

FELICIDAD Y MODIFICABILIDAD COGNITIVA

Lic. Johanna Kohler Herrera*

RESUMEN

En contraposición al estudio de las patologías y enfermedades mentales que la psicología tradicionalmente ha insistido en atender, surge una nueva corriente científica, la Psicología Positiva, que se ocupa de investigar las fortalezas, emociones positivas y virtudes humanas como potenciales factores para la adaptación exitosa y la consecución del sentido de bienestar y la felicidad. Sin embargo, la felicidad depende de nuestras habilidades, incluyendo las cognoscitivas; tener un C.I. superior no nos hace ser más felices, pero potenciar esta área nos facilitará una mejor adaptación y en consecuencia mayor satisfacción. Para ello, se concibe a la inteligencia como una estructura modificable, teoría formulada por Feuerstein, y debe constituir un objetivo de la educación básica y superior. Un concepto importante dentro de esta teoría es la experiencia de aprendizaje mediado, cuyas características son: intencionalidad y reciprocidad, trascendencia, significado, sentido de competencia, regulación de la conducta, sentimiento de compartir, individualidad, conducta planificada, búsqueda de la novedad, complejidad y desafío, concepción como ser cambiante, optimismo y sentido de pertenencia.

Palabras claves: Psicología Positiva, Optimismo inteligente, felicidad, inteligencia, modificabilidad cognoscitiva, aprendizaje mediado.

ABSTRACT

In contrast to the study of pathologies and mental illnesses that Psychology has traditionally focused on, a new scientific movement, Positive Psychology, has appeared on the scene. Positive Psychology investigates strength, positive emotions and human virtues as potential factors toward successful adaptation and achievement of well being and happiness.

However, happiness depends on our abilities, including our cognitive abilities. A higher I.Q., doesn't guarantee more happiness but the development of this area would bring about a better adaptation and, consequently, more satisfaction. Intelligence is considered as a structure that can be modified. This theory was formulated by Feuerstein and it should become the ultimate objective of elementary, high school and college education.

An important concept of this theory is the learning experience. Its characteristics are as follows: Intention and reciprocity, significance, meaning, sense of competitiveness, behavior regulation, sense of sharing, individuality, behavior planning, search for newness, complexity and challenge, conception as a changing being, optimism and sense of belonging.

Keys Words: Positive Psychology, Intelligence, Optimism, Happiness, Intelligence, Cognitive modification and Learning experience.

INTRODUCCION:

El término Psicología Positiva, antes conocida como ortopsicología, ha recobrado en estos días suma importancia pese a su antigüedad. Maslow ya había empleado este término en 1968, pero no fue hasta el 2000 que inicia su creciente atención a raíz de un análisis exhaustivo que, de esta disciplina, hicieran Seligman y Csikszentmihalyi en la revista *American Psychologist*.

Esta rama de la psicología constituye una nueva corriente científica y de pensamiento (Pardina, 1999), en tanto se ocupa del estudio científico de la natural eficiencia del ser humano, es decir, tiene como objetivo investigar las fortalezas y virtudes humanas, los potenciales, motivos y capacidades que facilitan la adaptación exitosa en diversas circunstancias (Sheldon & King, 2001 citados por Padrós, 2002) y los efectos que éstas tienen en la vida de las personas y en las sociedades en las que viven (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000 citados por Cuadra & Florenzano, 2003).

De igual modo, Pavón & Castellanos (2002) señala que la Psicología Positiva es una ciencia que se centra en la actitud más saludable, creativa e inteligente del ser humano con la que puede no haber nacido pero que puede adquirirse, debido a la tendencia natural de éste a alcanzar un aceptable estado de bienestar físico - mental (al que la Organización Mundial de la Salud (OMS) define como salud).

Para ello, conforme a lo planteado por Seligman & Csikszentmihalyi (2000), la Psicología Positiva investiga en dos niveles. En el plano individual, indaga sobre la capacidad para el amor y la vocación, el valor, las habilidades interpersonales, la sensibilidad estética, la perseverancia, el perdón, la originalidad, la espiritualidad, el talento y la sabiduría. Y, en el nivel social, explora las virtudes ciudadanas y las instituciones que promueven en los individuos valores como la responsabilidad, el altruismo, la civilidad, la tolerancia y el trabajo ético que les permitan ser mejores ciudadanos (citados por Cuadra & Florenzano, 2003).

Así mismo, subrayan que la misión de la Psicología Positiva es entender y fomentar aquellos factores que posibiliten que las personas, comunidades y sociedades prosperen. Tal misión difiere del convencional objetivo que, desde la Segunda Guerra Mundial hasta la actualidad, había asumido la psicología; este es, el estudio de lo problemático, de lo patológico o disfuncional (citado por Padrós, 2002).

Al respecto, Cuadra & Florenzano (2003), afirman que tradicionalmente la psicología se ha orientado hacia el estudio y comprensión, generando un conjunto de teorías, de las patologías y las enfermedades mentales, logrando importantes avances científicos en la intervención de éstas. Sin embargo, es precisamente este énfasis en la enfermedad lo que ocasionó que la psicología descuidara aspectos positivos inherentes al ser humano, tales como el bienestar, la felicidad, la satisfacción, la esperanza, el optimismo, el flujo y la felicidad; ignorándose, por ende, los beneficios que éstos generan en las personas.

Tales temas, como bien se indica en la revista *Muy Interesante* dirigida por Pardina (1999), estuvieron ausentes por décadas en la investigación psicológi-

ca y biomédica. Los profesionales, obsesionados por curar males y aliviar dolores no se encargaban de dotar a sus pacientes del andamiaje necesario para disfrutar de la vida; incluso cuando no está enfermo. Es decir, tradicionalmente las ciencias de la salud se han transformado en ciencias del malestar. Seligman la llama "psicología de la enfermedad" y opina que ésta se ha abocado a investigar los diversos efectos negativos del aislamiento, los malos tratos, la muerte prematura de los padres, etc. pero no toma en cuenta la capacidad humana de crecimiento, la energía, la sabiduría o comprensión (Citado en Pardina, dtor., *Muy interesante*, 1999), creando una visión del individuo como un ser pasivo que se limita a responder ante estímulos externos y se deja consumir por conflictos no resueltos, a partir de los cuales debe buscar ayuda de otros.

Afortunadamente, a partir de la década de los 80' se experimenta un cambio de criterio, el término calidad de vida cobra relevancia y, entonces, hace pocos años Seligman impulsa la Psicología Positiva.

En la actualidad, la Psicología Positiva está redescubriendo la importancia que implica tener una visión amplia y abierta de nuestra manera explicar y afrontar la realidad (Pardina, 1999). Es decir, la necesidad de tener una visión que contemple tanto los aspectos patológicos como la salud mental, los potenciales, las virtudes y la felicidad propios del ser humano.

Lyubomirsky (2001), señala que la respuesta a la pregunta de por qué algunas personas son más felices que otras es importante tanto por razones teóricas como prácticas y debería ser el objeto central de la Psicología Positiva (citado por Padrós, 2002).

