

VARIABLES FUNDAMENTALES PARA EL DESARROLLO POSITIVO DEL MENOR

FUNDAMENTALS FOR THE POSITIVE DEVELOPMENT OF THE CHILD

Pilar Royo García*
Carmen Prado Novoa*
Inmaculada Maillo Urones*

Recibido: 8-6-2012
Aceptado: 11-7-2012

Resumen

Este artículo surgió a partir del interés de las autoras en incorporar en las asignaturas de la materia de Psicología de los grados de Magisterio y Educación Social las aportaciones que se están realizando desde la Psicología Positiva y la Educación Positiva. A lo largo del texto las autoras justifican, en primer lugar, la importancia de incorporar estas aportaciones, en segundo lugar exponen las variables que favorecen la optimización del desarrollo en los niños, niñas y jóvenes, basándose en las propuestas de varias instituciones internacionales. Por último, dado que sería imposible reflexionar sobre todas las variables descritas, se reflexiona sobre dos de ellas: la necesidad de establecer con el educando vínculos sociales seguros y confiados y la necesidad de proporcionarle situaciones en las que pueda experimentar éxito con el objetivo de poner de relieve la importancia de que los educadores/as las tengan presentes en su trabajo diario.

Palabras clave:

Desarrollo positivo, educación positiva, adultos de referencia, apego, oportunidades de éxito.

Abstract

This article stems from our interest to incorporate the contributions that are being carried out from Positive Psychology and Positive Education in the subjects related to the field of Psychology included in our Teacher Training and Social Education University degrees. Throughout the text the authors justify, first, the importance of incorporating these contributions to these subjects; second, the variables which favor the optimization of children and youth development, based on proposals made by some international institutions. Finally, since it would be impossible to reflect on all the variables presented, two of them are thoroughly described, i.e., the need to establish safe and trusting social bonds with the learner, and the need to provide them with situations which make them have a successful experience, with the aim of highlighting the importance of teachers/educators have them present in their everyday practice.

Keywords:

Positive development, positive education, reference adult, attachment, opportunities of success.

*Escuela Universitaria Cardenal Cisneros
pilar.royo@cardenalcisneros.es
carmen.prado@cardenalcisneros.es
inma.maillo@cardenalcisneros.es

1. Introducción

Ben-Shahar (2011) en su curso sobre «Positive Psychology, The scientific study of optimal human functioning» nos hace reflexionar sobre la importancia de las preguntas que nos hacemos a la hora de percibir la realidad. «Vemos» la realidad que nos rodea en función de las cuestiones que nos planteamos. Si salgo a la ventana preguntándome qué tiempo hará hoy miraré al cielo y será poco probable que me fije en otros aspectos que igual también podría percibir si mi pregunta fuese otra (Ej: la tierra está mojada, un pájaro come las migas que acaba de encontrar en el suelo...)

Cuando nos planteamos qué contenidos teníamos que incorporar a las asignaturas que impartíamos en los grados de Magisterio y de Educación Social esta idea ha estado muy presente. Creemos necesario que los futuros educadores «vean» las capacidades, las potencialidades de sus alumnos, de sus familias y de las comunidades donde desarrollan su labor y trabajen para potenciarlas. Esto no implica ignorar las dificultades que pueden existir. Lo que pretendemos es que la formación que reciban les permita percibir la realidad educativa en su totalidad, tanto lo positivo como lo que sería necesario mejorar y las dificultades que se les plantean.

Partiendo de este objetivo, nuestro trabajo se centró en la selección de los contenidos que deberíamos de trabajar en las aulas para que los futuros profesionales de la educación conociesen las variables que favorecen la optimización del desarrollo en los niños, niñas y jóvenes, es decir, los factores y variables que favorecen su desarrollo, la adquisición de pautas sanas de conducta y de capacidades sociales y emocionales que les ayuden a convertirse en adultos responsables, autónomos y socialmente integrados.

Desde las asignaturas de la materia de Psicología considerábamos necesario que estuviesen presentes las investigaciones realizadas desde el área de la psicología positiva. Seligman (1990,1996) destaca la necesidad de completar la investigación del comportamiento humano centrándose en los aspectos positivos y en los recursos internos y externos del individuo que facilitan su desarrollo y que tienen beneficios para las personas (tales como el bienestar, la satisfacción, el optimismo, la resiliencia, la inteligencia emocional, el humor, la sabiduría, la felicidad, las redes de apoyo, etc.).

Conocer las investigaciones que desde este área se realizan nos permitiría sentar las bases para profundizar en las aportaciones que se están realizando desde el enfoque de la educación positiva.

