



PositivitiES

Applied Positive Psychology
for European Schools

POSITIVITIES
Positive European Schools

On-Line Course

Módulo 8



Learning

“Hacia una Pedagogía Positiva”

Indice

| | |
|---|----------|
| IDEAS CLAVE | 3 |
| TIME-IN | 4 |
| MÓDULO 8: HACIA UNA PEDAGOGÍA POSITIVA | 5 |
| 1. MONTANDO EL PUZLE: UN ENFOQUE SISTÉMICO | 5 |
| 1.1 EL ENFOQUE SISTÉMICO | 8 |
| 1.2 EJEMPLOS DE INTERRELACIONES ENTRE LOS ELEMENTOS Y LA APLICACIÓN EN LA EDUCACIÓN | 10 |
| 2. PROPUESTA PARA UNA PEDAGOGÍA POSITIVA | 13 |
| 3. INTRODUCIR LA PSICOLOGÍA POSITIVA EN LOS PROGRAMAS Y ACTIVIDADES DEL AULA | 15 |
| 4. HERRAMIENTAS DE EVALUACIÓN | 22 |
| <i>4.1 Mindfulness y Conciencia</i> | 23 |
| <i>4.2 Regulación Emocional</i> | 24 |
| <i>4.3 Motivación</i> | 24 |
| <i>4.4 Engagement</i> | 25 |
| <i>4.5 Fluir y calidad de la experiencia</i> | 26 |
| <i>4.6 Empatía, Conducta Pro-social y Clima del aula</i> | 26 |
| REFERENCIAS | 27 |

PositivitiES – Applied Positive Psychology for the European Schools

Project Nr: 527545-LLP-1-2012-I-ES-COMENIUS-CMP

Grant Agreement: 2012-4188 / 001-001

Authors : Raquel Albertín Marco, Toni Ventura-Traveset, Antonella Delle Fave, Andrea Fianco, Hans Henrik Knoop, Elena Arrivabene

URL: <http://positivities.eu>

Web design and programming: Fundación Fluir – Flow Foundation

Contact: project@positivitiES.eu

Ideas clave

- *PARTE 1: En este último módulo del curso se resumen las principales ideas enmarcándolas en un modelo sistémico global. Hemos visto a lo largo de los sucesivos módulos que muchas cosas tienen que estar al mismo tiempo en su lugar y cumpliendo su función, si el objetivo educativo es tener éxito y para que una buena escuela pueda ser vista como un sistema que funciona bien.*
- *PARTE 2: Para que la pedagogía sea positiva, en el doble sentido de ser a la vez eficaz y humana, debe ser significativa y cautivadora, con fuerzas extrínsecas e intrínsecas funcionando en sinfonía. Por ejemplo, las exigencias curriculares no pueden hacer perder su interés a las y los estudiantes, ni abandonar los estudios, si se supone que hay un nivel funcionamiento óptimo. El sentido/significado en la educación es provocado por un claro sentimiento de ser parte de algo más grande e importante, ser parte de comunidades sociales que acogen y dan soporte, y ser capaz de utilizar los conocimientos y habilidades adquiridas en la escuela para propósitos reales, y no sólo para propósitos secundarios, como conseguir una buena calificación.*
- *PARTE 3: A pesar de la evaluación y los exámenes suponen una situación de agobio, miedo o aflicción para gran parte del alumnado, por la humillación social que suponga estar en un puesto relativamente bajo, la evaluación y valoración del aprendizaje continuo son mediadores indispensables de cualquier tipo de experiencia. Por lo tanto, es un reto importante para los profesores, el ser capaces de evaluar el progreso de una manera no humillante y estimulante. Al final del módulo se ofrecen algunas técnicas para una evaluación inmediata, que con probabilidad fomentarán experiencias positivas e instrumentos académicos para evaluar el efecto de las intervenciones relacionadas con el contenido del curso.*

Time-In

Qué entiendes por Buen Trabajo en la educación?

Por favor, dedica unos minutos a leer el siguiente texto y reflexiona sobre esta cuestión. PI

The GoodWork Project (GWP)

El proyecto “El Buen Trabajo” y su relación con la educación

El proyecto “El Buen Trabajo” (GWP) es un estudio a gran escala para identificar a las personas e instituciones que ejemplifican un buen trabajo - trabajo que es excelente en calidad, socialmente responsable y significativo para sus practicantes - y para determinar la mejor manera de aumentar la incidencia de un buen trabajo en nuestra sociedad. Desde 1995, el Proyecto GoodWork ha investigado cómo los individuos son capaces de llevar a cabo “un buen trabajo” en sus profesiones cuando las condiciones están cambiando a un ritmo sin precedentes y cuando las fuerzas del mercado son enormemente poderosas. GoodWork aquí significa el trabajo que es a la vez de alta calidad, socialmente responsable y beneficioso para el trabajador.

El GWP fue dirigido por Howard Gardner (Harvard University), William Damon (Stanford University), y Mihaly Csikszentmihalyi (Claremont Graduate University). Más de 1.200 personas fueron entrevistadas para el proyecto, incluyendo más de 700 profesionales líderes en una amplia gama de profesiones como el periodismo, la genética, el teatro, el jazz, el derecho, los negocios, la danza, la filantropía, las artes marciales y la educación. En los países nórdicos, la rama del proyecto se centró en la educación y el periodismo, fue dirigido por Hans Henrik Knoop (Universidad de Aarhus). El proyecto se centra en las personas que ejemplifican la comprensión del buen trabajo que el GWP ha desarrollado:

- 1) **Excelencia:** son reconocidos como expertos de su área profesional;
- 2) **Ética:** tratan de actuar en formas que son social y moralmente responsables, y
- 3) **Engagement:** encuentran significado a nivel personal en su trabajo.

El objetivo final de la GWP es llamar la atención a la naturaleza de GoodWork y tratar de aumentar su frecuencia en nuestra sociedad. En el desarrollo de una comprensión de lo que estas personas hacen, el GWP tiene la intención de crear modelos de GoodWork para fomentar su práctica en el futuro.

La Educación Positiva (PE) se puede definir como la educación, donde se da prioridad al disfrute del aprendizaje, al empleo de las fortalezas individuales, y la experiencia de la persona para hacer valiosas contribuciones a la comunidad social y entornos culturales en los que vive. Por lo tanto, PE comparte la ambición y la base teórica de la GWP en que compromiso, excelencia y ética constituyen los pilares de un buen trabajo en cualquier profesión. Ampliando este enlace brevemente, podemos observar cómo el disfrute de aprender se parece mucho a la participación, como el empleo de las fortalezas individuales se asemeja mucho a la búsqueda de la excelencia, y cómo las contribuciones valiosas a la sociedad se asemejan de cerca a la conducta ética.

Módulo 8: Hacia una Pedagogía Positiva

1. Montando el puzle: un enfoque sistémico

Hemos llegado al último módulo de este curso, donde se resumen las principales ideas de los primeros siete módulos, y se proporciona un modelo sintetizado para la aplicación educativa y la profundización en estas cuestiones tan fascinantes.

Durante este curso se ha argumentado que los buenos ambientes de aprendizaje en la escuela y todo lo que ello implica, ante todo, fomentan lo que ahora llamaremos "experiencias educativas positivas", que es un término muy amplio con el objetivo de cubrir como mínimo los aspectos contemplados en los Módulos 1 a 7, en los que se han introducido conocimientos psicológicos cruciales que básicamente constituyen **principios rectores que se pueden usar para optimizar la calidad de las experiencias de enseñanza-aprendizaje.**

