

Optimismo y pesimismo. Variables asociadas en el contexto escolar

Montserrat Giménez Hernández *

RESUMEN:

El optimismo ha cobrado importancia en los últimos años y contamos con investigación suficiente para poder definirlo, evaluarlo e intervenir sobre él. En este artículo se presentan las ideas principales acerca de los términos optimismo y pesimismo y los resultados más relevantes encontrados al respecto. El objetivo es acercar esos contenidos al profesorado, relacionándolos con algunos de los conceptos más importantes del ámbito educativo. El profesor puede reflexionar sobre ello con el fin de descubrir pautas para intervenir en el aula.

Palabras clave: *optimismo; pesimismo; estilo atribucional; autoestima; intervención educativa.*

ABSTRACT:

Optimism has achieved greater importance in recent years and, nowadays, we possess enough pieces of research to be able to define it, evaluate it and work with it. This article deals with the main ideas regarding the terms 'optimism' and 'pessimism' as well as with the most relevant findings concerning to them.

The aim of this article is to enable teachers to access these findings building a connection between optimism and some of the most important concepts in the educational system. The teacher, then, can reflect upon them with the aim of discovering strategies to use in the classroom.

Key words: *optimism, pessimism, attributional style, self-esteem, educative intervention.*

Introducción.

Con relativa facilidad, cada uno de nosotros podría definirse como una persona optimista o pesimista. Los mismos términos son, además, utilizados para describir situaciones económicas y sociales que acontecen en la vida diaria. En otras palabras, optimismo y pesimismo se utilizan coloquialmente de forma que la mayoría de nosotros entendemos optimismo como una visión positiva ante la vida o lo que nos sucede, mientras que el pesimismo estaría relacionado con la desesperanza o la desilusión.

Y es que con el surgimiento de la Psicología Positiva, los conceptos asociados al bienestar psicosocial del ser humano están encontrando un momento álgido en la investigación y en el desarrollo de la literatura científica. La felicidad, las emociones positivas o el optimismo son algunos de los temas que cobran importancia y poco a poco, está llegando a la sociedad la idea que desde la psicología se viene trabajando desde hace tiempo de que no sólo se debe (o puede) intervenir ante las dificultades y problemas de las personas sino que se puede (¿y debe?) intervenir en aspectos que favorezcan la aparición o el fortalecimiento de variables asociadas al bienestar, incluso mucho antes de que surjan los problemas o aunque nunca lleguen a existir.

1. Definición de conceptos.

Pero, ¿a qué nos estamos refiriendo exactamente con los términos optimismo y pesimismo? Scheier y Carver (1985, 2000) definen el optimismo como la actitud de esperar que sucedan cosas buenas y el pesimismo como la de esperar que sucedan cosas negativas. Hablan de un «optimismo disposicional» para referirse a esa tendencia general de esperar consecuencias o situaciones positivas. Seligman (1991) aporta una nueva dimensión, incorporando un estilo atribucional específico a cada una de estas dos variables, es decir, ser optimista o pesimista vendría descrito por la forma en que cada uno de nosotros explica lo que le sucede. Nos centraremos en este aspecto más adelante.

Como en otros muchos casos, la rápida divulgación de estos términos ha dado pie a que aparezcan algunas malinterpretaciones sobre las que conviene reflexionar:

- Ser optimista no es sinónimo de vivir en un mundo lleno de ilusiones o de fantasías, sin ningún soporte en la realidad. En ocasiones esta

idea viene reforzada por la creencia errónea de que las personas pesimistas tienen una visión más realista de lo que sucede, porque, ¿no es más real pensar de forma pesimista cuando en el mundo se suceden tantas injusticias, guerras y situaciones adversas? La respuesta es no, no es más real (Schneider, 2001; Avia y Vázquez, 1998); pero es que además resulta menos saludable (Taylor, 1991). La persona optimista tiene una visión ajustada de la realidad y es capaz de darse cuenta de las desventajas de una decisión o de la gravedad de un problema. No vive en un mundo en el que todo es rosa, aunque se esfuerza en buscar la tonalidad. La diferencia estriba en que también es capaz de encontrar aspectos positivos que le permitan tomar decisiones, enfrentarse a los problemas y superar dificultades.