La educación positiva trata de afrontar la tarea educativa, incluso en los ámbitos de mayor dificultad, desde el punto de vista de las capacidades y fortalezas de las personas. Está basada en aspectos como la afectividad, el optimismo y el refuerzo positivo, pero no es una educación permisiva, sino que trata de exigir madurez y cumplimiento de normas y límites pero con alto grado de comunicación y afecto. La Educación Positiva consiste en centrarse en el aspecto positivo de lo que rodea a la educación, por ejemplo: premiar más que castigar; reconocer los puntos fuertes como apoyo para mejorar los puntos débiles (en vez de olvidar los puntos fuertes y centrarse en criticar los débiles); crear hábitos a través de la comunicación y el afecto, en vez de crearlos a través del miedo; corregir conductas concretas, en lugar de desacreditar a la persona en su conjunto. Así, el objetivo de la Educación Positiva es aumentar la experiencia de emociones positivas en nuestros niños, niñas y jóvenes y animarlos a participar de sus puntos fuertes para conseguir objetivos personales y comunitarios. Se aplica en todos los contextos educativos, tanto en contextos formales como no formales. Respecto al primero, los autores están de acuerdo en la necesidad de convertir las escuelas en instituciones que cultiven capacidades como la empatía, la creatividad, la auto-eficacia y la resiliencia (Fredrickson, 2001) e indican que, si fuera posible, el bienestar debe ser enseñado en la escuela por tres motivos: como un antídoto a la depresión (ya que casi el 20% de los jóvenes experimenta un episodio de depresión clínica a finales de educación secundaria (Lewinsohn et al., 1993); como un vehículo para conseguir la satisfacción en la vida; y como una ayuda para un mejor aprendizaje y para un pensamiento más creativo (Seligman, Ernst, Randal, Gillham, Reivich y Linkins (2009). A su vez, estudios previos han demostrado que a los escolares se les puede enseñar una perspectiva optimista (Seligman, Reivich, Jaycox y Gillham, 1995), así como habilidades que aumentan la resiliencia y emociones positivas como el compromiso (Seligman, Ernst, Randal, Gillham, Reivich y Linkins (2009).

Para Corominas (2001) educar en positivo supone que el educando esté en positivo, es decir, que experimente pensamientos y emociones positivas (que esté alegre, optimista, tranquilo...). Este autor recalca que normalmente, en la educación más tradicional, se corrige al educando de forma que éste se queda triste, enfadado. También suele existir acuerdo en reconocer que en la educación tradicional se tiende a corregir o criticar las conductas que están mal sin alabar lo que está bien bajo la idea de que eso es lo que se debe hacer y por tanto no debe ser reconocido. En la educación positiva se aboga por alabar en público todo lo que se pueda y por corregir en privado todos los comportamientos que merecen reprobación o censura.

Existen fundamentos neurofisiológicos para educar en positivo. El cerebro no puede representar el negativo de ningún concepto, así que previamente debe visualizar el concepto para negarlo. Por tanto al educar corrigiendo constantemente, el cerebro de los

menores visualiza una y otra vez los actos que no debe hacer. Son actos que terminan estando constantemente en su cabeza, consiguiendo prácticamente el efecto contrario al que se pretende. En su lugar, toda esa insistencia y energía deben aprovecharse para que el cerebro represente acciones buenas una y otra vez, de forma que el niño/a las tenga siempre presentes (Pascual, 2011).

Además, los sentimientos positivos producidos por un buen apego con la figura de referencia son importantes para el desarrollo neurobiológico del niño/a (Norton, 2003; Lecannelier, 2006). Cuando los educadores (padres, educadores, profesores...) se dirigen a los menores con descalificaciones o críticas duras, no sólo se corre el riesgo de debilitar la interacción educador-educando sino de transmitir pensamientos y emociones negativas. Cuando permitimos en nuestra mente este tipo de pensamientos y emociones, aunque sea un minuto, nuestro sistema inmunológico entra en una situación de alerta durante varias horas. La irrigación cerebral se altera, produciendo cambios en nuestro funcionamiento cerebral y hormonal. Los estudios sobre neurociencia han demostrado que se afecta el hipotálamo y se lesionan las neuronas de la memoria y del aprendizaje. Todo esto pone de manifiesto la relación entre emociones negativas y éxito/fracaso escolar.

Punset (2011) indica que «científicamente se ha demostrado que son necesarios cinco cumplidos seguidos para borrar las huellas perversas de un insulto. De esta manera, los que tienen la manía de contradecir siempre al que está delante muchas veces no gozan de tiempo suficiente para paliar el efecto perverso de su ánimo contradictor» (Punset, 2011, pag. 129). ¿Cómo podemos aplicar los resultados de este hallazgo experimental al ámbito educativo? Según Alberca (2010), la forma ideal para corregir a un niño/a es el estímulo positivo y en él tiene un papel central lo que llama «la regla del 5 a 1», que tiene resultados positivos en todo niño/a y en todo adulto. Consiste en lo siguiente: «si antes de corregir en nuestro educando 1 defecto hemos alabado 5 virtudes, con toda seguridad sentirá mayor estímulo para poner remedio a un defecto, confiado en la valía predominante que reconocemos en él» (Alberca, 2010, pag. 70).