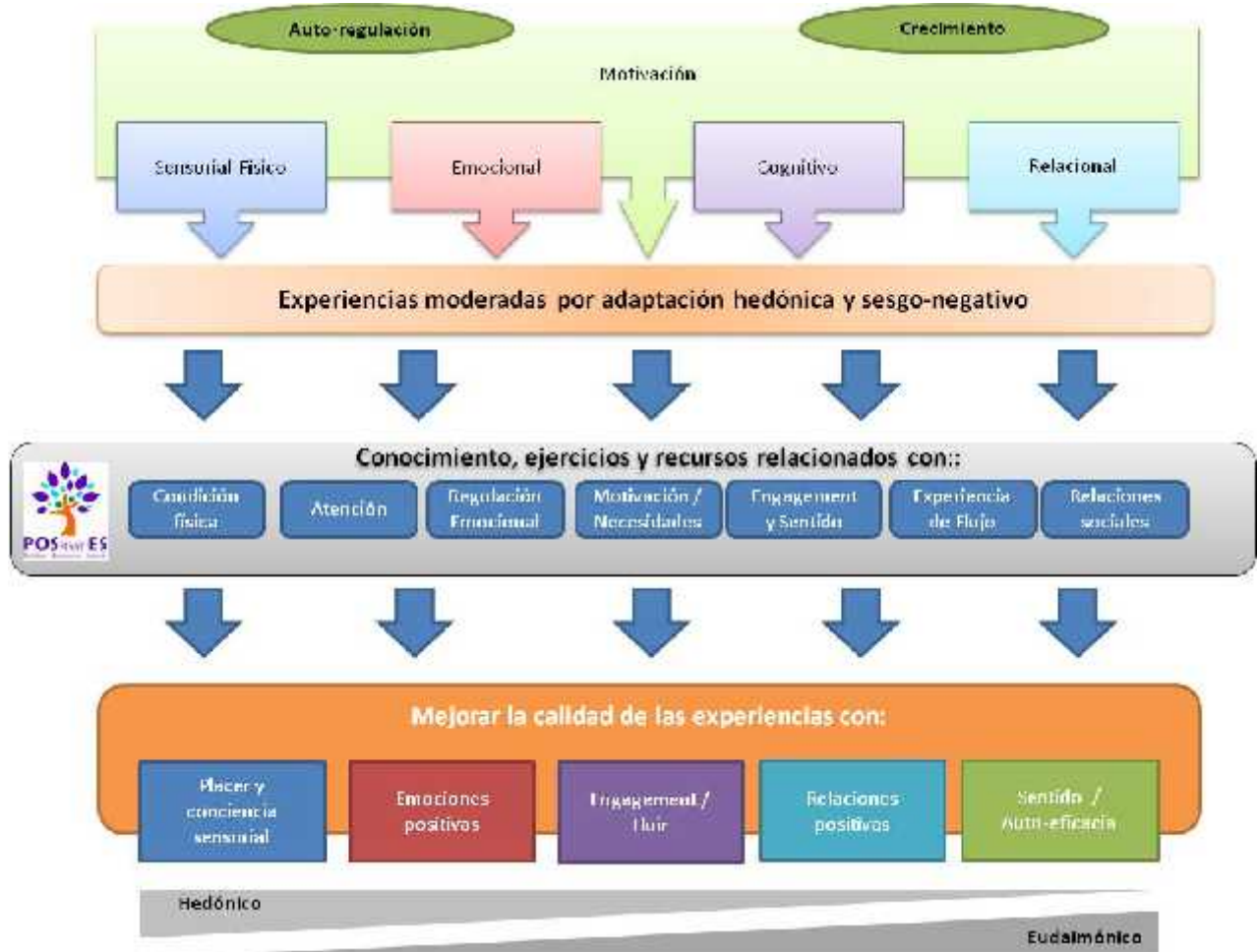
Estos principios están fuertemente interrelacionados y pueden entenderse como partes de un sistema de aprendizaje biopsicosocial integral, activo en cualquier escenario educativo como es la escuela. En esencia, estos principios son:

1. Cada ser humano es por naturaleza fundamentalmente bio-psico-socialmente activo, y es en todo momento propenso a sufrir y padecer daños por una pasividad prolongada. En otras palabras, **la motivación básica en la vida es estar vivo y en movimiento.**
2. Esta actividad se desarrolla a través de dos procesos entrelazados llamados **crecimiento y la autorregulación.** El desarrollo humano depende por tanto de, si uno experimenta el ser capaz de crecer y auto-regularse adecuadamente de forma autónoma con el fin de ser capaz de adaptarse a cualquier circunstancia dada. Esto requiere que uno, como individuo, asume suficiente iniciativa y que el medio ambiente es suficientemente favorable a ésta.
3. Cuando se produce con éxito, el crecimiento autorregulado influye en diferentes formas del bienestar, todo ello contribuyendo al desarrollo positivo humano, incluyendo:
 - a. **Salud física:** provocada específicamente por una nutrición, movimiento, descanso (sueño) e higiene adecuados.
 - b. **Emociones positivas:** como el sentimiento de seguridad, confianza, belleza y entorno funcional que previene la pasividad no deseada.
 - c. **Engagement** – p.e. a través del interés, objetivos concretos e inspiradores, retos de un nivel adecuado y una información continua sobre si uno lo está haciendo bien para lograr los objetivos.

- d. **Sentido** – p.e. a través de la experiencia continua de un proceso de aprendizaje bien argumentado, la adquisición de competencias importantes y el disfrute de la anticipación.
 - e. **Relaciones sociales** – p.e. a través de los lazos que proveen de seguridad a través del apoyo social y de las experiencias que surgen cuando existe un reto social positivo y expectativas elevadas.
 - f. **La creencia de ser capaz de tener éxito** si realmente uno se toma la molestia de hacer un esfuerzo para intentarlo – p.e. a través de experiencias tempranas de éxito que construyen la auto-eficacia, y por lo tanto la probabilidad de tener éxito de nuevo; y a través de la motivación de forma autónoma y por lo tanto del sentido y auto-disciplina, que puede ser aprendiza y fortalecida, siendo la candidata para la mejor fortaleza personal porque ésta ayuda a desarrollar todas las demás.
4. A menudo se hace una distinción entre el **bienestar hedónico y eudaimónico**. El bienestar hedónico se refiere a los placeres más emocionales y temporales (predominantemente a y b de la lista anterior), mientras que el bienestar eudaimónico se refiere a las cualidades más cognitivas y duraderas de la existencia y sentido (principalmente d, e y f de la lista anterior). El engagement es un estado que a menudo combina aspectos del bienestar hedónico y eudaimónico.
5. Los seres humanos están dotados biopsico socialmente con una gran tendencia a habituarse a los placeres hedónicos como los bienes materiales y la salud –es lo que se conoce por **adaptación hedónica**- Adicionalmente, los acontecimientos negativos en general, tienden a afectarnos más de los eventos positivos. Esto se llama la **tendencia a la negatividad o sesgo negativo**.
6. Hemos argumentado que la experiencia de aprendizaje verdaderamente positiva e intensa es de hecho a menudo una experiencia en la que una persona está profundamente involucrada, cuando una persona se encuentra a sí misma profundamente inmersa en lo que está sucediendo, ya sea leer, jugar, hablar o cualquier otra actividad. Y hemos argumentado a lo largo de los módulos que con el fin de fomentar la participación significativa, es importante ser capaz de producir y mantener estados de atención, conciencia y atención plena en lo relativo a las emociones, la cognición, la motivación y las relaciones sociales - y ser capaz de regular el estado emocional, como se mostró en el módulo 3, a través de la selección de la situación, de la modificación situación, del despliegue atencional, del cambio cognitivo y de la modulación de la respuesta

Mediante la comprensión y el aprovechamiento de estos conocimientos y principios, podemos mejorar significativamente la experiencia, la calidad de vida de alumnos, alumnas y profesorado en la escuela. Además todos estos principios son válidos tanto para el individuo como indirectamente para su entorno. Esta sinfonía de "PositivitiES", se representa a través del modelo ilustrado en figura 1, elaborado a partir del modelo presentado en el Módulo 1.

Figura 1 Cómo la psicología positiva promueve una experiencia educativa positiva



Las perspectivas múltiples integradas en el modelo pueden resultar abrumadoras cuando se está al frente de los desafíos diarios de la enseñanza en la escuela, pero lo que de hecho puede ayudar es considerar la forma en que cada elemento del modelo es en sí un recurso para hacer el trabajo diario más fácil y más alegre. Además, habrás sentido, que la mayoría de los elementos te resultaban ya familiares de antemano. Pero lo que se aporta como nuevo en este curso es el marco científico y fundamentos de la psicología positiva que avalan lo que la intuición y experiencia nos podía mostrar. Es el propósito de este curso que este enfoque sistémico traiga alguna iluminación y un alivio para quienes pueden haber sentido una confusión por la cantidad de conceptos expuestos a lo largo de los siete primeros módulos de este curso.