En una primera etapa, las investigaciones sobre bienestar subjetivo se centraron en correlacionar este aspecto con variables demográficas como edad, sexo, ingreso, salud, etc., pero, actualmente, las investigaciones buscan comprender los procesos que subyacen dentro del bienestar. Así mismo, en un principio utilizaron los mismos métodos con los que se investiga la enfermedad por lo que, en la actualidad, se requieren metodologías que permitan definir, medir, comprender y explicar los rasgos positivos humanos. Esta bús-

queda lleva a explorar rasgos personales como el bienestar subjetivo, el optimismo, la felicidad y la libre determinación. Diner (2000) desarrolla estudios sobre el bienestar subjetivo; Peterson (2000) en el optimismo; Avia y Vázquez son más explícitos y tratan sobre el optimismo inteligente; Myers (2000) en la felicidad y Csikszentmihalyi (1999) en la experiencia de flujo.

FELICIDAD

Para Hernández & Valera (2001, citados por Cuadra & Florenzano, 2003), así como Csikszentmihalyi & Patton (s.a.) según la dimensión temporal, la felicidad se puede definir en dos planos. En el plano sincrónico, la felicidad es un estado temporal que se da en el sujeto en función de las condiciones intrapsíquicas o externas; conforme a esto la felicidad se plantea como un estado, es decir, como un estado general que se consigue por medio de estados parciales o situaciones de felicidad. Y, en el plano diacrónico, se la considera como un "rasgo" o sentimiento general que nos permite percibir positivamente las diversas situaciones (incluyendo las difíciles). Por ende, varía de un sujeto a otro.

Cuadra & Florenzano (2003), señala que el concepto felicidad engloba el bienestar subjetivo y la satisfacción vital, por lo tanto, incluye las dimensiones afectivas y cognitivas del sujeto.

Actualmente existen ciertos consensos respecto del significado de bienestar subjetivo:

- Tiene una dimensión básica y general que es subjetiva; y
- Lo compone dos facetas: una, la constituyen los aspectos afectivos - emocionales, referidos a los estados de ánimo del sujeto y otra faceta son los aspectos cognitivos valorativos que vienen a ser la evaluación de satisfacción que hace el sujeto de su vida. Ambas facetas se relacionan con la dimensión subjetiva. Casullo (2002) agrega una tercera dimensión, la vincular.

A partir de ello, Cuadra & Florenzano (2003), concluyen que el bienestar subjetivo se refiere a lo que las personas piensan y sienten respecto a sus vidas y a las conclusiones que hacen de su existencia. Pero ya Diener (2000), había indicado que lo central de este concepto es la propia evaluación que las personas hacen de sus vidas (citado por Cuadra & Florenzano, 2003).

Al respecto, Galindo (s.a.) sostiene que tenemos capacidad para controlar, elegir o modificar nuestras percepciones, y con ello nuestras emociones de aquello que nos pasa. Luego, parafraseando al filósofo estoico Marco Aurelio, Galindo afirma que "la vida es nuestro personal sentimiento de las cosas que nos pasan, estando éstas supeditadas a nuestras actitudes y decisiones. Esas actitudes, esas decisiones y esos sentimientos hacia las cosas que nos pasan forjarán nuestro éxito en la vida. Pero este éxito no sólo es mediado desde el punto de vista social o profesional, sino también, y principalmente, desde el punto de vista personal" (p. 2).

Esta perspectiva cognitiva tiene gran aceptación y consenso entre los principales representantes de la Psicología Positiva. Continuando con la idea de que será nuestra actitud ante la vida la que finalmente determine nuestra felicidad, Pardina (1999) concluye que es el optimismo, esa capacidad potencial que todos tenemos para ser felices, no sólo la forma más inteligente de enfrentarse al mundo sino que, además, puede aprenderse. Lo que el ser humano sienta depende en esencia de su actitud y voluntad. Por lo tanto, ser feliz no resulta ser una meta inalcanzable sino, por el contrario, es el estado natural del ser humano, al margen de las circunstancias concretas (a veces difíciles y dolorosas) de cada cual. Avia y Fernández (1999) indican que el optimismo es algo constitutivo de la vida y por ende posible de aprender (Citado por Cuadra & Florenzano, 2003).

Es válida, entonces, la aclaración que sobre la felicidad hace Muñoz (Dtor.) (2002), quien explica que, equivocadamente, una de las principales metas de un gran número de personas es desterrar de la mente todo resquicio de sufrimiento y preocupación y agrega que, en la sociedad en que vivimos la consecución del máximo bienestar es casi imperativo. Para ello, es conveniente reemplazar todo dolor con diversiones superfluas o con el consumo de sustancias que otorgan un placer pasajero, las cuales lejos de proporcionar una auténtica felicidad, las aleja de ésta. Muñoz afirma que la felicidad basada en la negación de todo dolor y sufrimiento es tan falsa como efímera. Porque la felicidad no es la ausencia de dolor, no es tenerlo todo o el resultado positivo de cualquier actividad que emprendamos, sino percibir o dar un significado a todo lo que realicemos o poseamos: felicidad es aquella sensación de que nuestra vida tiene sentido.

Es el optimismo un rasgo disposicional, que varía en su magnitud, el que parece mediar entre eventos externos y su interpretación personal (Cuadra & Florenzano, 2003). Esta mediación, de acuerdo a Peterson (2000), involucra componentes cognitivos, emocionales y motivadores. El optimismo puede ser considerado como una característica cognitiva (meta, expectativa, atribución causal, etc.) sensible a la creencia de sucesos futuros sobre los cuales los individuos tienen fuertes sentimientos. Pero, también, es motivador y motivante (Citado por Cuadra & Florenzano, 2003).

Los optimistas son personas que, sin dejar de reconocer las dificultades o problemas, tienen esperanzas y crean estrategias de acción afrontar la realidad (Cuadra & Florenzano, 2003).

Avia y Vázquez (1999) definen el optimismo como la tendencia a esperar resultados favorables en el futuro. Constituye una dimensión de la personalidad relativamente estable aunque determinado, en parte, por la herencia y por experiencias tempranas, es posible modificar en la adultez la manera de percibir las cosas.

Señalan que existen varias formas de optimismo, siendo el optimismo inteligente el más conveniente. Nos hablan del optimismo absoluto e incondicional que es una forma de escape patológico; del optimismo blando que puede hacer perder el tiempo para buscar y realizar estrategias más protectoras; y del optimismo inteligente que es una forma realista de ver las cosas (Citados por Cuadra & Florenzano, 2003),

La importancia del optimismo y de la esperanza radica en que impiden caer en la apatía, la desesperación o la depresión frente a las adversidades. Tómese en cuenta que somos responsables de nuestras actitudes y, aunque pueda no ser fácil, podemos cambiarlas y por lo tanto, debemos marcar siempre la tendencia a mejorarnos a nosotros mismos. Sintetizando, se diría que el optimismo es la conjugación de talento responsable con la capacidad de perseverar ante el fracaso que lo lleva al éxito. Y esta actitud es básica en lo que constituye la inteligencia emocional (Goleman 1995, citado por Galindo, s.a.). De ahí la importancia de la formación y desarrollo de estas habilidades emocionales.

