

La vida que quiero: proyectos de vida aplicando psicología positiva y metodologías visuales

The life I want: life projects applying positive psychology and visual methods

Noemí Calero, Felipe Correa, José Antonio Cousiño, Gloria Fernández, Antoni Giner, Virtudes Jiménez, Cristina Montañés, Rosa María Trigo, Carmen Vanrell

joseantoniocousino@gmail.com

Co-laboratorio de Metodologías Visuales en Investigación Social; Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona

Resumen. Éxito y fracaso escolar conviven diariamente en la escuela. Uno es oportunidad para el otro y viceversa. Combinando la teoría de las fortalezas del carácter, identidad narrativa, teoría de la autodeterminación y otros constructos con metodologías audiovisuales, el programa invita a jóvenes a descubrir sus recursos personales y reescribir su biografía a partir de ellos, de modo de finalmente proyectarlos hacia el futuro en un Proyecto de Vida positivo y realista. Para lograrlo, los alumnos son invitados a auto-observarse, observar a sus compañeros y a entrevistar a sus familiares, aprovechando siempre las representaciones visuales. Esta nueva versión de la propia vida queda plasmada en un relato digital, una secuencia de imágenes que retrata la propia vida pasada, presente y futura, sincronizada con un guion que da cuenta del proceso de convertirse en Persona con Fortalezas del Carácter. Se discuten las dificultades, las oportunidades y los desafíos de su implementación en escuelas en Barcelona, Castelldefels y Viladecans.

Palabras clave: Fortalezas del carácter, identidad narrativa, Proyecto de Vida

Abstract. Success and failure in school coexist in a daily basis. One is an opportunity for the other and vice versa. Combining Character Strengths, narrative identity, Self-Determination theory and constructs and visual methods, the program invites young people to discover their personal resources and rewrite their biographies starting from them in order to finally projecting them into the future as a positive and realistic Life Project. To achieve this, students are encouraged to self-observation, the observation of their peers and interviewing their families, always making good use of visual representations. This new version of one's life is captured in a digital story, a sequence of images portraying the past, present and future life, synchronized with a script that realizes the process of becoming a Person with Character Strengths. The opportunities and the challenges of its implementation in schools in Barcelona, Castelldefels and Viladecans are discussed.

Key words: Character Strengths, Narrative Identity, Life Project

Introducción. Contexto y marco teórico

Abandono escolar: causas y oportunidades

El abandono escolar es una prioridad social y política

Existe consenso a nivel político y académico que la educación secundaria es crítica para desarrollar una sociedad cohesionada y alcanzar una sociedad de conocimiento sostenible. Sin embargo en España, uno de cada tres adolescentes abandonará el sistema escolar y sólo el 62% terminará la educación postobligatoria. En circunstancias donde el trabajo no calificado pierde terreno, particularmente en tiempos de crisis, es muy probable que esos adolescentes que abandonan el sistema escolar no encuentren empleo. Con las expectativas respecto del desempleo que ha previsto el gobierno central (20% al 2015) es difícil pensar que esta situación mejore.

El abandono escolar es un proceso

De acuerdo a Fernández, Mena y Rivière (2010), quienes realizaron un exhaustivo análisis de los resultados del Ministerio de Educación y las pruebas PISA y ETEFIL, el abandono escolar es un proceso de desenganche progresivo marcado por el desinterés y la dificultad, que comienza a temprana edad. Este proceso está determinado por múltiples factores, tanto psicosociales como culturales, pero donde la familia de origen tiene un rol particular: tanto la etnia (inmigrantes) como la baja escolaridad de los padres (capital escolar) son predictores de abandono escolar temprano. Estas circunstancias biopsicosociales determinan una disposición escolar que se nutre de inevitables fracasos, lo que mina la autoestima y el sentido de autoeficacia, y finalmente, favorece la construcción de un proyecto de futuro que no contempla la educación formal.

Abandonar la escuela es, en última instancia, una decisión susceptible de ser intervenida

Los jóvenes carecen de un relato poderoso que contrapesa las presiones del mercado (*"Necesito dinero para hacer y tener lo que me gusta"*), de sus semejantes (*"los estudiosos son 'frikis', en la calle están los valientes"*), el discurso oculto familiar (*"mis padres no terminaron la secundaria y viven bien"*) y que le dé sentido a sus propios fracasos (*"me ha ido mal, yo no sirvo para esto"*). Necesitan un nuevo futuro como alternativa al abandono escolar: un proyecto de vida positivo y realista.

Un proyecto de vida positivo y realista

A través de sesiones de trabajo grupal semanal, formamos y acompañamos profesores en la implementación de nuestra metodología de investigación-acción para desarrollar junto a los participantes proyectos de vida, combinando técnicas psicológicas avanzadas con tácticas audiovisuales.

Nuestra metodología busca establecer en los jóvenes tres condiciones críticas para la construcción de un proyecto de vida positivo y realista: ser actor de su propio destino, estar en paz con su historia, y el re-etiquetamiento social.

