, pues, un día maravilloso. Voy a pasearme hasta la viña. Si los cazadores no bailaran en día fijo, todos los días se parecerían y yo no tendría vacaciones.
Así el principito domesticó al zorro. Y cuando se acercó la hora de la partida:
-¡Ah!... -dijo el zorro-. Voy a llorar.
-Tuya es la culpa -dijo el principito-. No deseaba hacerte mal pero quisiste que te domesticara...
-Sí -dijo el zorro.
-¡Pero vas a llorar! -dijo el principito.
-Sí -dijo el zorro.
-Entonces, no ganas nada.
-Gano -dijo el zorro-, por el color de trigo. Luego, agregó:
-Ve y mira nuevamente a las rosas. Comprenderás que la tuya es única en el mundo. Volverás para decirme adiós y te regalaré un secreto.
El principito se fue a ver nuevamente a las rosas:
-No sois en absoluto parecidas a mi rosa: no sois nada aún -les dijo-. Nadie os ha domesticado y no habéis domesticado a nadie. Sois como era mi zorro. No era más que un zorro semejante a cien mil otros. Pero yo le hice mi amigo y ahora es único en el mundo.
Y las rosas se sintieron bien molestas.
-Sois bellas, pero estáis vacías -les dijo todavía-. No se puede morir por vosotras. Sin duda que un transeúnte común creerá que mi rosa se os parece. Pero ella sola es más importante que todas vosotras, puesto que es ella la rosa a quien he regado. Puesto que es ella la rosa a quien puse bajo un globo. Puesto que es ella la rosa a quien abrigué con el biombo. Puesto que es ella la rosa cuyas orugas maté (salvo las dos o tres que se hicieron mariposas). Puesto que es ella la rosa a quien escuché quejarse, o alabarse, o aún, algunas veces, callarse. Puesto que ella es mí rosa.
Y volvió hacia el zorro:
-Adiós -dijo.
-Adiós -dijo el zorro-. He aquí mi secreto. Es muy simple: no se ve bien sino con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos.
-Lo esencial es invisible a los ojos -repitió el principito, a fin de acordarse.

-El tiempo que perdiste por tu rosa hace que tu rosa sea tan importante.

-El tiempo que perdí por mi rosa... -dijo el principito, a fin de acordarse.

-Los hombres han olvidado esta verdad -dijo el zorro-. Pero tú no debes olvidarla. Eres responsable para siempre de lo que has domesticado. Eres responsable de tu rosa...

-Soy responsable de mi rosa... -repitió el principito, a fin de acordarse."

Anexo 2. Preguntas para la reflexión y tareas asociadas

La historia entre el Zorro y el Principito es un relato de amistad ¿Conocéis otros personajes de ficción que sean legendarios por su trabajo en equipo y compañerismo?

Tarea. Para la próxima sesión, documentaros por grupos sobre personajes cuya camaradería haya sido relatada en diferentes novelas o películas. Por ejemplo, podéis hablar de Don Quijote y Sancho Panza, Los Cinco Fantásticos, Sherlock Holmes y Watson, Batman y Robin, El equipo A, los Tres Mosqueteros, C3PO y R2D2, etc. Pensad las razones por las que tenían una afinidad, conexión y confraternidad tan especial. Por tanto, ¿qué caracteriza a los buenos amigos? Debatir en grupo las ideas, escribirlas en un mural acompañándolas de dibujos y presentarlas en la siguiente sesión. Además, podéis preparar una imitación de los personajes elegidos.

¿Qué significa "domesticar" para ti después de escuchar la historia? ¿Qué significa crear lazos con otros amigos? ¿Qué se siente cuando se tiene un buen amigo cerca? ¿Cómo demuestras tu amistad a otros?

Tarea. El docente nos va a entregar en un papel el nombre de un amigo o una amiga de clase. Para el próximo día tenemos que prepararle un regalo que no pueda ser comprado en ningún sitio, tiene que ser algo que nosotros podamos hacer por él. Por ejemplo, puedes ayudarle con sus deberes o entrenarle para que mejore su rendimiento en el equipo de baloncesto.

¿Qué quiere decir el Zorro cuando afirma que los hombres ya no tienen amigos?, ¿conoces realmente a tus amigos y amigas?, ¿sabes que les preocupa o que puedes hacer por ellos?, ¿has oído hablar de la lealtad?, ¿qué significa?

Tarea. En pequeños grupos, buscad la definición de lealtad. A continuación, pensad en la manera de describirla con vuestras propias palabras y recordad ejemplos de vuestra experiencia personal en los que entrara en juego la lealtad.

Los amigos y amigas, como dice el Zorro, son únicos en todo el mundo y nosotros también nos convertimos en personas especiales cuando brindamos nuestra amistad a otros. Igual que el Zorro compara al Principito con un dorado campo de trigo, compara tú a un amigo de clase con una canción, una planta, un animal, un héroe de ficción, un personaje famoso, etc. ¿Qué cualidades tienen los buenos amigos?

Tarea. En grupos, dibujad un cómic. Los protagonistas seréis vosotros mismos. Tenéis que inventar una aventura en la que todos juntos, aportando cada uno sus cualidades personales, consigáis cumplir una misión (salvar el mundo, luchar contra "los malos", etc.).

ACTIVIDAD 3. VIAJEROS ERRANTES ALREDEDOR DEL MUNDO

Objetivos

- Comprender los beneficios del trabajo en equipo, aprender cooperativamente, establecer vínculos afectivos y saludables, entender la amistad como una relación que fortalece y que acepta incondicionalmente al otro.
- Respetar la individualidad, unir los esfuerzos individuales y comprender la naturaleza de la sinergia grupal como motor para el logro y la consecución de objetivos.

Contenidos. Emociones positivas relacionadas con la identidad grupal positiva, el aprendizaje cooperativo, la lealtad, la amistad y la superación a través del trabajo en equipo.

Nivel educativo recomendado. 1º y 2º de Bachillerato.

Descripción. Juntos vamos a dar la vuelta al mundo. Para ello, en una primera sesión entregamos a cada estudiante las instrucciones presentes en el anexo 1 donde se indica que vamos a dividir al alumnado en cinco grupos, que representan a los cinco continentes. Cada estudiante tiene que elegir un itinerario de viaje propio. Cuando quiera visitar un país tendrá que ir al grupo que representa al continente del que forma parte dicha nación, y pedirá poder entrar en él. Para lograrlo, tiene que superar cinco preguntas definidas previamente por el grupo y que están relacionadas con la historia, el idioma, la cultura, el arte, las costumbres, la gastronomía, las curiosidades, etc. de dicho continente. Para elaborarlas dispondrán del aula de informática con conexión a Internet.

Es importante destacar que todos los estudiantes serán parte de un grupo que representará a un continente y realizarán las preguntas a los "viajeros y viajeras" y, además, serán "viajeros/as" con una ruta propia. Como única condición, se exige que elijan a compañeros/as diversos/as. Tendrán que cambiar, no es posible realizar toda la experiencia con el mismo grupo de personas.

Cuando se trabaje conjuntamente, se apoyarán, resolverán dudas y comentarán sus experiencias de manera conjunta. El objetivo final es hacer un trozo del recorrido con cada uno de los amigos y amigas de clase. Se sacarán fotos del trabajo en esta fase.

Por último, en una segunda sesión, se reflexionará sobre las cuestiones presentes en el anexo 2 y se realizarán las actividades propuestas.

Duración. 2 sesiones de clase o tutoría. Una para el trabajo de la información sobre los continentes y la decisión del itinerario del viaje y otra para la resolución de las actividades propuestas. Además, el docente revisará de manera no presencial el contenido de los blogs creados por los estudiantes.

Metodología. Trabajo cooperativo, reflexión individual y debate en gran grupo. El docente organiza al alumnado para que elija su ruta, e informa sobre la idiosincrasia de los países elegidos, dirige las actividades de reflexión final y supervisa el blog.

Materiales necesarios. Aula de informática para la primera sesión, ya que realizarán búsquedas en Internet para formular preguntas de cada continente para sus compañeros y compañeras y contestar las preguntas que les formulen. Cámara digital para poder fotografiar el trabajo realizado y colgarlo en el blog.

Justificación. La razón de la inclusión de esta actividad en el presente libro está basada en la posibilidad de experimentar a través de dinámicas y juegos amenos los beneficios del trabajo en equipo, el establecimiento de vínculos y la lealtad.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia**.**

Anexo 1. Instrucciones

En al aula de informática, nos dividiremos en cinco grupos, cada uno representa un continente (Asia, Europa, América, Oceanía y África). Durante 15 minutos vamos a buscar información en Internet y crearemos una batería con preguntas sencillas sobre las características de cada continente (historia, número de países que lo forman y sus capitales, el idioma, la cultura, el arte, las costumbres, la gastronomía, los mejores lugares para visitar, las curiosidades, etc.)

Cada estudiante decidirá un itinerario propio para hacer su vuelta al mundo. Hay muchas posibilidades, elegiremos en función de nuestros propios gustos e intereses particulares.

Es posible ir acompañada/o de diferentes compañera/os con los que se coincida en la ruta elegida y apoyarse mutuamente. No obstante, no se puede hacer todo el viaje con el mismo grupo de personas, es imprescindible ir cambiando de amigos y amigas.

Durante los siguientes 30 minutos de clase, de manera rotativa saldrá un alumno o alumna de cada continente a realizar su propio viaje. Cuando llegue a un continente nuevo, tendrá que acertar cinco preguntas que le serán formuladas. Puede intentarlo tantas veces sea necesario hasta acumular los cinco aciertos. Cuando lo consiga, podrá elegir tantos países como quiera del continente al que ha accedido y se documentará brevemente sobre ellos mediante el apoyo de Internet.

Cuando un estudiante finaliza su viaje, vuelve a su continente de referencia para ayudar a su grupo a formular preguntas al resto de viajeros, y permite que otro compañero o compañera de su grupo pueda salir para emprender su propio viaje.

Durante los últimos 10 minutos de clase, los alumnos y alumnas pondrán en común los itinerarios elegidos y sus razones para apostar por esa ruta.

El profesor o profesora sacará fotos del trabajo durante esta fase.

Anexo 2. Tarea y preguntas para el debate

Tarea. Como tarea a realizar en casa se ofrece a la posibilidad de crear un blog personal del su viaje, destacando las características principales de los países elegidos, las motivaciones, aquello que más le gusta de sus tradiciones, historia y recursos naturales, etc. Además, se podrán subir documentales de viajes, fotografías e incluso se crearán enlaces de unos blogs a otros. Asimismo, se abrirá un foro para comentar experiencias sobre el tema.

Preguntas para el debate. ¿Qué habéis aprendido durante el viaje? ¿Ha sido agradable compartir con compañeros y compañeras parte del camino? ¿Qué características valoráis de cada una de las personas con las que habéis trabajado?