- Ser optimista no significa que se sea en todas las situaciones o circunstancias, aunque sí podemos hablar de una tendencia hacia el optimismo que es la que nos protegería de la adversidad y nos permitiría seguir desarrollando actitudes positivas y saludables. Para Armor y Taylor (1988, tomado de Aspinwall y cols., 2000) las creencias optimistas son **limitadas** (no las utilizan más allá de donde se puede), **estratégicas** (ayudan a las personas a encontrar sus objetivos y a usarlos selectivamente) y «**responsivas**» (están ajustadas a las características de la situación).
- El optimismo también implica ilusión. «*No te hagas ilusiones*» suele ser una expresión habitual y un consejo de los más generalizados. Bueno, ¿pues por qué no?, ¿por qué no voy a confiar en que las cosas me van a salir bien? Lo más probable es que haya tantas posibilidades de que vayan bien las cosas como de que no. El optimismo conlleva una dosis importante de ilusión, de confianza, de esperanza... Y esto no está reñido con lo que comentábamos antes del ajuste con la realidad. Sin esa ilusión es posible que se realicen muy pocos cambios. La ilusión del optimismo implica planificación de objetivos y sistematización de recursos y esfuerzos para lograrlo. El optimismo al que nos estamos refiriendo no confía en las soluciones mágicas, pero sí en el esfuerzo y en la posibilidad de que las cosas pueden ser diferentes. De hecho, en ocasiones, el optimismo poco justificado puede ser lo que caracterice a una persona que ha logrado lo que se ha propuesto (Avia y Vázquez, 1988)
- Ser pesimista también puede tener matices. En ocasiones, algunas personas encubren su optimismo con lo que se ha denominado «pesimismo defensivo», es decir, prefieren ponerse en lo peor o

esperar malos resultados porque de esta manera se sienten mejor preparadas para afrontar los acontecimientos estresantes. Normalmente, una persona con esta tendencia no espera aprobar un examen, tener éxito en una conferencia o que le den el trabajo tras una entrevista, aunque lo más probable es que así sea porque ha hecho todo lo posible para conseguirlo (Norem, 2000; Norem y Cantor, 1986).

Para concluir este apartado, merece la pena recoger la definición que Marujo y cols. (2003: 41) hacen del optimismo:

«Ser optimista quiere decir apreciar, valorar, estimular, honrar; reconocer lo mejor de una persona, situación o experiencia y, en general, del mundo que nos rodea; aumentar el valor; prestar atención y afirmar las fuerzas, éxitos y potenciales presentes y pasados de esas personas, situaciones o experiencias; identificar y prestar atención a las cosas que dan la vida – salud, vitalidad, excelencia – a los sistemas vivos; tener esperanza; tomar la determinación de hacer planes con la intención de alcanzar objetivos; ejercer el control intencionado y confiado sobre la vida.»

2. Etiología y desarrollo del optimismo.

La genética, la familia, las experiencias vividas, las críticas recibidas sobre todo por padres y profesores, así como la experimentación de situaciones de control y dominio, son los principales factores que explicarían el desarrollo del optimismo (Gillham y cols., 2000)

Diferentes autores apuntan que entre el 25 y el 50%¹ del optimismo y del pesimismo es heredado. ¿Significa esto que existe un gen al que se asocia la capacidad del individuo para preferir los aspectos positivos o negativos? Claramente no. Pero sí que el optimismo podría estar asociado a algunas variables que sí se heredan en un porcentaje mayor y que permitirían explicar porqué éste se manifiesta con una determinada frecuencia en sujetos que comparten material genético y que han sido educados en ambientes diferentes.

En principio hablar de este porcentaje de heredabilidad nos permite pensar en tendencias del individuo, pero nos deja un amplio espectro para poder intervenir y favorecer en las personas actitudes positivas que les permitan sentirse mejor.

¹ El estudio se realizó en Suecia con gemelos monocigóticos que habían sido adoptados y, por lo tanto, educados en diferentes familias. Seligman y cols., estiman esta «heredabilidad» en torno al 50%. Ambos estudios están recogidos en Seligman (1999)

En el desarrollo del optimismo, la familia, como en otras muchas ocasiones, cobra una especial importancia. Ésta se convierte en soporte imprescindible para que el niño establezca unas bases seguras a partir de las cuales poder explorar, sentirse dueño de su propia conducta y aprender a ponerse límites (Gillham y Reivich, 2004; Hernangómez, 2002).