Por último, nos gustaría destacar la importancia de transmitir a los futuros educadores la necesidad de trabajar para promocionar el bienestar y la salud asumiendo una perspectiva preventiva. Si conocemos los elementos que favorecen el bienestar de los menores hay que potenciarlos desde edades tempranas. Por ejemplo, se sabe que aunque en todas las etapas de la vida se pueden cultivar las fortalezas interiores, la importancia de asumir una perspectiva preventiva es enorme, por lo que la infancia y la adolescencia son las más significativas en este sentido. Linda Lantieri (directora del Programa de Resiliencia Interna, fundado a raíz de los acontecimientos del 11S en Nueva York) indica en este sentido que «los estudios han demostrado que la conducta y el funcionamiento social y emocional

comienzan a estabilizarse alrededor de los 8 años y pueden predecir la conducta y la salud mental posterior. Si antes y durante las primeras etapas de primaria los niños y niñas aprenden a expresar sus emociones de forma constructiva y se implican en relaciones afectuosas y respetuosas, es más probable que eviten la depresión, la agresividad y otros graves problemas de salud mental a medida que crezcan» (Lantieri, 2009, pag. 34). Además, en aquellos niños y niñas en situación de vulnerabilidad, si es posible, no hay que esperar a que surjan los problemas para empezar a intervenir, sino que es preferible actuar a nivel de prevención universal o prevención primaria.

Desde la perspectiva de la intervención psicosocial, tradicionalmente se ha tratado de identificar los factores de riesgo de un individuo para, una vez conocidos, intentar reducirlos con el objetivo de evitar así la manifestación de conductas de riesgo. Sin embargo actualmente existe consenso en la necesidad de orientar la prevención tanto a la reducción de las variables de riesgo como al desarrollo de las variables protectoras o compensadoras del riesgo (Díaz-Aguado, 2006; Jessor, 1992). Por tanto, identificar y potenciar factores protectores o compensadores del riesgo y no sólo factores de riesgo es crucial para reducir la emisión de conductas de riesgo en nuestros menores. La identificación de ambos tipos de variables es uno de los requisitos necesarios para llevar a cabo una intervención preventiva.

Nuestro objetivo en este artículo es doble. En primer lugar presentaremos las variables que consideramos necesario que los futuros educadores conozcan para poder apoyar el desarrollo positivo de sus educandos y finalmente, nos centraremos en profundizar en dos de ellas, para reflexionar sobre la importancia que tiene que el educador/a las tenga en cuenta en su futura labor profesional.

2. Variables fundamentales para el desarrollo positivo del menor

Para analizar las variables que favorecen el desarrollo de los niños, niñas y jóvenes nos vamos a basar en las propuestas e ideas de varias instituciones internacionales: el *Search Institute* (Minneapolis); la Organización CASEL (con sede en *Illinois University*); la Administración para Niños y Familias (Departamento de Salud y Servicios Humanos de Washington DC), el Estatuto de salud infantil de *Bright Futures* (Asociación Americana de Pediatría y *Georgetown University*) y la Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense de Madrid.

2.1 Los 40 elementos esenciales del desarrollo del *Search Institute*

Search Institute es una organización independiente de Minneapolis, sin ánimo de lucro, comprometida en ayudar a crear comunidades saludables para todos los niños y jóvenes. Su lema es «todos los niños son nuestros niños». Las investigaciones del Search Institute han identificado lo que consideran los 40 Elementos Fundamentales del Desarrollo que afectan a los menores de una manera poderosa y positiva. Estos elementos son cruciales para ayudar a los menores a crecer sanos, interesados en el bien común, a convertirse en adultos responsables y a afrontar situaciones de riesgo. En su construcción interviene el hogar, la familia, el vecindario, la comunidad y la escuela.

Los cuarenta elementos están estructurados en ocho categorías, diferenciando entre elementos del desarrollo externos y elementos del desarrollo internos (Search Institute, 2011):

Elementos esenciales externos:

- **Apoyo:** Los menores necesitan estar rodeados de personas que los quieren, los aprecian, los aceptan y se interesan por ellos.
- **Fortalecimiento:** Los menores necesitan sentirse valorados y valiosos. Esto ocurre cuando se sienten seguros y respetados.
- **Límites y Expectativas:** Los menores necesitan reglas claras, consecuencias consistentes al no cumplir las reglas y ánimo para que se esfuercen en cumplirlas.
- **Uso Constructivo del Tiempo:** Los menores necesitan oportunidades -fuera de la escuela -para aprender y desarrollar nuevas habilidades e intereses con iguales y adultos.

Elementos esenciales internos:

- **Compromiso hacia el Aprendizaje:** Los menores necesitan un sentido de la importancia duradera del aprendizaje y creer en sus propias habilidades.
- **Valores Positivos:** Los menores necesitan desarrollar valores o principios profundos que les guíen en la toma de decisiones sanas.
- **Competencia Social:** Los menores necesitan las habilidades para poder interactuar con otros de forma eficaz, tomar decisiones difíciles, y adaptarse a nuevas situaciones.

- **Identidad Positiva:** Los menores necesitan creer en su propio valor, y sentir que ellos tienen el control sobre las cosas que les pasan.

Cada una de estas categorías se desdobra en los elementos fundamentales específicos que ayudan a los menores a crecer sanos.