1. *Un nuevo relato con un nuevo rol: actor de su propio destino:* Los jóvenes carecen de un relato poderoso que contrapesa las presiones del mercado, de sus similares, el discurso oculto familiar y que le dé sentido a sus propios fracasos. Para que este relato realmente sea poderoso, debiera estar fundado sobre pilares sólidos y verdaderos (King y Hicks, 2009).

Richard Ryan y Edward Deci (2001) han explorado intensivamente los beneficios de seguir metas intrínsecas por sobre las extrínsecas. Las metas intrínsecas son aquellas que están orientadas a satisfacer las necesidades psicológicas básicas (conexión, competencia y autonomía). De acuerdo a la Teoría de la Autodeterminación (SDT por sus siglas en inglés), la satisfacción de estas necesidades promueve el crecimiento y el bienestar (Ryan y Deci, 2000). Las metas extrínsecas (dinero, fama, etc.) no están conectadas con estas necesidades básicas, por lo tanto no facilitarían el bienestar, incluso si son alcanzadas (Ryan y Deci, 2000). En un estudio con alumnos de último año de secundaria en Estados Unidos (Niemic, Ryan y Deci, 2009), sólo las metas intrínsecas facilitaron bienestar psicológico a los jóvenes, mediados por la satisfacción de las tres necesidades básicas e, incluso, el logro de metas extrínsecas se relacionó con malestar. En otro estudio, McGregor (McGregor y Little, 1998) observó que los participantes cuyos proyectos personales eran consistentes con elementos centrales de su identidad de self, reportaron mayores niveles de sentido que de los que sus proyectos reflejaban en menor medida su identidad de self.

Una identidad positiva está necesariamente fundada sobre los recursos personales. Para la Psicología Positiva, el principal constructo para representar estos recursos son las fortalezas personales. De hecho, Martin Seligman, conocido como el padre de la Psicología Positiva, ha definido la "Buena vida" como "la identificación de nuestras fortalezas del carácter y virtudes personales y su uso en el trabajo, el amor, el juego y la paternidad para producir gratificación abundante y auténtica" (Peterson & Seligman, 2004, p. 85). Las fortalezas del carácter son los componentes psicológicos que permiten desplegar las virtudes humanas. Estas fortalezas llevan hacia el florecimiento, no sólo por favorecer la aparición de emociones positivas, sino también por promover vidas caracterizadas por el compromiso, el sentido y las relaciones enriquecedoras con otros (Peterson y Seligman, 2004). El buen carácter está asociado con resultados tan deseables como éxito escolar, liderazgo, la habilidad de postergar la gratificación, la amabilidad y el altruismo (Scales, Benson, Leffert y Blyth, 2000).

2. *Una nueva mirada: en paz con su historia:* Un proyecto de vida que problematice pero al mismo tiempo provea de un sentido constructivo al pasado, al presente y al

futuro, a partir de una identidad positiva basada en las fortalezas del carácter y en los valores personales.

Desde la *Interpretación de los Sueños* la psicología ha mirado con especial interés la articulación narrativa de los hechos reales o imaginarios. Dan McAdams, desde un registro casi opuesto al psicoanálisis, la psicología científica, retoma este interés, siguiendo atento los pasos previos de su tradición en este ámbito, integrando la investigación en psicología de la personalidad, cognitiva, psicología del desarrollo y psicología cultural.

Para McAdams, siguiendo a Erikson, la identidad misma tiene forma de relato: escenario, guión, tema, personajes, escenas (McAdams, 2001). En la adolescencia tardía y en la adultez temprana las personas empiezan a reconstruir el pasado personal, percibir el presente, y anticipar el futuro en términos de una historia del self internalizada y en desarrollo, una narrativa integrativa del self que provee a la vida moderna una pizca de unidad psicosocial y sentido. Si bien los relatos de vida están basados en datos biográficos, sostiene, estos van más allá de los hechos al apropiarse selectivamente de aspectos de la experiencia y construir imaginariamente el pasado y el futuro en forma de relatos que les hacen sentido a ellas mismas así como a sus audiencias, integrando y dando vida a la vida, y haciéndola más o menos significativa.

Las historias de vida son también construcciones psicosociales, co-escritas por la persona y el contexto cultural donde la vida de esa persona está instalada. Como tales, los relatos de vida individuales reflejan valores y normas culturales, los que naturalmente incluyen supuestos de género, raza y clase. Por lo mismo, los relatos de vida se hacen inteligibles dentro de estos marcos culturales particulares, al mismo tiempo que diferencian a unas personas de otras. Por supuesto, y como sugiere Gergen (Gergen, 1992), estos relatos no son únicos sino más bien múltiples y coexistentes y pelean a diario por la hegemonía sobre el self.

3. *El re-etiquetamiento social: el que se reinventa a sí mismo*: Un proyecto de vida puede conectar positivamente con los demás, desestigmatizando y favoreciendo una retroalimentación positiva que nutra su nuevo proyecto. En este sentido, las tecnologías de la información combinadas con lo audiovisual ofrecen oportunidades muy atractivas.