Comentad las siguientes citas:

- *Mi mejor amigo es el que enmienda mis errores o reprueba mis desaciertos (José de San Martín).*
- *Reprende al amigo en secreto y alábalo en público (Leonardo da Vinci).*
- *Una amistad delicadamente cincelada, cuidada como se cuida una obra de arte, es la cima del universo (José Ortega y Gasset).*
- *La amistad es un alma que habita en dos cuerpos, un corazón que habita en dos almas (Aristóteles).*
- *Si los ciudadanos practicasen entre sí la amistad, no tendrían necesidad de la justicia (Aristóteles)*
- *La verdadera amistad busca tres cosas: la virtud, por honesta; el diálogo, como deleite; y la utilidad, como necesidad (Plutarco).*
- *La amistad es animal de compañía, no de rebaño (Plutarco).*
- *No necesito amigos que cambian cuando yo cambio, y asienten cuando yo asiento. Mi sombra lo hace mucho mejor (Plutarco).*
- *Un amigo es una persona con la que se puede pensar en voz alta (Ralph W. Emerson).*
- *No hay placer comparable al de encontrar un viejo amigo excepto el de lograr uno nuevo (Rudyard Kipling).*
- *Sabed que cuando uno es amigo de sí mismo, lo es también de todo el mundo (Séneca).*
- *Es amigo mío aquel que me socorre, no el que me compadece (Thomas Fuller).*
- *Toda la grandeza de este mundo no vale lo que un buen amigo (Voltaire).*
- *La amistad es la ciencia de los hombres libres (Albert Camus).*
- *Quemad viejos leños, bebed viejos vinos, leed viejos libros, tened viejos amigos (Alfonso X el Sabio).*
- *Vivir sin amigos no es vivir (Cicerón).*
- *La única manera de poseer un amigo es serlo (Ralph W. Emerson).*
- *Un amigo es uno que lo sabe todo de ti y a pesar de ello te quiere (Elbert Hubbard).*

- *La amistad es el alma de las almas (Félix Lope de Vega).*
- *La amistad es como la música: dos cuerdas del mismo tono vibrarán ambas, aunque sólo toquéis una (Francis Quarles).*

Ahora, por grupos, cread vuestras propias frases sobre la amistad.

¿Sois buenos amigos y amigas de vuestros amigos y amigas? Individualmente, pensad en como podrías mostrar lealtad. Tendréis que ser capaz de realizarle un regalo no material a través de su blog. Puede ser una imagen que le dediquéis, una presentación en power point con fotos de vuestra amistad, una canción que le enviéis porque os recuerda una experiencia vivida juntos, etc. Organizaros para que cada uno de vosotros sea responsable de hablar de otra persona, de tal manera que todos y todas tengáis al menos un mensaje de otro amigo o amiga en su blog. Los mensajes serán anónimos. ¿Os aventuráis a descubrir quien os ha escrito?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, A. y del Río P. (2000). Educación y desarrollo: la teoría de Vigotsky y la zona de desarrollo próximo. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación II*. Madrid: Alianza Editorial.

Alvaro Estramiana, J. L. y Garrido Luque, A. (2004). *Psicología Social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. Madrid: Mc Graw Hill.

Apodaca, P. (2006). Estudio y Trabajo en Grupo. En M. de Miguel, *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias* (pp. 169-190). Madrid: Alianza.

Ausubel, D., (1976). *Psicología Educativa. Un Punto de Vista Cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.

Balaguer, I. y Valcalcer, M. P. (1990). *Introducción a la Psicología Social: historia, teoría y método*. Valencia: Nau Llibres.

Baron, R. y Byrne, D. (2005). *Psicología Social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

Barrows H. S. (1986). A Taxonomy of problem based learning methods. *Medical Education*, *20*, 481-486.

Coll C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *En Infancia y Aprendizaje, 41*, 131-142.

Crespo, E. (1995). *Introducción a la Psicología Social*. Madrid: Universitas.

De Saint-Exupéry, A. (1998). *El Principito*. Barcelona: Emecé Editores.

Exley, K. y Dennis, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid: Narcea.

Festinger, L. (1975). *Teoría de la disonancia cognoscitiva*. Madrid: CEC.

Glaser R. (1991). The Maturing of the relationship between the science of learning and cognition and educational practice. *Learning and Instruction, 1*, 129-144.

Johnson, D., Johnson, R. (1991). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Clemente, CA: Kagan Publishing

Maslow, A. (1976). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.

Mayer R. (1983). *Pensamiento, Resolución de Problemas y Cognición*. Ediciones. Barcelona: Paidós.

Sherif, M. (1984). Conflicto y cooperación. En J. R. Torregrosa y E. Crespo (Eds). *Estudios básicos de Psicología Social* (pp. 585-605). Barcelona: Hora.

Stepien W. J. (1993) Problem-based Learning: As Authentic as It Gets. *Educational Leadership, 50(7),* 25-28.

Torregrosa, J. R. y Crespo, E (Coord.) (1984). *Estudios básicos de Psicología Social.* Barcelona: Hora.

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

HARDINESS, RESILIENCIA Y CRECIMIENTO POST-TRAUMÁTICO

Noelia Pérez Abellán
Agustín Caruana Vañó

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de la vida, toda persona, debe enfrentarse, a situaciones desagradables, adversas, terribles como la muerte de un ser querido, el maltrato físico o psicológico, una enfermedad, un accidente grave de tráfico. La capacidad del ser humano para afrontar experiencias traumáticas e incluso extraer un beneficio de las mismas, no ha recibido la atención que se merece por la psicología tradicional, que se centraba en los aspectos negativos y en la psicopatología de las vivencias de pérdida, estrés o trauma. Pero en los últimos años está surgiendo una corriente que huye de esta victimización para reformular las experiencias negativas como oportunidades de cambio y crecimiento hacia la adaptación y superación. Esta corriente es la Psicología Positiva, que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano (Vera, 2008).

Conceptos

Los conceptos que vamos a desarrollar en este capítulo, están íntimamente relacionados entre sí, por ello es conveniente conocerlos y diferenciarlos con precisión para posteriormente trabajarlos en el aula de manera adecuada. Como señalan Carrobles y Benevides-Pereira (2009) los conceptos de personalidad resistente y de resiliencia son centrales para la Psicología Positiva, y se caracterizan de la siguiente forma:

Hardiness (Personalidad resistente). Concepto acuñado por Kobasa, y cuyas dimensiones básicas serían:

- Compromiso. Implicación personal en las cosas que se hacen.
- Control. La convicción de que se puede ejercer una influencia personal sobe los acontecimientos.
- Reto. Las dificultades son interpretadas como factores estimulantes y no como pérdidas.

La resiliencia. Término que procede de la física, y que se refiere la capacidad que la persona tiene de recuperación después de sufrir una situación compleja, estresante, adaptándose de manera positiva y creativa a las adversidades, superándolas.

Crecimiento postraumático (CPT). Según Calhoun, y Tedeschi (1999) el concepto hace referencia al «cambio positivo que un individuo experimenta como resultado del proceso de lucha que emprende a partir de la vivencia de un suceso traumático» (citado en Vázquez, Castilla y Hervás, 2009, p. 379).

Características de la resiliencia

Según Masten y Reed (2005) adaptarse en un contexto de adversidad significa, simplemente, obtener buenos resultados en circunstancias adversas. Pero ¿Qué se entiende por "buenos resultados"? En casos de infantes y adolescentes, entre los criterios para valorar su adecuado desarrollo se consideran:

- La presencia de logros académicos y sociales.
- La presencia de conductas propias de las personas de su misma edad.
- La felicidad y satisfacción en la vida.
- La ausencia de conductas indeseables: criminalidad, conductas de riesgo, estrés y malestar emocional, enfermedad mental.

En definitiva, se trata de aquellos aspectos que una determinada cultura o sociedad, en un contexto histórico concreto, espera del comportamiento de los infantes en diferentes edades o periodos de su desarrollo. Los niños y niñas resilientes se las arreglan para satisfacer esas expectativas incluso ante la presencia de obstáculos importantes. No se trata, por tanto, de obtener resultados "excelentes", sino de alcanzar los niveles de "normalidad", pero superando y enfrentando numerosos y/o importantes obstáculos.

¿De qué tipo de obstáculos estamos hablando? Los factores de riesgo bien establecidos son: nacimiento prematuro, divorcio de los padres, maltrato, maternidad en adolescentes "no casadas", psicopatología o enfermedad de los padres, pobreza, vivir sin hogar ("sin techo"), guerras o desastres naturales.

También se conocen factores positivos, cuya presencia predice mejores resultados o logros en aspectos adaptativos, independientemente del nivel de riesgo. Así se diferencia entre:

- Recursos. Término que se refiere al capital humano, social y material utilizado en procesos adaptativos.

- Factores protectores. Cualidades personales o del contexto que predicen mejores resultados en condiciones de alto riesgo. Se trata de "activos" importantes cuando el riesgo o la adversidad son elevados.
- Procesos protectores. Se refiere a cómo funcionan los factores protectores.

En la tabla 1 se recogen los factores protectores citados con mayor frecuencia en los estudios (ver Masten y Reed, 2005).

Tabla 1. Factores protectores

En el propio infante	Buenas habilidades cognitivas, incluyendo la habilidad de solucionar problemas. Buen carácter en la infancia. Personalidad adaptable en el desarrollo posterior. Auto-percepción positiva. Autoeficacia. Fe y hallar sentido a la vida. Una perspectiva positiva de la vida. Buena autorregulación de la activación emocional y de los impulsos. Disponer de talentos valorados por uno mismo y por la sociedad. Buen sentido del humor. Aspecto atractivo.
En la familia	Relaciones afectivas y presencia de cuidadores adultos. Padres "autorizados", con niveles altos de calidez, organización, monitorización, y expectativas. Clima familiar positivo, con escasa discordia entre los padres. Entorno del hogar organizado. Padres con educación superior. Padres con cualidades protectoras (ver sección anterior). Padres comprometidos con la educación de sus hijos. Ventajas socioeconómicas (buen nivel socioeconómico y todo lo que esto conlleva).
Otras relaciones	Buenas relaciones afectivas con adultos competentes, prosociales o colaboradores. Conexiones con "iguales" prosociales y respetuosas con la legalidad.
En la comunidad	Escuelas eficaces. Lazos con organizaciones prosociales, entre las que se incluyen, escuelas, clubes y asociaciones juveniles, etc. Vecindarios con "eficacia colectiva": que combinan cohesión social con control social informal. Niveles altos de seguridad ciudadana. Buenos servicios de emergencia y sociales en general (112, emergencias, etc.) Buenas condiciones de salud pública y accesibilidad los servicios sanitarios.

Todos estos elementos sugieren que existen unos "sistemas de adaptación básicos o fundamentales" que actúan tanto en condiciones normales como adversas. Los sistemas más conocidos y estudiados son:

- Las relaciones de apego parentales.
- El sistema motivacional y del placer.
- El sistema de autorregulación (emocional y conductual).
- La familia.
- Los sistemas educativos formales.
- El sistema de creencias culturales.
- El sistema de organizaciones religiosas.

Componentes del crecimiento postraumático (CPT)

El *crecimiento postraumático* implica ser capaz de encontrar elementos positivos, recursos latentes e insospechados en el proceso de lucha que se emprende tras la vivencia de experiencias traumáticas. Tedeschi, Park y Calhoum, autores pioneros en el concepto de CPT agrupan los aspectos de superación personal a partir de situaciones traumáticas en tres categorías: en uno mismo, en las relaciones interpersonales y en la espiritualidad y en la filosofía de la vida (Vázquez, Castilla y Hervás, 2009):

1. *Cambios en uno mismo*. La persona desarrolla una autoimagen de fortaleza y mayor confianza en sí misma para afrontar futuras adversidades. Sin embargo, de nuevo nos encontramos la coexistencia de lo positivo con lo negativo; esta sensación de fortaleza va unida a un sentimiento de vulnerabilidad, se saber que en cualquier momento me puede ocurrir alguna desgracia.

