



UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA

Facultad de Ciencias de la Salud. Sección Psicología

Departamento de Psicología Clínica, Psicobiología y Metodología.

TESIS DOCTORAL

**“La sabiduría en la adolescencia: evaluación de dimensiones y
validación de un programa de intervención”.**

*“Wisdom in adolescence: Assessment of dimensions and validation of
an intervention program”.*

Presentada por: **Alicia María Asef Rujana**

Dirigida por: **Dr. Pedro González Leandro**

NOVIEMBRE, 2015

Este trabajo está dedicado con mucho cariño a mis seres queridos, los que están y los que ya no están. A Cloé, mi nieta, el tesoro más preciado de mi vida, a quien deseo alcance algún día la sabiduría.

AGRADECIMIENTOS

Está muy arraigado en mi “lo que empieza se termina”. La finalización de esta tesis doctoral implicó muchos años de trabajo, superación de obstáculos académicos y personales como también una constante colaboración entre instituciones y personas, a las que hoy, quiero expresar mi más sincero agradecimiento.

Empezando por las instituciones quiero agradecer a las autoridades de la UAI (Universidad Abierta interamericana) y en particular a la **Dra. Laura Paris** Coordinadora del departamento de investigaciones, por haberme alentado a participar de las convocatorias de la universidad para los proyectos de investigación, facilitando los recursos materiales y humanos para el desarrollo de este trabajo. Así también agradezco al personal directivo y docente de la **Escuela Media Albert Sabin**, por abrirme sus puertas y ceder tiempos de las asignaturas para realizar el trabajo de campo; **a Pablo**, el profe que trabajó con nosotros, por permitirse participar en esta novedosa experiencia y a todos los alumnos y alumnas que participaron tanto como colaboradores desde la Universidad o como participantes activos del Programa de Promoción de la Sabiduría.

Dentro del Departamento de **Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos de la Universidad de La Laguna** a los profesores que han contribuido de una u otra forma, con sus comentarios alentadores, sus amenas compañías, no debo olvidar al director del departamento, **Dr. Juan Manuel Bethencourt Pérez** por su amabilidad, buena disposición, serenidad ya que desde su lugar ha colaborado a que me sintiera cómoda encontrando un lugar en esa casa de estudio.

Gracias, al director de esta tesis, **el Dr. Pedro González Leandro** con el que venimos trabajando desde hace muchos años, y con quien hemos compartido ilusiones para llevar a cabo el trabajo, desilusiones también, penas, risas; y de quien he aprendido de su profesionalidad, del rigor en la investigación, de las diversas formas de interpretar y explicar los duros datos obtenidos en este diseño; de su seriedad en el trabajo, meticulosidad, orden, y por sus sugerencias.

A la **Dra. Valentina Maltaneres**, que Dios y **Laura París** me la han puesto en mi camino, gracias una y otra vez, por ser una estupenda persona y profesional, por su apoyo incondicional, complicidad, tranquilidad, equilibrio, paciencia, mediación y compromiso.

A la **Lic. en Estadística Valeria Berardi**, por su paciencia, buen humor, y acompañamiento en todos estos años.

A mis amigas canarias, a quienes quiero con todo mi corazón, gracias por la hospitalidad, por la escucha y por haberme acompañado de diferentes formas en este proyecto.

Por último gracias a mis hijas por el aguante y la postergación, a mi esposo que hoy ya no está pero que me dio todo su apoyo y confianza para la iniciación de este gran desafío que hoy llega a su fin.

A todos, muchas gracias.

INDICE GENERAL

	Pág.
RESUMEN.....	11
ABSTRACT.....	12
1. INTRODUCCION.....	13
2. MARCO TEORICO.....	17
2.1. Raíces de la sabiduría. Notas históricas.....	17
2.2. La sabiduría en el pensamiento filosófico.....	26
2.3. La perspectiva psicológica de la sabiduría	32
2.3.1. Las teorías implícitas de la sabiduría	34
2.3.2. Las teorías explícitas de la sabiduría.....	40
2.4. La sabiduría en la adolescencia.....	60
2.5. La promoción de la sabiduría.....	69
2.5.1. Los programas de promoción de la Sabiduría.....	74
2.5.2. La enseñanza de la sabiduría en Latinoamérica.....	78
2.5.3. La promoción de la sabiduría en la adolescencia. Propuesta de un programa de intervención.	79
3. OBJETIVOS DE LA TESIS.....	82
3.1. Objetivo general:	82
3.2. Objetivos específicos:.....	82
4. HIPOTESIS.....	83
5. METODO.....	84
5.1. Diseño.....	84
5.2. Conformación de la Muestra. Procedimiento para la selección de la	84