Según el *Search Institute*, los niños, niñas y jóvenes que tienen altos niveles de estos elementos fundamentales se implican en menos conductas de riesgo y tienen más probabilidades de manifestar las conductas positivas que nuestra sociedad valora, como liderazgo, tolerancia y éxito escolar. Pero, según sus investigaciones (Chitwood y Williams 2007), la mayoría de la gente joven no tiene suficientes elementos fundamentales. Alrededor del 59% de los jóvenes de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años tienen 20 o menos elementos fundamentales del desarrollo. Indican que es posible cambiar esta tendencia «porque «todos» tenemos el poder de ayudar a construir elementos fundamentales en la vida de la gente joven» y proponen ideas para ayudar a los niños/as y jóvenes a construirlos desde la familia, la escuela y en la comunidad.

2.2 Las cinco capacidades fundamentales de la Organización CASEL

La organización CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) fue creada en 1994 por una serie de investigadores y profesionales, como Daniel Goleman y Linda Lantieri, entre otros. Tiene su base en la Universidad de Illinois, en Chicago y ha ayudado a incluir los programas sobre aprendizaje social y emocional en los planes de estudio de todo el mundo (Lantieri, 2009). Su misión es promover el éxito en la escuela y en la vida. Se centra en establecer el aprendizaje social y emocional (SEL), además de en el currículo académico, como parte esencial de la educación.

Según dicha organización, los niños, niñas y jóvenes competentes social y emocionalmente tienen capacidades en cinco áreas fundamentales:

- **Son conscientes de sí mismos (autoconciencia):** son capaces de identificar sus propios pensamientos, sentimientos y fortalezas y notar cómo influyen en sus decisiones y en sus acciones.
- **Son capaces de controlar sus emociones (autogestión):** dominan sus emociones para que faciliten la tarea que están realizando y no interfieran en ella; establecen objetivos a corto y largo plazo; hacen frente a los obstáculos que puedan aparecer; y expresan sus emociones de manera adecuada en una amplia variedad de situaciones.

- Son conscientes de su entorno social (autoconciencia social): identifican y comprenden los pensamientos y los sentimientos de los demás desarrollando la empatía, y son capaces de adoptar el punto de vista de otros.
- Tienen buenas habilidades para relacionarse con los demás (habilidades interpersonales): establecen y mantienen relaciones basadas en la cooperación; son capaces de resistir presiones sociales inadecuadas y trabajan para resolver conflictos de forma constructiva con el objetivo de mantener unas relaciones sanas y gratificantes con los individuos y el grupo.
- Son capaces de tomar decisiones de forma responsable (toma de decisiones responsable): generan, ejecutan y evalúan soluciones positivas e informadas a los problemas, y consideran las consecuencias a largo plazo de las acciones para uno mismo y para los demás.

Para CASEL, estos cinco grupos básicos de habilidades o aptitudes constituyen la inteligencia emocional y son necesarias para todos los niños y niñas no sólo en la escuela, sino a lo largo de la vida (Lantieri, 2009). Pueden cultivarse sistemáticamente en casa, en las escuelas y en otros contextos e instituciones educativas. Para ello, es necesario proporcionar a los niños y jóvenes entornos seguros y cariñosos y ambientes de aprendizaje bien organizados, donde se sientan valorados y respetados y se conecten bien y se motiven para aprender.

2.3 Los factores protectores de los Programas de Desarrollo Positivo de los Jóvenes

The Family and Youth Service Bureau (U.S Department of Health and Human Services, Washington, DC) es responsable de los programas federales que promueven el desarrollo y el bienestar social de las familias, los niños/as, los individuos y las comunidades. Entre otros, desarrollan los Programas de Desarrollo Positivo de los Jóvenes. Estas intervenciones se basan en investigaciones que indican que ciertos «factores protectores» o influencias positivas pueden ayudar a los jóvenes a tener éxito y evitar que incurran en problemas de conducta. Su objetivo es ser proactivo para promover los factores protectores en los jóvenes.

Algunos de los investigadores más representativos son Johnson, Bassin y Shaw y en su artículo de 2008 titulado «Promoviendo el desarrollo positivo de los jóvenes: una inversión en los jóvenes y en las comunidades», indican que en los últimos años, se han ido identificando los factores que mantienen a la mayoría de los jóvenes en el «camino correcto»:

- Un sentido de capacidad: ser capaz de hacer algo bien hecho (por ejemplo llegar a dominar destrezas de empleo)
- Un sentido de utilidad: tener algo que contribuir (por ejemplo servir de voluntario en proyectos comunitarios)
- Un sentido de pertenecer a algo: ser parte de una comunidad (por ejemplo identificarse con un grupo deportivo, familiar o social)
- Un sentido de poder: tener control sobre su propio futuro (por ejemplo tener acceso a educación o instrucción)

Por lo tanto, según estos autores, el desarrollo positivo de los jóvenes requiere una participación compartida para asegurar que todos ellos desarrollen conocimientos y destrezas, pertenezcan y contribuyan a una comunidad, y forjen planes para su propio futuro. Como resultado, esta visión que tienen de su futuro les ayudará a prevenir su participación en conductas problemáticas y les ayuda a superar situaciones desafiantes.