Por otra parte, las circunstancias negativas ejercen una influencia significativa en el desarrollo y mantenimiento del optimismo. Sucesos negativos, experiencias traumáticas o crónicas, están asociados a un aumento del pesimismo (Gillham y Reivich, 2004; Korkeila y cols, 2004). Ahora bien, las experiencias traumáticas en la infancia, como la muerte de un progenitor, no determinan necesariamente, problemas en la vida adulta (Seligman, 2003)

En último lugar, es necesario hablar de la experiencia de control y dominio como factor determinante en el desarrollo del optimismo. La sensación de control, definida como aquella capacidad que te permite sentirte dueño de tu propia vida, viene determinada por la confianza que tienes en tus propias capacidades y en la posibilidad de poder cambiar cosas en el entorno que nos rodea. Esa sensación de control es básicamente acción en los primeros años de vida en los que el niño recorre el entorno y lo manipula. Entre sus objetivos están descubrir el mundo y actuar sobre él. Esa acción de dominio sobre el medio es algo que se puede favorecer durante los años preescolares (Hernangómez, 2002; Seligman, 1999) si los adultos le permitimos explorar en entornos seguros en los cuales puedan asumir riesgos y resolver problemas. Con la incorporación del lenguaje y el desarrollo de nuevas capacidades cognitivas, la sensación de control se convierte en algo más elaborado sobre lo que también podemos intervenir.

3. Consecuencias del optimismo y del pesimismo.

Numerosos estudios recogen resultados que relacionan el optimismo con el bienestar global de la persona. El optimismo contribuye, entre otras cosas, a implantar hábitos de salud, reducir los síntomas físicos y mejorar las estrategias de afrontamiento (Scheier y Carver, 1988); a ser más indulgentes con nuestro pasado, apreciar mejor el presente y buscar oportunidades en el futuro (Schneider, 2001); favorecen un procesamiento cognitivo más completo y flexible (Aspinwall y cols, 2000). En el ámbito académico, el optimismo podría predecir un ajuste adecuado del alumno en sus interacciones y actividades escolares (Boman y Yates, 2001; Ruthing y cols., 2004). Y todo ello contribuye a que nos sintamos más felices, a que mejoren nuestras relaciones con los demás y a que nos sintamos más capaces de superar las dificultades.

Entre las consecuencias negativas del pesimismo, encontramos «*carácter*

depresivo, resignación, bajo rendimiento, e incluso una salud física sorprendentemente pobre» (Seligman, 1999: 28). En un estudio realizado por Nolen-Hoeksema y cols. (1999) se encuentra que los niños con un estilo pesimista eran más propensos que sus iguales a desarrollar altos niveles de síntomas depresivos (Seligman, 1999). El pesimismo no es el único factor que explica la aparición de la depresión, pues éste puede aparecer ocasionado por la situación familiar o acontecimientos negativos; pero, incluso cuando las causas no pueden ser modificables, la intervención sobre las variables optimismo y pesimismo puede contribuir a que la persona se sienta más capaz de hacer frente a la adversidad.

Ahora bien, el optimismo no es la panacea, no es una solución para todo. En palabras de Seligman (1999: 356): *«El optimismo es simplemente una herramienta; pero es una herramienta poderosa. En presencia de unos sólidos valores y de un espíritu de superación, es la herramienta que hace posible tanto los logros individuales como la justicia social».*

4. El papel del profesor.

No cabe duda de que la actitud del profesor y el comportamiento ante los alumnos y hacia ellos ejercen una importante influencia en diferentes aspectos del desarrollo del alumno, incluidos la concepción que tiene de la escuela y en la motivación hacia el aprendizaje.