Y por supuesto que, como maestra/o no sólo es importante comprender estos principios/conceptos/elementos/factores, sino también diseñar entornos de aprendizaje que realmente permitan abordarlos de forma plena. Sin embargo, para que esto suceda,

también es importante entender algunos **principios sistémicos**, es decir: **los principios que nos ayudan a entender cómo los elementos en los sistemas biológicos y sociales que interactúan no sólo se rigen por sus propiedades intrínsecas, sino también por las que salen del sistema en su conjunto**, a veces llamadas las propiedades del sistema. Un ejemplo de una propiedad de sistema es la conciencia, que por lo que sabemos, surge casi como un efecto secundario de los miles de millones de interacciones simultáneas en el cerebro. Otro ejemplo es lo que llamamos la cultura, que emerge de un sinfín de actos creativos y artefactos por parte de individuos y grupos de personas.

En resumen, los sistemas más grandes surgen como un efecto de la actuación simultánea de sistemas más pequeños, y una vez que se establece el sistema asume el sentido de la regulación autónoma. Esto es importante cuando se mira a todo el contenido de este curso, donde se ha presentado una larga lista de componentes y principios que se incluyen en el modelo de la figura 1.

1.1 El enfoque sistémico

El ser humano no puede ser tomado como un puro autómatas biológico reactivo, sino como un **sistema de personalidad activa**. Si se adoptara lo que hemos presentado en los módulos de este curso de forma independiente o bajo un modelo puramente "reactivo" el resultado no sería satisfactorio.

Un "sistema" se define como un conjunto de elementos de interacción, siendo estas interacciones de una naturaleza ordenada, es decir, no aleatoria. (Bertalanffy, 1965).

"Cualquiera de las cosas que la personalidad pueda ser, tiene las propiedades de un sistema" (Allport, 1961).

Por ejemplo, desde la perspectiva teórica de sistema, una disfunción mental puede ser entendida como un "perturbación del sistema" en lugar de una pérdida de una sola función. Del mismo modo, la teoría de sistemas indica que el desarrollo humano positivo no es la mejora de una sola función (por ejemplo, la regulación emocional, o habilidades cognitivas), sino un proceso integral y equilibrado que implica a todos los componentes del "sistema activo". Hoy sabemos que el comportamiento natural de los seres humanos abarca innumerables actividades más allá del esquema "estímulo-reacción", que van desde la exploración y el juego hasta las actividades intelectuales, estéticas, religiosas, la búsqueda de la autorrealización y la creatividad.

El comportamiento de los niños y los adultos van mucho más allá de lo automático en la búsqueda de situaciones emocionales positivas, de la satisfacción de necesidades o de los placeres de la relación social. Todos estos componentes, estudiados en los módulos anteriores, contribuyen a la calidad de la experiencia, pero todos ellos interactúan dentro

del "sistema activo de la personalidad", la persona en sí, el niño/a o el adulto, con su "espontaneidad" y "creatividad", gracias a la capacidad y energía que el ser humano lleva consigo. Como sistema activo, el ser humano puede incluso comportarse en contradicción con los instintos elementales "de supervivencia" y satisfacción de necesidades, exponiéndose a experiencias dolorosas a fin de lograr objetivos significativos.

La introducción de la psicología positiva en la educación requiere de la comprensión de que las intervenciones del adulto no son meros estímulos diseñados para provocar una respuesta concreta en los y las estudiantes, sino como una contribución para un experiencia compartida, con los maestros/as y los propios alumnos/as como co-creadores de situaciones y experiencias, como jugadores y protagonistas verdaderamente activos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

La teoría de "sistemas abiertos"

Un ser humano, como todo organismo vivo, es un sistema abierto, es decir, un sistema que está importando y exportando continuamente, construyendo, transformando y destruyendo la energía, materias e información del mundo. El entorno natural, el entorno social y la cultura están en continuo intercambio con nuestra persona y nuestra comunidad, pues somos una parte dinámica de todos ellos.

Aquí queremos llamar la atención sobre el hecho de que si los sistemas abiertos alcanzan "estado estacionario" depende de los procesos en sí mismos y no de las condiciones iniciales. Esta propiedad se llama "equifinalidad" (Bertalanffy, 1950), lo que significa que las condiciones del proceso y no las condiciones iniciales conducen a un estado específico.

Por lo tanto, el crecimiento humano es fundamentalmente equifinal, independiente de la condición inicial. Por supuesto, los genes son importantes, pero con los procesos correctos de estimulación y educación cada individuo puede crecer y tener una experiencia continua de calidad.

En el ámbito de la educación hay dos implicaciones de esta teoría:

- La calidad de la enseñanza-aprendizaje depende de la calidad del proceso, y no de las condiciones iniciales (genes). Esto explica por qué muchos niños o niñas que tienen discapacidades físicas o psicológicas pueden tener experiencias de aprendizaje tan interesantes como las que tienen niños y niñas que no tienen ningún tipo de discapacidad.
- Diferentes procesos pueden generar calidades de aprendizaje similares. El hecho de que los procesos estén estandarizados no es una condición previa para lograr resultados similares. Al comprender que hay diversas maneras de llegar a las metas se abre una gran flexibilidad en la educación, y es tarea creativa del profesor/a el facilitar alternativas diferentes para estudiantes diferentes.

La teoría de sistemas deja claro que también la aplicación de la psicología positiva a la educación tiene que basarse en una comprensión multidimensional, multiperspectiva, flexible y sistémica de los seres humanos. De lo contrario corremos el riesgo de simplificar en exceso la realidad y el riesgo de desarrollar intervenciones que podrían resultar inútiles o incluso perjudiciales.

En el siguiente apartado nos fijamos en ejemplos de cómo los elementos del curso se pueden entender de manera conjunta.

1.2 Ejemplos de interrelaciones entre los elementos y la aplicación en la educación

Con el fin de ilustrar la calidad sistémica de la vida humana, vamos a poner algunos ejemplos de las fuertes relaciones entre los elementos presentados durante este curso y la aplicación a la educación.

Conciencia y emoción

Tal como se ha presentado en el Módulo 2, la atención consciente a nuestra experiencia física-sensorial puede ser de gran ayuda a la hora de ser más conscientes de nuestras propias emociones. Podemos ser conscientes de la tensión en nuestros músculos para entender que algo nos está estresando o preocupando, o las sensaciones en nuestro abdomen para darnos cuenta de emociones como el miedo o la tristeza.

En el aula: además de introducir las prácticas de la atención plena que facilitan la adquisición de esta habilidad, cuando observamos a una niña/o que está emocionalmente perturbada, podemos ayudarle a ser más consciente de sus sentimientos al hacer un ejercicio sencillo como prestar atención a la respiración. Puede ser útil tener un espacio en el aula donde los niños puedan ir y espontáneamente realizar este tipo de ejercicios.

Conciencia y cognición

Ser capaz de enfocar nuestra atención de manera consciente cuando se realiza una tarea compleja que requiere de un esfuerzo cognitivo importante, ayudará al estudiante a que utilice su energía mental de una manera más eficaz, y a no distraerse por otras cosas.

En el aula: una sencilla práctica de atención plena cuando se vayan a emprender tareas complejas, crea un ambiente de calma y ayuda a alumnos y alumnas a centrar la atención. Este tipo de ejercicios son útiles tanto para prepararse para una nueva tarea como para proporcionar un tiempo de recuperación después de un esfuerzo mental prolongado.



Conciencia y relaciones

El uso de la atención para establecer conversaciones conscientes tiene una influencia positiva en las relaciones sociales, y especialmente en situaciones de conflicto. Cuando una persona es capaz de centrar la atención en escuchar y entender lo que dice la otra -más que en estar sólo atenta a los propios pensamientos- tiene mejores condiciones para hacer que la relación sea empática.

En el aula: la atención a las conversaciones pueden entrenarse. Por ejemplo, centrándonos sólo en la parte verbal de la comunicación, un ejercicio consiste en escuchar con atención lo que dice la otra persona y después reformular para asegurarse de que se ha entendido. Asimismo, el docente debe también estar seguro de que está suficientemente atento a lo que un niño o niña le está diciendo y asegurarse de que comprende el mensaje verbal. Obviamente, al significado del mensaje verbal se adiciona el mensaje no verbal que lo acompaña, que requiere igualmente parte de nuestra atención y también se puede entrenar.

Conciencia y motivación

Utilizando nuestra atención para explorar con curiosidad puede fomentar nuestra motivación incluso hacia actividades aparentemente aburridas. Ser consciente de los pequeños detalles de nuestro propio cuerpo puede ser, por ejemplo, una forma de motivar el estudio de algunos temas de ciencias de la vida. Centrar la atención a los detalles de un cuadro en un museo puede transformar la experiencia en algo motivador y desafiante.