Buss (2000) expresa que las emociones positivas juegan un papel relevante en la evaluación de la especie humana. Fredrickson (2001) distingue una doble relevancia de éstas, por un lado, como marcador del bienestar y por otro, constituyen el medio para alcanzar crecimiento psicológico y mejoría del bienestar durante más tiempo (Citado por Padrós, 2002).

De hecho, las emociones positivas favorecen la creatividad en la resolución de problemas (Isen, Doubman & Nowioki, 1987), o tal como Isen (1993) concluye de sus estudios, proporcionan la flexibilidad cognitiva, las respuestas innovadoras, la búsqueda de información, la autoprotección ante situaciones negativas, la planificación y la reducción del tiempo en la toma de decisiones, todas estas habilidades consideradas de naturaleza básicamente cognitiva, pero en las que indudablemente intervienen las emociones, asimismo promueven la generosidad y el altruismo (Avia, 1997, citado por Padrós, 2002). En esta misma línea, Fredrickson (2001) postula que las emociones positivas amplían el pensamiento y el repertorio de acciones de las personas, fortaleciendo los recursos personales tanto físicos, psicológicos como sociales; a su vez, en forma recíproca, tales recursos incrementan la probabilidad de experimentar emociones positivas, a modo de un circuito cerrado positivo. Además, estas emociones positivas disminuyen o eliminan la estrechez de pensamiento y del repertorio conductual provocado por las emociones negativas, incrementan la resiliencia física y psicológica, y actúan como disparadores para entrar en espirales positivas, tales como las relaciones recíprocas entre las emociones y los pensamientos positivos. La tesis sobre los efectos favorables que ejercen las emociones positivas sobre las personas es reforzada por las investigaciones de Salovey, Rothman, Detweiler y Steward (2000) respecto a los efectos directos del afecto positivo sobre la fisiología, en especial el sistema inmunológico, el valor informativo de las experiencias emocionales en las auto - apreciaciones de salud, la resiliencia psicológica que fomenta los estados afectivos positivos, las maneras que los estados afectivos generan comportamientos saludables y la relación entre estados afectivos y apoyo social (citado por Padrós, 2002).

¿LA INTELIGENCIA INFLUYE EN LA FELICIDAD? INTELIGENCIA RACIONAL Y EXPERIENCIAL

Como hemos visto hasta ahora la Psicología Positiva esta centrada en el estudio de las emociones positivas y las virtudes humanas como potenciales factores para alcanzar un sentido de bienestar, una vida feliz. Tales variables, ignoradas por mucho tiempo dentro de la investigación científica de la psicología son hoy revaloradas; sin embargo, los estudios del tema no dejan de reconocer- incluso afirman- que la felicidad esta conformada no sólo por variables afectivo - emocionales, sino que se da una recíproca interacción entre éstas y el sistema cognitivo, el cual incluye un sistema de creencias y las habilidades cognitivas. Por ello, no resulta descabellado hablar sobre los pensamientos positivos, de esperanza, de una percepción realista y objetiva de los acontecimientos, todos ellos componentes del optimismo inteligente, o de la capacidad de afrontamiento, de perseverar, de toma de decisiones, de control de impulsos y estado de ánimo, solución de problemas, etc., aspectos integrantes de la inteligencia emocional.

Incluso, Csikszentmihalyi (1975, 1990, 1999) nos habla de una dimensión particular de la felicidad, la experiencia de flujo o flow, definida como un estado de involucimiento total en una actividad que requiere de la concentración total, es decir, se produce un estado de felicidad cuando estamos tan involucrados en la actividad que realizamos que logramos mantener una concentración especial, disfrutando de ésta a tal punto que nada más parece importante, teniendo total orden de la energía psíquica y controlando la situación. Es una experiencia autotélica por cuanto la finalidad de la experiencia es ella misma, es decir, el disfrute se logra al realizar la actividad y no sólo al terminarla (Citado por Galindo, s.a.); el bienestar radica en la actividad en sí y no en la satisfacción de la meta final. La actividad produce un sentimiento de especial flujo, el cual se refiere al descubrimiento permanente que está haciendo el individuo de lo que significa vivir, donde va expresando su singularidad y al mismo tiempo reconociendo y experimentando, en diferentes grados de conciencia, la complejidad del mundo en que vive. La experiencia es, por sí misma, tan placentera que la persona la realiza aún cuando implique un gran costo, sólo por la motivación de hacerla. (citado por Cuadra & Florenzano, 2003).

Este enfoque parte de la premisa que "la felicidad es un estado mental que las personas pueden llegar a controlar cognoscitivamente: la felicidad podría enfocarse así en los procesos en que la conciencia humana usa sus habilidades" (Csikszentmihalyi, 1999, citados por Cuadra & Florenzano, 2003:86). Es decir, el flujo se produce en tanto se logra un equilibrio entre las habilidades y los desafíos que muestra el sujeto. Y los desafíos importantes no son los que se presentan en realidad, sino aquellos de los que la persona toma conciencia. Igualmente, no son las habilidades que realmente poseemos las que determinan nuestros sentimientos, sino las que nosotros creemos que poseemos o deseamos adquirir. Concluye "una persona puede hacerse a sí misma feliz o miserable independientemente de lo que esté realmente sucediendo afuera tan sólo cambiando los acontecimientos de su conciencia" (Csikszentmihalyi, 1990, citado por Galindo, s.a.).

Esta experiencia óptima o flow, referida al estado subjetivo de sentirse bien, se considera más como un rasgo personal que como un hecho vivido. Se puede afirmar, entonces, que una persona feliz es la que sabrá dotarse de un sistema cognitivo y de conducta que le darán más ocasiones de concentrarse con mayor facilidad en reglas y objetivos claros (Csikszentmihalyi, 1993, citado por Csikszentmihalyi & Patton, s.a.).

A partir de esto podemos darnos cuenta de que la felicidad que lograda en el recorrido de nuestra existencia -más que al final de ésta- involucra, independientemente de las adversidades de nuestro entorno, nuestras habilidades, incluyendo las cognoscitivas. Es decir, serán éstas las que nos permitan ser concientes de nuestras habilidades en general y de los estímulos que constituyen un desafío. Percátense del control cognitivo que se debe ejercer sobre este estado mental llamado felicidad.

Pero así mismo, nos hablan de la posibilidad de cambiar, de potenciar o adquirir las habilidades y el sentido de competencia. Tarea esta que debiera asumir no sólo el entorno más próximo (la familia), sino también los centros educativos.

Se dice que la actitud positiva, el optimismo, el bienestar subjetivo y/o la inteligencia emocional,

contrariamente a lo que sostuvo la psicología por décadas, ejercen mayor influencia en el éxito o rendimiento que el coeficiente intelectual. Tal como concluye el psicólogo Zinder a partir de un estudio realizado con estudiantes de formación superior, el rendimiento académico universitario de un alumno depende más de la actitud positiva y optimista de éste que de su coeficiente intelectual. Agrega, "los estudiantes con un alto nivel de expectativa se proponen objetivos elevados y saben lo que deben hacer para alcanzarlos. El único factor responsable del distinto rendimiento académico de estudiantes con similar aptitud intelectual parece ser su nivel de expectativa" (citado por Galindo, s.a.).