2. *Cambios en las relaciones interpersonales*. Las relaciones con otras personas se ven favorecidas. Muchas familias o parejas perciben más unión a raíz de un acontecimiento traumático. Por otro lado, también es frecuente la aparición de sentimientos como la compasión, altruismo, solidaridad o empatía hacia el sufrimiento de otras personas.

3. *Cambios en la espiritualidad y en la filosofía de vida*. Un porcentaje importante de personas tras un hecho traumático cambia su escala de valores, dando prioridad a otros aspectos, tomándose la vida de un modo más sencillo, disfrutando y valorando las pequeñas cosas.

APLICACIONES EDUCATIVAS

¿Podemos intervenir para promover la resiliencia o el crecimiento postraumático?

La Psicología Positiva recuerda que el ser humano tiene una gran capacidad para adaptarse y encontrar sentido a las experiencias traumáticas más terribles, números autores proponen reconceptualizar la experiencia traumática desde un modelo más saludable que, basado en métodos positivos de prevención, tenga en consideración la habilidad natural de los individuos de afrontar, resistir e incluso aprender y crecer en las situaciones más desfavorables (Calhoun y Tedeschi, 1998; citado en Vázquez, Castilla y Hervás, 2009). En cualquier caso CPT no puede crearse, sólo podemos potenciar los elementos positivos, es decir, desarrollar de manera indirecta aspectos emocionales y cognitivos positivos de crecimiento tales como la esperanza, tolerancia, resistencia, adaptabilidad, autoestima, resolución de conflictos, etc. Promover un desarrollo saludable es tan importante prevenir la presencia de problemas. Entre las estrategias para promover la resiliencia en infantes y adolescentes Masten y Reed (2005) destacan las siguientes (Tabla 2):

Tabla 2. Estrategias para promover la resiliencia

Estrategias centradas en la prevención del riesgo. Que buscan prevenir o reducir el riesgo o los estresores
– Prevenir o reducir la probabilidad de nacimientos de "bajo peso" o prematuros, mediante cuidados y atenciones prenatales. – Prevenir el abuso o el descuido infantil, mediante educación de los padres, etc. – Reducir el consumo de bebidas alcohólicas, tabaco, drogas, en adolescentes, mediante programas comunitarios. – Prevenir la presencia de "sin techo" mediante políticas de vivienda, o asistencia en casos de emergencia. – Reducir la violencia y la criminalidad del barrio o vecindario mediante políticas preventivas adecuadas.
Estrategias centradas en los "activos": mejorar la cantidad y calidad de los recursos o el capital social.
– Asignar tutores/as (jóvenes mayores o adultos). – Fomentar clubes y asociaciones juveniles con fines prosociales. – Ofrecer formación a los padres y madres. – Construir centros recreativos y de ocio.

Estrategias centradas en el proceso: movilizando el potencial de los sistemas adaptativos humanos.
– Contribuir a la desarrollar la "autoeficacia" mediante un modelo de enseñanza de éxito graduado. – Enseñar estrategias de afrontamiento eficaces para situaciones amenazantes. – Buscar relaciones seguras entre niños y niñas y sus padres, mediante la sensibilización de los padres, o mediante apoyo y formación a padres jóvenes e inexpertos (por ejemplo padres adolescentes). – Favorecer las relaciones con un "mentor" mediante programas para emparejar infantes con jóvenes o adultos que desempeñen esta función. – Promover la amistad de los infantes con iguales prosociales. Así como que se involucren en actividades extraescolares saludables. – Mantener tradiciones sociales y culturales que proporcionen a los niños y niñas rituales y oportunidades de adaptación y socialización, y de crear vínculos con adultos prosociales.

Esta tabla nos ofrece un amplio abanico de posibilidades de intervención, muchas de ellas desde la escuela. Los docentes, incluso con actuaciones individuales en nuestras aulas, podemos, en la medida de nuestras posibilidades, *guiar* a nuestro alumnado en desarrollar aspectos positivos, emocionales y cognitivos, para resistir y crecer ante la adversidad. Sin duda, a lo largo de nuestra trayectoria profesional nos vamos a encontrar ante estudiantes que están atravesando un momento desfavorable y promover la relajación, la risa, el optimismo o la alegría, y así contribuir a evitar que queden atenazados o bloqueados ante los problemas; que no solo no es efectivo sino que puede ser contraproducente.

Por ello, a continuación se presentan algunas actividades para llevar a cabo en el aula, para desarrollar la habilidad de un afrontamiento activo y preparar al alumnado a mantener un estado emocional positivo ante las adversidades.

ACTIVIDAD 1. DESCUBRIENDO NUNCA JAMÁS

Objetivos

- Analizar emociones y sentimientos que nos provocó una pérdida importante en nuestra vida.
- Descubrir la diferencia y conocer cómo nos influyen las emociones y los sentimientos en nuestro comportamiento.
- Aprender a mantener estados emocionales positivos incluso en situaciones adversas para hallar la vía de la superación y el crecimiento.

Contenidos. La realidad en la que vivimos hay frustraciones, desencuentros, discusiones, enfermedades, muerte y crueldad. Ante la dura realidad, se predica el desarrollo de las emociones positivas como el humor, la alegría, el relax, la felicidad, etc. Pero, ¿cómo se puede estar alegre y feliz ante el dolor propio o el ajeno?

Posiblemente a todas las personas les gustaría poder experimentar emociones positivas permanentemente, pero lo cierto, es que no es posible y, probablemente, tampoco sea siquiera conveniente. Existen dos puntos de vista respecto a este tema. El primero destaca que las emociones negativas son nocivas para la salud -por ejemplo, que la ansiedad tienen efectos devastadores para la misma-, que suponen un sufrimiento inútil y no tienen ninguna función positiva. Por tanto, desde este punto de vista, habría que eliminar las emociones negativas, y sustituirlas siempre por estados emocionales positivos. Esta sería la única manera de asegurar una buena salud y calidad de vida (Álava, 2003).

El otro punto, de vista defiende que todas las emociones humanas tienen su función y sentido, aunque subjetivamente provoquen dolor y desconcierto. El miedo, la rabia, la tristeza, sirven para reaccionar y superar adversidades; quien eluda la realidad y busque simplemente estar contento y feliz ante los problemas y las dificultades, será una persona con muy poca capacidad de adaptarse a este mundo. Por tanto, las emociones negativas tienen una función que dependen de la interacción.

Hoys sabemos que uno de los rasgos que caracteriza a los estados emocionales es el estar dotados de *valencia*; es decir, el ser experimentados como afectivamente positivos (agradables o placenteros) o negativos (desagradables o displacenteros). Pero también, que las diferentes reacciones emocionales tienen un valor adaptativo en el sentido de que cada una de ellas incrementa la capacidad del individuo para hacer frente a distintas clases de situaciones. Los investigadores de las emociones consideran que cada emoción lleva aparejadas tendencias a la acción específicas.

Por tanto, y como han señalado numerosos autores, lo esencial en el tema de la felicidad no es erradicar total y absolutamente las emociones negativas, sino incrementar su frecuencia de modo que prevalezcan sobre las negativas en el balance final.

Nivel educativo recomendado. Primer ciclo de ESO.

Descripción. En primer lugar, se ubican las mesas en forma de U para que todos puedan verse. Después se reparte un trozo de plastilina a cada estudian-

te, y se les invita a moldear alguna cosa, persona o animal de la cual se hayan tenido que desprender y se sentían emocionalmente ligados a ellas.

Tras la actividad manual cada estudiante contará a los demás que es lo que ha moldeado, cuáles son las emociones y sentimientos que le suscita el recuerdo de su *pérdida*. Y cómo influyó es su comportamiento esa situación adversa.

Mientras tanto, el docente irá apuntando el nombre de las emociones o sentimientos que van apareciendo (ejemplo: tristeza), y cuando se repitan les podrá una marca.

Por último, cuando todos hayan participado se analizarán las emociones y sentimientos que más se repiten. Ello nos llevará a reflexionar que a todos nos suceden cosas malas y que todos tenemos sentimientos parecidos.

Metodología. La metodología de las sesiones sigue los siguientes principios generales:

- *Inteligencia emocional*. Trabajar desde la inteligencia emocional, es decir, las habilidades como autocontrol, entusiasmo, perseverancia, capacidad de motivarse a uno mismo y autoestima.

- *Aprendizaje cooperativo*. Las experiencias de todos servirán de reflexión para el crecimiento personal además de fomentar la empatía, el respeto y la solidaridad.

- *Aprendizaje significativo*. Este tipo de aprendizaje se genera fundamentalmente por la reflexión mental del estudiante.

- Alta *"funcionalidad social y personal"* de los aprendizajes. La actividad está diseñada para que el estudiante pueda relacionar lo que vive en su día a día con lo que siente para así afrontar las dificultades de la mejor manera posible.

- *Metacognición* (aprender a aprender). Es necesario crear en el estudiante la motivación intrínseca para buscar la solución a los problemas, adaptarnos y superarlos, e incluso aprender de ellos.

Materiales necesarios. Plastilina, pizarra, tizas.

Justificación. Con esta actividad vamos a desarrollar las emociones positivas. Vamos a analizar su función adaptativa ante la adversidad. Se pueden mantener estados emocionales positivos incluso en situaciones adversas. Pero

no cualquier estado emocional positivo, ni de cualquier manera. Sino aquellos que ayudan a superar y obtener enseñanzas de dichas situaciones.

Observaciones. El docente puede iniciar el mismo la dinámica para servir de ejemplo. Asimismo, puede escribir el la pizarra las preguntas que los estudiantes deben contestar, para que les sirva de referente visual y de guía.

¿Cuáles son las emociones y sentimientos que te sugiere el recuerdo de tu *pérdida?*

¿Cómo te comportaste en esa situación?

ACTIVIDAD 2. LA LÍNEA DE LA VIDA

Objetivos

- Diferenciar las emociones positivas y negativas.
- Fomentar una vida significativa caracterizada por encontrar un sentido a la propia existencia, por la planificación de metas vitales que organicen sus pasos.
- Aprender a mantener estados emocionales positivos incluso en situaciones adversas, para hallar la vía de la superación y el crecimiento.

Contenidos. Desde la Psicología Positiva se nos invita a educar para la felicidad, es decir, la felicidad como meta educativa. Pero… ¿qué es la felicidad? La felicidad se relaciona con experimentar las emociones positivas en mayor medida que las negativas. No significa ausencia de emociones negativas, sino un balance positivo como resultado de la presencia de ambos tipos de emociones. Para conseguir educar para la felicidad los estudiantes deben diferenciar las emociones que nos hacen ser realmente felicites y plantearse metas y que les harán conseguir una vida placentera.

Nivel educativo recomendado. ESO.

Descripción. El docente escribirá en la pizarra la siguiente fórmula*:

F = R + C + V

Después se hará una "lluvia de ideas" para extraer los conocimientos previos del alumnado sobre la felicidad. Tras la explicación de la fórmula, de manera sencilla, se propone realizar una actividad individual, que consiste en señalar tres ocasiones difíciles que han tenido que vivir (ejemplo; separación padres, muerte de un familiar o conocido,...), y escribir las emociones o sentimientos que les invadieron en esos momentos.

Por grupos de 5 estudiantes, que eligen un representante, hablarán de sus tres momentos trágicos y completarán un listado de emociones negativas, para después ponerlo en común con el resto de compañeros/as.