En el aula: podemos jugar con nuestras habilidades de atención para descubrir nuevas cosas, y aquellos aspectos aparentemente ocultos de las cosas. Podemos inventar juegos para utilizar la atención y para enriquecer el contenido motivacional de las actividades que de otra manera puede ser vistas como simples rutinas o tareas repetitivas.

Emociones y cognición

Tal como se presenta en el Módulo 3, las emociones tienen una influencia en el procesamiento cognitivo. Las emociones positivas promueven formas más globales y creativas de pensamiento. Por otro lado, las emociones neutras o negativas facilitan una manera de pensar más específica, focalizada y detallista.

En el aula: podemos crear un clima emocional adecuado para el tipo de tarea que tenemos que realizar. Cuando la creatividad y el pensamiento libre es importante, podemos fomentar las emociones positivas mediante el uso de chistes o juegos. Cuando la tarea requiere una atención más enfocada y detallista podemos promover un ambiente más tranquilo y neutral

Emociones y relaciones

Las emociones tienen también gran influencia en nuestras relaciones. Un balance positivo de las emociones positivas promueve los vínculos satisfactorios y estables con los demás. En general, la gente prefiere estar con otras personas que transmiten y comunican positividad y felicidad, siempre que sea auténtica.

En el aula: es importante tomar conciencia y asegurar que el balance del clima de clase sea positivo. Como se explica en el módulo 1, la negatividad tiene más impacto que la positividad (sesgo negativo) y por este motivo, requiere una mayor atención. Si se fomentan las buenas emociones y buenos actos entre compañeros y compañeras, y las niñas y niños aprenden a regular sus emociones, será más fácil que la auténtica positividad esté sustancialmente más presente que la negatividad en el aula.

Emociones y motivación

La emoción es también un poderoso factor que influye en la motivación. Las emociones como la satisfacción de lograr una pequeña meta nos animan a seguir trabajando hacia un objetivo más ambicioso. Celebrar y felicitar por los pequeños logros no sólo produce placer -y de este modo el bienestar hedónico – sino que consolida los factores motivacionales que pueden promover el bienestar eudaimónico.

En el aula: una herramienta muy poderosa para fomentar la motivación es la retroalimentación positiva cuando se alcanzan los pequeños logros: celebrar, felicitar, y expresar gratitud por el esfuerzo del equipo son hábitos que mantienen la motivación.

Emociones y sentido

Las emociones positivas como la gratitud por una experiencia particular, nos proporciona una señal hacia lo que es realmente significativo para nosotros. La conciencia de los momentos en los que surgen fuertes emociones positivas de apreciación, compasión, amor, elevación, pasión,... nos ayuda a conocer más sobre lo que es realmente importante y proporciona un profundo significado a nuestras vidas.

En el aula: podemos utilizar acontecimientos positivos - de la escuela o la comunidad, o las noticias en los periódicos - para mostrar explícitamente las conductas virtuosas, y para expresar gratitud por la persona o la situación como una forma de crear un clima positivo que permita a los niños en mayor o menor medida una identificación con la situación. Estas actividades ayudan al descubrimiento de lo que tiene más sentido para cada individuo y para el grupo.

Cognición y regulación emocional

En el Módulo 3 se ha descrito con detalle esta relación; podemos utilizar el conocimiento para modificar y regular nuestras emociones. El uso de nuestros pensamientos para

transformar un fracaso en una oportunidad para aprender, es una forma de promover las emociones positivas que fomenten la autoeficacia y la motivación.

En el aula: como maestra/o o profesor/a trata de identificar aquellos algunos obstáculos que pueden transformarse en oportunidades, para crear un clima de flexibilidad y aceptación del fracaso como un paso ineludible para un aprendizaje eficaz. Si una persona no falla es porque se limita a actuar en su zona de comodidad, sin arriesgar y retarse a sí misma a situaciones más complejas.

Cognición y relaciones

Podemos también utilizar nuestros pensamientos para cultivar relaciones positivas. Por ejemplo, frente a un conflicto en lugar de buscar los puntos débiles de la otra persona, podemos buscar sus puntos fuertes que puedan ser de ayuda para resolverlo, y apreciar de manera explícita estas fortalezas.

En el aula: para la construcción de equipos, pide a los alumnos y alumnas que hagan una lista de sus fortalezas y las que pueden aportar al grupo, considerando también los objetivos de la actividad. Después deberán buscar cómo se complementan las fortalezas, al distribuir las tareas en el equipo.

2. Propuesta para una Pedagogía Positiva

Resumiendo, cuando estamos diseñando y planificando actividades o programas basados en la psicología positiva para el aula o la escuela, tenemos que combinar creativamente todos los componentes o elementos que se presentan en este curso. Cuando estamos integrando los conocimientos y métodos de la psicología positiva en el aula, es necesario mantener un estilo flexible y crear condiciones que aseguren que los niños y niñas toman parte activa y participan de forma autónoma y creativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las implicaciones de este enfoque de sistema activo son:

- Los programas y las actividades basadas en la psicología positiva deben combinar de forma equilibrada los componentes sensorio-físicos, emocionales, cognitivos, sociales y motivacionales de la experiencia.
- A pesar de que los objetivos de las actividades de aprendizaje pueda ser similar para todo el grupo, las formas de desarrollar el proceso puede ser diversa y flexible. Es el estudiante, más que el maestro/a, quien en última instancia busca estas vías. Es necesario por ello, permitir a los niños explorar las posibilidades como condición previa a que se produzca un proceso de aprendizaje autónomo y creativo.

- Las áreas sensorial, emocional, cognitiva, social y motivacional no son dimensiones independientes, sino componentes altamente interrelacionadas de la experiencia. En el diseño y ejecución de actividades en el aula se tendrá en cuenta la forma en que algunos componentes pueden influir en los demás. Tomar conciencia de cómo estos factores dan forma a los demás, y cómo cada estudiante modifica la experiencia al ser parte activa de la misma.
- El uso creativo de los componentes que se presentan en este curso puede compensar la falta de algunos de ellos en la experiencia. Por ejemplo, si es necesario realizar una actividad de motivación baja, podemos reforzar el componente emocional o el componente social mediante la creación de un juego; así finalmente se va a equilibrar positivamente la escasez de motivación.

Reglas básicas para un cambio hacia una Pedagogía Positiva

1. El objetivo último de la Pedagogía Positiva (PP) es educar para un desarrollo óptimo e integral de niños/as y jóvenes, contribuyendo a la mejora de una comunidad basada en valores positivos, el bienestar y el florecimiento humano.
2. La PP contempla el bienestar individual y de la comunidad como un objetivo explícito.
3. La PP tiene su fundamento en las evidencias científicas que aportan la psicología y las neurociencias, y en especial la psicología positiva
4. La PP contribuye al desarrollo integral de la persona en los aspectos físico, emocional, cognitivo, relacional, existencial y ético.
5. La PP se apoya en el uso de las fortalezas humanas para el desarrollo de la persona a nivel individual y social, como una vía de desarrollo más eficaz que aquella que se fija más en la corrección de las deficiencias.
6. La PP promueve el desarrollo de las habilidades atencionales y mindfulness para facilitar la involucración activa en cada momento de la experiencia, al igual que promueve el desarrollo de habilidades para la regulación emocional, auto-reflexión y relaciones sociales responsables.
7. La PP contempla las necesidades individualizadas de niños y niñas, y especialmente las de seguridad y salud psicológica, las de autonomía, competencia, de relaciones positivas y pertenencia a la comunidad y sociedad.
8. La PP acepta y respeta las diferencias entre individuos, promoviendo el respeto y aceptación de la diversidad y la libertad de ser uno/a mismo/a.
9. La PP reconoce el rol activo y creativo de cada persona en su propia educación. PP crea condiciones que favorecen la motivación a través de la identificación de metas individualizadas, la apreciación del esfuerzo, y el equilibrio dinámico entre retos y habilidades para promover experiencias óptimas de aprendizaje.
10. PP promueve estilos de enseñanza-aprendizaje basados en la cooperación, y en los que no se establecen jerarquías entre docentes y estudiantes.

3. Introducir la psicología positiva en los programas y actividades del aula

Todos los temas tratados en los módulos anteriores de este curso representan aspectos fundamentales de la vida escolar. Los estudios que se realizaron en cada uno de estos aspectos no surgen del vacío o de la simple curiosidad de los investigadores, sino que más bien fueron generados por problemas específicos, los retos y necesidades que se observaron en la vida real. Esto es cierto para el contexto escolar, así, los temas tratados en los módulos fueron seleccionados con el fin de tratar cuestiones específicas con el objetivo de mejorar la calidad de la experiencia de clase entre profesorado y alumnado.