Tal afirmación no escapa a la verdad pero, nótese que por un lado, las habilidades inter e intra personales, la capacidad de auto motivación, el optimismo y en general la actitud positiva determinan las diferencias en el éxito u afrente de las situaciones entre sujetos con similar aptitud intelectual y, por otro lado, esta actitud puede ser un determinante que influye, pero no el único.

Si antes se cayó en el error de centrarse en la capacidad intelectual esencialmente académica (habilidades cognitivas) e ignorar otras habilidades y procesos afectivos y sociales, hoy no se debe perpetuar el error en forma inversa, centrándonos en éstos últimos y minimizando la importancia de los primeros.

La Psicología Positiva exige una visión amplia del ser humano, no sólo respecto a la importancia de tomar en cuenta los aspectos sanos, dentro de los que se hallan de igual modo las habilidades cognoscitivas, sobre los patológicos, sino también contempla el estudio de las fortalezas, potenciales y capacidades que facilitan la adaptación exitosa del ser humano, lo que necesariamente incluye los aspectos cognitivos, afectivos y sociales de éste.

Es cierto que ser más inteligente, en términos académicos, que otros, no significa ser más exitoso o feliz, como tampoco significa que no se requiere de nuestras habilidades cognoscitivas para ser felices o lograr una exitosa adaptación o, más aún, un ajuste exitoso a nuestro medio ambiente. Nuestras decisiones, nuestra actitud hacia la vida, el afrontar exitosamente los problemas, la adaptación, etc.,

dependen tanto de los procesos afectivos como de los cognitivos, por lo tanto, potenciar esta área también nos conducirá a la felicidad. Cuando la Psicología Positiva nos habla de fomentar aquellos factores que posibiliten que las personas, comunidades y sociedades prosperen, se refiere al desarrollo integral de las capacidades y virtudes humanas, pues entre ellas existe una relación de dependencia.

Por otro lado, la visión de la inteligencia en psicología ha evolucionado significativamente. En la actualidad, no sólo se habla de una inteligencia única sino más bien de una variedad de éstas. Por ello, es conveniente establecer sus diferencias y relaciones.

El psicólogo cognitivo Epstein sostiene que existen dos sistemas de pensamiento, uno lo constituye la inteligencia racional referida al C.I. y el otro, la inteligencia experiencial relacionada con las emociones e involucra, a su vez, tres tipos de inteligencia: la emocional, la social y la práctica. Cada persona tiene su particular forma de interpretar el mundo que lo rodea y tratar de conducirse en él de la mejor manera posible. Asimismo, buscamos sentirnos bien con nosotros mismos y con los demás y lograr nuestras metas y objetivos. Para ello, utilizamos ambos sistemas de pensamiento (Citado por Muñoz, dtor, 2002).

Para Epstein, la inteligencia racional es la que comúnmente se conoce como cociente intelectual o C.I. y funciona siguiendo reglas establecidas. Su procesamiento es lento, consciente, analítico y lógico. Para hallar su medida se utiliza los tests convencionales de inteligencia.

Tradicionalmente, agrega, se le ha concedido mayor relevancia. Sin embargo, sobre la base de investigaciones científicas; un C.I. alto no garantiza el éxito en la vida, en las relaciones o en el trabajo. No obstante, como se ha sustentado, un C.I. alto sumado a una inteligencia experiencial alta - o desarrollada- pueden ayudar a alcanzar un mayor éxito que un C.I. bajo y una inteligencia experiencial alta.

Continúa señalando que la inteligencia experiencial se sustenta en la experiencia, es automática, pre consciente, rápida, fácil y está relacionada con las emocio-

nes y la personalidad. Se basa en los procesamientos automáticos que surgen ante cualquier acontecimiento de nuestra vida o respecto al mundo, a nosotros mismos y a los demás. Es decir, media entre los acontecimientos de nuestra vida y lo que sentimos. Funciona por asociaciones y no por la lógica, estableciéndose así relaciones entre acontecimientos que tienen una fuerte carga emocional. Son aprendidos a lo largo de nuestra vida desde la infancia y forman parte de nuestra forma de ser, de nuestra personalidad.

Así mismo, estos pensamientos automáticos pueden ser constructivos o destructivos. Los primeros nos ayudan a lograr nuestras metas y evitar la perturbación emocional, mientras que los segundos nos conllevan a lo contrario.

La mente experiencial nos permite adaptarnos y tomar decisiones con facilidad y rapidez en la mayoría de las situaciones. Sin embargo, puede producir problemas debido a que se aplica con facilidad a situaciones en las que no tienen sentido utilizarla.

Los principales componentes del pensamiento constructivo / destructivo son el afrontamiento emocional y conductual. Pero, también se caracteriza por ser categórico, supersticioso, esotérico y optimista - ingenuo. Conviene poseer niveles altos en las dos primeras facetas y bajo en las últimas. El afrontamiento emocional se relaciona con la capacidad para manejar adecuadamente los sentimientos negativos; el afrontamiento conductual se orienta a la acción, se piensa en modos efectivos de solucionar problemas y se ponen en marcha, se mantiene una actitud optimista, se acepta los desafíos y se arriesga. Mientras que el pensamiento categórico es dicotómico; el supersticioso, básicamente referido a los personales, conlleva centrarse en lo malo que puede suceder, por lo que se adopta una actitud defensiva y poco arriesgada que impide experimentar la felicidad y disfrutar de la vida.

Dado que la inteligencia experiencial abarca la inteligencia emocional, social y práctica, el pensamiento constructivo también se relaciona y constituye la base de éstas.

Según Muñoz (Dtor.) (2002), la inteligencia emocional se define como la capacidad para percibir, acceder y generar emociones que ayuden al pensamiento a com-

prenderlas y regularlas de forma flexible con el fin que promuevan el crecimiento intelectual y emocional.

Así mismo, Goleman (1995) la definió como la capacidad para auto motivarnos, para perseverar pese a los obstáculos y frustraciones, para controlar nuestros impulsos, diferir las gratificaciones, regular nuestros estados de ánimo, evitar que la angustia interfiera en nuestras facultades racionales y para empatizar y confiar en los demás. Agrega que el optimismo es la actitud básica de la inteligencia emocional (Citado por Galindo, s.a.), y el pensamiento constructivo es la base del optimismo en tanto forma parte de la dimensión cognitiva de ésta.

La inteligencia social es la capacidad que nos permite relacionarnos con los demás de un modo efectivo, solucionar problemas interpersonales de manera adecuada y satisfactoria. Y la inteligencia práctica es aquella que nos permite solucionar con eficiencia los problemas cotidianos. Igualmente, el pensamiento constructivo constituye la base de estas capacidades (Muñoz, dtor., 2002).