Tras la puesta en común de las emociones negativas que suscitan esos momentos adversos, el docente invita a la reflexión a través de la pregunta: Si todos queremos ser felices, ¿qué tenemos que hacer para superar las emociones negativas que nos invaden en situaciones difíciles?

Por último, se rellena *la línea de la vida* con 3 acontecimientos del pasado que nos han hecho felices y con 3 acontecimientos del futuro que nos harán ser felices como por ejemplo obtener el graduado en ESO, ir a la universidad, etc.

Metodología. La metodología que se llevará a cabo en las sesiones sigue los siguientes principios:

- *Inteligencia emocional*. Trabajar desde la inteligencia emocional, es decir, las habilidades como autocontrol, entusiasmo, perseverancia, capacidad de motivarse a uno mismo y autoestima.

* Seligman (2007) que busca aumentar el nivel de felicidad duradera, ha planteado esta fórmula donde:

F= Nivel de felicidad duradera.
R= Rango fijo.
C= Circunstancias de la vida.
V= Factores que dependen del control de la voluntad.

- *Aprendizaje cooperativo.* Las experiencias de todos los estudiantes servirán de reflexión para el crecimiento personal además de fomentar la empatía, el respeto y la solidaridad.

- *Funcionalidad.* La actividad está planteada para que el estudiante pueda plantear objetivos en su vida que le permitan tener una vida placentera.

- Crear un a*mbiente* de afecto, compañerismo, respeto e ilusión.

Materiales necesarios. Papel. Lápices de colores (rojo y azul). Pizarra digital (si es posible).

Justificación. Con esta actividad conseguimos que los estudiantes diferencien las emociones positivas de las negativas, para seguir el camino de la felicidad. La visualización de su vida como una línea les anima, por un lado a plantearse como afrontar las dificultades, que todos y cada uno de nosotros tenemos, y, por otro lado, a diseñarse una vida que les hará felices, y a luchar para conseguirlo.

Observaciones. La línea de la vida se realiza dibujando, en una hoja en blanco, una línea que representa nuestra vida. Y, en orden cronológico, señalaremos los hitos negativos en azul y los hitos positivos en rojo. Bajo de esta línea, se escriben los sentimientos y emociones que les hayan suscitado. El docente es el dinamizador del grupo y debe documentarse sobre el tema de la felicidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álava, M. J. (2003). *La inutilidad del sufrimiento*. Madrid: la esfera de los libros.

Carrobles, J. A., y Benevides-Pereira, A. M. T. (2009). El estrés y la psicología positiva. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.). *Emociones positiva* (pp. 363-374). Madrid: Pirámide.

Masten, A. S., y Reed, M, J. (2005). Resilience in development. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology* (pp. 74-78). Oxford University Press.

Seligman, M. E. P. (2007). *La auténtica felicidad*. Barcelona, Ediciones B.

Vázquez, C., Castilla, C. y Hervás. G. (2009: reacciones frente al trauma: vulnerabilidad, resistencia y crecimiento. En E. G. Fernández-Abascal (Coord.). *Emociones positiva* (pp. 375-392). Madrid: Pirámide.

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

DISFRUTE DE LA BELLEZA Y LA EXCELENCIA

Elena Rodríguez López

INTRODUCCIÓN

Indiscutiblemente estamos viviendo un proceso de transformación en la escuela. Un proceso que ha de suponer una crisis tanto en aquello que hemos de aprender-enseñar, como en el *papel o perfil profesional* de los agentes educativos.

Realmente las "(pre)ocupaciones" educativas del momento nos recuerdan las que han ido sucediéndose tradicionalmente. La cuestión estriba en cómo agruparlas o clasificarlas, y qué prioridad se le suponga al desarrollo afectivo y moral del alumnado sobre aquellos conocimientos más científicos que han imperado en los últimos tiempos.

Pues bien, el concepto de felicidad es el objeto que hay que aprender-enseñar, junto con todo aquello que se le asocia. Y es aquí donde entra en juego el desarrollo de la Psicología Positiva, en general, y el concepto de belleza, en particular.

CONCEPTO DE BELLEZA

La Psicología Positiva ocupa desde hace un par de décadas un lugar primordial en esta metamorfosis o evolución del curriculum de la escuela. Esta ciencia es una rama de la psicología que trata de fundir la psicología con la filosofía, la ética y la moral.

El hecho de retomar el concepto de Belleza supone volver a las preocupaciones tradicionales ya que se pueden encontrar antecedentes en filósofos de la antigüedad clásica como Sócrates, Platón, Aristóteles, Hobbes, Rousseau, Hume, Kant y Durkheim, y también en psicólogos como Abraham Maslow o Carl Rogers (Psicología Humanista).

El "*disfrute o apreciación de la Belleza y la Excelencia*" se refiere a la habilidad de encontrar, reconocer y sentir placer por la existencia de la bondad en los mundos físico y social (la naturaleza, el arte, la ciencia y las cosas cotidianas). Es la propiedad de las cosas que hace amarlas y nos produce deleite. Consideramos bello aquello atrayente y placentero a los sentidos, es decir,

aquello que causa disfrute el contemplarlo, escucharlo, saborearlo, olerlo o tocarlo.

Este concepto ha sido definido por múltiples autores. Como declaran Peterson y Seligman (2004) «una persona con esta fortaleza* frecuentemente siente asombro por ejemplo cuando está paseando por el bosque, por la ciudad, leyendo una novela o el periódico, aprendiendo sobre las vidas de los demás, etc.». Sonja Lyubomirsky (2008) señala que permanecer abierto a la belleza y la excelencia supone una «estrategia que consiste en permitirte admirar de verdad algo bonito o alguna muestra de talento, genio o virtud». También remarca que «aquellos que se abren a la belleza y la excelencia que les rodea tienen más probabilidades de encontrar alegría, sentido y conexiones profundas en su vida».

Cuando nos referimos por tanto a la belleza, no estamos sólo en el plano de la estética, sino en el marco filosófico y de los valores. Se trata de un valor que, dependiendo de la clasificación a la que atendamos, se incluirá dentro de los valores morales, estéticos o espirituales.

APLICACIONES EDUCATIVAS

El acervo de conocimientos, el marco filosófico y los valores de una cultura son los que van a definir en cada momento los *objetivos, principios, vías de actuación y fines* que la educación ha de perseguir y proclamar.

Nos encontramos en un periodo en el que, tratando de conseguir una educación de calidad y equidad para todos/as, los valores a desarrollar en la escuela han de perseguir el *ideal de bienestar* individual. Este ideal es consecuencia del disfrute de la belleza y la excelencia.

El desarrollo y tratamiento de la belleza en la escuela está vinculado a uno de los principios en los que se inspira la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, que no es otro que la transmisión y puesta en práctica de valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia. Además, entra en armonía con los fines que desde el sistema educativo se anhelan como el pleno desarrollo de la personalidad y las capacidades, la convivencia y la formación para la paz.

No son muchos los años que se está investigando de modo empírico, y no sólo teórico, sobre la ciencia de la Psicología Positiva y es complicado asegurar escrupulosamente cuáles son los factores que favorecen o inhiben la fortaleza de

* La apreciación de la Belleza y la Excelencia, capacidad de asombro, supone una de las 24 fortalezas personales que recoge la Psicología Positiva.

la belleza y la excelencia, pero parece que el optimismo, la visión generosa de la vida, la conciencia espiritual, la religiosidad intrínseca, la esperanza, la empatía, la humildad, la toma de perspectiva, la reflexión, la contemplación, valorar las buenas experiencias, la habilidad para no creerse autosuficiente, reconocer que los demás también son responsables de los propios éxitos, son todos factores que la promueven y, por tanto, factores a trabajar en la escuela.

ACTIVIDAD 1. IMÁGENES BELLAS

Objetivos

- Conocer y saber estimar y valorar las fortalezas que recoge la Psicología Positiva y, en concreto, la apreciación de la belleza y excelencia.
- Conocer las actitudes, emociones, valores y preferencias sociales que manifestamos con respecto a los demás y con respecto a uno mismo.
- Fomentar el trabajo en grupo.
- Estimular la iniciativa y la capacidad crítica.
- Realizar un análisis crítico acerca de qué es la belleza, cómo podemos conseguirla y qué finalidad buscamos con su adquisición.

Contenidos. La belleza (y relacionado con ésta, la afectividad, honestidad, comunicación, empatía, conciencia social, orientación hacia el servicio, altruismo, humildad, esperanza, justicia, equidad, entusiasmo, perseverancia, pasión, amor, sociabilidad, civismo).

Nivel educativo recomendado. 3º y 4º ESO.

Descripción

- Motivación hacia la actividad por parte del profesor/a. Se explica la importancia del respeto para poder llevar a cabo cualquier tipo de actividad grupal.
- Se divide la clase en 5 grupos.
- Se reparte a cada uno de los grupos una tira que incluye 3 imágenes.
- Trabajo en pequeño grupo: cada uno de los grupos analiza las imágenes y las define para responder a la ficha de trabajo propuesta. Se nombra un portavoz por grupo.
- Trabajo en gran grupo: en primer lugar, el portavoz expone y explica las imágenes de su equipo al resto. Posteriormente, se realiza una puesta en común entre todos los grupos acerca de la ficha trabajada con el fin de extraer las conclusiones. Se trata de que los alumnos/as resalten aquello que han aprendido y cómo deben vivirlo.

Duración. Una sesión de clase o tutoría.

Metodología. Activa y participativa. Reflexión y trabajo individual, en pequeño grupo y en gran grupo. Se nombra un portavoz que representa al grupo. Debate. Dinámica de grupo. Escucha activa. Respetar el turno de palabra. Valorar la opinión de los demás para llegar al consenso.

Materiales necesarios. Fotocopias de las imágenes (Anexo 1). Las fichas de trabajo en pequeño y gran grupo (Anexo 2).

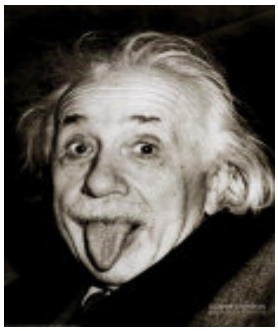
Justificación. Supone una actividad que permite contraponer diversos conceptos relacionados con la Psicología Positiva. Es fundamental la contraposición entre lo deseado y no deseado para concienciarnos de aquello que queremos conseguir. El debate fomenta una reflexión interna y grupal para llegar a conocer el concepto de lo bello y la finalidad de su consecución.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Imágenes bellas

1.

2.

3. 

4.

5.

6.

Nota al profesor/a: Estas 6 fotografías son sólo un ejemplo para poder trabajar la actividad. Se trata de conseguir al menos 3 imágenes por grupo. Las imágenes pueden ser extraídas de una *Web* de Internet, recorte de revista o periódico, imagen de un material de trabajo de alguna asignatura, palabra escrita por el profesor/a o por el alumno/a,... Como ejemplo podría ser: una imagen de la naturaleza (paisaje natural), de animales, plantas, de obras de arte/científicas, de pensadores/científicos/ descubridores, carteles o letreros con un mensaje (felicidad, curiosidad, valentía, justicia, prudencia,...), con conceptos o pala-

bras (música, arte, poesía,..), es decir, cualquier fotografía o imagen que permita trabajar la búsqueda de la belleza y la excelencia.