En relación al optimismo encontramos pocos estudios, pero sí algunos datos que merecen una especial atención. Si bien es cierto que existen pocas diferencias en puntuaciones generales de optimismo en función del género, se han encontrado algunos matices. Por ejemplo, las críticas ante los fracasos que los profesores hacen a sus alumnos, difieren en función del sexo. Así, se encuentra que a los chicos se les critica por su falta de esfuerzo o su carácter alborotador (*«si te concentraras y no perdieras el tiempo con el fútbol lo harías mejor»*), mientras que a las chicas se les critica su falta de capacidad (*«quizás no sirvas para esto y no pasa nada»*)². Esta sutil diferencia podría explicar, al menos en parte, ligeras diferencias en el optimismo adulto; Barber (1995; tomado de Seligman, 1999) encuentra que los hombres se muestran más optimistas en relación al trabajo y más pesimistas en sus relaciones interpersonales, mientras que en las mujeres sucede lo contrario, es decir, se sienten más pesimistas en cuanto a la consecución de objetivos laborales.

Por otro lado, Seligman (1999) apunta que los niños en edad escolar

² Estudio llevado a cabo por Dweck, C. (1980) Tomado de Seligman (1999)

empiezan a utilizar el mismo estilo explicativo que sus profesores a la hora de criticarse a sí mismos.

El optimismo se contagia, como otras muchas cualidades y otros tantos defectos. Por eso, cuando el educador se plantea la intervención en el optimismo de sus alumnos, debe empezar por intervenir sobre su propio optimismo. Ninguna técnica, estrategia o teoría será eficaz si no se parte del convencimiento por parte de quien la utiliza de que el cambio es posible, de que servirá para ayudar al otro y de que le es útil para su propia vida. Marujo y cols. (1999) recomiendan al profesor, entre otras cosas, que comience por reflexionar sobre su nivel de optimismo y pesimismo, que cuide su lenguaje verbal y no verbal, que tenga en cuenta las emociones de sus alumnos, que esté atento a sus necesidades y que desarrolle un buen sentido del humor.

5. La intervención en el aula.

Si bien es cierto que son numerosas las dimensiones que pueden estar relacionadas con el optimismo, me centraré en aquellas que considero más relevantes para el ámbito escolar de cara a que el profesor pueda concretarlas en intervenciones específicas.

5.1. El estilo atribucional.

El «estilo explicativo o atribucional» o el modo en que cada uno de nosotros explica las causas de lo que le ha sucedido es algo que se desarrolla durante la infancia, aunque no se excluye la posibilidad de «reeducarlo» en la vida adulta. Estaría en función de tres dimensiones: la *duración*, el *alcance* y la *personalización*. (Gillham y cols, 2000; Seligman, 1999, 1991)

Duración: estable o inestable.

Esta dimensión hace referencia a la estabilidad de las consecuencias, si se van a mantener o no en el tiempo, si va a ser «siempre así» o sólo «a veces».

Situación	Estable	Inestable
He suspendido un examen.	Jamás aprobaré.	A lo mejor la próxima vez apruebo.
He aprobado el examen.	¡Como siempre!	La próxima seguro que suspendo.

Alcance: global o específico.

La dimensión global nos hace pensar que lo que nos sucede afecta a toda nuestra vida, mientras que la específica nos permite centrarnos en la situación concreta y no hay generalización de las consecuencias a otras áreas.

Situación	Global	Específico
He suspendido un examen.	No sirvo para estudiar nada.	La química me cuesta mucho.
He aprobado un examen.	Soy un buen estudiante.	Esta vez he tenido suerte.

Personalización: interno o externo.

El posicionamiento en esta dimensión viene determinado por la tendencia a pensar que lo que nos sucede está provocado por causas internas, propias del individuo o por causas externas, ajenas al individuo.

Situación	Interna	Externa
He suspendido un examen.	No he estudiado lo suficiente.	Era muy difícil.
He aprobado un examen.	He estudiado mucho.	El profesor ha sido muy benevolente.

Como podemos apreciar las situaciones planteadas son las mismas para todos los sujetos aunque las interpretaciones y las consecuencias son notablemente diferentes. Llegados a este punto, no nos será difícil distinguir la actitud optimista de la pesimista en función del estilo atribucional que se desarrolla.