Por otro lado, la inteligencia racional y la inteligencia experiencial trabajan unidas por lo que no somos conscientes de su existencia salvo cuando surgen contradicciones entre ambas (Muñoz, dtor., 2002).

Por su parte, Lévy (1993), autor de la teoría Ecología Cognitiva, sostiene que todas nuestras inteligencias son segmentos componentes de una ecología cognitiva que nos engloba. Por lo tanto, el individuo no sería inteligente sin lengua, sin herencia cultural, sin ideología, sin creencias, sin escritura, sin métodos intelectuales y sin otros medios del ambiente (citado por Antunes, 2002).

Asociándose la identificación de las habilidades que componen la inteligencia con ese contexto ambiental cognitivo, se comprende que la inteligencia está asociada con la felicidad. Es decir, si las personas que logran resolver o confrontar sus problemas son personas felices, y si la inteligencia es la facultad de comprender o resolver problemas, entonces cuanto más desarrollemos o potenciemos nuestra inteligencia, más fácilmente podremos construir nuestra felicidad (Antunes, 2002).

EL SISTEMA EDUCATIVO Y LA FELICIDAD

Las variables cognitivas y afectivas se desarrollan principalmente durante los años escolares. Esto da luz, eficiencia y energía a todas las acciones del estudiante dirigidas a la consecución de determinadas metas y de su integración y adaptación de las demandas escolares y ambientales. En efecto, una capacidad intelectual amplia y una adecuada personalidad pueden predecir un elevado nivel de ejecución académica, pero también el éxito en la vida; y a su vez, las experiencias educativas buscarán mejorar el funcionamiento de la mente y de la conducta (Sanz de Acedo, 1998).

Por ello, Antunes (2002) afirma que en la actualidad se puede asociar las ideas de inteligencia y felicidad y su desarrollo como función de la escuela. La escuela ya no es sólo un centro de transmisión de información, los estudios y descubrimientos del cerebro conllevan a que la nueva escuela asuma - o deba asumir- la función de "central estimuladora de la inteligencia". El niño no necesita ir a la escuela para simplemente aprender, sino para "aprender a aprender", para desarrollar sus habilidades y estimular sus inteligencias.

Reafirmando la importancia del proceso enseñanza - aprendizaje Pavón & Castellanos (2000) afirman que la formación del sujeto ayuda a lograr un autoconcepto equilibrado, que sea el resultado de la congruencia entre el sí mismo real - el percibido- y el sí mismo ideal - el deseado- y a conocer sus auténticas posibilidades y limitaciones para ordenarlas en función de sus propios intereses. El concepto que tenga la persona de sí mismo influye en forma directa en la viabilidad para alcanzar sus objetivos; el hombre necesita tener sus estructuras mentales ordenadas para orientar sus percepciones y pensamientos hacia la adaptación al contexto y poder actuar sobre su medio ambiente.

Si bien es cierto el desarrollo de las habilidades debe ser constante y, en consecuencia, estimulada en los distintos ambientes en los que la persona se desenvuelve, esta función debe ser asumida principalmente por la escuela, con profesionales, por medio de programas de enriquecimiento instrumental, como el propuesto por Feuerstein.

Modificabilidad Estructural Cognitiva y Experiencias de Aprendizaje Mediado

La teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado tiene dos funciones fundamentales. Por un lado permite explicar el fenómeno de la Modificabilidad Estructural Cognitiva (plasticidad y modificabilidad cognitiva), y por otro, proveer los instrumentos que permitan incrementar tal modificabilidad (Feuerstein, 1997).

La teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado reúne los hallazgos de tres teorías, que son las que proponen la relación: estímulo - respuesta, estímulo - organismo - respuesta (propuesta por Piaget) y por último estímulo - mediador - organismo - mediador - respuesta (EAM).

Las dos primeras teorías no son suficientes para explicar la capacidad que tiene el ser humano de modificarse. Piaget introduce un determinante fundamental en la formación de los esquemas cognitivos (posibilidad de modificarse por la exposición directa de los estímulos) que viene a ser la percepción que las personas tienen de las cosas; según esto, el ser humano responde a lo que necesita, lo que no lo rechaza, es decir, el organismo selecciona los objetos, y esta selección está muy relacionada y esencialmente determinada por las etapas de desarrollo cognoscitivo. Y aunque la teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado no niega la posibilidad que tienen los seres humanos de modificarse con la exposición directa de los estímulos, considera que esta no es suficiente. Para lograr la modificabilidad cognitiva en los individuos es importante la presencia de un mediador que se interpone entre el sujeto y el estímulo creando en aquel la predisposición, la curiosidad, la necesidad, que serán los que finalmente afecten su estructura mental, y por ende se modifique (Feuerstein, 1997).

Así, renovando los planteamientos teóricos y empíricos de Piaget y adaptándolos a una población deficiente, no abordada por éste, Feuerstein presenta una teoría cuyo concepto central es la modificabilidad cognoscitiva estructural.

Tal como lo expone Puente, Poggioli & Navarro (1989) para Feuerstein el ser humano es un sistema abierto, flexible, autoplástico, impredecible y suscep-

tible de experimentar cambios estructurales significativos, es decir, su condición básica es la modificabilidad, incluso a nivel cognitivo, independientemente de la edad o el nivel de desarrollo alcanzado por el sujeto, excepto casos severos de impedimentos genéticos u orgánicos.

En tal sentido, la inteligencia es "un proceso dinámico auto - regulado que responde a la intervención externa ambiental" (Feuerstein et al., 1980: 2, citado por Puente, Poggioli & Navarro, 1989).

De esto se deduce que de acuerdo a la estimulación externa es posible la modificabilidad cognoscitiva, la que se definiría como el cambio de las estructuras cognoscitivas en cierta etapa del desarrollo del sujeto, que lo aleja de la dirección que antes tenía; produciendo el cambio, éste continúa y se perpetúa hacia resultados significativamente diferentes a los que obtendría conforme a sus características. Tales cambios tienen un carácter estructural cuando: (Puente, Poggioli & Navarro, 1989)

- Existe relación entre las partes y el todo, es decir, si cambia una parte afecta las relaciones entre todas las demás. Es pues, un cambio de un amplio rango de conductas y no de áreas específicas. La nueva configuración del todo prepara al individuo para adaptarse con más eficacia a las nuevas situaciones.
- Tiende a involucrarse en procesos de cambio, permitiéndole al sujeto incrementar sus esquemas y estrategias de pensamiento, así como sus habilidades para beneficiarse de las interacciones con el medio.
- Autoregula los procesos, lo que implica que una vez establecidos los cambios producto de la intervención, éstos se auto perpetúan y mantienen su dinámica conforme a las necesidades del organismo.

La modificabilidad cognitiva debe reforzarse y ser continua hasta lograr el cambio estructural, de lo contrario corre el riesgo de extinguirse (Feuerstein, 1997).

Independientemente del potencial genético del individuo, el desarrollo cognitivo depende, en esencia, tanto de estímulos que lo afectan directamente como de aquellos que son organizados previamente por un mediador, los cuales son incorporados, acomodados y adaptados por el sujeto.