2.4 El Estatuto de salud infantil de *Bright Futures*

El Estatuto de salud infantil de *Bright Futures* en el que participó la Asociación Americana de Pediatría (AAP) y otras instituciones como *Georgetown University* y *Center for Child and Human Development* elaboraron un documento titulado «Qué se puede esperar y cuándo buscar ayuda: una herramienta de desarrollo de *Bright Futures* para familias y proveedores» con el objetivo de que las familias y los educadores puedan ayudar a promover el desarrollo social y emocional de los niños, niñas y adolescentes inspirándose en el siguiente principio:

Todo niño y adolescente merece experimentar gozo, tener una alta autoestima, adquirir un sentimiento de eficacia y creer que él/ella puede ser exitoso(a) en la vida (Mayer, Anastasi, Clark, 2006)

Estos autores indican que a pesar de que cada niño/a es diferente, todos se enfrentan a retos sociales y emocionales en la preadolescencia, entre los que destacan: 1. desarrollar autoestima y crecer con confianza en sí mismo; 2. hacer nuevos amigos y afrontar nuevos retos en la escuela; y 3. aprender a asumir riesgos razonables, manejar el fracaso y «hacerlo de nuevo».

Parten de la base de que todos los niños tienen diferentes fortalezas y habilidades y cada uno tiene un desarrollo diferente, ya que depende de factores como la salud, la personalidad y las experiencias tempranas. También la familia, la comunidad y los hábitos culturales desempeñan un papel muy importante.

Las herramientas que han desarrollado tratan de identificar las fortalezas de los niño/as, así como las preocupaciones de los padres sobre el desarrollo de sus hijos/as, y ofrecen información que da seguridad sobre el comportamiento y la crianza de los niños/as y una guía sobre cuándo es necesario buscar ayuda.

2.5 La Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense

La Unidad de Psicología Preventiva de la Universidad Complutense, dirigida por M^a José Díaz-Aguado, Catedrática de Psicología Evolutiva y de la Educación, tiene como principal objetivo la realización de investigaciones que ayuden a prevenir graves problemas sociales (como la violencia, el maltrato, la exclusión, el sexismo o la intolerancia) desde una perspectiva psicológica e interdisciplinar. Desde el comienzo de su actividad en 1990, ha realizado numerosos programas de intervención que han ayudado a explicar, evaluar y prevenir dichos problemas.

Respecto a las habilidades vitales básicas, en dichos programas asumen la perspectiva de la psicopatología evolutiva, según la cual, las graves conductas de riesgo que pueden manifestar los niños y adolescentes pueden tener su origen en un desarrollo inadecuado de tareas y habilidades básicas en etapas anteriores. Cuando así es, conviene detectar qué habilidades están mal aprendidas para proporcionar experiencias que ayuden a su adquisición: De esta forma, proponen las siguientes las habilidades vitales básicas (Díaz-Aguado, 2008):

- 1) El establecimiento de los vínculos de apego desde la primera infancia, a partir de los cuales se desarrollan los primeros modelos de las relaciones sociales, la seguridad básica y la forma de responder al estrés.
- 2) La capacidad para estructurar la conducta hacia los propios objetivos y esforzarse por conseguirlos, tarea que se hace crítica de los dos a los seis años, y partir de la cual se desarrolla la capacidad para relacionarse con nuevos adultos y adaptarse a tareas de forma independiente.

- 3) El desarrollo de las habilidades sociales más sofisticadas, como la colaboración y la negociación, a partir de las relaciones con iguales desde los seis años.
- 4) La construcción de una identidad diferenciada y positiva en la adolescencia.

A continuación vamos a profundizar en dos variables que consideramos básicas para el desarrollo de los niños y niñas y que han sido, de una u otra manera, mencionadas en los apartados anteriores: 1.-La importancia de los adultos de referencia en todas las edades y la confianza y seguridad básica que se construye a través de ellos y 2.-La importancia de experimentar situaciones de éxito.

3. Confianza y seguridad básica: el apego y los adultos de referencia

En la actualidad, la teoría del apego y los enfoques de intersubjetividad proporcionan una visión bastante amplia y compleja sobre el legado de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental (Lecannelier, 2006). Por ejemplo, desde el primer momento de la vida, la interrelación entre el niño/a y su cuidador produce una subjetividad compartida que proporciona el estímulo cognitivo necesario para el desarrollo del cerebro. Así, «el desarrollo del cerebro en los niños que son frecuentemente acariciados y con los cuales se juega se demostró consistentemente más rápido y más exitoso que el cerebro de los niños con los que rara vez se juega y no son acariciados con frecuencia» (Fonagy, 2006, citado en Lecannelier, 2006, pag 7).