La persona optimista realizaría una atribución global, estable e interna de los sucesos positivos; y una atribución específica, inestable y externa para los sucesos negativos. La persona pesimista establecería una causalidad opuesta. En cualquier caso, este funcionamiento sólo se considera adecuado si se mantiene dentro de un ajuste adecuado con la realidad. Una persona que ha estudiado poco y suspende un examen, no sería optimista si argumenta que ha suspendido por causas externas, sería un iluso y un tanto irresponsable; pero sí lo sería si acepta las causas externas al tiempo que reconoce que son específicas y modificables.

El estilo atribucional no es, por tanto, el único factor que puede explicar el optimismo, aunque sí uno de los más sencillos sobre el que poder intervenir. El profesor se convierte en un modelo de «estilo atribucional» a través de los comentarios que hace del comportamiento de sus alumnos. Así, puede enseñar a sus alumnos a hacer atribuciones más realistas, asumiendo la parte de

responsabilidad, pero también descubriendo que hay factores que no siempre están bajo su control. Si un alumno ha suspendido un examen, carece de sentido decirle sin más que es un incompetente. En este primer momento, es imprescindible que el profesor opte por preguntar al alumno sobre las causas, con el fin de descubrir nuevas formas de afrontar una situación de examen, pero también para descubrir qué tipo de pensamientos están regulando la acción y la motivación del alumno. Al escucharle, podemos descubrir si se siente capaz o si cree que puede llegar a estarlo. Los comentarios del profesor deben optar por la especificidad («no te ha salido bien este examen» en vez de «no se te dan bien las matemáticas») y la inestabilidad («tienes una posibilidad para recuperar si estudias» en lugar de «nunca aprobarás inglés») ante los sucesos negativos o fracasos, permitiendo así que el alumno se convenza de que hay otra posibilidad, de que existe un modo de resolver los problemas.

Si bien en edades preescolares, el estilo atribucional que utilizan los niños es el empleado en sus hogares, a partir de los 6 años pueden empezar a emplearse estrategias concretas con el fin de utilizar atribuciones más adecuadas (Hernangómez, 2002). En un estudio realizado por Miranda y cols. (1997), los alumnos que intervinieron en un programa donde además de aprender estrategias concretas de resolución de problemas se les entrenaba en estilo atribucional, obtenían mejores resultados a la hora de resolver problemas y puntuaciones más altas en autoconcepto durante la fase de seguimiento, que aquellos alumnos que habían participado en un programa que incluía únicamente resolución de problemas y mucho mejores que los que habían participado en un programa placebo o en ningún programa.

Ante la preocupación del aumento significativo de los casos de depresión en la infancia y su relación con el pesimismo, Seligman y cols. diseñaron el Programa de Prevención de Pennsylvania con resultados muy alentadores³. El programa consta de dos componentes básicos: uno cognitivo y otros dirigido a la resolución de problemas sociales. La parte cognitiva enseña a los niños a detectar sus pensamientos, los posibles errores que pueden estar cometiendo y la forma de pensar más adecuada (estilo atribucional); la resolución de problemas sociales enseña a los niños estrategias y habilidades para mejorar sus relaciones con los demás. A pesar de los buenos resultados obtenidos, los autores son conscientes de que las condiciones del medio donde crecen los niños también tienen un papel determinante en el desarrollo del optimismo y pesimismo, de modo que la intervención en los problemas específicos puede ser lo más necesario a la hora de implementar el optimismo.

³ Para más detalles consultar el libro de Seligman (1999) «Niños optimistas» y el capítulo de Gillham y cols. (2000)

5.2. Autoeficacia.

El concepto de autoeficacia hace referencia a la opinión que una persona tiene sobre su propia eficacia (Bandura, 1987). La autoeficacia guarda una estrecha relación con el optimismo. Las personas que puntúan alto en autoeficacia tienden a ser optimistas porque se sienten capaces de controlar la situación, resolver problemas y enfrentarse a la adversidad (Gillham y Reivich, 2004). Pero, ¿qué se da antes? Posiblemente se desarrollen al mismo tiempo desde el momento que el sujeto tenga la oportunidad de plantearse objetivos y resolverlos con éxito.