PositivitiES llevado a la práctica en la elaboración de programas y actividades escolares

El enfoque de PositivitiES requiere definir objetivos explícitos/retos relacionados con el bienestar y el desarrollo integral de los individuos o de la comunidad, para (a) definir e implementar un **programa basado en los fundamentos de la psicología positiva**, (b) proveer recursos y actividades para realizar en el aula y (c) para evaluar el bienestar y los indicadores de crecimiento relacionados con las personas, probando la efectividad del programa y el impacto en la comunidad.

En otra palabras, con el fin de lograr adecuadamente este objetivo, es importante seguir una vía científica, la participación en un viaje que incluye pasos conceptuales y empíricos, como se ilustra en la Figura 2.

Figura 2 El ciclo científico





El ciclo se inicia con la experiencia diaria del aula, en la que se identifican los desafíos u objetivos (etapa 1). Se recurre a los fundamentos teóricos de la disciplina, en este caso nos centramos en los mecanismos sociales y psicológicos estudiados en el marco de la psicología positiva (etapa 2). La siguiente etapa es la verificación empírica de los supuestos teóricos, mediante el desarrollo de medidas y herramientas de evaluación (etapa 3) que permiten a los investigadores verificar si sus principios teóricos corresponden a los fenómenos de la vida real. Por último, con el fin de ser útil, los resultados obtenidos por vía científica deben trasladarse de nuevo a la práctica diaria, idealmente en colaboración con profesionales de la educación, para diseñar intervenciones específicas y de acuerdo a las necesidades (etapa 4) que ayuden a lograr los objetivos que se identificaron originalmente. Estas prácticas de mejora deben ser probadas en el contexto de la vida real, con el fin de mostrar su validez y eficacia (etapa 5). Sin embargo, debido a las infinitas posibilidades de crecimiento y mejora que cualquier sistema o institución humana pueden experimentar, se identificarán nuevos desafíos después de haber cumplido con los anteriores. **El pensamiento humano y la acción por lo tanto se mantienen en movimiento a lo largo de esta ruta circular hacia el logro de niveles crecientes de complejidad y calidad.**

Veamos cada una de estas etapas más en detalle:

Etapa 1. Definir el reto y metas

La forma de establecer el desafío y metas es un paso crucial para la definición de un programa basado en psicología positiva. Si recuerdas el Módulo 1, lo que está haciendo el enfoque de la psicología positiva realmente innovador es que se centra en los recursos y activos psico-sociales de los individuos, en lugar de centrarse en sus debilidades y defectos. Este enfoque hacia lo "positivo" necesita ser reflejado desde el primer momento en la proclamación de nuestras metas.

Muchas veces, la observación del aula es normalmente la principal fuente de problemas, pues surgen preguntas como:

- ¿Cómo puedo enseñar con eficacia en un aula de hacinamiento (una pregunta común en muchas escuelas), donde incluso la creación de un clima tranquila y de atención es un reto?
- Mis estudiantes se distraen y causan constantemente interrupciones en el aula. ¿Cómo puedo reducir el número de alumnos distraídos y hablando el uno al otro?
- En los debates en clase, unos pocos alumnos son los que normalmente participan y la mayoría nunca participan. ¿Cómo puedo estimular una mayor participación de todos los estudiantes?

Ante estas observaciones y desafíos, tenemos que tener cuidado al centrarse en el enfoque "positivo" de las preguntas, en lugar de en su vertiente más "negativa". Vamos a proponer algunas definiciones metas para los problemas mencionados

| Reto - Desafío | Metas posibles |
|---|---|
| ¿Cómo puedo enseñar con eficacia en un aula de hacinamiento (una pregunta común en muchas escuelas), donde incluso la creación de un clima tranquila y de atención es un reto? | Aumentar las habilidades atencionales y emocionales del alumnado, como base para una experiencia satisfactoria en el aula |
| Mis estudiantes se distraen y causan constantemente interrupciones en el aula. ¿Cómo puedo reducir el número de alumnos distraídos y hablando el uno al otro? | Promueve la motivación y experiencias e flujo en el aula, mejorando así la satisfacción y auto-eficacia |
| En los debates en clase, unos pocos alumnos son los que normalmente participan y la mayoría nunca participan. ¿Cómo puedo estimular una mayor participación de todos los estudiantes? | Mejora las habilidades sociales del alumnado, como base para un trabajo cooperativo más efectivo y satisfactorio |

Etapas 2 y 3. Análisis de los fundamentos de la psicología positiva y evidencias empíricas

Durante el curso hemos introducido una selección de fundamentos teóricos de psicología positiva que ayudan a comprender los mecanismos biológicos, psicológicos y sociales que contribuyen a la calidad de la experiencia en el aula. A veces sentiremos que la teoría y la práctica parecen estar demasiado lejos una de la otra, mientras que a veces sentimos que la relación es clara y más cercana. En PositivitiES estamos firmemente convencidos de que la introducción efectiva de la psicología positiva en la escuela requiere un conocimiento básico de los fundamentos teóricos de esta disciplina provenientes del rigor y estudio científico.

En el diseño de los programas y actividades deberemos tener en cuenta estos fundamentos que puedan guiarnos hacia nuestras metas. Las bases teóricas de la psicología positiva nos pueden ayudar a enriquecer nuestras propuestas, teniendo en cuenta los aspectos que no son evidentes, y al mismo tiempo pueden ser cruciales para nuestros propósitos. Podemos hacernos preguntas como: ¿Cómo va esta actividad a promover un clima emocional positivo (módulo 3)? ¿Qué necesidades de autonomía básica (módulo 4) se cubren por la actividad? ¿Cómo puedo transformar la actividad en algo significativo, que provoque la participación activa del grupo (módulo 5)? ¿Cuál será la calidad de la experiencia, en

términos de equilibrio entre adquisición de competencias y desafíos (módulo 6)? ¿Puede la actividad enriquecerse teniendo en cuenta los componentes relacionales (módulo 7) y/o reforzar la construcción de la comunidad en el aula? Como hemos subrayado en este curso, un enfoque sistémico es un requisito de las intervenciones basadas en PositivitiES, y todas estas preguntas y muchas otras necesitan ser analizadas y sus fundamentos teóricos básicos comprendidos.

Además, podemos encontrar en la literatura y en este curso muchos ejemplos de intervenciones y recursos que han sido evaluados empíricamente. Muchos de ellos pueden ser traducidos y adaptados para trabajar sobre las necesidades detectadas. Sin embargo, es importante analizar si las intervenciones propuestas están bien adaptadas a nuestro contexto cultural y social que puede ser muy diferente del contexto original donde la intervención fue diseñada y evaluada. De nuevo, es el conocimiento de los fundamentos de la psicología positiva lo que puede ser de mejor ayuda para adaptar mejor las intervenciones a nuestro contexto.

Etapa 4. Diseño del programa y/o intervención

A pesar de que parezca repetitivo, pero con el fin de subrayar su importancia, hay que destacar una vez más que la experiencia es una realidad multifacética, integrada por los componentes sensoriales, emocionales, cognitivos, relacionales y motivacionales. Esto tiene que ser la principal consideración en el diseño de los programas y actividades.

El diseño de un programa es una propuesta de experiencias de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, todos los ingredientes que promueven una experiencia enriquecedora y satisfactoria deben tenerse en cuenta y estar presentes. Tenemos que encontrar el equilibrio adecuado de todos los ingredientes, y alinearlos a las metas del programa.

Los recursos incluidos en la sección “Meaning” de PositivitiES son un ejemplo, ya que todos ellos están diseñados teniendo en cuenta los diferentes componentes de la experiencia:

| | |
|-----------------------------|--|
| Objetivos | Descripción explícita de la actividad, en relación a los objetivos generales del programa |
| Motivación | Alude no sólo a la motivación académica, sino también a las motivaciones humanas en términos descritos en el tema 4 |
| Ideas clave | Describe los objetivos de aprendizaje en términos de competencias y habilidades |
| Descripción de la actividad | Describe cómo se lleva a cabo la actividad, proponiendo el enfoque de los aspectos físico, conductual y emocional. |
| Compartir la experiencia | Contempla la presencia de los aspectos relacionales y sociales en la actividad |
| Sentido | Enriquece la actividad a través de la propuesta de ideas sobre las que hacer una reflexión sobre el sentido auténtico de la actividad y el aprendizaje de la |

| | |
|------------|--|
| | misma que es útil para la vida real. |
| Evaluación | Menciona indicadores a evaluar a través de la observación o de la autoevaluación |

Describa explícitamente estos componentes en sus propuestas, y a enriquezca con creatividad sus actividades mediante la combinación de ellos. Piense en sus actividades como una plataforma o mesa para la experiencia que se "sustenta" por las patas emocionales, cognitivas, relacionales y motivacionales. Todas ellas necesitan estar presentes a fin de mantener la mesa. Describa en detalle cuáles son las "patas" de sus propuestas.