escuela.	
5.3. Características de la escuela.....	85
5.4. Características del grupo.....	87
5.5. Muestra.....	88
5.6. Instrumentos.....	89
5.7. Procedimiento.....	95
5.8. Fase del pretest.....	96
5.9.Fase de Implementación del programa.....	97
5.9.1.Descripción de las sesiones del programa.....	102
5.9.2. Algunos comentarios relevantes sobre el desarrollo del programa...	114
5.10. La Fase de Postest.....	115
5.11. La fase de Seguimiento.....	116
6. RESULTADOS.....	117
6.1. Parte I: Resultados de validez concurrente y criterial de instrumentos para evaluar sabiduría.....	117
6.1.1. Datos de validez convergente entre las pruebas Refradol, ECSAB-AD y Prueba de Habilidades Interpersonales.....	118
6.1.2. Relaciones entre dimensiones de sabiduría e inteligencia académica.	118
6.1.3. Relaciones entre dimensiones de sabiduría y factores de intolerancia de ambigüedad.	120
6.1.4.Resultados de validez criterial.....	121
6.1.4.1.Relaciones entre dimensiones de sabiduría y rendimiento académico.....	121
6.1.4.2. Relaciones entre dimensiones de sabiduría y los factores de la escala de calificación para profesores (EASA), de comportamiento relacionado con sabiduría, de los alumnos.....	122

6.2. Parte II: Resultados sobre el grado de eficacia del programa de la promoción de la sabiduría.....	124
6.2.1.Efectos del programa de promoción de la sabiduría sobre las dimensiones de habilidades interpersonales.....	125
6.2.2.Efectos del programa de promoción de la sabiduría sobre la dimensión de sabiduría contemporánea y la prueba de refranes.....	126
6.2.3.Efectos del programa de promoción de la sabiduría sobre las dimensiones de personalidad, intolerancia de la ambigüedad e inteligencia	127
6.2.4.Seguimiento de los efectos del programa para promocionar la sabiduría sobre las dimensiones de sabiduría.....	128
6.3. Análisis cualitativo de las sesiones del programa.....	134
7. DISCUSION.....	144
8. CONCLUSIONES.....	160
9. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	163
10. ANEXOS.....	185
10.1 Instrumentos.....	185
10.2. Detalle del Programa.....	214

INDICE DE TABLAS

TABLA	Pág.
Tabla N°1: Distribución de la muestra según el sexo.....	89
Tabla N°2: Distribución de la muestra en función del tipo de grupo....	89
Tabla N°3: Correlación por rangos (Spearman) entre el cuestionario de sabiduría contemporánea (ECSAB-AD), el cuestionario de refranes (REFRADOL) y las Habilidades Interpersonales.....	118
Tabla N°4: Correlación por rangos (Spearman) entre la Inteligencia Académica (GL3) y las dimensiones de sabiduría (ECSAB-AD; REFRADOL y Habilidades Interpersonales).....	119

Tabla N°5: Correlación por rangos (Spearman) entre los factores del Cuestionario de Intolerancia de la ambigüedad (IAA-1, IAA-2, IAA-3) y las dimensiones de sabiduría (ECSAB-AD, Habilidades Interpersonales y REFRADOL)	120
Tabla N°6: Correlación por rangos (Spearman) entre el rendimiento académico, los indicadores de sabiduría (ECSAB-AD, REFRADOL, Habilidades Interpersonales) y la inteligencia académica (factor G)...	121
Tabla N°7: Correlación por rangos (Spearman) entre las variables de sabiduría (ECSAB-AD, REFRADOL, Habilidades Interpersonales) y los factores de la EASA (Escala de profesores).....	123
Tabla N°8: Valor de las medianas de los grupos pretest y postest y grado de significación mediante la prueba de Wilcoxon, de la comparación de las variables pertenecientes a la Batería de Habilidades Interpersonales para Adolescentes en ambos grupos.....	125
Tabla N°9: Valor de las medianas de los grupos pretest y postest y grado de significación mediante la prueba de Wilcoxon, de la comparación del Cuestionario de sabiduría contemporánea para adolescentes (ECSAB-AD) y cuestionario de refranes para adolescentes (REFRADOL) para ambos grupos.....	126
Tabla N°10: Valor de las medianas de los grupos pretest y postest y grado de significación mediante la prueba de Wilcoxon, de la comparación de los test de personalidad (EPQR, LUCAD y el Test de Intolerancia de la ambigüedad) y la inteligencia académica (GL3/A.35) para ambos grupos.....	127
Tabla N°11: Valor de las medianas de los grupos postest y seguimiento y grado de significación mediante la prueba de Wilcoxon, de la comparación de las variables pertenecientes a la Batería de Habilidades Interpersonales para Adolescentes.....	129
Tabla N°12: Valor de las medianas de los grupos postest y seguimiento y grado de significación mediante la prueba de Wilcoxon, de la comparación del Cuestionario de sabiduría contemporánea para	130

adolescentes (ECSAB-AD) y cuestionario de refranes para adolescentes (REFRADOL).....