El vídeo ha demostrado tener un gran potencial en distintos ámbitos dentro del contexto escolar. Ferrés (1992) y Bartolomé (2008) destacan su dimensión de proceso que promueve la dinamización y la implicación de los estudiantes. Señalan sus funciones investigativa y evaluativa, que permiten tanto a estudiantes como a docentes auto-observarse e indagar en las prácticas sociales en el marco de la educación.

Existen distintas experiencias del uso del vídeo en la investigación social con estudiantes: etnografía visual observacional (Ragazzi, 2000), el documental participativo en el

fortalecimiento grupal y en la conciencia individual y social (Gomez, 2003) y el diario audiovisual en las trayectorias de aprendizaje (Noyes, 2008). Para MacDougall (2006) es necesaria la representación audiovisual de la infancia. Explica que su conocimiento sobre los niños se ha incrementado más como realizador audiovisual en su investigación antropológica en Doon School, que como padre o profesor. "Una de las cosas más útiles, quizá de las cosas más subversivas que una película puede hacer es ayudar a desarrollar una más precisa descripción de la vida de los niños, descolorada de esa nostalgia y pensamiento ilusorio con que tradicionalmente se representa" (op cit, p. 87).

Por todo lo anterior, el programa se vale de metodologías audiovisuales digitales para atraer la atención de los participantes, estimular el trabajo colectivo, favorecer el análisis grupal y la autoobservación. Además, la fotografía y el vídeo digital, al ser "compartibles" en internet, pueden ser vistos por los compañeros, profesores y familiares, permitiendo al estudiante mostrar una nueva perspectiva de sí mismo, y favoreciendo la reflexión en la escuela respecto del abandono escolar, entre otros temas.

Sin embargo, identificar recursos, organizar la historia y desarrollar un proyecto de vida es una oportunidad de empujar a todos más allá de sus expectativas, y no solamente a quienes están en riesgo de abandonar la escuela. Es por esto que este programa ha expandido su foco para abordar a todos los jóvenes que pudieran estar interesados en participar.

Desarrollo

Proyecto de Vida con tácticas audiovisuales: Un espacio exploratorio

Esta presentación recoge las exploraciones en torno a una metodología, en escenarios distintos y con perfiles de alumnos muy diverso. No hay homogeneidad en la aplicación de la metodología, ni en la evaluación de los resultados. Es por esto que lo llamamos un proyecto exploratorio.

Descripción de la Metodología "Proyecto de Vida con Tácticas Audiovisuales"

La Metodología "Proyecto de Vida con Tácticas Audiovisuales" tiene como objetivo favorecer la resiliencia y el bienestar en un sentido eudaimónico (Waterman, 1993; Ryan y Deci, 2001, 2008; Ryff y Singer, 2008): que las chicas y chicos orienten sus vidas en función de realizar sus recursos personales y sus motivaciones intrínsecas.

Por una parte, el desafío es fortalecer las interpretaciones que nos alegran y desmantelar las interpretaciones que nos molestan. En el caso del fracaso o abandono escolar, necesitamos construir una nueva versión de los hechos que compita en buenos términos con las otras versiones existentes (mis propias versiones pesimistas, las de mi pro-

fesor, las de mis compañeros, de mi familia) o que refuerce y enriquezca las historias positivas. Una historia positiva que desafíe nuestras creencias, instalando creencias nuevas.

Para lograrlo considera cuatro momentos:

1. **Mi futuro ideal:** Contactar emocionalmente a los jóvenes con sus motivaciones intrínsecas y con quien siempre han querido llegar a ser. Asimismo, la promoción del optimismo y la autoeficacia, identificando el “Mejor Yo Posible”, en la línea propuesta por Laura King (King, 2001).
2. **Mis Recursos Actuales:** Identificar recursos actuales en términos de fortalezas personales (VIA Character Strengths) y redes sociales de apoyo, que deben explorar y desarrollar para realizar sus sueños personales. Establecer una identidad positiva basada en estos recursos.
3. **Reconstruir mi historia:** Reconocer experiencias del pasado que les permitan articular una biografía positiva pero que no ignora otros pasajes.
4. **Construyendo mi proyecto de vida:** Construir un proyecto de vida positivo y realista que integre sus ideales, recursos personales y biografía.

El programa está estructurado en un taller de 12 sesiones de una hora de duración, donde se exploran las problemáticas antes descritas combinando ejercicios individuales y grupales, representaciones visuales (collage, selección de fotografías, dibujos, etc.). Para la reconstrucción de la historia, entrevistan a padres, familiares u otras relaciones significativas. A partir de los recursos identificados, vuelven a imaginar un futuro que integre las nuevas perspectivas. Esta nueva versión de la propia vida es articulada y representada en un relato digital: una película que cuenta con un guión relatado por el propio participante, sincronizado con una secuencia de imágenes generadas en el taller, así como fotografías que reflejen los momentos relatados. Al final del taller, los participantes son invitados a compartir sus relatos digitales con compañeros, familia y amigos.