Por lo tanto, situaciones de desventaja social, económica, cultural, etc., causan una estimulación restringida y un ordenamiento poco adecuado y sistemático de las secuencias de estímulos que recibe el sujeto, aspectos necesarios para el desarrollo intelectual. A estas condiciones se les denomina privación cultural, lo que trae como consecuencia el síndrome de privación cultural.

El síndrome de privación cultural se define "como un estado de reducida modificabilidad cognoscitiva en el individuo, para responder a las fuentes directas de estimulación" (Feuerstein, 1980:15 citado por Puente, Poggioli & Navarro, 1989), la que es producida por el déficit de experiencia de aprendizaje por medio de un mediador.

Los efectos de la privación cultural (a los que denomina funciones cognoscitivas deficientes), los concibe como la reducida capacidad del individuo para organizar y elaborar estímulos, así como hacer uso de ellos, valiéndose de sus recursos intelectuales; se manifiesta, además, como la carencia de valores, conocimientos y patrones culturales, percibiendo al mundo como desligado de sí mismo y carente de significado (Feuerstein, 1980 citado por Puente, Poggioli & Navarro, 1989).

De lo expuesto, hasta ahora, nos podemos percatar que para Feuerstein el organismo se desarrolla a través de los procesos de maduración y por medio de la interacción con su ambiente. Esta última fuente de desarrollo se da, a su vez, a través de dos modalidades: la exposición directa en donde el organismo, desde su nacimiento, es afectado y modificado constantemente por los estímulos que llegan a él; y la segunda modalidad lo constituyen las experiencias de aprendizaje provistas por mediadores; Feuerstein (1997) resalta la importancia de esta última por ser susceptible de control y cambio; sostiene que la Experiencia de Aprendizaje Mediado es el determinante más significativo para explicar la modificabilidad o lo modificable que es un organismo. Incluso afirma que la modificabilidad sólo es posible a través de la Experiencia de Aprendizaje Mediado, es decir, esta experiencia es la única manera de acrecentar nuestra capacidad de ser modificados.

Feuerstein añade a la influencia ambiental como un mediador útil a manera de agente socializador y clave para el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo, el cual es el ser humano. Esta perspectiva lo acerca al concepto de "zona de desarrollo próximo o potencial" propuesto por Vygotsky en 1935.

Este mediador "...se interpone entre los estímulos del medio y el organismo para secuenciarlos, organizarlos y complementarlos y se le considera responsable del desarrollo cognoscitivo del individuo" (Feuerstein, 1980 citado por Puente, Poggioli & Navarro, 1989: 391).

No obstante, pueden existir condiciones o características del individuo como deficiencia mental, hipo o hiper actividad, condiciones físicas, deficiencias emocionales o motoras que pueden impedir que el niño se beneficie de los estímulos directos del ambiente o de la Experiencia de Aprendizaje Mediado. Sin embargo, es en estos casos donde será más necesaria esta forma de intervención (Experiencia de Aprendizaje Mediado), pues, será la única manera de modificar la condición que lo afecta. Por lo tanto, el mediador deberá hallar la manera más conveniente para superar las barreras de su intervención, pues la Experiencia de Aprendizaje Mediado es un tipo de interacción que puede y debe adaptarse a las particularidades de cada individuo, independientemente de la condición que lo afecte (Feuerstein, 1997).

De ahí que se puedan superar los efectos de la privación cultural o de las limitaciones físicas o mentales del individuo, sometiendo a éste a experiencias de aprendizaje mediado, orientados a modificar sus estructuras cognoscitivas como lo son los programas de enriquecimiento instrumental.

Los sujetos que no tienen acceso a la mediación no podrán ser modificados. El mediador crea un desequilibrio, enriquece y amplía el mundo conceptual del mediado, provoca en éste la curiosidad, la predisposición y la necesidad del saber que enriquece el esquema mental del individuo.

La Experiencia de Aprendizaje Mediado, la que debe ser placentera, sensibiliza al individuo para hacer de sus experiencias fuentes de cambios y aprendizajes;

enseña a aprender de las experiencias. Provee al individuo de información, conocimientos, experiencias, emociones, que el mediado no las alcanzaría si no contara con el mediador para transmitirlos.

Por otro lado, las 3 condiciones básicas de las interacciones, que son 1) intencionalidad y reciprocidad, 2) trascendencia y por último 3) significado, constituyen las categorías de mediación universales; no obstante, hay otras categorías, aunque no universales, que son importantes pues reflejan la diversidad de los seres humanos. Estas categorías de mediación son: el sentido de competencia, la regulación de la conducta y control del comportamiento, el sentimiento de compartir, la individualidad y diferenciación psicológica, la búsqueda de objetivos y conducta planificada, la búsqueda de la novedad, complejidad y desafío, el conocimiento del ser humano como ser cambiante, el optimismo y el sentido de pertenencia (Feuerstein, 1997).

La intencionalidad y reciprocidad es la primera y más importante categoría o parámetro de la mediación, que permite diferenciar a la Experiencia de Aprendizaje Mediado de cualquier otra forma de aprendizaje. La Experiencia de Aprendizaje Mediado está marcada por la intención que mueve al mediador al interponerse entre el sujeto y la fuente de estímulo, permitiendo al organismo aprender de su exposición a éste. Cuando la exposición a los estímulos es directa, esta se da al azar de tal modo que es difícil conocer si el estímulo tuvo un efecto significativo en el individuo, si éste se benefició o no del estímulo, si fue o no registrado en su estructura mental. Pero, en la Experiencia de Aprendizaje Mediado, el mediador se asegura que su intervención modifique al estímulo y al niño; la intención del mediador, quien cambia el estímulo, es la que permite que el mediado focalice su atención, seleccione, perciba, imite, piense, etc..

Entonces, la intención del mediador afecta a las tres partes involucradas en la intervención: el estímulo, el mediado y el mediador.

Respecto a la transformación del primero (el estímulo) el mediador selecciona, filtra y enfatiza el estímulo, haciéndolo más atractivo y, como un feedback, busca conocer si el mediado recibió el mensaje acorde con su intención.

En la transformación del mediado, esta forma de in-

tervención lo torna más alerta; el mediador se asegura de que el niño perciba y piense sobre el estímulo, esperando de éste una respuesta que le informe que recibió el mensaje y que lo hizo conforme a lo esperado, debido a la relación recíproca entre el mediado y el mediador, antes mencionada.

Por último, en este proceso el mediador también es transformado, pues a raíz de la experiencia y de acuerdo a las necesidades del sujeto va cambiando sus formas de intervención.

Por lo tanto, la intencionalidad transforma esta relación triangular mediador- estímulo-mediado creando en los sujetos los pre-requisitos para la modificabilidad cognitiva. Asimismo, la intencionalidad también refleja, en el contenido, el deseo del mediador por modelar el funcionamiento del niño conforme con sus valores, objetivos, hábitos y creencias culturales, como una extensión de sí mismo.