De este modo, el nuevo enfoque denominado neurobiología interpersonal estudia el modo en que las relaciones interpersonales, como las relaciones de apego, modelan los procesos mentales e influyen en el desarrollo posterior de las vías nerviosas de los hijos (Siegel y Hartzell, 2012). Establecer buenas relaciones de apego es fundamental ya que «Las experiencias de apego con los adultos de referencia hacen que el niño madure adecuadamente y alcance la capacidad y la flexibilidad adaptativa necesarias para equilibrar sus emociones, sus pensamientos y su comunicación empática con otras personas. La neurociencia pone de relieve que esas competencias mentales dimanan de la integración de determinados circuitos cerebrales... El enfoque de la neurobiología interpersonal indica que las relaciones de apego alientan el desarrollo de la capacidad de integración cerebral, facilitando a los niños la adquisición de competencias cognitivas, emocionales e interpersonales (Siegel y Hartzell, 2012, pag 56).

La Teoría del apego considera que la relación con los otros, especialmente con los más significativos, es una necesidad primaria que se establece al margen de la alimentación y la satisfacción de otras necesidades. La relación con la figura de apego (generalmente la madre, el padre o persona que cumple las funciones de madre) parece tener una importante influencia en el resto de las relaciones que se establecen, en la capacidad de adaptación a situaciones críticas y en la propia valoración.

Además, en sus relaciones con las figuras de apego, el menor va a construir un modelo del mundo y de él mismo, y en este modelo incluye tanto lo que se puede esperar de los demás como de uno mismo (Bowlby, 1982).

¿Cómo se forma este modelo interno? Cuando el adulto responde con sensibilidad y consistencia a las demandas de atención del niño/a le ayuda a desarrollar la confianza básica en su propia capacidad para influir en los demás con éxito, y también le proporciona información adecuada sobre como conseguirlo. Como consecuencia de dicha interacción, el niño construye un modelo interno de la figura de apego como alguien disponible, que le protege y le ayuda, en el que se puede confiar. Y se conceptualiza a sí mismo, de forma complementaria, como una persona valiosa y susceptible de ser amada. De esta forma, la seguridad en la relación de apego contribuye a desarrollar expectativas positivas de uno mismo y de los demás, que ayudan a: aproximarse al mundo con confianza, afrontar las dificultades con eficacia, obtener la ayuda de los demás o proporcionársela. Por el contrario, cuando el adulto no está disponible psicológicamente para el niño/a o cuando responde de forma inadecuada a sus demandas de atención, éste aprende que no puede esperar cuidado ni protección, desarrolla una visión negativa del mundo como desagradable e imprevisible, y se acostumbra a responder a él con retraimiento o violencia. Estas tendencias reducen la capacidad de adaptación a la adversidad, ante la que suele comportarse de tal forma que genera más adversidad (Bowlby, 1992; Crittenden, 1992).

Tener relaciones seguras y confiadas con adultos de referencia significativos (padre, madre, educadores, profesores,...) es importante en todas las edades, ya que todos necesitamos personas a las que poder vincularnos incondicionalmente de forma segura.

Incluso hay autores que consideran a los adultos de referencia disponibles como variables protectoras de incurrir en conductas de riesgo. Así por ejemplo, el Modelo de Jessor (Jessor,1992) sobre conductas de riesgo en adolescentes considera como factor de protección la disponibilidad de adultos interesados en apoyar al joven. Además, cuantas más figuras de apego tenga un niño/a (madre, padre, educadora...) más posibilidades tendrá de crear un modelo interno positivo y de adquirir la seguridad y confianza básica a partir de la cual comenzar a desarrollar la autonomía e independencia posteriores.

Así, a medida que va pasando el tiempo, los niños y niñas se van haciendo más independientes de los adultos encargados de darles seguridad, pero siguen necesiéndoles para ayudarles a adaptarse a situaciones nuevas o a superar tensiones emocionales, ya que requieren la seguridad y el apoyo que éstos siguen proporcionándoles. ¿Qué ocurre, entonces con los niños/as o adolescentes que han desarrollado modelos negativos? ¿Cómo ayudarles a superar los problemas originados por dichos modelos? Según Díaz-Aguado (2008) para favorecer el desarrollo de modelos internos positivos en los niños o adolescentes que los desarrollaron inicialmente de carácter negativo es preciso proporcionarles experiencias de interacción con adultos que tengan una adecuada disponibilidad psicológica, y con los cuales puedan establecer vínculos sociales seguros y aprender a través de ellos: 1) a confiar en sí mismos y en los demás; 2) a predecir, interpretar y expresar sus emociones; 3) a estructurar de forma consistente su comportamiento en relación al comportamiento de los demás.

4. Importancia de experimentar éxito

Un desarrollo óptimo requiere que el niño/a o adolescente sepa dirigir su propia conducta en torno a los objetivos que él mismo se plantea y esforzarse por conseguirlos. Los adultos de referencia tienen un importante papel en este sentido al ser las principales figuras que pueden proporcionar situaciones de éxito. De ellas depende el aprendizaje de la motivación de eficacia, el optimismo con el que se afrontan las dificultades, el sentido del progreso personal y la capacidad para relacionarse con la autoridad.