Anexo 2. Ficha de trabajo: La belleza en nuestra aula

TRABAJO EN PEQUEÑO GRUPO

¿Cuáles de estas imágenes son bellas?
¿Qué emoción / sentimiento / valor representa cada imagen?
Exponer los antónimos de cada fotografía.
¿Crees que el conjunto de las imágenes representa la belleza humana? ¿Por qué?
¿Representan todas las imágenes bellas el mismo tipo de belleza?

TRABAJO EN GRAN GRUPO

Se realiza una puesta en común de todas las imágenes a través del portavoz nombrado para cada grupo. También se comentan las conclusiones más significativas extraídas de las preguntas.

¿Crees que una misma persona puede poseer las características que se reflejan en todas las imágenes positivas?
Define la belleza.
¿Nacemos las personas con belleza?, ¿es una característica innata?
¿Se puede conseguir y fomentar la belleza en nuestra aula? ¿Cómo? ¿Y en nuestro instituto? ¿Cómo podemos convertirnos en personas "bellas"?
¿Qué factores nos impiden promover la belleza tanto individual como del grupo?
¿Qué nos aporta, a nivel individual y grupal, el desarrollo de la belleza y la excelencia?
A nivel individual:
A nivel grupal:

ACTIVIDAD 2. LOS CUENTOS DE LA BELLEZA

Objetivos

- Tomar conciencia de la importancia del disfrute de la belleza y la excelencia.
- Fomentar la capacidad para el análisis crítico literario sobre las emociones positivas y las fortalezas que van a influir tanto en el alumno/a como en el grupo.
- Fomentar el debate entre la belleza ética y estética.

Contenidos. La apreciación de la belleza y la excelencia, capacidad de asombro.

Nivel educativo recomendado. 3º y 4º ESO.

Descripción. Se precisa la coordinación entre el docente que aplique la actividad y el profesor/a de Castellano: Lengua y Literatura (o Valenciano, dependiendo de la línea a seguir en el centro o clase).

Primeramente se trabaja la lectura de los seis cuentos en la clase de Lengua y Literatura para que los textos sean conocidos por todo el grupo.

Se divide la clase en seis equipos. A cada uno de ellos se le entrega uno de los cuentos y una frase célebre. El grupo lee el texto y la frase que le ha tocado y realiza la ficha de trabajo en pequeño grupo. Se nombra un portavoz por grupo. Éste explicará el cuento y la moraleja que se extrae de él al resto de compañeros/as. Se hace una puesta en común sobre las cuestiones realizadas. Posteriormente, se trabaja la ficha en gran grupo y se da entrada al debate para extraer las conclusiones de un modo cooperativo e interactivo.

Duración. Una sesión en clase de Lengua y Literatura y otra en clase o tutoría.

Metodología. Activa y participativa. Lectura texto. Dinámica de grupo. Trabajo cooperativo. Trabajo interactivo. Aprendizaje dialógico. Reflexión y trabajo individual, pequeño grupo y gran grupo. Escucha activa. Respetar el turno de palabra. Valorar la opinión de los demás para llegar al consenso.

Materiales necesarios. Una copia de los anexos 1 y 2 para cada alumno/a. Una copia del anexo 3 por cada grupo.

Justificación. Es preciso que los estudiantes aprendan a construir críticamente sus propias representaciones y pensamientos a raíz del análisis de la literatura. Esta actividad les invita a reflexionar sobre la diferencia entre la belleza estética y la ética, además del por qué de la necesidad de buscar y conseguir el disfrute de la belleza y la excelencia.

Observaciones. Se precisa la coordinación entre el docente que aplique la actividad y el profesor/a de Lengua y Literatura para trabajar el contenido previamente.

Bibliografía. Actividad de elaboración propia. Páginas *Web* consultadas:

El Texto 1. Kahlil Gibran (1923) disponible en:
http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/LiteraturaAsiatica/KahlilGibran/ElProfeta/labelleza.asp

El Texto 2. Pedro Pablo Sacristán (2010, mayo) disponible en:
http://cuentosparadormir.com/infantiles/cuento/el-concurso-de-belleza

El Texto 3. Borarje (2005) disponible en:
http://www4.loscuentos.net/cuentos/link/105/105060/

El Texto 5. Juan Emar (2006) disponible en:
http://www4.loscuentos.net/forum/4/7393/

El Texto 6. Gibran Galil Gibran (2010, mayo) disponible en:
http://foros.ya.com/actualidad_y_noticias/general/libertad-condicional-47143/belleza-y-la-fealdad-cuento-4785626.html

El Texto 7. Jorge Bucay (2010, mayo) disponible en:
http://www.freewebs.com/vicrodbur/cuentos.htm

El Texto 8. Jorge Bucay (2010, mayo) disponible en:
http://www.freewebs.com/vicrodbur/cuentos.htm

El Texto 9. Jorge Bucay (2010, mayo) disponible en:
http://www.freewebs.com/vicrodbur/cuentos.htm

Anexo 1. Los cuentos

Nota al profesor/a. Se elegirán tantos cuentos como grupos se formen (uno por grupo).

Texto 1. La Belleza

Y un poeta dijo: Háblanos de la Belleza.

Y él respondió:

¿Dónde buscaréis la belleza y cómo haréis para encontrarla a menos que ella misma sea vuestro camino y vuestro guía? ¿Y cómo hablaréis de ella, a menos que ella misma teja vuestro hablar?

El agraviado y el injuriado dicen: "La belleza es gentil y buena. Camina entre nosotros como una madre joven, casi avergonzada de su propia gloria."

Y el apasionado dice: "No, la belleza es cosa de poder y temor, como una tempestad sacude la tierra bajo nuestros pies y el cielo sobre nosotros."

El cansado y rendido dice: "La belleza es hecha de blandos murmullos. Habló en nuestro espíritu. Su voz se rinde a nuestros silencios como una débil luz que se estremece de miedo a las sombras."

Pero el inquieto dice: "Le hemos oído dar voces entre las montañas. Y, con sus voces, se oyó rodar de cascos y batir de alas y rugir de leones."

Durante la noche, los serenos de la ciudad dicen: "La belleza vendrá del este, con el alba."

Y, al mediodía, los trabajadores y los viajeros dicen: "La hemos visto inclinarse sobre la tierra desde las ventanas del atardecer."

En el invierno, dice el que se halla entre la nieve: "Vendrá con la primavera, saltando sobre las colinas."

Y, en el calor del verano, los cosechadores dicen: "La vimos danzando con las hojas de otoño y tenía un torbellino de nieve en su pelo."

Todas estas cosas habéis dicho de la belleza.

Pero, en verdad, hablasteis, no de ella, sino de vuestras necesidades insatisfechas.

Y la belleza no es una necesidad, sino un éxtasis.

No es una sedienta boca, ni una vacía mano extendida.

Sino, más bien, un corazón ardiente y un alma encantada:

No es la imagen que veis ni la canción que oís. Sino, más bien, una imagen que veis cerrando los ojos y una canción que oís tapándoos los oídos.

No es la savia que corre debajo de la rugosa corteza, ni el ala prendida a una garra. Sino, más bien, un jardín eternamente en flor y una bandada de ángeles en vuelo eternamente.

Pueblo de Orfalese, la belleza es la vida, cuando la vida descubre su sagrado rostro.

Pero vosotros sois la vida y vosotros sois el velo.

La belleza es la eternidad que se contempla a sí misma en un espejo.

Pero vosotros sois la eternidad y vosotros sois el espejo.

Texto 2. Concurso de belleza

Decidieron los animales abrir un concurso de belleza: se fijaron día y condiciones, y se publicó la lista de los premios ofrecidos.

El día señalado acudieron a la cita los candidatos; y los miembros del jurado comprobaron con sorpresa que todos los animales, sin excepción, se habían presentado para disputar el premio.

Empezaron a indagar los motivos de semejante unanimidad, pues les parecía que entre los competidores, algunos había que no podían ni remotamente contar con los sufragios de los jueces y que el jurado iba a tener un trabajo por demás ingrato.

Preguntaron, por ejemplo, al elefante, qué era lo que le impulsaba a concurrir: "Pero toda mi persona, contestó él; el conjunto y los detalles: mi masa imponente; mi trompa tan larga y tan elegante; mi cuero tan rugoso que no hay otro igual; y mi colita tan bonita, y mis ojos tan pequeños, y mis orejas tan anchas".

Todo lo que era de él le parecía bonito. Y lo mismo pasó con los demás, sin contar que nunca era lo que a los jurados parecía digno de mayor aprecio lo que a cada cual de los competidores más le agradase. El pavo real, por cierto, estaba orgulloso del esplendor de su cola, pero, más que todo, recomendó a los jueces la suavidad de su canto; el perro ponderó lo chato de su hocico, lo mismo que el elefante había ponderado lo largo de su trompa, y el zorro no dejó de llamar la atención sobre lo puntiaguda que era su nariz, asegurando que esto era el verdadero colmo de la belleza.

El avestruz quería que todos admirasen lo corto de sus orejas, y el burro sacudía las suyas para hacer valer su tamaño. Tanto que el jurado tuvo que aplazar el concurso hasta que entrase -dijo- un poco de juicio en las cabezas; como quien dice: por tiempo indeterminado.

Texto 3. Eterna belleza

Por la mente de aquella mujer pasaba una multitud de ideas, mas no era capaz de fijar una; se deslizaba en su entendimiento una verdadera catarata de confusión. Quería convencerse de que nada había ocurrido, tal vez sólo era un mal sueño, pero todo a su alrededor le llevaba la contra.

Agraciada por la madre naturaleza que había moldeado en ella un cuerpo perfecto, con un rostro de pintura del Siglo de Oro de los grandes maestros. Desde que era muy pequeña se

descubrió diferente. Sus grandes ojos color turquesa eran los más hermosos; la forma de sus labios recordaba las muñecas orgullo de los jugueteros de antaño. Sí, era una muñeca en todo el sentido de la palabra.

Ahora, verse en tal situación le parecía una idea inconcebible, con mayor razón le resultaba imposible creer que lo estuviera viviendo.

Con el transcurrir de los años ganó en belleza y en atractivos. Aquel cuerpo rectilíneo de cuando era niña había adquirido formas sinuosas en la adolescencia. Ya entrada a la edad adulta seguía luciendo un cuerpo espigado, moldeado hasta la exageración a base de dietas, de aeróbicos y de costosos tratamientos de belleza. Rubia cabellera se deslizaba por su espalda hasta tocar sus glúteos. Pero sentía necesidad de llorar, no obstante, sus ojos estaban secos. Estaban hechos para reflejar siempre belleza, nunca sufrimiento. Lo hubiera dado todo por derramar una lágrima.

Había jugado con los hombres que se dejaron cautivar, hombres que llegaron atraídos como por el canto de la sirena. Dirigidos como corderitos del amor a la lujuria, y luego... el abandono.

No pocos enloquecieron luego de tenerla.

Ahora que los recordaba quería encontrar en su interior algún sentimiento de ternura por ellos, pero nada... no había nada. Su corazón era de piedra.

¿Cómo había llegado hasta esa situación? No lo comprendía. ¿Acaso una maldición? No lo sabía, pero allí estaba, condenada a una vida de conformidad mientras reflejaba belleza y juventud eternas. Y no podía ser feliz por más que tuviera una gran residencia, un costoso auto deportivo, un avión personal, un enorme guardarropa con creaciones exclusivas o un apuesto novio llamado Ken.