Implementación

El proyecto se aplicó por primera vez en el curso 2011-2012 en los institutos Mediterránea de Castelldefels y Torre Roja de Viladecans. De estas dos experiencias piloto, nosotros reseñamos la segunda.

En el curso siguiente volvió a aplicarse en los dos institutos mencionados y en el Institut Llobregat de L'Hospitalet. Incluimos descripción de las tres experiencias.

Por último, en el presente año escolar 2013-2014, el proyecto está siendo aplicado de nuevo en los tres institutos anteriores.

La aplicación del proyecto se ha llevado a cabo en grupos de alumnos de diferente perfil y nivel, en función de las necesidades organizativas de los Centros de Enseñanza y de las posibilidades de los profesionales que los han puesto en marcha, que, ante el carácter novedoso del proyecto, pero convencidos de la bondad del mismo, lo han introducido en espacios curriculares no diseñados a este fin.

Esto ha tenido el inconveniente de no contar siempre con las mismas variables para proceder a la evaluación de nuestra práctica, que como se verá es diversa. Por otra parte, nos ha permitido experimentar en un radio de acción amplio, en grupos de diferente nivel escolar y diferentes perfiles.

Cada una de nuestras experiencias ha sido evaluada, aun cuando lo haya sido con diferentes instrumentos. Ello no impide extraer unas conclusiones generales de la incidencia de nuestro trabajo sobre las emociones de nuestros alumnos y de su indudable valor educativo.

A pesar de la diversidad de circunstancias en las que hemos llevado a cabo el proyecto, el enfoque de nuestro trabajo ha sido siempre el mismo y en todas las ocasiones, aunque adaptándonos a nuestros alumnos o espacio curricular, la metodología ha sido similar.

A continuación, pasamos a hacer una breve reseña de cada una de las experiencias llevadas a cabo a lo largo de los cursos 2011-2012 y 2012-2013, haciendo también una breve referencia a la marcha del proyecto en el presente año escolar.

Aplicación a 4º de la ESO adaptado. Instituto Torre Roja de Viladecans. Formadora: Rosa María Trigo. Curso: 2011/2012

El nivel en el que se aplica el proyecto es el de 4º de la ESO y el grupo concretamente es el 4º A, un conjunto de alumnos con adaptación curricular debido a las características que presentan. Está formado por 22 alumnos (una ratio reducida), de edades comprendidas entre los 15 y 16 años. Es un grupo heterogéneo debido a la diversidad social y cultural, a los niveles de conocimiento, a la madurez psicológica, a la actitud, a los hábitos de trabajo y a la motivación. Presentan Necesidades Educativas Especiales de diferentes índoles: muchas veces problemas de relación o dificultades sociales.

Dado el momento crítico en que se encuentran los alumnos, puesto que deben escoger hacia dónde encaminar su futuro académico y profesional, desde el departamento de Orientación Educativa del centro desarrollamos un programa de orientación constituido por el pase de pruebas técnicas sobre capacidades y preferencias, por la facilitación de información sobre los estudios que se pueden cursar a partir de este momento y, finalmente, por el consejo y soporte de los psicopedagogos del Centro. Es en este ámbito donde damos cabida al Proyecto de Vida. Las familias también pueden hacer su

aportación al proyecto, ya que en algunas de las actividades los alumnos van a necesitar de su colaboración.

Conclusiones

Teniendo en cuenta que ha sido la puesta en marcha de un proyecto nuevo y que se ha aplicado por primera vez en un grupo de características especiales, debo hacer constar que el resultado final ha sido francamente satisfactorio. Satisfactorio para los docentes y satisfactorio para los propios alumnos que, pillados por el tiempo y aquejados por sus limitaciones, nos han hecho llegar sus proyectos. Completos, conclusos, correctos y estupendos unos; incompletos, defectuosos, truncados o rudimentarios otros. Pero todos ellos, en mayor o menor medida con ilusión y satisfacción.

Vista la importancia que representaba para ellos haber acabado su propio *Proyecto de Vida*, que sesión tras sesión han ido construyendo y prosperando, formando y progresando, elaborando, creando y con el que ellos también han ido creciendo, les hemos regalado la posibilidad de visionar sus propios Proyectos y los de aquellos alumnos que así lo desearan como clausura del programa.

El resultado final de los alumnos que quisieron disfrutar de esta última sesión fue de regocijo, seguridad, ánimo, anhelo, satisfacción e imposibilidad de contener la emoción traducida en lágrimas de sus creadores y seguidores, contagiándonos a los formadores que estuvimos presentes.

Aplicación a 4ºD de la ESO. Instituto Torre Roja de Viladecans. Formadora: Carmen Vanrell. Curso: 2012/2013

Las sesiones en las que se desarrolla el proyecto pertenecen a la materia de AEA, alternativa a la religión.