El primero y más importante rol que tiene la Experiencia de Aprendizaje Mediado es la transmisión cultural, pues sin ésta el sujeto no tendría acceso al pasado. Este conocimiento y aprendizaje amplía sus horizontes, expande su existencia más allá del presente, más allá de su campo sensorial inmediato, le permite identificarse con su historia y proyectarse hacia el futuro; no hay futuro sin pasado.

El hombre que conoce su historia está equipado con los instrumentos cognitivos para ir más allá de su experiencia inmediata. Sólo si se experimenta el pasado se experimentan sensaciones que van más allá del sistema sensorial, para conocer el pasado hay que representar y sentir lo que otros sintieron.

La Experiencia de Aprendizaje Mediado es igual a transmisión cultural. Por ello es importante enseñar a los padres, el papel que tienen como mediadores y transmisores de cultura, ellos deben tomar conciencia de su rol como mediadores, y conocer que las interacciones con sus hijos deben tener intencionalidad.

Por otro lado, la Experiencia de Aprendizaje Mediado se da cuando existe una estrecha relación entre el que envía el mensaje y el que lo recibe; de hecho no puede haber intencionalidad sin reciprocidad.

Otra categoría de la interacción lo es la trascendencia, pues aquella no se limita a la necesidad o momento

inmediato; trascender es ir más allá de una situación inmediata o de una necesidad particular. La mediación de la trascendencia permite que los individuos amplíen sus experiencias a otros campos, creando en ellos nuevas necesidades.

Es esta característica la que produce flexibilidad en la estructura mental del sujeto. Por ello, las tareas o contenidos asignados a los sujetos constituyen sólo el punto de partida, el pretexto para mediar la trascendencia, no se les puede enseñar a limitarse a una tarea, se debe incitar la necesidad de trascender.

Respecto al significado, este es el dispositivo cognitivo que determina la naturaleza de la búsqueda del individuo, por lo que constituye la dimensión energética, afectiva y emocional de la mediación, que permitirá que ésta sobrepase la resistencia del individuo y asegure que el estímulo sea experimentado por él. Tanto el mediador como el mediado deben estar conscientes del significado de la intención; el mediador crea las condiciones, la motivación, la atención, la significancia de su intención, logra que el mediado sea consciente de la importancia de lo que se le pide, es decir, ofrece los criterios para elegir, discriminar, planificar lo que se ha de hacer y explicar el por qué, el para qué y el dónde de las cosas; el mediado no sólo es receptivo, sino que se involucra en una interacción recíproca con el significado de lo que hace; el significado de las cosas que el mediado construye en su sistema es un proceso cognitivo que le permitirá la regulación de su comportamiento.

Por otro lado, para mediar el sentido de competencia es importante que el individuo no sólo sea competente sino que se sienta competente. Cuando tal asociación no se produce, dada la condición humana, es necesaria la presencia de un mediador que se interponga para mediar el sentimiento de capacidad, para demostrar que lo que el sujeto ha alcanzado es competencia genuina. El ser humano debe materializar sus habilidades.

Pero la mediación no sólo consiste en reforzar la competencia del mediado, se debe crear en éstos la posibilidad de evaluar su propia competencia, para ello, el mediador analiza conjuntamente con el mediado qué hizo éste último para llegar a ser competente. El análisis consiste en categorizar las

habilidades, los dominios y en general todo lo que la tarea requirió para lograrla. El mediado debe aprender a conocer el proceso interno de la actividad mental, tiene que estar consciente y saber lo que sucede, qué funciones son necesarias en su conducta competente.

Así mismo, la sensación de competencia se desarrolla por la competencia misma; la repetición de una tarea reduce la competencia y creatividad, por ello se le debe enfrentar al mediado a tareas que demanden un esfuerzo particular, se debe ampliar y extender las posibilidades y capacidades que tienen los individuos.

Otra manera de lograr el sentido de competencia es procurar que el mediado conozca los aspectos positivos que ha hecho la humanidad.

La mediación para la regulación de la conducta consiste en brindar una orientación al mediado que le permita conocer cómo buscar toda la información necesaria (criterios) para decidir cuándo, cómo y por qué actuar antes de responder. Este control de la conducta involucra dos dimensiones: por un lado, regula la impulsividad, y por otro, impide la inhibición para responder.

La impulsividad es el desequilibrio entre lo que se desea y la conciencia de las consecuencias del acto que ejecutamos para alcanzar lo deseado, es necesario, entonces, que el mediador enseñe al mediado a anticiparse a las consecuencias de tal acto, para lo cual se trabajó la metacognición que significa, representar uno mismo el resultado de los comportamientos para autorregularlos.

Otra categoría de las interacciones es el sentimiento de compartir, que es la capacidad del ser humano de identificarse con el otro, como una tendencia a crecer en sociedad. El conocimiento se cristaliza cuando se comparte con otros lo que se ha aprendido. El sentimiento de compartir es la posibilidad de crear unidad y placer entre dos individuos, de fusionar conocimientos creando una experiencia común.

Por ello, el mediador debe compartir con el mediado sus conocimientos con entusiasmo y emoción para despertar, en éste, el interés de lo que está compartiendo.

No obstante, el ser humano necesita actuar como una unidad diferenciada de los otros, con conciencia de sí mismo; por ende, la única forma de compartir con los demás es conservando la conciencia de nuestro ser.

En este caso, surge otra categoría de interacción: la mediación de la individualidad que se relaciona con la necesidad que tiene cada ser humano de ser él mismo y actuar como un ente distinto.

Es importante, por ende, que el mediador enseñe al mediado a percibirse como un individuo distinto a los demás, único e irrepetible.

Así mismo, es importante que dicha individualidad sea respetada. El mediador debe aceptar, como puntos de vista legítimos, las distintas formas de pensar del mediado, aún cuando sean totalmente contrarias a la suya; incluso debe buscar respuestas divergentes, estimulando así la creatividad. Muchas respuestas pueden responder a la individualidad de cada ser humano, a su particular experiencia.

Ahora, mediar la individualidad no significa aceptar los errores, sino entender como se da el proceso íntimo de pensamiento de cada uno de los mediados.

Por otro lado, la mediación de la búsqueda de objetivos y conductas planificadas amplía el pensamiento del individuo en términos de tiempo y espacio, que le permiten orientarse al futuro. La planificación requiere que el sujeto tome distancia del presente y, el determinante más importante, representar lo que desea alcanzar en el futuro.

Las condiciones para establecer objetivos son: la necesidad de hacerlo, la atracción de la meta y las condiciones como factibilidad y tiempo que se requiere para la consecución de los objetivos.

La mediación de esta categoría enriquece la conducta comparativa, fortalece el desarrollo del pensamiento representacional y refuerza los procesos cognitivos ya que el individuo debe tener una percepción clara, una intencionalidad y conciencia de los objetivos que persigue.

Respecto a la mediación de la complejidad, búsqueda de la novedad y desafío, es importante para que el sujeto pueda enfrentar las dificultades y desafíos de su entorno y porque constituye, además, una necesidad humana que le permite adaptarse en mejores condiciones a nuevas formas de vida.