De cara a la intervención, el profesor debería tener en cuenta que un estilo atribucional adecuado sólo será realmente eficaz cuando el alumno tenga la oportunidad de ponerlo en práctica sobre situaciones concretas. Es decir, sin posibilidades de éxito el alumno no tendrá oportunidad de lograrlo. Y esta perogrullada se da con demasiada frecuencia. Los objetivos que se le plantean al alumno con dificultades de aprendizaje, suelen, la mayoría de las veces, estar muy por encima de su capacidad real o al menos, de la capacidad que en ese momento puede demostrar. La atribución que le da el profesor es importante, como también lo es la pauta específica para conseguir el objetivo. No será lo mismo decirle «estudia más» o «venga, tú puedes» como una consigna general, que «vamos a planificar el estudio en pequeños pasos para que lo vayas entendiendo».

Marujo y cols. (2003) recogen una serie de sugerencias para favorecer la autoeficacia en el aula a través de comentarios verbales que refuercen la conducta positiva de los alumnos. Para los autores, estos comentarios serán útiles y eficaces si cumplen las siguientes características:

- Que sean nominales, es decir, que incluya el nombre del alumno para que quede bien claro a quién va dirigido.
- Que refuercen algo positivo realizado por el alumno.
- Que sean emitidos con discreción para que el alumno pueda decidir si desea compartirlo con sus compañeros o no.
- Que el contenido esté próximo a la experiencia del alumno.
- Que se reparta entre todos los alumnos.

Las expectativas del profesor, tan sobradamente conocidas por todos, sigue ejerciendo la misma influencia que cuando las describieron Rosenthal y Jacobson en 1968 y es labor del profesor trabajar e influir sobre ellas para que sus efectos sean realmente positivos para sus alumnos. Y esto también tiene

que ver con el optimismo, con la capacidad del propio educador para ver lo mejor de su alumno, confiar en el cambio y apoyarlo.

No podemos olvidar que todos los recursos que vamos acumulando cuando experimentamos estados emocionales positivos (entre ellos, el optimismo) forman la base sólida y segura que nos ayudará a manejar situaciones futuras y a fortalecer los recursos personales (Fredrickson, 2001). La escuela se convierte en una oportunidad única para lograrlo.

5.3. Autoestima y autoconcepto.

El optimismo también guarda una estrecha relación con la autoestima y el autoconcepto, con una visión positiva sobre uno mismo y la propia capacidad. Una baja autoestima es consecuencia del fracaso escolar y no la causa, por lo que intervenir sobre ella no es algo que se pueda hacer en abstracto ni con programas que promuevan el halago gratuito e indiscriminado (Hernangómez, 2002). Para poder intervenir sobre la autoestima será necesario utilizar la acción, tareas específicas en las que el alumno pueda mostrar y desarrollar sus posibilidades.

Favorecer la autoestima no implica ocultar los errores. En este sentido, Seligman (1999) apunta que no debemos confundir optimismo con la evitación de la culpa. El autor insiste en la necesidad de que el niño aprenda a asumir las consecuencias de sus acciones con una responsabilidad realista. Habla, además, de la importancia de enseñar a distinguir entre la culpabilidad general y la culpabilidad conductual. A través de la primera, generalizaríamos las consecuencias de una acción negativa a situaciones pasadas y futuras, inmovilizando al alumno, criticándole exageradamente; en otras palabras, estaríamos fomentando la culpa en su sentido más destructivo. En cambio, la culpa conductual se centra en una situación específica y anima al niño a aprender de los errores y a buscar nuevos modos de enfrentarse a las dificultades. Para evitar el carácter peyorativo de la palabra «culpa», considero más adecuado hablar de responsabilidad para referirme a la misma idea. Fomentar el optimismo entre los niños implica hacerle responsable de su comportamiento. Cuando le enseñamos a hacer una atribución adecuada de las situaciones adversas, debemos enseñarle a que distinga lo externo de lo interno para que no se «culpe» de aquello que no está bajo su control, pero sí que se responsabilice de aquello que sí lo está en vista a favorecer la acción, un mayor control sobre su conducta y resultados más positivos.

5.4. La sensación de control.

Para favorecer la sensación de control, la intervención del profesorado

debe ir dirigida a facilitar acciones concretas que posibiliten la toma de decisiones o la elección y, por otro lado, que favorezcan la reflexión, proporcionando las autoinstrucciones que el alumno necesita para hacer una interpretación adecuada de lo que sucede.