El grupo 4º D se compone de 27 alumnos entre 15 y 16 años. Se trata de un grupo muy polarizado. Diez alumnos no suspenderán ninguna asignatura a lo largo del curso y la media de sus notas será de notable. Otros diez van teniendo entre uno y tres insuficientes cada evaluación. Finalmente, en el otro extremo, 7 alumnos suspenderán más de cuatro materias por evaluación. Como consecuencia, la cohesión en el grupo es muy baja. Los alumnos con mayor índice de suspensos forman una piña que rechaza a sus compañeros de buenos resultados que, a su vez, reprueban a los otros.

En contra de lo anhelado, las sesiones del proyecto y del programa de orientación del centro se alternaron, hasta desvirtuar el hilo conductor del proyecto, que con ello perdió fuerza.

Por otra parte, en un principio no hablamos de puntuar un trabajo que nosotros veíamos tan beneficioso para nuestros alumnos y, por tanto, no necesitado de refuerzo para ser llevado a cabo. Pero para nuestra sorpresa, ello menguó el interés de los chicos

en la realización del proyecto, lo cual sumado a lo dicho anteriormente, nos hizo caer en un cierto desánimo.

Evaluación y conclusiones

1. Consecución de los objetivos propuestos

Al finalizar el proyecto y para evaluar el grado de satisfacción de nuestros alumnos, les pasamos unas preguntas cuyas respuestas les exponemos a continuación, expresadas en tantos por ciento.

En función de las respuestas obtenidas, consideramos que los objetivos de reconstruir la historia de los alumnos en términos positivos y de obtener conciencia de los propios valores y potencialidades, a través del concepto de fortaleza, fueron conseguidos, ya que un 46% manifestó haber descubierto en ellos fortalezas que no conocían y un 77% dijo haber aprendido a valorarse.

Además el 67% creyó conocerse mejor que antes de realizar el proyecto. Un 93% de los alumnos consideró que el proyecto le había ayudado a descubrir sus virtudes, mientras que el 100% opinó que ahora las valoraba más. El 77% reconoció valorar ahora en ellos mismos cosas a las que nunca habían dado importancia. Respecto a sus compañeros, el 78% de los alumnos dijo que el proyecto le ayudó a valorar las virtudes de los demás. Y por último, al 92% de los alumnos les gustó compartir su historia, reconstruida en términos positivos, con el resto de sus compañeros.

En cuanto al objetivo de “fijarse objetivos de presente y de futuro, a nivel personal, académico y profesional”, desgraciadamente no fue valorado en el momento, sin embargo, los alumnos que hemos consultado al respecto con posterioridad, han manifestado que el proyecto no les hizo variar su opinión sobre la profesión que ya habían elegido, pero que ser conscientes de sus fortalezas les confirmó lo que pensaban y les hizo adquirir mayor seguridad. A pesar de la opinión recogida, queda pendiente reforzar este aspecto en experiencias futuras.

No pedimos opinión sobre el mejor yo posible, pero observamos que les costaba mucho llegar a él. No se atrevían a imaginar e incluso les irritaba porque temían que sus sueños no se pudieran hacer realidad.

El hecho de que tomaron conciencia de la importancia del pensamiento positivo, puede verse reflejado en la opinión del 100% que manifiestan que “las fortalezas definen mi personalidad” o del 77% que recomendaría a sus conocidos reflexionar sobre sus fortalezas.

2. Beneficios y daños colaterales

El proyecto de vida nos sirvió en este grupo polarizado en buenos y malos estudiantes para limar las diferencias entre los dos polos de la clase, ya que, tanto unos como otros, pudieron encontrar sus fortalezas, al margen de sus resultados académicos.

El hecho de que el tutor compartiera el desarrollo del proyecto con el encargado del mismo, le permitió un mayor conocimiento de sus alumnos y una colaboración más íntima con ellos.

El no limitar la realización del proyecto en el tiempo y alternarlo con el pase de pruebas técnicas lo desvirtuó.

El no plantear un refuerzo para el trabajo en forma de calificación numérica hizo que un 60% del alumnado no presentara el trabajo audiovisual recogiendo la labor realizada. Sin embargo, a pesar de que a final de curso no recogiéramos todos los trabajos deseados, hemos de decir que el conjunto de la clase colaboró en las sesiones del proyecto, y su disfrute al reconocer sus fortalezas y verlas reconocidas en los demás compañeros fue evidente.

Aplicación a 1ºD de la ESO Adaptado. Instituto Mediterrània de Castelldefels. Formadora: Cristina Montañés. Curso: 2012/2013

El grupo 1B1 del IES Mediterrània es un grupo de adaptación curricular de 1º de ESO (12-13 años) en el que sus componentes son alumnos con muchas dificultades cognitivas, así como sociales y de relación. Es un grupo de ratio reducida para conseguir una atención más individualizada de cada uno de sus miembros, de atención a sus características y de adaptación de los contenidos en función de cada una de las dificultades.

Dadas estas características iniciales, el "Proyecto de vida" lo he dividido en tres grandes bloques (lo que era, lo que soy y lo que seré) y le he añadido el tema de escoger Banda Sonora musical, ya que trabajamos el proyecto desde el área de música. Pretendo que el resultado sea el mismo, un vídeo de cada uno de los miembros del grupo, pero acompañado de música y locución.