Como indica Díaz-Aguado (2008), el sentido de la propia eficacia es una de las características psicológicas más relevantes en la calidad de la vida de los seres humanos, puesto que de dicho sentido depende la capacidad de orientar la conducta a objetivos y de esforzarse para conseguirlos con la suficiente eficacia y persistencia como para superar los obstáculos que con frecuencia se encuentran. A esta competencia suele denominarse motivación de eficacia.

Según el modelo de Harter (1978) la motivación de eficacia se aprende a partir de las experiencias de éxito y fracaso que se han tenido a lo largo de la vida, y especialmente durante la infancia y adolescencia. En función de cómo hayan sido dichas experiencias y los mensajes transmitidos por los adultos más significativos, los niños y niñas aprenden a anticipar unos determinados resultados (positivos o negativos) en las distintas actividades que realizan (actividades escolares, relaciones sociales, actividades deportivas...) y a darse a sí mismos mensajes que ayudan u obstaculizan su eficacia.

Cuando los esfuerzos que realiza un niño para superar una tarea o alcanzar un objetivo de forma independiente, le conducen al éxito, o cuando los adultos significativos para él (educadores, profesores, madre, padre...) le manifiestan reconocimiento de forma consistente y adecuada, desarrolla su capacidad para superar las dificultades, que se convierten en alicientes para la actividad, y aprende a decirse a sí mismo los mensajes positivos que ha recibido de los demás («lo vas a conseguir», «sigue intentándolo», «no te desanimes», «un fallo lo tiene cualquiera...»). De esta forma, el niño/a desarrolla su curiosidad, el deseo de aprender y la orientación a la eficacia; características que le ayudan a enfrentarse a las dificultades con seguridad, a superarlas y a ser menos vulnerable al fracaso. Se produce el proceso contrario al anteriormente descrito cuando los resultados que un niño/a obtiene en los intentos de lograr algo por sí mismo le conducen al fracaso, o cuando en estas situaciones los adultos suelen desalentarle o criticarle («¿quién te has creído que eres?», «no lo vas a conseguir», «tú no vales para eso...») condiciones que hacen que el niño responda ante las dificultades en general, y al aprendizaje en particular, con ansiedad e ineficacia, al anticipar el fracaso y haber aprendido a decirse a sí mismo los mensajes que ha recibido de los demás y que obstaculizan la superación de las dificultades que encuentra. Como consecuencia de dicho proceso, el niño suele ser inseguro, dependiente de la aprobación de los demás, muy sensible a la crítica y más vulnerable al fracaso. (Díaz-Aguado, 2008, pag 18).

Por tanto, desde esta perspectiva, el concepto de éxito adquiere un importante sentido, haciendo referencia a una de las dimensiones psicológicas más relevantes en la calidad de la vida de los seres humanos: la posibilidad de plantearse objetivos, luchar por ellos y conseguirlos. Y es evidente que una de las tareas del educador para favorecer la motivación intrínseca de los educandos y su sentido de eficacia es proporcionarles experiencias donde puedan tener éxito y, a partir de ahí, ir proponiendo progresivamente metas más elevadas; así como ayudarles a aprender mensajes positivos con los que controlar su propia conducta en situaciones difíciles.

5. Conclusiones

A lo largo del artículo hemos justificado la necesidad de que la formación de los futuros educadores/as les permita observar y desarrollar las características más positivas de sus educandos, así como asumir una perspectiva de intervención preventiva. Comprender la realidad de cada uno de ellos necesariamente pasa por ser capaces de analizar tanto sus potencialidades como sus puntos más débiles.

Desde las asignaturas que componen la materia de Psicología deberían acercarse a las aportaciones de psicología positiva y de la educación positiva. Los conocimientos

adquiridos desde esta rama de la psicología son importantes para orientarles en su labor de construcción de competencias en sus futuros educandos.

Es importante que conozcan que, «la psicología positiva adopta el método de la psicología científica, ampliando el campo tradicional de actuación y distanciándose de dudosos métodos de autoayuda o filosofías espirituales que tanto proliferan en nuestros días» (Vera, 2006:4). Nuestro principal objetivo sería el de trabajar conjuntamente en las aulas para que conociesen las variables que favorecen la optimización del desarrollo en los niños, niñas y jóvenes.

En definitiva, los maestros y educadores son también adultos de referencia que tienen en sus manos la posibilidad favorecer las dimensiones que la psicología positiva establece como generadoras de bienestar en los niños y niñas. Todo ello partiendo de las potencialidades y las posibilidades de los menores y no de los déficits y carencias (Seligman, 2006).

Por eso, creemos que es importante que la formación de los futuros maestros y educadores sociales les proporcione la oportunidad de reflexionar sobre:

- Cómo crear entornos que permitan a los niños y niñas experimentar aquello que les hace sentir bien.
- Cómo crear entornos que permitan a los niños y niñas estar satisfechos consigo mismos, tener la posibilidad de vivenciar y desarrollar sus capacidades y cualidades y alcanzar sus metas.
- Cómo crear entornos que permitan a los niños y niñas encontrar oportunidades para sentirse parte de un proyecto colectivo (de familia, de grupo de clase..); ser parte de algo, que sus aportaciones tengan carácter significativo y sentirse útil.