Cuando alguien se siente capaz de hacer cosas para influir en su medio, más probable será que desarrolle una actitud positiva y optimista. Y la mayoría de las veces no se tratará de tomar grandes decisiones, sino de pequeñas oportunidades en las que el alumno experimente el «disfrute» de lograr lo que se ha propuesto. La escuela y la actividad académica proporcionan (o deberían proporcionar) numerosas situaciones en las que el niño o la niña ponen a prueba sus capacidades y obtienen información sobre sus logros. Será ese cúmulo de experiencias positivas el que permitirá el desarrollo de la sensación de control (también de la autoestima o del optimismo), experiencias que no tienen porqué ser intensas o prolongadas para producir ese efecto beneficioso (Fredrickson, 2000)

El educador no puede ni debe evitar que el alumno se sienta mal ante el fracaso y la frustración. Se trata de sentimientos lógicos y normales que surgen cuando las cosas no salen como nosotros queremos. No buscamos su malestar, no lo favorecemos, pero tampoco lo ocultamos. Experimentar el dominio, la sensación de control, pasa también por el fracaso y por los sentimientos de tristeza y ansiedad que lleva asociados, pues una interpretación adecuada del mismo permite al alumno que lo siga intentando y saboree el éxito de una forma totalmente distinta.

5.5. La motivación.

El optimismo se convierte en una variable importante cuando nos planteamos objetivos y planes futuros (Schneider, 2001). La motivación hacia estados positivos necesita de una experiencia previa en la que el alumno haya tenido la posibilidad de mostrarse a sí mismo que puede y que va a disfrutar de ello.

Abandonamos la idea de «círculo vicioso» tan repetidamente utilizada para explicar el fracaso, para apostar por un «círculo virtuoso», una espiral en el que las experiencias positivas y las emociones asociadas a ellas, pueda dar pie a nuevas experiencias que motiven al alumno a seguir planteándose retos y a esforzarse por conseguirlos. (Fredrickson, 2001)

La motivación hacia objetivos positivos nos lleva a ser más persistentes, más creativos, a obtener mejores resultados, a desear obtener más información, a ser más realistas con nuestras aspiraciones, a fortalecer la motivación interna

y a disfrutar más del proceso de resolución de problemas (Covington, 2000; Higgins, 1996, 1999 tomado de Schneider, 2001).

Pero, ¿cómo motivar? No es sencillo responder y mucho menos de forma breve, pero la planificación de objetivos al alcance de las capacidades del alumno y dentro de su campo significativo, son las principales pistas para promover la motivación. Esto pasa, necesariamente, por una amplitud de miras por parte del profesor que debe estar atento a las necesidades del alumnado, sus intereses y preferencias, así como a metodologías y recursos diversos que favorezcan nuevas formas de enseñanza y aprendizaje.

6. Conclusiones.

El optimismo no puede entenderse como concepto aislado y, como hemos visto, son muchos los términos con los que guarda relación. Plantear estrategias para favorecer el optimismo implica intervenir sobre muchísimas áreas, incluidas no sólo las que se refieren al sujeto, sino también las relacionadas con los contenidos y procedimientos que estructuran la actividad en el aula y en el ambiente escolar, así como sobre variables familiares y sociales que la mayoría de las veces están fuera del ámbito de competencia de la propia escuela.

El profesor puede reflexionar sobre los conceptos aquí presentados de cara a seguir educando de una forma integral, teniendo en cuenta los aspectos más positivos del desarrollo del individuo, facilitando así su bienestar psicológico, físico y social.

Aunque en ocasiones resulta imprescindible una intervención estructurada o específica para atender necesidades individuales o grupales que requieran una mayor especialización, lo cierto es que el profesor, con la actitud y comportamiento diario, se convierte en un agente generador de optimismo imprescindible. La tarea, como otras muchas que se plantea el educador, no es fácil; pero seamos optimistas, tampoco imposible.

BIBLIOGRAFÍA

AVIA, M.D. y VÁZQUEZ, C. (1998) *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza Editorial.

ASPINWALL, L.G.; RICHTER, L. y HOFFMAN, R.R. (2000). «*Understanding how optimism work: an examination of optimists' adaptive moderation of belief and behavior*». E.D. Chang (Ed.) *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice*. (pp. 217-238). APA Books.