Ha sido un grupo que ha necesitado en todo momento refuerzo positivo a las tareas que iban completando y atención individual para cada pequeño avance. No siempre se ha podido hacer lo previsto para cada sesión, puesto que han surgido dificultades diversas que no lo han hecho posible: a veces no traían el material necesario, otras no habían hecho los deberes e, incluso en otras, el ambiente de clase no era el adecuado para trabajar estos temas tan personales.

Cuando el ambiente de clase no permitía trabajar, me pareció que lo más correcto era parar la dinámica de trabajo y abordar el problema para solucionarlo. Hemos dedicado más de una sesión a hablar, expresar y poner encima de la mesa las razones del mal

ambiente, y parece que todos se quedaban más tranquilos después de haberlo podido hablar. Normalmente, en estos grupos de adaptación curricular, trabajamos muy duro el tema de la relación entre los miembros y así nos aseguramos luego el poder trabajar los contenidos.

A la hora de poner en común los resultados, es decir, los vídeos de cada uno, opté por hacerlo muy despacio y comentarlos uno a uno. De esta manera dedicamos varias sesiones a cerrar temas, a comentar dificultades y a valorar las cosas que hemos aprendido durante estos meses.

Conclusiones. Evaluación cualitativa

Han trabajado siempre que las tareas han estado muy pautadas, les ha costado mucho ser autónomos y siempre han necesitado la guía del profesor para seguir adelante. Las tareas que se mandaban para hacer en casa no siempre han sido realizadas. Pero a pesar de las dificultades hemos salido airosos del trance y se ha podido realizar la actividad, adaptada, evidentemente.

Valoramos entre todos que fue una tarea muy enriquecedora, aunque en ese momento no eran muy conscientes de lo que los ayudó este trabajo. Quiero pensar que todas estas actividades se han aposentado en ellos y que darán su fruto en un futuro no muy lejano. Estuvieron a gusto trabajando y disfrutaron mucho de los vídeos de los compañeros.

Aplicación a un grupo de Ciclo de Acceso a Grado Superior. Instituto Llobregat de L'Hospitalet de Llobregat. Formadora: Noemí Calero. Curso: 2012/2013

El taller se ha impartido en un grupo de CAGS formado por 22 alumnos de 18 y 19 años que previamente han estudiado un Ciclo Formativo de grado medio, cada uno en su especialidad. Ahora confluyen en este curso y todos ellos han elegido la materia de Psicología y Sociología que consta de cuatro horas a la semana, de las cuales tres son teóricas y una es práctica. En esta última es donde se ha puesto en marcha este taller.

El grupo es bastante heterogéneo, tanto en conocimientos, ya que provienen de diferentes estudios, como en competencias y maneras de comportarse, pero se armoniza pues todos ellos están interesados por el estudio de la psicología, por lo que acogen este taller centrado en la Psicología positiva con gran entusiasmo.

Introducimos algunos cambios en la metodología para adaptarlos a la materia en la que se inscribía. Para acordar unas pautas de conducta y el clima necesario para iniciar el taller visualizamos dos escenas de dos películas en inglés subtituladas, "Mentes Peligrosas" y "El Club de los poetas muertos", de las que extrajimos las normas: respecto a uno mismo, al otro y al entorno; y un clima de clase con buen humor, empatía y gratitud. Consideramos estos valores necesarios para estar a gusto en clase.

Para trabajar el concepto de felicidad, expusimos la teoría ética de Aristóteles del *término medio*. En la cual se llega a la virtud con la práctica o el hábito diario, teniendo en cuenta los dos vicios por exceso y por defecto. Posteriormente, se inició un debate sobre qué es la felicidad o bien, el concepto de felicidad en sí (qué es aquello que nos hace felices diariamente o a lo largo de la vida).

Para trabajar la autoestima pasamos el test de Coopersmith adaptado en 25 preguntas y para continuar indagando en el autoconcepto, se les facilitó un test de personalidad que debían de rellenar ellos mismos, un compañero de clase, el mejor amigo y un familiar con el que se convive, es decir un total de cuatro visiones diferentes, sobre una serie de ítems o adjetivos, como por ejemplo: realista, inmaduro, consciente de uno mismo, desorganizado.

Conclusiones

A pesar de que la actitud era la correcta para iniciar el trabajo, las primeras actividades fueron recibidas con cierto distanciamiento, producto de sus miedos y el esfuerzo mental que debían realizar, tal como imaginar, crear, soñar, pensar en positivo, abstraerse, relajarse, etc. Las sesiones fueron transcurriendo y ellos fueron superando sus incertidumbres. En cada nueva sesión adquirirían recursos útiles para avanzar en su proyecto y mejorar su auto-concepto.

La actividad que más les gustó fue la realización del vídeo y compartirlo con los compañeros. Inicialmente presentaban los vídeos con cierta vergüenza, timidez que perdían cuando al finalizar se mantenía un diálogo constructivo con los compañeros. Pasaron a conocer mejor a sus compañeros y a sí mismos.