INDICE DE FIGURAS (cuadros y gráficos)

	Pág.
Cuadro 1: Tipos de sabios (Assmann, 1990)	28
Figura 1: Sabiduría Emergente (Bassett 2005).....	45
Cuadro 2: Sabiduría emergente (Bassett 2005).....	46
Figura 2: Modelo del Equilibrio de la sabiduría (Sternberg, 2012)	55
Cuadro 3: Característica de la escuela elegida.....	86
Cuadro 4: Instrumentos aplicados en la presente investigación...	94
Cuadro 5: Cronograma de Tareas.....	96
Figura 3: Valor de las medianas de la dimensión Generación de Alternativas en las tres fases: pretest (GA_PRE), postratamiento (GA_POS) y seguimiento (GA_SEG) para el grupo experimental, y en el pretest y postratamiento para el grupo control.....	131
Figura 4: Valor de las medianas de la dimensión Previsión de Consecuencias en las tres fases: pretest (PC_PRE), postratamiento (PC_POS) y seguimiento (PC_SEG) para el grupo experimental, y en el pretest y postratamiento para el grupo control.....	131
Figura 5: Valor de las medianas de la dimensión Atribución Causal en las tres fases: pretest (AC_PRE), postratamiento (AC_POS) y seguimiento (AC_SEG) para el grupo experimental, y en el pretest y postratamiento para el grupo control.....	132
Figura 6: Valor de las medianas de la dimensión Asunción de Perspectivas en las tres fases: pretest (AP_PRE), postratamiento (AP_POS) y seguimiento (AP_SEG) para el grupo experimental, y en el pretest y postratamiento para el grupo control.....	132

Figura 7: Valor de las medianas de la dimensión Segmentalización en las tres fases: pretest (SE_PRE), postratamiento (SE_POS) y seguimiento (SE_SEG) para el grupo experimental, y en el pretest y postratamiento para el grupo control.....	133
Figura 8: Valor de las medianas de la Sabiduría Contemporánea (ECSAB-AD) en las tres fases: pretest (ECSAB_PRE), postratamiento (ECSAB_POS) y seguimiento (ECSAB_SEG) para el grupo experimental, y en el pretest y postratamiento para el grupo control.....	133
Figura 9: Valor de las medianas de la prueba Refradol en las tres fases: pretest (REF_PRE), postratamiento (REF_POS) y seguimiento (REF_SEG) para el grupo experimental, y en el pretest y postratamiento para el grupo control.....	134
Cuadro 6: Desarrollo del programa.....	214

RESUMEN

La presente tesis doctoral se orientó a estudiar la sabiduría en la adolescencia, entendiendo que la sabiduría es un constructo complejo que integra componentes cognitivos, afectivos y motivacionales; factible de encontrarse en etapas tempranas del desarrollo y en estrecha interacción con el contexto cultural en la que se desarrolla. A su vez, se trata de un concepto independiente de la inteligencia y a la vez vinculado con ciertos rasgos de personalidad. Pero sobre todo, se trata de una capacidad susceptible de ser medida y promovida de la mano de los educadores. De allí que esta tesis se propuso validar un conjunto de instrumentos para evaluar dicho constructo y un programa de intervención para su promoción. Para el primer objetivo se estudiaron las pruebas ECSAB-AD; el REFRADOL y la Batería de Habilidades interpersonales; considerando como criterio externo en el proceso de validación las calificaciones escolares de los alumnos y la perspectiva de los profesores sobre la sabiduría de los mismos. Con respecto a la segunda meta, se puso en marcha un programa de entrenamiento de 21 sesiones, llevado a cabo por educadores y psicopedagoga. Así, se implementó un diseño cuasi experimental, a partir de una muestra constituida por 47 adolescentes de una escuela media pública de la ciudad de Rosario (Grupo experimental y grupo control) durante año y medio de labor. Los resultados permitieron aceptar parte de las hipótesis planteadas. Los hallazgos más significativos sugieren que la sabiduría no está vinculada necesariamente a la inteligencia académica ni al rendimiento en la escuela; aunque sí se relaciona con las habilidades interpersonales. No hubo coincidencia entre la perspectiva docente de la sabiduría de los alumnos y lo que ellos mostraron en las pruebas. En cuanto a las variables de personalidad, se aceptó la hipótesis de relación entre sabiduría y tolerancia de la ambigüedad. Finalmente, en lo que respecta al programa, se demostró su potencial para promover la sabiduría aunque los cambios generados mostraron decaer con el paso del tiempo. La tesis representa una contribución valiosa a la tarea educativa y de formación de ciudadanos, tal como sugiere la OMS cuando menciona las habilidades para la vida; y a su vez abre líneas de investigación futura sobre la sabiduría en la adolescencia.