BANDURA, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Barcelona, Martínez Roca.

- BOMAN, P. y YATES, G. C.R. (2001) Optimism, hostility, and adjustment in the first year of high school. *British Journal of Educational Psychology*, 71 (3), 401-412
- CARVER, C.S. y SCHEIER, M. (2002) Optimism. En S.J. Lopez y C.R. Snyder (eds.). *Positive Psychological Assessment*. (pp. 75-90) Washington: APA
- CARVER, C.S. y SCHEIER, M. (2000) Optimism, Pessimism, and Self-Regulation. E.D. Chang (Ed.) *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice*. (pp. 31-51). APA Books.
- FREDRICKSON, B. L. (2000) Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-being. *Prevention & Treatment*, Volume 3, Article 0001a.
- FREDRICKSON, B. L. (2001) The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, vo.56, n°3, pp.218-226
- GILLHAN, J. y REIVICH, K. (2004) Cultivating Optimism in Childhood and Adolescence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science - Paper Edition*, (591) , 146-163
- GILLHAN, J.; SHATTÉ, A.J.; REIVICH, K.J. y SELIGMAN, M. E. P. (2000) Optimism, pessimism, and explanatory style. E.D. Chang (Ed.) *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice*. (pp. 53-75). APA Books.
- GILLHAN, J.; REIVICH, K.J. y SHATTÉ, A.J. (2000) Building Optimism and Preventing Depressive Symptoms in Children. E.D. Chang (Ed.) *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice*. (pp. 301-320). APA Books.
- HERNANGÓMEZ, L. (2002) Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, vol.7, n°3, pp.227-242
- KORKEILA, K.; KIVELÄ, S.; SUOMINEN, S.; VAHTERA, J.; KIVIMÄKI, M.; SUNDELL, J.; HELENIUS, H. y KOSKENVUO, M. (2004) Childhood adversities, parent-child relationships and dispositional optimism in adulthood. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39 (4), 286-292
- MARUJO, H.A.; NETO, L.M. y PERLORIO, M.F. (2003) *Pedagogía del optimismo. Guía para lograr ambientes positivos y estimulantes*. Madrid: Narcea.
- MIRANDA, A., ARLANDIS, P. y SORIANO, M. (1997) Instrucción en estrategias y entrenamiento atribucional: efectos sobre la resolución de problemas y el autoconcepto de los estudiantes con dificultades en el aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje*, n° 80, 37-52
- NOREM, J.K (2000) Defensive Pessimism, optimism, and pessimism. E.D. Chang (Ed.) *Optimism and pessimism. Implications for theory, research and practice*. (pp-77-100). APA Books.

- NOREM, J.K y CANTOR, N. (1986) Defensive Pessimism: Harnessing anxiety as motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol.51, n°, pp. 1208-1217
- RUTHIG, J. C.; PERRY, R. P.; HALL, N. C.; HLADKYJ, S. (2004) Optimism and Attributional Retraining: Longitudinal Effects on Academic Achievement, Test Anxiety, and Voluntary Course Withdrawal in College Students . *Journal of Applied Social Psychology*, 34 (4), 709-730
- SCHEIER, M.F. y CARVER, C.S. (1985) Optimism, coping and health: assesment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- SCHNEIDER, S.L. (2001) In search of realistic optimism. *American Psychologist*, v.56, n°3, pp.250-263
- SELIGMAN, M.E.P. (1991) *Learned optimism*. New York: Knopf.
- SELIGMAN, M.E.P. (1999) *Niños optimistas. Cómo prevenir la depresión en la infancia*. Barcelona, Grijalbo.
- SELIGMAN, M.E.P. (2000) Positive Psychology. *American Psychologist*, vol.55, n° 1, pp.5-14
- SELIGMAN, M.E.P. (2003) *La auténtica felicidad*. Barcelona, Ediciones Vergara.
- TAYLOR, S.E. (1991) «Seamos optimistas. Ilusiones positivas». Barcelona, Martínez Roca.

* Montserrat Giménez Hernández .
E.U. Cardenal Cisneros. Universidad de Alcalá
montse.gimenez@cardenalcisneros.com