Texto 4. Sobre la belleza

La belleza se lleva en el alma cuando se es feliz.

La belleza es la proyección de una mente siempre dispuesta, siempre galante, siempre viva y abierta a la esperanza.

La belleza se lleva entre los poros, así como se lleva en los poros el trajín de cada día, el olor de cada trayecto, el cansancio de una jornada de labores.

La belleza camina cuando uno sonríe, e incluso cuando uno llora, es la consecuencia de un amor extremo, de una disposición innata, de una fe que madura con el tiempo, de la fusión del palpitar del corazón -con el aliento-.

La belleza no es efímera, ni temporal.

La belleza va arraigada en nuestros pies cada vez que pisamos este mundo y el mundo sabe que somos un milagro con pisadas firmes, y que en todo el universo no existe una belleza con mayores detalles y mayores pinceladas que la belleza irrepetible e incansable de una lucha permanente por alcanzar nuestros sueños.

La belleza es el único sustantivo abstracto -abstracto atributo- incapaz de ser medido cuantificado, devaluado, sub-valorado, inmediatamente palpable, extremadamente desmedido, abrumadoramente detallado.

La belleza es tan simple, que a veces se vuelve imperceptible... He ahí su verdadera esencia y su maravilloso legado: -El Arte de su descubrimiento-.

Texto 5. Las dos bellezas

"Hay dos bellezas, Vitelio, no lo olvides: dos bellezas. Una de ellas es la estática; la otra, la dinámica. Recuerdo siempre mi llegada, en barco, a Santos y Río de Janeiro. ¡Qué belleza, qué belleza estática! Contemplándola la descubrí, la formulé, mejor dicho, en Santos; luego la verifiqué en Río. Es una belleza asentada, permanente sobre la Tierra. Allí está. Es el fruto de esos sitios. ¿Qué lo es de muchos más? Por cierto. Esta belleza tiene mil puntos de asidero sobre el planeta. En cambio la belleza dinámica... ¡ah!, es otra cosa. No es ésta el fruto de ningún sitio, es una belleza que pasa y pasa, corre, vuela desaforada tocando puntos y más puntos terrestres, estando en todas partes sin estar en ninguna. ¡Felices quienes la ven! Envidio a quienes la divisan siquiera. Me envidio a mí mismo porque la he divisado a veces. He divisado lo que está en todo lugar. Al encontrarme con ella he tenido una reconciliación con el mundo entero"

Texto 6. La belleza y la fealdad

Se cuenta que, hace mucho tiempo, la belleza y la fealdad eran hermanas y siempre andaban juntas de la mano por todo el mundo.

Un día, caminando a la orilla de la playa, la belleza le dijo a su hermana fealdad que tomaran un baño en ese hermoso y espléndido mar, y así lo hicieron.

Estuvieron todo el día jugando en el mar. Cuando llegó el ocaso, la fealdad le dijo a la belleza que estaba cansada y que prefería salir y esperarla en la playa.

Cuando la fealdad se iba a vestir, notó que sus vestidos eran unos harapos sucios, feos y rotos, al compararlos con los de su hermana, la belleza, que eran unos vestidos limpios, claros y cristalinos como el agua del manantial más puro que os podáis imaginar; sintió envidia, así que dejó sus harapos a un lado y se puso los vestidos de su hermana.

Luego se fue a vagar por el mundo dejando a la belleza abandonada.

Cuando la belleza salió del agua se sorprendió al no encontrar su ropa y no le quedó más remedio que colocarse los harapos sucios, feos y rotos de la fealdad. Y se fue muy triste en busca de su hermana, a quien nunca encontró.

Y es desde entonces que todas las personas podemos equivocarnos, porque no sabemos si lo que vemos feo por fuera es bello por dentro, y lo que vemos maravilloso por fuera, por dentro es espantoso.

Texto 7. Las galletitas

A una estación de trenes llega una tarde, una señora muy elegante. En la ventanilla le informan que el tren está retrasado y que tardará aproximadamente una hora en llegar a la estación.

Un poco fastidiada, la señora va al puesto de diarios y compra una revista, luego pasa al kiosco y compra un paquete de galletitas y una lata de gaseosa.

Preparada para la forzosa espera, se sienta en uno de los largos bancos del andén. Mientras hojea la revista, un joven se sienta a su lado y comienza a leer un diario. Imprevistamente la señora ve, por el rabillo del ojo, cómo el muchacho, sin decir palabra, estira la mano, agarra el paquete de galletitas, lo abre y después de sacar una comienza a comérsela despreocupadamente.

La mujer está indignada. No está dispuesta a ser grosera, pero tampoco a hacer de cuenta que nada ha pasado; así que, con gesto ampuloso, toma el paquete y saca una galletita que exhibe frente al joven y se la come mirándolo fijamente.

Por toda respuesta, el joven sonríe… y toma otra galletita. La señora gime un poco, toma una nueva galletita y, con ostensibles señales de fastidio, se la come sosteniendo otra vez la mirada en el muchacho.

El diálogo de miradas y sonrisas continúa entre galleta y galleta. La señora cada vez más irritada, el muchacho cada vez más divertido.

Finalmente, la señora se da cuenta de que en el paquete queda solo la última galletita. “No podrá ser tan caradura”, piensa, y se queda como congelada mirando alternativamente al joven y a las galletitas.

Con calma, el muchacho alarga la mano, toma la última galletita y, con mucha suavidad, la corta exactamente por la mitad. Con su sonrisa más amorosa le ofrece media a la señora.
- ¡Gracias! – dice la mujer tomando con rudeza la media galletita.
- De nada – contesta el joven sonriendo angelical mientras come su mitad.

El tren llega.

Furiosa, la señora se levanta con sus cosas y sube al tren. Al arrancar, desde el vagón ve al muchacho todavía sentado en el banco del andén y piensa: “Insolente”.

Siente la boca reseca de ira. Abre la cartera para sacar la lata de gaseosa y se sorprende al encontrar, cerrado, su paquete de galletitas… ¡intacto!

Texto 8. El jardín del rey

Un rey fue hasta su jardín y descubrió que sus árboles, arbustos y flores se estaban muriendo. El roble le dijo que se moría porque no podía ser tan alto como el Pino. Volviéndose al Pino, lo halló caído porque no podía dar uvas como la Vid. Y la Vid se moría porque no podía florecer como la Rosa. La Rosa lloraba porque no podía ser tan alta y sólida como el Roble.

Entonces encontró una planta, una Fresa, floreciendo y más fresca que nunca. El rey preguntó:

-¿Cómo es que creces saludable en medio de este jardín mustio y sombrío?

-No lo sé. Quizás sea porque siempre supuse que cuando me plantaste, querías fresas. Si hubieras querido un Roble o una Rosa, los hubieras plantado. En aquel momento me dije: "Intentaré ser Fresa de la mejor manera que pueda."

«Ahora es tu turno. Estás aquí para contribuir con tu fragancia. Simplemente mírate a ti mismo sin mirar y estar comparándote con terceros o querer ser como otros cuando no está en tu esencia. No hay posibilidad de que seas otra persona. Se tú mismo con tus virtudes y debilidades. Somos esto que somos. Vivimos marchitándonos en nuestras propias insatisfacciones, en nuestras absurdas comparaciones con los demás."Si yo fuera..." "Si yo tuviera..." Siempre conjugando el futuro incierto en vez del presente concreto, empecinados en no querer ver que la felicidad es un estado subjetivo, voluntario.

Podemos elegir hoy, estar felices con lo que somos, con lo que tenemos. Sólo podremos florecer el día que aceptemos que somos lo que somos, que somos únicos y que nadie puede hacer lo que nosotros vinimos a hacer a este mundo.»

Texto 9. La vasija con rajaduras

Cuenta la leyenda india que un hombre transportaba agua todos los días a su aldea usando dos grandes vasijas, sujetas en las extremidades de un pedazo de madera que colocaba atravesado sobre sus espaldas. Una de las vasijas era más vieja que la otra, y tenía pequeñas rajaduras; cada vez que el hombre recorría el camino hasta su casa, la mitad del agua se perdía.

Durante dos años el hombre hizo el mismo trayecto. La vasija más joven estaba siempre muy orgullosa de su desempeño, y tenía la seguridad de que estaba a la altura de la misión para la cual había sido creada, mientras que la otra se moría de vergüenza por cumplir apenas la mitad de su tarea, aun sabiendo que aquellas rajaduras eran el fruto de mucho tiempo de trabajo.

Estaba tan avergonzada que un día, mientras el hombre se preparaba para sacar agua del pozo, decidió hablar con él:

-Quiero pedirte disculpas ya que, debido a mi largo uso, sólo consigues entregar la mitad de mi carga, y saciar la mitad de la sed que espera en tu casa. El hombre sonrió y le dijo:

-Cuando regresemos, por favor observa cuidadosamente el camino.

Así lo hizo. Y la vasija notó que, por el lado donde ella iba, crecían muchas flores y plantas.

- ¿Ves como la naturaleza es más bella en el lado que tú recorres? - comentó el hombre -.

Siempre supe que tú tenías rajaduras, y resolví aprovechar este hecho. Sembré hortalizas, flores y legumbres, y tú las has regado siempre. Ya recogí muchas rosas para adornar mi casa, alimenté a mis hijos con lechuga, col y cebollas. Si tú no fueras como eres, ¿cómo podría haberlo hecho?

«Todos nosotros, en algún momento, envejecemos y pasamos a tener otras cualidades. Es siempre posible aprovechar cada una de estas nuevas cualidades para obtener un buen resultado.»

Anexo 2. Frases célebres

Cuando las cosas no van bien, nada mejor que cerrar los ojos y evocar intensamente una cosa bella.
La belleza física que se acompaña con honestidad es hermosura, y la que no, no es más que un buen parecer.
La belleza está en los ojos del que mira.
La belleza no hace feliz al que la posee, sino a quien puede amarla y adorarla.
La belleza moral es mejor que la belleza física ya que ésta puede durar toda una vida.
La belleza sólo se encuentra en los ojos de las personas cuando miran algo que les produce sensaciones agradables.

Anexo 3. Fichas de trabajo

TRABAJO EN PEQUEÑO GRUPO. Extraer la moraleja del cuento.

¿Qué es la belleza? ¿Puede ésta verse o tocarse?

¿Qué cualidades debe poseer una persona para ser considerada bella?

¿Qué tipos de belleza existen?

¿Qué tipo de belleza se relaciona con el sentimiento de la felicidad?

TRABAJO EN GRAN GRUPO. Puesta en común de la anterior ficha de trabajo por parte del portavoz de cada uno de los equipos.

Fomentar el debate entre la belleza ética y la estética:

¿Qué valores morales o diferentes aspectos de las personas están asociados a la belleza?

¿Cuándo se alcanza la belleza?

La belleza de las cosas, ¿depende de los ojos con los que se mire?

¿Qué personajes de la historia han demostrado ser "bellos"?

¿Por qué hemos de aprender a disfrutar de la belleza y la excelencia en nuestra vida diaria?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Peterson C., Seligman M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York, Oxford University Press.

Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad. Un método probado para conseguir el bienestar*. Barcelona: Ediciones Urano.