Consideramos, a su vez, que es imprescindible que todo maestro y educador conozca la relación tan estrecha que existe entre las experiencias de éxito de los menores y la motivación de eficacia.

Por último, pensamos que es así mismo importante que los docentes de esta materia y con independencia de la Universidad a la que pertenezcan pudieran compartir conocimientos y reflexiones que tuvieran por objeto ahondar en la línea propuesta por este artículo pues creemos que profundizar en la misma puede redundar en la adecuada formación del alumnado, pero sobre todo, en el trabajo que realicen con sus educandos, al mismo tiempo,

estimamos que en ese proceso de reflexión compartida pueden tener un papel privilegiado los profesionales de la educación, pues nadie mejor que ellos pueden orientarnos acerca de las necesidades que se presentan en su praxis cotidiana y en los retos que día a día tienen que enfrentar en la difícil tarea de educar.

Referencias bibliográficas

- Alberca, F. (2010). *Cuatro claves para que tu hijo sea feliz*. Córdoba: Editorial Almuzara
- Ben- Sahahar, T. (2011). «Positive Psychology, The scientific study of optimal human functioning (On- Line course)». Recuperado el 20 de Febrero de 2012 de www.talbenshahar.com/talbenshahar/OnlineCourse/
- Benson, P. Galbraith, J.; Espeland, P. (2000). *¿Que necesitan los niños para ser exitosos?* Buenos Aires: Editorial Estaciones.
- Bowlby, J. (1992). *La pérdida afectiva*. Barcelona: Paidós
- Corominas, F. (2001). *Educación en positivo*. Madrid: Editorial Palabra
- Crittenden, P. (1992). «Children´s strategies for coping with adverse home environments». *Child Abuse and Neglect*, 16, 329-343.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- Díaz-Aguado, M. J. (2008). «Convivencia escolar y Prevención de la violencia» Recuperado el 10 de enero de 2012 de <http://diaz-aguado-convivencia.blogspot.com/2008/02/1.html>
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). «Educación inclusiva o educación sin inclusiones». *Revista de Educación* , 327, 31-48.
- Fredrickson, B. (2001). «Positive Emotions» *Handbook of Positive Psychology*, Oxford: Oxford University Press, pp 120-134.
- Harter, S. (1978). «Effectancy motivation reconsidered: toward a developmental model». *Human development*, 21, 34-64.
- Johnson, S. Bassin, G. y Shaw, N. (2008). *Promoviendo el desarrollo positivo de los jóvenes: una inversión en los jóvenes y en las comunidades*. Washington, DC: U.S Department of Health and Human Services
- Jessor, R. (1992). «Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action». *Developmental Review*, 12, 374-390.
- Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil*. Madrid: Aguilar.
- Lecannelier, F. (2006). *Apego e intersubjetividad. Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Lecannelier, F. (2006). *Apego e intersubjetividad. Influencia de los vínculos tempranos en el desarrollo humano y la salud mental. Segunda Parte: La Teoría del Apego*. Santiago de Chile: LOM ediciones.
- Lewinsohn, P. M.; Rohde, P.; Seeley, J. R. & Fischer, S. A. (1993). Age-cohort changes in the life-time occurrence of depression and other mental disorders, *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 110–120.
- Mayer, R.; Anastasi, J. M. y Clarck, E. M. (2006). *Qué se puede esperar y cuándo buscar ayuda: una herramienta de desarrollo de Bright Futures para familias y proveedores*. Washington, DC: Georgetown University Center for Child and Human Development.

- Norton W. (2003). *Affect Dysregulation and disorders of the self*. New York: Hardcover
- Pascual, P. (2011). «Educar en positivo». Recuperado el 6 de Septiembre de 2012 de <http://primerasdecisiones.blogspot.com.es/search/label/TEXTOS%20DE%20APOYO>
- Punset, E. (2011). *Excusas para no pensar. Cómo nos enfrentamos a las incertidumbres de nuestra vida*. Barcelona: Destino.
- Seligman, M.E.P. (1990). *Learned Optimism*. New York: Knopf
- Seligman, M.E.P. Reivich, K, Jaycox, L, & Gillham, J (2006). *Niños optimistas*. Fecha primera edición en inglés (1995). *The optimistic child*, Houghton Mifflin, New York
- Seligman, MEP, Ernst, RM., Gillham, J., Reivich, K. y Linkins, M. (2009). «Positive education: Positive psychology and classroom interventions». *Oxford Review of Education*, 35: 3, 293 a 311
- Search Institute (2011). «Developmental Assets Lists». Recuperado el 6 de Septiembre de 2012 de <http://www.search-institute.org/developmental-assets/lists>
- Siegel, D. y Hartzell, M. (2012). *Ser padres conscientes*. Barcelona: Ediciones La llave.
- Valls, R. (2005). «Los educadores y las educadoras sociales en las comunidades de aprendizaje». *Revista de Educación Social*. N.º 4
- Vera, B. (2006). «Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología». *Papeles del Psicólogo*. 27(1), 3-8.