Etapa 5. Práctica, aplicación y evaluación

Este es el paso fundamental de todo lo que hemos preparado durante el diseño del programa y las actividades. El enfoque de este curso es sobre la calidad de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, es durante la aplicación práctica real cuando es necesario movilizar las habilidades y el conocimiento.

Tu laboratoto personal de psicología positiva

Nuestra recomendación es, ante todo, haber interiorizado suficientemente los conceptos del curso a través de la experimenta personal. Para ello, le recomendamos seguir los ejercicios propuestos para este curso en la sección "Practice", para aprender "haciendo", experimentar el efecto de las prácticas y del aprendizaje en su persona y extraer conclusiones a través de la auto-observación de su propio comportamiento y pensamiento. Al introducirse en temas de psicología positiva, considere que usted es su primer "laboratorio". La única manera de introducir de manera efectiva los conceptos de este curso en el aula es aprender previamente desde la propia experiencia, y con la observación cuidadosa de lo que es el impacto de sus propuestas en usted mismo. Por lo tanto, practique atención plena, regulación emocional, conozca sus estrategias motivacionales, sus estrategias para facilitar sus experiencias de flujo, conozca lo que da sentido a su papel en la escuela, participe en su comunidad.

Algunas pautas para la aplicación en el aula

Componentes físico-emocionales

- Desarrollar un ambiente acogedor en el aula, asegurándose de que los estudiantes se sientan seguros y cómodos en el aula. Eliminar las distracciones. Tener en cuenta la hora del día o de la semana y el reloj biológico de los estudiantes y comprender que no todos los estudiantes van a estar entusiasmados con todo.
- Transmitir pasión sobre el tema, demostrar entusiasmo y un lenguaje corporal positivo.



- Utilizar diferentes estrategias para explicar conceptos, memorizar y recordar conceptos, recurrir al humor, realizar tareas interesantes, activas, divertidas, creativas, participativas y variadas.
- Facilitar la concentración y el aprendizaje mediante la práctica de atención plena, el movimiento corporal, el estímulo de la experiencia sensorial, facilitar la recuperación de energía y el descanso en los momentos necesarios.

Componentes cognitivos

- Planificar las tareas para el éxito de todos los estudiantes, para que demuestren sus competencias y fortalezas.
- Diseñar las tareas de aprendizaje para que sean desafiantes, pero alcanzables.
- Dividir tareas complejas en varias tareas más simples, definiendo una ruta en la que se vaya aumentando las habilidades y los retos, pero manteniendo el equilibrio entre ambos elementos.
- Observar los estilos de aprendizaje de los alumnos y alumnas y proporcionar diversas actividades para el aprendizaje.
- Dar a los estudiantes alternativas y opciones, facilitando tareas para que cada estudiante vaya superando subetapas a su ritmo de aprendizaje.

Componentes relacionales-sociales

- Crear un clima de aceptación, de apertura, dedicar tiempo al conocimiento mutuo.
- Promover la cooperación con los demás, crear oportunidades para trabajar en grupo.
- Proporcionar retroalimentación significativa de una manera amable, constructiva y positiva.
- Permitir que los estudiantes demuestren la comprensión y se ayuden entre ellos. Involucrar a los estudiantes en el proceso de toma de decisiones.
- Permitir a los estudiantes diseñar tareas de aprendizaje, evaluaciones y pruebas.
- Proporcionar oportunidades para que aprendan en un entorno "libre de riesgo y juicio" para promover la confianza y el logro.
- Invitar a ponentes externos al aula (padres y madres, otros profesores, personas del barrio).
- Valorar las contribuciones de los estudiantes y animar a los más reacios a intentarlo.
- Dar mayor importancia al intento que a llegar a hacerlo todo correctamente.
- Crear un ambiente y oportunidades para que todos/as estudiantes quieran participar.
- Confiar en la capacidad de elaboración de contenido por parte de los alumnos y alumnas.

Componentes motivacionales y de sentido

- Marcar y explicar objetivos y expectativas de forma clara, haciéndoles partícipes de los objetivos.
- Hacer preguntas para despertar intereses, variar las tareas para mantener el interés.
- Crear actividades "nicho" en torno a las cosas que muestran interés o entusiasman a los estudiantes.
- Dotar de sentido al aprendizaje, apreciando su valor como contribución a la persona y la comunidad.
- Hacer de la gratitud un valor explícito, incorporar la práctica de la apreciación y gratitud en las actividades diarias.
- Hacer referencia a personas y actos especialmente virtuosos, como ejemplos de compromiso con los valores positivos de la sociedad. Pueden ser personas cercanas, de la comunidad, de la familia, los propios estudiantes.
- Mostrar cómo siendo cada uno de nosotros individuos autónomos, estamos conectados formando parte de algo más grande y trascendente.
- Hablar abiertamente de valores y virtudes, facilitar el conocimiento de las propias fortalezas y las de los demás.
- Acercarse a los medios de comunicación de manera crítica, hacer patente el desequilibrio informativo que supone el hecho que lo negativo siempre es noticia, aunque lo positivo es más frecuente en la vida y ayuda más a lograr los objetivos y a transmitir optimismo.

Evaluación subjetiva

Para tomar conciencia de la calidad de la experiencia de enseñanza-aprendizaje, las y los docentes y/o estudiantes pueden realizar una reflexión personal o de grupo sobre los elementos físicos, emocionales, cognitivos, relacionales y motivacionales. Se puede hacer durante o después de la actividad para interiorizar la experiencia y el aprendizaje o como auto-evaluación.

En relación a los aspectos físico-emocionales:

¿Cómo me sentía antes de afrontar la actividad?, ¿Cómo me he sentido mientras la hacía, mientras estudiaba el tema, mientras buscaba información, mientras lo debatía con mis compañeros, etc...? ¿Qué emociones han aflorado durante el proceso de aprendizaje?, ¿Cuál ha sido el nivel de energía en las diferentes fases de la actividad, del aprendizaje? ¿En qué momentos la energía del aula ha sido más positiva y en qué momentos nos ha faltado energía? ¿Qué hemos hecho para energizarnos?

En relación a los aspectos cognitivos y competenciales:

¿Qué hemos aprendido? ¿Cómo lo hemos aprendido? ¿En qué momento he sentido algo como “ya lo tengo”? ¿Qué lo ha facilitado? ¿He hecho algo de forma diferente? ¿He aprendido alguna habilidad? ¿Podría ahora proponerme un reto más alto?

En relación a los aspectos de relaciones y pertenencia:

¿En qué medida he ayudado al grupo, o los demás a mí, a comprender la unidad y a lograr los objetivos? ¿Con quién he compartido mi experiencia y cómo? ¿Con quién compartiré lo aprendido? ¿Cómo me ha ayudado a socializar esta actividad? ¿He aprendido alguna habilidad social?

En relación a los aspectos de significado:

¿Por qué y para qué vamos a investigar sobre esto o hemos aprendido esto? ¿Cómo lo aplico en mi vida? ¿Cómo puedo aplicar lo aprendido a mejorar mi comunidad, mi familia, mi barrio? ¿Dónde lo veo en la calle, en mi familia, en las tiendas, en el parque, en la naturaleza,...

El listado de preguntas podría ser interminable, y se pueden preparar algunas específicas para momentos en que se quiera resaltar alguna habilidad, competencia o fortaleza que se esté trabajando en ese momento.

Evaluación objetiva

Este es un paso muy importante en la aplicación. Además de la observación subjetiva de la experiencia, tenemos que saber cuáles son las condiciones y el impacto de nuestras intervenciones de una manera objetiva. Vamos a dedicar la próxima sección a este tema tan importante.