Algunos comentarios escritos por los alumnos en la autoevaluación y valoración del Proyecto de vida se pueden resumir en lo siguiente:

- He aprendido a valorarme a mí misma y a darme cuenta de las fortalezas que he obtenido a lo largo de mi vida.
- He aprendido a valorar las fortalezas de mis compañeros y a cómo somos más allá de la parte exterior.
- Es interesante saber cuáles son las fortalezas que definen tu personalidad y te hacen sentir bien.
- Es interesante reflexionar sobre uno mismo, descubres cosas de ti a las que nunca les habías dado importancia.

Aplicación a 4º de la ESO. Instituto Torre Roja de Viladecans. Formadora: Virtudes Jiménez. Curso: 2013/2014

El nivel actual de 4º de ESO consta de un grupo (4º A) de adaptación curricular y dos grupos (4º B y 4º C) con un currículum ordinario.

El grupo adaptado es menos numeroso y, dentro de la heterogeneidad, los alumnos que lo componen se caracterizan por haber manifestado dificultades en el aprendizaje durante los cursos anteriores. Son, sin embargo alumnos motivados para la acreditación, comprometidos (tanto ellos, como sus familias) a asistir de forma regular al centro y a mostrar un buen comportamiento y actitud hacia el trabajo. La orientación de estos alumnos es hacia la formación en Ciclos de Grado Medio.

Los grupos B y C son grupos más numerosos (31 alumnos respectivamente), heterogéneos y se orientarán tanto hacia Ciclos, como hacia Bachillerato, en función de sus propios intereses y capacidades.

Las cotutorías ocuparon una hora semanal en cada grupo. La aplicación del proyecto fue consensuado con las tutoras respectivas de cada grupo, siendo la tutora de 4º B la que mayor entusiasmo mostró y así mismo transmitió a sus alumnos. Sin embargo se trata de un grupo crítico que no aceptó la propuesta con la misma alegría al no verle una utilidad práctica. 4º C es un grupo más tranquilo, con mayor cohesión, y que se mostró más receptivo a la propuesta. 4º A es, sin duda, el grupo más cohesionado, unidos por un objetivo: la acreditación en ESO, comprometidos con esa finalidad y mejor predispuestos a aceptar cualquier propuesta que puedan considerar una ayuda para crecer y demostrar su valía.

Este curso, y en función de la experiencia del curso anterior, hemos pasado a los alumnos que llevan a cabo el proyecto un test para que analizaran su nivel de autoestima, que volveremos a pasar cuando finalice el año escolar para comprobar cualquier variación que se haya podido registrar en ella y así poder evaluar la consecución de uno de nuestros objetivos más claros. Hemos comentado los primeros resultados, comentando su influencia en la toma de decisiones. Asimismo, a diferencia de años anteriores, hemos pasado un test de inteligencias múltiples con el que todos pudieron identificar aptitudes. Por otra parte, y también de acuerdo con la experiencia del año anterior, hemos limitado el número de horas de duración del proyecto y hemos anunciado que su realización merecerá la nota correspondiente, que hará media dentro del global optativo.

Conclusiones

Si bien la respuesta ha sido positiva en la mayoría de alumnos de los tres grupos, ya que todos participaron en las actividades y mostraron atención y respeto durante el visionado de las fotografías; hay que destacar la especial recepción del grupo A. El grupo adaptado, mucho más abierto a la expresión y comprensión de sentimientos y en el que disfrutamos de momentos muy emotivos sobre todo durante la exposición de sus fotografías, donde hubo ocasiones en que no pudieron contener las lágrimas y todos, de forma muy empática, respondieron levantándose, abrazándose y dándose ánimos.

A pesar de que, tanto antes como durante la aplicación de las actividades, muchos de los alumnos comentaron la poca utilidad práctica del proyecto, puesto que ya creían conocerse bien y tener clara su formación futura (sólo un 40% cree haber descubierto fortalezas y el 55% piensa que ahora se conoce mejor), los resultados de la evaluación final mostraron lo siguiente.

El 80% afirma haber aprendido a valorarse. El 70% valora más sus virtudes y las de los demás. Un 62% valora aspectos personales a los que antes no les había dado importancia. Más del 90% piensan que las fortalezas definen su personalidad y recomiendan reflexionar sobre ellas. Al 70% les gustó compartir su video y prácticamente al 100% les gustó ver el video de los demás (en este punto hay que indicar que el proyecto ha terminado en estos días y aún hay alumnos que están presentando el suyo). Finalmente, el 100% defiende, en mayor o menor grado, la importancia de conocerse a uno mismo para sentirse bien.

No ha habido grandes diferencias en los resultados de la evaluación del proyecto entre los tres grupos donde se aplicó. Sin embargo sí ha habido una gran diferencia en la implicación y presentación del trabajo final, la realización del vídeo. Si bien el grupo A, como he comentado, se ha implicado más a nivel emocional en la realización de las actividades en el aula, sólo un 30 % ha presentado el vídeo en el plazo indicado. En el grupo C la respuesta ha sido similar, aunque la calidad de los trabajos ha sido más elevada que en el grupo A y se ha ceñido más a la presentación de sus fortalezas y valores. El grupo B, en cambio, ha llevado a cabo un trabajo excelente de reflexión, ha sido más creativo y el 80 % de los alumnos han realizado el vídeo.