LA MEDITACIÓN

María Salud Selva Muñoz

CONCEPTO

La Psicología Positiva es una disciplina que proclama la capacidad del ser humano para aprender a ser feliz. Pero, qué entendemos por felicidad es una cuestión muy interesante a plantearse. Sobre todo, teniendo en cuenta que para el ser humano toda su vida no es más que una incansable búsqueda, a través de muchos nombres y múltiples formas, de dicha plenitud o bienestar.

La sociedad actual basa la búsqueda de la felicidad en las cosas que nos rodean, siendo estas en su mayoría efímeras y banales. Sin embargo, la auténtica felicidad es casi lo opuesto a eso. Es ser invulnerable a las condiciones externas y conseguir un estado emocional equilibrado que contribuya a sentirnos plenos. Sin embargo, hoy día muchas personas aseguran sentirse vacías o afirman que les falta algo en sus vidas. Por este motivo es necesario encontrar un tipo de felicidad que ofrezca herramientas para hacer frente a los altibajos de la vida.

Y, ¿qué nos ofrece la meditación en esta búsqueda incansable de felicidad? Para los hinduistas y budistas la herramienta para cultivar estas cualidades, anteriormente citadas, es la meditación. Para estos la felicidad y la infelicidad son creaciones de la mente, por ello a veces hay alegría y a veces sufrimiento. La mente obedece a los sentidos, y los sentidos dependen de esas sensaciones placenteras que nos colman o sacian durante unos instantes. Para éstos la meditación no es un método de relajación, a pesar de que produce estados de relajación, sino que pretende el dominio de la atención y de los pensamientos, la capacidad de dirigirlos hacia donde deseamos. Se trata de aprender a dominar nuestra mente, en vez de que sea ésta quien nos domine a nosotros. Practicando meditación no sólo obtenemos un bienestar físico, ya que alivia el estrés, previene cardiopatías, reduce la presión arterial y alivia dolores, sino que, además, ayuda a desarrollar las fortalezas personales y, consecuentemente fomenta el desarrollo personal. La meditación es un ejercicio de introspección que contribuye a favorecer el auto-conocimiento, el control de nuestras emociones, la creación del pensamiento positivo y el desarrollo de la creatividad.

Pero, ¿qué es la meditación? Podríamos decir que es una técnica milenaria llegada de Oriente, que permite a las personas conectarse con la realidad interior, y que se caracteriza por la sincronización y la armonización de los hemisferios del cerebro. Desde hace siglos, es el único método para superar el dominio absoluto que el proceso del pensamiento tiene sobre la manera de estar y ver el mundo. A través de la meditación se amplía nuestra capacidad para ver la realidad del mundo, viéndolo de forma más objetiva y clara, manteniendo, así, una buena salud psicológica.

Tipos de meditación

Categorizar las variedades de meditación es difícil. Cada escuela tiene diferentes maneras y técnicas específicas. Tradicionalmente, la meditación se ha asociado con las religiones, pues la mayoría utiliza la meditación como pilar fundamental para mantener una conexión con la divinidad. Popularmente se ha asociado a las religiones orientales, pero esto no es exacto, pues ha sido practicada con propósitos intelectuales, religiosos o de salud.

Multitud de técnicas de meditación han sido estudiadas por la psicología. Muchos terapeutas recomiendan alguna técnica o diseñan las suyas propias. La mayoría utilizan la respiración como centro porque es el puente entre el cuerpo físico, el estado de ánimo y la mente.

En China se practica mayoritariamente el Tai-Chi. Se puede andar por las calles de las grandes ciudades como Pekín, y ver como los parques están llenos de personas practicando esta actividad. Por otro lado, en la India son numerosos los grupos de personas que tienen por filosofía de vida el yoga, que es la práctica más extendida en occidente. Se habla de grupos de personas, porque existen diversas formas de entenderlo y llevarlo a cabo, cobrando así diferentes nombres, uno de los más conocidos es el Hati Yoga. La mayor parte de la gente en India es adepta a la meditación trascendental. Ésta consiste en mantener la posición de flor de loto, sentado con las piernas cruzadas y la espalda recta, y repetir mentalmente un mantra. De esta manera, se consigue llegar a un estado de relajación mental trascendente.

Fundamentalmente, las técnicas de meditación se basan en observar la respiración, en visualizar algún pensamiento positivo o imagen inspiradora, o en enfocar la vista en algún objeto o imagen (como es el caso de los mandalas). También existen las meditaciones sin objeto, desenfocando la tensión mental. Se trata de dejar fluir libremente las imágenes mentales, así como las sensaciones, emociones o impulsos corporales.

De entre las técnicas basadas en la respiración, una de las más utilizadas es la que se centra en la realización de ejercicios que trabajan la respiración abdominal, torácica y clavicular.

Importancia de la meditación en el campo de la Psicología Positiva

Son diversos los estudios científicos acerca de los efectos de la meditación en el organismo. Entre los que destaca los experimentos del doctor Richard Davidson en la Universidad de Wisconsin (EE.UU.) en colaboración con el Dalai Lama y otros monjes budistas, para determinar si la meditación transforma realmente el cerebro. Davidson y su equipo han publicado numerosos estudios (Davidson, 2005; Ekman, Davidson, Ricard y Wallace, 2005). Las conclusiones de éstos son asombrosas y emanan de uno de los descubrimientos más importantes de la ciencia: el cerebro es plástico. De esta manera, se desecha la idea de que las neuronas son las únicas células que no se regeneran, y que el cerebro se mantiene igual desde que alcanzamos la edad adulta hasta que morimos. Es decir; somos conocedores de que sí producimos tejido neuronal nuevo y que el cerebro puede crear conexiones cerebrales o reforzar las ya existentes. Éste doctor utilizó la resonancia magnética funcional y el electro-encéfalo-grafo para observar los cerebros de los monjes budistas. Entre los resultados ponían en conocimiento que la meditación activa las zonas cerebrales relacionadas con las emociones positivas, reduciendo a su vez la actividad cerebral relacionada con las emociones negativas. Por lo tanto, la meditación y la disciplina mental pueden cambiar el modo de trabajar del cerebro. A los monjes budistas la meditación les permite alcanzar niveles de conciencia inusuales gracias a la creación de conexiones neuronales que no existen en los individuos que no suelen realizar prácticas contemplativas.

Desde esta perspectiva, Seligman (2007), en su libro *La auténtica felicidad*, resalta la importancia de la meditación cuando habla de la vida placentera, como técnica que nos ayuda a ser más conscientes de los placeres, y consecuentemente a disfrutar más de los mismos. Para Seligman, la felicidad consiste en crear una vida que contenga momentos placenteros, dedicación y compromiso con la labor que uno desempeña, y un propósito vital que transcienda a uno mismo.

APLICACIONES EDUCATIVAS

Las actividades sobre meditación que se proponen a continuación proceden del Tai-Chi. Se opta por esta disciplina debido a que para la mayoría de personas, y sobretodo para los niños/as, resulta más fácil entrar en un estado de meditación a través del movimiento más que mediante la quietud.

El Tai-Chi es una de las artes marciales más antiguas del mundo. Ejercita conjuntamente cuerpo, mente y espíritu. Consiste en movimientos lentos y hermosos que relajan y fortalecen el cuerpo y la mente, combinando la respiración y la concentración.

Actualmente, en los Estados Unidos se están planteando reuniones en las que participan neurocientíficos, educadores, sociólogos, psicólogos y contemplativos, con la finalidad de elaborar un programa experimental sobre meditación en las escuelas. Pretenden en cinco o seis años probarlo en cientos de niños/as, con un grupo de control, y comprobar si las técnicas de meditación son realmente efectivas en este ámbito.

Pero, lo que ya podemos afirmar es que meditar favorece el sistema nervioso central y agudiza la concentración, por lo que resulta altamente beneficioso para todas las personas, aún más lo es para las personas con problemas de atención o del sistema nervioso. Y cada día son mayores las experiencias con estudiantes que presentan trastorno de hiperactividad y déficit de atención.

Además, la actual ley educativa, LOE, hace hincapié en la necesidad de trabajar el desarrollo personal y emocional en las escuelas. Con este fin, recoge una serie de competencias básicas que los estudiantes han de alcanzar a lo largo de su escolarización, entre las que se encuentra la competencia en autonomía e iniciativa personal. La meditación puede ser un instrumento a través del cual la escuela puede desarrollar dicha competencia; pues favorece el autoconocimiento personal, permitiendo a los estudiantes ser conscientes de cómo son y cuáles son sus metas, es decir, los capacita para tomar decisiones. Por otro lado, tal y como se ha afirmado anteriormente, practicando la meditación se tiene una concepción más objetiva y realista de cómo es el mundo y las relaciones que se establecen en el mismo, de manera que se favorece la competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico y la competencia social y ciudadana.

ACTIVIDAD 1. PASEAR

Objetivos. Relajar el cuerpo. Tomar conciencia del estado del cuerpo.

Contenidos. El bienestar personal, la conexión con el interior y los desbloqueos emocionales.

Nivel educativo recomendado. Para todos los estudiantes de la ESO y Bachillerato, y recomendado especialmente para aquellos con déficit de atención e hiperactividad, ya que se trata de una relajación en movimiento.

Descripción. A los estudiantes se les debe de dar muy pautados y claros los siguientes pasos a seguir:

- Se flexiona la cadera ligeramente con los pies abiertos a la medida de las caderas.
- Las rodillas nunca pueden pasar por delante de la punta del pie.
- Las manos se colocan debajo del ombligo, formando un triángulo en el que los dedos pulgares están unidos por las yemas, y las manos quedan abiertas y apoyadas en el bajo vientre, donde también se unen los dedos índices.
- Otra forma posible de colocar las manos es apoyar las palmas de las manos boca arriba en la zona de los riñones.

Se les explica que van a caminar a cámara lenta, lo más lento que lo puedan hacer. Todo el cuerpo debe de estar muy relajado (cara, hombros, brazos…). Tomando siempre conciencia del cuerpo y de los movimientos.

Al final de la sesión se propone una reflexión en gran grupo, en la cual, se plantean preguntas como por ejemplo: ¿Cómo estaba tu cuerpo al inicio de la sesión? ¿Qué has sentido durante el ejercicio? ¿Cómo te encuentras tras haber terminado?

Duración. El tiempo que se dedica a esta actividad puede variar a elección del docente; y dependiendo de si lo combina con otros ejercicios de los que se proponen.

Metodología. Estructuración grupal: gran grupo o pequeño grupo Expresión corporal y control sobre los movimientos corporales. Reflexión final.

Materiales necesarios. Ropa cómoda. Espacio: El gimnasio o el patio del centro, se recomienda un espacio abierto y que no sea el aula ordinaria.

Bibliografía. Crompton (1997).

ACTIVIDAD 2. ABRAZAR EL ARBOL

Objetivos. Relajar el cuerpo. Tomar conciencia del estado del cuerpo.

Contenidos. El bienestar personal, la conexión con el interior y los desbloqueos emocionales.

Nivel educativo recomendado. Para todos los estudiantes de la ESO y Bachillerato, y recomendado especialmente para aquellos con déficit de atención e hiperactividad, ya que se trata de una relajación en movimiento.

Descripción. El ejercicio que se propone a continuación se hace cuatro veces seguidas. Partimos siempre de una postura inicial en la que los pies se abren a la anchura de las caderas y las rodillas se encuentran ligeramente flexionadas. Se elevan los brazos al mismo tiempo que se sube la pierna, las palmas de las manos giradas en dirección al pecho como si tratáramos de abrazar el tronco de un árbol. El movimiento ha de ser lento y al compás de la respiración. Al bajar la pierna, también bajamos los brazos empujando con las manos el aire y lo llevamos hacia el bajo vientre. Luego se repite lo mismo con la otra pierna; así hasta cuatro veces.