4. Herramientas de evaluación

En esta sección, nos parece interesante ofrecer algunos instrumentos y herramientas adicionales que pueden ser útiles con el fin de (a) identificar los aspectos de la experiencia de clase que necesitan más atención, (b) orientar con mayor eficacia la intervención, y (c) comprobar la eficacia de las prácticas dentro del contexto escolar.

Con el fin de verificar empíricamente las teorías ilustradas en los módulos, los investigadores desarrollaron herramientas de evaluación específicas. Estas mismas herramientas pueden ser utilizadas para poner a prueba las necesidades del aula o escuela (por ejemplo, el nivel de autodeterminación de los alumnos y alumnas) y los resultados de la práctica (¿aumentó la autodeterminación después de la práctica?). Estas herramientas

son escalas sencillas, desarrollados para escolares y adolescentes, y que se pueden aplicar fácilmente en el contexto escolar. En los párrafos siguientes, vamos a ofrecerle detalles sobre los instrumentos, sus autores, y la forma de acceder a ellos a través de los canales institucionales.

Hemos seleccionado los instrumentos que se pueden administrar fácilmente a los niños de la escuela, y eso puede ayudar a identificar tanto las necesidades (cuando se usa al inicio de un programa de aplicación de la psicología positiva) y los resultados (cuando se utilizan al final del programa). Idealmente, usted puede seleccionar alguna de las escalas para un trabajo longitudinal, para administrar a los alumnos antes y después de un programa de psicología positiva, a fin de detectar mejor el impacto del programa en las dimensiones examinadas.

4.1 Mindfulness y Conciencia

En los módulos anteriores se ha hecho repetida referencia a la relevancia que puede tener el entrenamiento en mindfulness o atención plena en el desarrollo de la conciencia y la atención, de modo que lo consideramos crucial para promover el crecimiento armónico y el bienestar de los niños y niñas. La conciencia puede desarrollarse hacia un conjunto de dimensiones físicas y psicológicas, sobre las sensaciones corporales o las emociones, al igual que al proceso cognitivo y motivacional. La conciencia y la atención en los y las estudiantes puede ser evaluado a través de diferentes escalas, evaluando las diferentes dimensiones antes mencionadas.

Los instrumentos disponibles para evaluar mindfulness están listados en la web www.mindfulexperience.org/measurement.php.

En particular, es recomendable la Evaluación de mindfulness en niños y adolescentes (CAMM- Child and Adolescent Mindfulness Measure), desarrollada Greco y colaboradores (2011)

Otra web que ofrece instrumentos y documentos de utilidad es www.focusonemotions.nl, que de forma específica trata el tema de conciencia sobre las emociones. En particular, esta web ilustra el Cuestionario de Conciencia Emocional (EAQ- Emotion Awareness Questionnaire) que fue desarrollado por Rieffe y colaboradores (2008). El EAQ evalúa la conciencia emocional, tanto a nivel individual como a nivel interpersonal, explorando la capacidad del niño para diferenciar las emociones, para compartirlas, a percibir sus efectos en el cuerpo, para expresarlas, para comprender y analizar, y para percibir las emociones de los demás.

4.2 Regulación Emocional

En la última década, se han desarrollado cuestionarios para investigar la regulación emocional en escolares. Estos instrumentos pueden ser utilizados en el contexto escolar para que los y las estudiantes tomen conciencia de su estilo de regulación emocional, en base a los conceptos presentados en el Módulo 3. Uno de los pocos instrumentos disponibles para su uso con niños es el Cuestionario de Regulación Emocional para Niños y Adolescentes (ERQ-CA- Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents), diseñado por Gullone y Taffe (2012). La escala explora la estrategia preferente utilizada por cada niño para regular las emociones, distinguiendo entre la reevaluación cognitiva –la estrategia centrada en el antecedente, antes de que la situación o reacción tenga lugar- o la supresión expresiva - la estrategia centrada en la de respuesta, utilizada para regular las emociones después de que ocurren y están siendo experimentadas-.

Otra escala desarrollada por el mismo equipo para el uso con niños es el Índice de Regulación Emocional para Niños y Adolescentes (ERICA, Emotion Regulation Index for Children and Adolescents, MacDermott et al., 2010), revisada desde un instrumento diseñado originalmente para jóvenes. La escala investiga tres componentes principales de la regulación emocional: Control Emocional (compuesto por ítems tales como "Tengo problemas cuando tengo que esperar por algo que quiero"), Auto-conciencia emocional (con ítems tales como "Soy una persona feliz" o "Cuando me enfado, puedo superarlo rápidamente") y Reacción ante situaciones (identificado a través de frases como "Cuando otros niños son amables conmigo, soy amable con ellos").

4.3 Motivación

El conjunto más completo de instrumentos está representado por las escalas relativas a la motivación y la autorregulación (módulo 4), también implica aspectos sociales, tales como la relación y el comportamiento prosocial (Módulo 7).

El sitio web www.selfdeterminationtheory.org ofrece un enlace a la amplia variedad de escalas que fueron diseñadas para evaluar las necesidades psicológicas básicas, las estrategias de autorregulación individual y la eficacia de los contextos cotidianos en el apoyo a la autonomía individual y la autodeterminación. Las escalas se pueden solicitar directamente a los autores, como se indica en la página web, y están disponibles en un gran número de idiomas.

En especial, recomendamos el conjunto de Cuestionarios de auto-regulación (SRQ- Self-Regulation Questionnaires), que evalúa el grado de autonomía vs. al control que las personas perciben en ámbitos específicos de la vida. En lo que respecta al contexto escolar, particularmente útil es la escala para evaluar la autorregulación académica (SRQ-A), en la versión diseñada para niños de diferentes edades. También está disponible la Escala de Motivación Escuela Primaria (ESMS-Elementary School Motivation Scale) utilizado por

Frédéric Guay y sus colegas (2010) para evaluar la motivación de los niños de la escuela primaria hacia asignaturas y disciplinas específicas.

Las escalas de percepciones de los padres (POPS- Perceptions of Parents Scales) se refieren al grado en que los padres proporcionan un contexto que apoya la satisfacción de las tres necesidades básicas de autonomía, competencia y relación. La escala fue desarrollada por Grolnick y sus colegas (1991), y consta de 22 ítems, que evalúan el enfoque del padre y de la madre en su labor de padres. La escala se puede utilizar con los niños de la escuela primaria, y en el salón de clases.

También hay disponibles cuestionarios para investigar la perspectiva del profesorado en lo que se refiere a la promoción de la autodeterminación y la regulación autónoma en sus alumnos y alumnas. Para este fin, el cuestionario “Problems in Schools Questionnaire” (descrito en Reeve et al., 1999) evalúa el grado en que los profesores tienden a ser ofrecer un apoyo a la autonomía frente a ser más controladores. La realización de este cuestionario por el docente ayuda a tomar conciencia del propio enfoque de la enseñanza y la tendencia al apoyo al alumnado para la autonomía.

4.4 Engagement

Con el fin de obtener una visión general de los instrumentos disponibles para evaluar el compromiso de los estudiantes, le sugerimos que visite el sitio web del Instituto de EE.UU. de Ciencias de la Educación (IES) Laboratorio Regional de Educación - Sudeste (<http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/>). Entre ellos, una escala muy utilizada es Instrumento del compromiso del estudiante (SEI- Student Engagement Instrument), que explora una variedad de dimensiones de participación/involucración/compromiso relacionados con la escuela, pero también va más allá de lo académico. El instrumento está basado en el modelo de participación de los estudiantes que se propone en el enfoque Check & Connect descrito en el Módulo 5.

El modelo postula que el compromiso (a) es multidimensional, (b) se relaciona con resultados importantes como la graduación y resultados de educación superior, (c) se ve influenciado por el contexto (familias, escuelas, compañeros), y (d) puede ser objeto de intervención. Especifican cuatro tipos de participación (engagement): académica, conductual, cognitiva y afectiva. El instrumento de evaluación (SEI- Student Engagement Instrument; Appleton et al, 2006) se desarrolló para medir las dimensiones afectivas y cognitivas de la participación de los estudiantes. Otro instrumento que se puede utilizar con los niños de la escuela es el 4-H (School Engagement Scale), desarrollado por Richard Lerner y sus colegas en la Universidad de Tufts (<http://ase.tufts.edu/iaryd>). El instrumento consta de tres subescalas: engagement conductual en la escuela, engagement emocional en la escuela, engagement cognitivo. Un amplio estudio se llevó a cabo con esta escala en los Estados Unidos (Jelicic et al, 2007.) entre los alumnos de 5º a 11º grado que correspondiente a la educación secundaria, de 12 a 18 años.