El aspecto que considero que puede haber provocado esta gran diferencia entre la respuesta del grupo B y los otros dos, es la mayor implicación de la tutora, ya que en el grupo B la tutora ha valorado muy positivamente el proyecto ante su grupo, ha estado presente en la realización de algunas de las actividades, les ha animado a realizar el trabajo final y no se ha querido perder el visionado de todos los trabajos.

Creo, por tanto, que poder implicar a otros miembros del equipo docente, principalmente a los tutores, es un aspecto a tener en cuenta para que el éxito del proyecto sea mayor. Convertir el Proyecto de vida, en un proyecto de centro en el que puedan participar otros docentes que apoyen y trabajen de forma transversal los contenidos y actividades que éste incluye, podría, a su vez, salvar las dificultades que hayan podido influir para que no todos hayan llegado al producto final.

Discusión

La puesta en marcha del proyecto ha tenido resultados muy satisfactorios. Por una parte, los participantes lo han gozado intensamente, y en este proceso, han aprendido

de sí mismos cimentando una identidad basada en sus fortalezas personales, tal como lo relatan ellos mismos en su evaluación del programa y en los mismos relatos digitales (los vídeos). Este proceso ha favorecido también la cohesión grupal y el redescubrimiento de alumnos etiquetados negativamente, uno de los objetivos centrales del programa.

Por otra parte, ha sido una fuente de descubrimiento y satisfacción para los profesores, tanto por explorar nuevas metodologías como por la retroalimentación que han recibido de los alumnos.

Sin embargo, el programa tiene aún grandes desafíos. Primero, robustecer el proceso de formación de profesores. Sólo un grupo menor de los profesores participantes fueron entrenados formalmente en la metodología, los otros la aprendieron sobre la marcha. Esto ha repercutido en inseguridades en los profesores, que inevitablemente son transmitidas a los alumnos, y en disparidades en la implementación, que impiden comparar resultados.

Segundo, no se ha consolidado un sistema único de evaluación, que mida el impacto de la metodología en los constructos que aspira a fortalecer (optimismo, resiliencia, autoconcepto, integración escolar, esperanza, fortalezas personales, entre otros), tanto en el pre y post intervención, como en su seguimiento.

Asimismo, tiene una deuda pendiente con el análisis del contenido de los relatos digitales (los vídeos) elaborados por los alumnos. En este sentido, sería relevante indagar en la utilidad y el nivel de identificación de los alumnos con sus relatos digitales, esto es, de qué manera éstos se hacen significativos y vigentes en el tiempo.

Finalmente, es preciso fortalecer la integración de este programa con otros programas de Orientación, así como generar las condiciones concretas para que estos proyectos de vida se realicen a través, por ejemplo, de seguimiento y coaching.

Bibliografía

- Bartolomé, A. (2008). *Vídeo digital y educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra social. El alma de la Caixa, 29, 1-131.
- Ferrés, J. (1992). *Vídeo y educación*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Gergen, K. (1992) *Therapy as social construction*. London: Sage
- Gomez, R. (2003). *Magic Roots: Children explore participatory video*. In S. White (Ed.), *Participatory Video: Images that transform and empower* (pp. 215-231). New Delhi: Sage.

- King, L. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27 (7), 798-807.
- King, L. A. y Hicks, J. A. (2009). The detection and construction of meaning in life events. *Journal of Positive Psychology*, 4, 317-330.
- McAdams, D. P. (2001). The psychology of life stories. *Review of General Psychology*: 5, 100-122.
- MacDougall, D. (2006). *Corporeal Image*. Princeton, NJ.: Princeton University Press.
- McGregor, I. y Little, B. R. (1998) Personal projects, happiness, and meaning: On doing well and being yourself. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 494-512.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, 43, 291-306
- Noyes, A. (2008). Using video diaries to investigate learner trajectories: researching the "unknown unknowns". en: Thomson, P. (Ed.) *Doing Visual Research with Children and Young People*. London: Routledge.
- Peterson, C. y Seligman, M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues A Handbook and Classification*. Washington, D.C.: APA Press and Oxford University Press
- Ragazzi, R. (2000). *La memoire dure*. Color, 80 min.
- Ragazzi, R. (2005). *Walking on uneven paths*. Dublin: Dublin Institute of Technology
- Ryan, R. M. y Deci E. L. (2001) On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Ryff, C. D. y Singer, B. H. (2008) Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13-39.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Leffert, N. y Blyth, D. A. (2000). Contribution of developmental assets to the prediction of thriving among adolescents. *Applied Developmental Science*, 4(1), 27-46
- Waterman, A. S. (1993) Two conceptions of happiness - contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 678-691.