Al final de la sesión se propone una reflexión en gran grupo, en la cual, se plantean preguntas como por ejemplo: ¿Cómo estaba tu cuerpo al inicio de la sesión? ¿Qué has sentido durante el ejercicio? ¿Cómo te encuentras tras haber terminado?

Duración. El tiempo queda limitado a cuatro repeticiones, pero este ejercicio se puede combinar con otros de los propuestos, y alargar así la sesión.

Metodología. Expresión corporal y control sobre los movimientos corporales. Reflexión final. Estructuración grupal: gran grupo o pequeño grupo.

Materiales necesarios. Ropa cómoda. Espacio: El gimnasio o el patio del centro, se recomienda un espacio abierto y que no sea el aula ordinaria

Observaciones. Variante de la actividad. Antes y después de hacer este ejercicio se propone realizar el ejercicio descrito como “pasear”, resulta muy interesante porque los estudiantes pueden encontrar muchas diferencias entre la primera vez que han realizado este ejercicio y la segunda, tras hacer el abrazo del árbol. Y así se completa una sesión muy satisfactoria y se lleva a cabo una reflexión más intensa.

Bibliografía. Crompton (1997).

ACTIVIDAD 3. DESPLAZAR Y RECOGER LA ENERGÍA DEL MAR

Objetivos. Relajar el cuerpo. Tomar conciencia del estado del cuerpo.

Contenidos. El bienestar personal, la conexión con el interior y los desbloqueos emocionales.

Nivel educativo recomendado. Para todos los estudiantes de la ESO y Bachillerato, y recomendado especialmente para estudiantes con déficit de atención e hiperactividad, ya que se trata de una relajación en movimiento.

Descripción. Como en todos los ejercicios se parte de la postura base, pies a la anchura de las caderas y rodillas ligeramente flexionadas. Sin embargo, los brazos se colocan formando una equis y mirando hacia el pecho. El ejercicio comienza dando un paso en diagonal y abriendo los brazos en horizontal hasta donde se pueda, y repitiendo el mismo trayecto volvemos al centro. Cuando abrimos los brazos y damos el pasito intentamos mover la energía de las olas del mar, y cuando recogemos los brazos y el pie, intentamos hacer nuestra toda su energía.

En este ejercicio la respiración comienza con la inspiración desde la postura base, y al dar el pasito y abrir los brazos expiramos, al recoger los brazos volvemos a inspirar y expiramos al bajarlos.

Este ejercicio se repite seis veces. Y al final de la sesión se propone la reflexión preguntando a los estudiantes ¿Cómo estaba tu cuerpo al inicio de la sesión? ¿Qué has sentido durante el ejercicio? ¿Cómo te encuentras tras haber terminado?

Duración. Se realiza el ejercicio un total de seis veces y el tiempo varía en función de si se combina con otros ejercicios propuestos.

Metodología. Expresión corporal y control sobre los movimientos corporales. Reflexión final. Estructuración grupal: gran grupo o pequeño grupo.

Observaciones. Variante de la actividad. Antes y después de desarrollar este ejercicio se propone realizar el ejercicio descrito como “pasear”, resulta muy interesante porque los estudiantes pueden encontrar muchas diferencias entre la primera vez que han realizado este ejercicio y la segunda, tras desplazar y recoger la energía del mar. Por otro lado, este ejercicio se suele realizar en una misma sesión con el abrazo al árbol y sostener el universo.

Materiales necesarios. Ropa cómoda. Espacio: El gimnasio o el patio del centro, se recomienda un espacio abierto y que no sea el aula ordinaria

Bibliografía. Crompton (1997).

ACTIVIDAD 4. SOSTENER EL UNIVERSO

Objetivos. Relajar el cuerpo. Tomar conciencia del estado del cuerpo.
Contenidos. El bienestar personal, la conexión con el interior y los desbloqueos emocionales.

Nivel educativo recomendado. Para todos los estudiantes de la ESO y Bachillerato, y recomendado especialmente para estudiantes con déficit de atención e hiperactividad, ya que se trata de una relajación en movimiento.

Descripción. Como en todos los ejercicios se parte de la postura base, pies a la anchura de las caderas y rodillas ligeramente flexionadas. Las manos desde el centro del pecho abiertas en forma de cáliz, se bajan siguiendo la línea longitudinal que forma nuestro cuerpo, y a la altura de las caderas se abren por los costados y se suben con las palmas hacia fuera hasta llegar a estar por encima de nuestra cabeza, una vez allí se estira todo nuestro cuerpo con las palmas hacia arriba, como si quisiéramos sostener el peso de todo el universo, incluso las rodillas que estaban flexionadas también se estiran. Una vez lo hemos realizado, se lleva a cabo el mismo trayecto en sentido contrario, llegando así de nuevo a la postura original.

La respiración como en todos los ejercicios de Tai Chi es muy importante. En éste en concreto inspiramos en el centro del pecho y expiramos cuando los brazos se encuentran a la altura de la cadera, inspiramos al elevar los brazos y expiramos por segunda vez cuando empujamos los brazos hacia el cielo, luego cogemos aire al elevar las rodillas y al bajar expiramos.

Se hace un total de tres veces. Finalmente se reflexiona planteando las cuestiones siguientes: ¿Cómo estaba tu cuerpo al inicio de la sesión? ¿Qué has sentido durante el ejercicio? ¿Cómo te encuentras tras haber terminado?

Duración. Se realiza el ejercicio un total de tres veces y el tiempo varía en función de si se combina con otros ejercicios propuestos.

Metodología. Expresión corporal y control sobre los movimientos corporales. Reflexión final. Estructuración grupal: gran grupo o pequeño grupo.

Materiales necesarios. Ropa cómoda. **Espacio.** El gimnasio o el patio del centro, se recomienda un espacio abierto y que no sea el aula ordinaria.

Observaciones. Variante de la actividad. Este ejercicio se suele realizar en una misma sesión con el abrazo al árbol y desplazar y recoger la energía del mar.

Bibliografía. Crompton (1997).

ACTIVIDAD 5. MASAJE CON PELOTA

Objetivos. Relajar el cuerpo. Tomar conciencia del estado del cuerpo.

Contenidos. El bienestar personal, la conexión con el interior y los desbloqueos emocionales.

Nivel. Para todos los estudiantes de la ESO y Bachillerato, y recomendado especialmente para estudiantes con déficit de atención e hiperactividad, ya que se trata de una relajación en movimiento.

Descripción de la actividad. Este ejercicio se propone al finalizar una sesión de relajación. No es un ejercicio propio del Tai-Chi, pero se incluye en la práctica de algunas sesiones. Los estudiantes se colocan por parejas, uno se tumba sobre el suelo y el otro masajea con una pelota de tenis o similar el cuerpo de su compañero. Empezando por la planta de los pies, recorren ambas extremidades hasta finalizar en la cabeza, luego el compañero se da la vuelta y se repite el recorrido por el otro costado.

Duración. El docente elige una canción de relajación que durará sobre unos cinco minutos, a la mitad de esta avisará para que los estudiantes se giren, y al término de esta se turnan.

Metodología. Expresión corporal y control sobre los movimientos corporales. Reflexión final. Estructuración grupal: gran grupo o pequeño grupo.

Materiales necesarios. Ropa cómoda y una pelota con superficie rugosa preferentemente. Espacio: el gimnasio o el patio del centro, se recomienda un espacio abierto y que no sea el aula ordinaria.

Observaciones. Variante de la actividad. Este ejercicio se puede hacer de igual modo pero masajeando con las yemas de los dedos sólo la cara del compañero/a.

Bibliografía. Crompton (1997).

ACTIVIDAD 6. MASAJE EN FILA INDIA

Objetivos. Relajar el cuerpo. Tomar conciencia del estado del cuerpo

Contenidos. El bienestar personal, la conexión con el interior y los desbloqueos emocionales.

Nivel educativo recomendado. Para todos los estudiantes de la ESO y Bachillerato, y recomendado especialmente para estudiantes con déficit de atención e hiperactividad, ya que se trata de una relajación en movimiento.

Descripción. Este ejercicio se propone al finalizar una sesión de relajación. Los estudiantes se colocan en fila india, es decir uno tras otro, y pasan tres veces las manos por la espalda del compañero, de forma rápida pero casi sin tocarse y de forma muy suave. Lo mismo se hace por la cara exterior de los brazos y por la parte trasera de las piernas. Después se dan suaves presiones en hombros y nucas. Luego nos damos la vuelta y el ejercicio se repite para que todos reciban el masaje.

Duración. Unos cinco minutos aproximadamente antes de pasar a la reflexión final.

Metodología. Expresión corporal y control sobre los movimientos corporales. Reflexión final. Estructuración grupal: gran grupo o pequeño grupo.

Materiales necesarios. El propio cuerpo. Espacio: el gimnasio o el patio del centro, se recomienda un espacio abierto y que no sea el aula ordinaria.

Observaciones. Variante de la actividad. Este ejercicio se puede hacer de igual modo pero masajeando con las yemas de los dedos sólo la cara del compañero/a.

Bibliografía. Crompton (1997).

ACTIVIDAD 7. AUTOMASAJE

Objetivos. Relajar el cuerpo. Tomar conciencia del estado del cuerpo.

Contenidos. El bienestar personal, la conexión con el interior y los desbloqueos emocionales.

Nivel educativo recomendado. Para todos los estudiantes de la ESO y Bachillerato, recomendado especialmente para estudiantes con déficit de atención e hiperactividad.

Descripción. Este ejercicio se hace siempre que hacemos una sesión de relajación o meditación. Se trata de poner la mano izquierda sobre la derecha y dar un suave masaje por el vientre, en el sentido de las agujas del reloj. Se empieza por el bajo vientre hasta alcanzar todo el vientre. Luego se hace lo mismo en el pecho. Y se acaba masajeando delicadamente las cejas, desde el centro hasta las sienes.

Duración. Cinco minutos aproximadamente antes de iniciar la reflexión sobre la sesión.

Metodología. Expresión corporal y control sobre los movimientos corporales. Reflexión final. Estructuración grupal: actividad individual.

Materiales necesarios. El propio cuerpo. Espacio: el gimnasio o el patio del centro, se recomienda un espacio abierto y que no sea el aula ordinaria.

Bibliografía. Crompton (1997).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Crompton, P. (1997). *Tai chi. Guía práctica de los efectos terapéuticos de esta disciplina*. Barcelona: Oniro.

Davidson, R. J. (2005). *Emotion regulation, happiness, an reuroplasticity of the brain. Advances in mind and Body Medicine, 21,* 25-58. Obtenido el 29 de junio de 2010 de http://www.1av10.nu/~johan/Div/VT07/C-Uppsats/Artiklar/20007485%20Emotion%20regulation.pdf

Ekman P., Davidson R. J., Ricard M. y Wallace B. A. (2005). Buddhist and psychological perspectives on emotions and well-being. *Current Directions in Psychological Science, 14(2),* 59-63. Obtenido el 29 de junio de 2010 de http://www.sbinstitute.com/PDF%20AW.org/ wellbeing.pdf

Seligman, M. E. P. (2007). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.

GENERALITAT
VALENCIANA
CONSELLERIA D'EDUCACIÓ