4.5 Fluir y calidad de la experiencia

Tal como se describe en el Módulo 6, la experiencia se compone de dimensiones emocionales, motivacionales y cognitivas. Con el fin de captar su calidad en su conjunto, tenemos que evaluar brevemente todos sus componentes.

El Cuestionario de flujo (FQ-Flow Questionnaire) es la primera medida de la experiencia óptima desarrollada por Mihaly Csikszentmihalyi y posteriormente ampliado y puesto en práctica en varios países a lo largo de los años (Delle Fave et al. , 2011). El cuestionario consta de ítems escalados y preguntas abiertas, y se puede encontrar una descripción detallada de su uso entre los docentes y los adolescentes en Bassi y Delle Fave (2012) y Delle Fave y Bassi (2003), respectivamente. También se proporcionó una versión del núcleo del Cuestionario de flujo en la sección práctica del Módulo 6. Se puede utilizar directamente con los alumnos, pidiéndoles que lean las descripciones de la experiencia óptima, para que piensen si alguna vez han tenido tales experiencias y, en caso afirmativo, enumeran las actividades asociadas. A continuación, seleccionan a partir de su lista la actividad asociada a las experiencias óptimas más intensas y generalizadas, y evalúan la experiencia a través de las variables cognitivas, afectivas y motivacionales de la lista facilitada, incluyendo los niveles de desafíos y habilidades percibidos en la situación.

Además, se puede invitar a los niños a utilizar sólo las preguntas escaladas, pidiéndoles que evalúen su experiencia durante su participación en las materias escolares específicas. De esta forma puede detectar si perciben que el aburrimiento, la ansiedad o la apatía en estas materias, utilizando el Modelo de Fluctuación de la Experiencia (EFM) que se describe en el módulo 6 como punto de referencia para la interpretación de las respuestas.

En Argentina, Mesurado (2008) desarrolló el Cuestionario de Experiencia Óptima (CEO), dirigido específicamente a la investigación de flujo entre los niños y pre-adolescentes. El cuestionario se basa en las dimensiones básicas de flujo reportado en el Módulo 6. Teniendo en cuenta sus similitudes con el cuestionario de flujo, puede ser considerado como la adaptación española para poblaciones jóvenes.

Las entrevistas también pueden ayudar a explorar el flujo y en general la experiencia asociada a las actividades escolares, especialmente entre los estudiantes más jóvenes, que pueden tener dificultades para llenar los cuestionarios. Ejemplos de este tipo de entrevistas son descritos por Inal y Cagiltay (2007).

4.6 Empatía, Conducta Pro-social y Clima del aula

Una gran variedad de instrumentos para evaluar la empatía de los niños se ha desarrollado recientemente. Una descripción detallada de estos instrumentos está disponible en el sitio web www.cultureofempathy.com. A algunos de ellos se puede acceder on-line, y puede ser interesante para su uso en la escuela secundaria. El Índice de Empatía a Niños y Adolescentes (IECA, Bryant 1982) se desarrolló específicamente para los niños y niñas más

pequeños/as, y se evalúan los componentes cognitivos y afectivos de la empatía. Por ejemplo, se incluyen ítems como "Me pone triste ver a una chica que no puede encontrar a nadie con quien jugar" y "Para mí, es difícil saber por qué alguien se molesta".

Una escala para evaluar la autorregulación prosocial (SRQ-P) fue desarrollada por Ryan y Connell (1989), y está disponible en el sitio web de autodeterminación referenciada en el apartado de Motivación, en la versión diseñada específicamente para los niños y adolescentes en edad escolar.

La encuesta del mapa del aula -Class Map Survey- (Doll et al., 2009) es una herramienta que capta la percepción que tienen los estudiantes del clima en el aula, por lo que nos puede dar una idea inicial de la satisfacción escolar de los estudiantes. El resultado global indica qué aspectos puede interesar más trabajar en las intervenciones para mejorar el clima, por lo que es útil para planificar intervenciones en el aula. La atención de los investigadores se ha centrado en identificar las características que promueven la participación o compromiso académico en los estudiantes.

El papel de los profesores como facilitadores y apoyo para la autonomía en los alumnos es fundamental para promover un aprendizaje exitoso y el bienestar tanto de los maestros/as como de los alumnos/as, como se ha dicho en repetidas ocasiones en los módulos y claramente descrito por Johnmashall Reeve (2006). Este problema se investigó específicamente en el Cuestionario de Clima de Aprendizaje (LCQ-learning Climate Questionnaire). Una aplicación práctica del instrumento se puede encontrar en el trabajo por Roth y colaboradores (2010).

Referencias

Appleton, J.J., Christenson, S.L., Kim, D., & Reschly, A.L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427– 445.

Bassi M., Delle Fave A. (2012). Optimal experience among teachers: new insights into the work paradox. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied, 146*, 533-557

Boniwell, I., & Ryan, L. (2012). Personal Well-Being Lessons for Secondary Schools: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds. Open University Press.

Bryant, B. K. (1982). An index of empathy for children and adolescents. *Child Development, 53*, 413–425.

Clonan, S.M., Chafouleas, S.M., McDougal, J.L., Riley-Tillman, T.C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools, 41*(1), 101-110.

Delle Fave A., Bassi M. (2003). Adolescents' use of free time in Italy: the role of engagement and optimal experience. In S. Verma, R.W. Larson (Eds). *Examining Adolescent Leisure Time Across Cultures: Developmental Opportunities and Risks. New Directions for Child and Adolescent Development Series*, 79-93. San Francisco: Jossey Bass.

Delle Fave, A., Massimini, F., Bassi, M. (2011). *Psychological selection and optimal experience across cultures*. Dordrecht: Springer Science.

Doll B., Kurien S., Leclair C. y otros. (2009). The class map survey: a framework for promoting positive classroom environments. En *Handbook of positive psychology in schools*. Roudledge.

Gilman, R., Huebner, E. S., & Furlong, M. J. (2009). *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge

Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). The inner resources for school performance: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.

Guay F., Chanal C., Ratelle C.F., Marsh H.W., Larose S., & Boivin M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 711-735.

Gullone, E., & Taffe, J. (2012). The Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA): A psychometric evaluation. *Psychological Assessment*, 24, 2409-2417.

Greco LA, Baer RA, Smith GT. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*. 23, 606-14.

Inal, Y., & Cagiltay, K. (2007). Flow experiences of children in an interactive social game environment. *British Journal of Educational Technology*, 38, 455-464.

Jelicic, H., Bobek, D. L., Phelps, E., Lerner, R. M., & Lerner, J. V. (2007). Using positive youth development to predict contribution and risk behaviors in early adolescence: Findings from the first two waves of the 4-H study of Positive Youth Development. *International Journal of Behavior Development*, 31, 263-273

Knoop, H. H. (2011). Education in 2025: How Positive Psychology can Revitalize Education. In: Donaldson, S. I., Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (Eds): *Applied Positive Psychology: Improving Everyday Life, Health, Schools, Work, and Society*. Routledge Academic.

Knoop, H. H. (2013). *Positive Psychology*. Aarhus University Press.

Marco, M. D. C. F., & González, T. M. P. EL PORQUÉ DE LA PASIÓN Y EL ENTUSIASMO EN CONTEXTOS ESCOLARES. *Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva*, 72.

MacDermott S.T., Gullone E., Allen J.S., King N.J., & Tonge B. (2010). The Emotion Regulation Index for Children and Adolescents (ERICA): A Psychometric Investigation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 301–314.

Mesurado, B. (2008). Factorial validity and reliability of Optimal Experience (Flow) Survey in children and teenagers. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25, 159-178.

Perandones González, T. M., & Lledó Carreres, A. (2010). Contribuciones de la psicología positiva al ámbito de la profesión docente.

Reeve J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106, 225-237.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91, 537-548.

Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A.C., Meerum Terwogt, M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents; the Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45, 756-761.

Roth G., Kanat-Maymon Y., & Bibi U. (2010). Prevention of school bullying: The important role of autonomy-supportive teaching and internalization of pro-social values. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1-13.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.

Terjesen, Mark D.; Jacofsky, Matthew; Froh, Jeffrey; DiGiuseppe, Raymond. Integrating Positive Psychology into Schools: Implications for Practice. *Psychology in the Schools*, v41 n1 p163-172 Jan 2004

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