Se debe enseñar al individuo la disposición al desafío, a la que deberá confrontar con creatividad y cautela para alcanzar los niveles más altos de funcionamiento, es decir, se prepara al sujeto para que esté expuesto a situaciones de desafío que le permita ser más eficiente, saber resolver problemas y aceptar retos.

El éxito de la mediación del desafío dependerá de la creencia del mediador de cuáles cambios, sobre todo fundamentales, pueden darse si se confronta al individuo con tareas más complejas de las que está acostumbrado a realizar. Pero también será necesario que el mediado posea los instrumentos cognitivos que le permitan resolver e involucrarse en desafíos (tareas) que el mediador le presente.

Es importante, también, mediar el conocimiento de ser seres cambiantes con la posibilidad de ser modificados. Ahora, el cambio no siempre es para mejor, pero lo más importante es la libertad, la posibilidad de escoger, que el mediado se involucre y tome decisiones tratando, obviamente, que dichos cambios se proyecten hacia lo mejor.

Por otro lado, en la mediación del optimismo se enfatiza la manera en que el individuo ve el futuro como un determinante importante en la modificabilidad cognitiva.

El ser humano confrontado con diferentes alternativas en una determinada situación seleccionará una de ellas, siendo diversos los factores que influyen en la selección de la alternativa optimista o pesimista.

El efecto de mediar sobre la elección de alternativas negativas puede ser nefasto para el funcionamiento cognitivo, en tanto podría conllevar a una actitud pasiva frente a la realidad, dado que no hay cambios o éstos son negativos, en consecuencia no se interviene. Mientras que, si se media la selección de la alter-

nativa optimista, será necesario asumir una gran movilización para lograr que los resultados positivos que se esperan sean una realidad.

Se tiene una visión optimista sólo cuando se está seguro que cualquier situación, por más complicada que sea, puede cambiar. Es importante tener optimismo frente a las cosas y con mayor razón frente al ser humano. Por lo tanto, la mediación debe estar siempre dirigida hacia el optimismo.

Por último, la mediación de la pertenencia se encuentra inmerso en el concepto de transmisión cultural. La pertenencia comienza en el círculo interno de uno mismo y se va ampliando hasta dar paso a estructuras más amplias como la familia, la escuela, la comunidad, la nación, etc. Téngase en cuenta que la humanidad se perpetúa a través de la transmisión cultural.

Mediar el sentimiento de pertenencia es de suma importancia en la actualidad debido a que, en el mundo, se han perdido las raíces, los valores, las culturas y sobre todo el principal escenario de transmisión cultural -que es la familia. Ésta va desapareciendo debido a su desestructuración.

La experiencia de Aprendizaje Mediado tiene un carácter integral y universal, pues aborda en forma integral al ser humano, sus aspectos cognoscitivos, afectivos, valorativos, sociales y conductuales, así como puede ser adaptada a distintas situaciones, arte, pintura, literatura, ciencias, etc. y a diversas culturas. Así mismo, busca el desarrollo de habilidades o capacidades del ser humano, para su bienestar y, en consecuencia, para la humanidad, aspecto este necesario para la consecución de la tan ansiada felicidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ALCALDE, J. (1999, julio). *En el futuro se utilizará el optimismo para prevenir enfermedades. Muy Interesante. Aprenda a ser feliz. Psicología positiva. 218*. Recuperado el 4 de agosto de 2004, de http://www.muyinteresante.es/canales/muy_act/anterior/julio99/articulo4.htm
- ANTUNES, C. (2002). *Las inteligencias múltiples: cómo estimularlas y desarrollarlas. México D.F.*: Alfaomega Grupo Editor
- CUADRA, H. & FLORENZANO, R. (2003). *Bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. Revista de Psicología de Chile.*

- 12,7,83-97. Recuperado julio de 2004, del sitio web de la Universidad de Chile: <http://rehue.csociales.uchile.cl/psicologia/publica/PDF%20Revista%202003%20n1/cap05.pdf>
- Csikszentmihalyi, M & Patton, J. Felicidad, la expresión óptima y los valores espirituales: un estudio empírico acerca de los adolescentes. Recuperado el 5 de agosto de 2004, de <http://www.fun-humanisciencia.es/felicidad/ninos/ninos8.htm>
- FEUERSTEIN, R. (Julio de 1997). *Modificabilidad cognitiva y experiencia de aprendizaje mediado*. Recuperado el 20 de agosto de 2002, del sitio web de la Universidad Andina Simón Bolívar: <http://www.uasb.edu.ec/reforma/Programa%20de%20Reforma%20del%20Bachillerato/subpaginas/modificabilidad%20cognitiva.htm>
- GALINDO, J. *Actitud positiva ante la vida y su influencia en el éxito y la felicidad*. Recuperado el 5 de agosto de 2004, de <http://www.lcc.uma.es/~ppgg/html/exito.html>
- MUÑOZ, A. (Dtor.) (2002). *Sé feliz: da sentido a tu vida*. Recuperado el 18 de agosto de 2004, del sitio web del Centro de Psicología y Terapia Virtual: <http://www.cepvi.com/articulos/felicidad1.htm>
- MUÑOZ, A. (Dtor.) (2002). *Pensamiento constructivo e inteligencia emocional*. Recuperado el 18 de agosto de 2004, del sitio web del Centro de Psicología y Terapia Virtual: <http://www.sapiens.ya.com/i-emocional/>
- PADRÓS, F (2002). *Disfrute y bienestar subjetivo. Un estudio psicométrico de la gaudibilidad. Tesis doctoral en "Psicología del Aprendizaje Humano", Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona*. Recuperado en julio de 2004, de http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0602103-202656//fpb1de2.pdf
- PARDINA, J. (1999, julio). *Sea inteligente: afronte la vida con optimismo. Muy Interesante. Aprende a ser feliz. Psicología positiva, 218*. Recuperado el 4 de agosto de 2004, de http://www.muyinteresante.es/canales/muy_act/anterior/julio99/julio.htm
- PARDINA, J. (Dtor) (1999, julio). *Ser feliz es fácil. Muy Interesante. Aprende a ser feliz. Psicología positiva. 218*. Recuperado el 4 de agosto de 2004, de http://www.muyinteresante.es/canales/muy_act/anterior/julio99/articulo.htm
- PAVÓN, F. & CASTELLANOS, A. (2000). *El aprendizaje de los mayores y las nuevas tecnologías. En Venezuela, E. y Alcalá, E. (Eds.). El aprendizaje de las personas mayores ante los retos del nuevo milenio. Dykinson. Madrid. (197 - 236)*. Recuperado el 18 de agosto de 2004, de <http://tecnologiaedu.us.es/bibliovir/pdf/97.pdf>
- PUENTE, A.; POGGIOLI, L. & NAVARRO, A. (1989). *Psicología cognoscitiva: desarrollo y perspectivas*. Caracas: McGraw-Hill.
- SANZ DE ACEDO, M. (1998). *Inteligencia y personalidad en las interfases educativas*. Bilbao: Descleé de Brouwer, S.A.

Instituto de Investigación. Escuela Profesional de Psicología
 Universidad de San Martín de Porres
 E-mail: jkohler@psicologia.usmp.edu.pe