ABSTRACT

This thesis aims at deepening the understanding of the phenomenon of wisdom in adolescence. It understands wisdom as a complex construct that integrates cognitive, affective and motivational components. This complex construct is likely to be found in early stages of development and it is in close interaction with the cultural context in which operates. Furthermore, it is a concept that is not necessarily linked with intelligence but it is still related to certain personality traits. Above all, it is an ability that can be measured and promoted through educators' guidance. Therefore, the thesis intends to validate a set of tools to assess the construct as well as an intervention program to promote wisdom. In order to accomplish the first purpose, ECSAB-AD, REFRADOL and INTERPERSONAL SKILLS BATTERY tools were studied; considering students' grades and teachers' perspective on the student's wisdom as an external criterion in the validation process. As regards the second goal, a 21 session training programme was launched. The programme was conducted by educators and educational psychologist. Thus, a quasi-experimental design was implemented based on a sample that included 47 adolescents from a public middle-school of Rosario (experimental group and control group) throughout a year and a half of work. The results allow us to accept some of the hypotheses. The most significant findings suggest that wisdom is not necessarily linked to academic intelligence or school performance; although it is related to interpersonal skills. Also, there was no overlap between the teachers' perspective of their students' wisdom and what the students actually showed in the tests. Concerning personality, there was evidence for the relation between wisdom and tolerance of ambiguity. Finally, regarding the program, it was demonstrated its potential to promote wisdom but the stability of the changes decrease over time. This thesis represents a valuable contribution to the civic education field, in the line suggested by WHO when mentioning life skills; and in turn it opens new lines of future research on adolescence wisdom.

1. INTRODUCCION

En los últimos años, la adolescencia en riesgo ha cobrado una notable relevancia y ha sido foco de atención tanto de los medios de comunicación como de la comunidad académica. Raro es el día que no se lee en algún diario o se escucha por televisión acerca de actos delictivos o sin llegar a ser delictivos, exabruptos protagonizados por adolescentes. Son comunes los comentarios sobre la falta de valores en esta etapa de la vida, falta de reflexividad, irresponsabilidad o fallas de autocontrol, así como la poca presencia de padres y educadores que puedan acompañar a los jóvenes en este difícil tránsito hacia la adultez.

En Argentina, numerosos autores indagaron los nuevos escenarios sociales en que se constituye la adolescencia. Como señala Perla Zelmanovich en su artículo “Contra el Desamparo” más de la mitad de los chicos argentinos viven bajo la línea de la pobreza y los medios revelan cifras que alarman, “muestran a jóvenes de trece, catorce, quince años que roban, se roban y a los que les roban sus jóvenes vidas” (Zelmanovich, 2003, p.1). Su preocupación se suma a la de muchos otros especialistas que coinciden en los efectos dramáticos que conllevan la ruptura del contrato social, la pérdida de utopías e ideales y la ausencia de la dimensión del porvenir, tan necesarias en la constitución subjetiva (Bleichmar, 1999; Duschatzky y Corea, 2002; Giverti, 2005a; 2005b; Ulloa, 1999).

En efecto, los distintos escenarios sociales muestran hoy a la adolescencia como una etapa de la vida de gran vulnerabilidad, que desemboca en actos de violencia, distintas adicciones o problemáticas psicológicas y psicosomáticas de diversa índole. Desafortunadamente los estudios de la temática han descuidado la indagación de los aspectos positivos tales como el bienestar, la satisfacción y esperanza ignorando los beneficios que esto representa para las personas. Se puede decir que el gran impulso a que el enfoque de la psicología se dirigiera más al desarrollo de las cualidades positivas de las personas se produce a raíz del discurso pronunciado por Martin Seligman con motivo de la inauguración de su periodo como presidente de la American Psychological Association (Seligman,

1999) y que se considera el punto de arranque de lo que hoy se conoce como Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Vázquez, 2006).

Así, estudiar los factores que protegen a los jóvenes en estos contextos de desamparo resulta prioritario si se pretende diseñar estrategias preventivas en salud y educación. Así es que surge la necesidad de ver esta etapa vital desde las fortalezas y virtudes de las personas, identificando los factores psicológicos y del entorno que contribuyan al bienestar subjetivo. Asimismo es preciso atender la formación de docentes para que puedan promover a nivel individual rasgos tales como la capacidad para el amor y la vocación, el valor, las habilidades interpersonales, la sensibilidad, la perseverancia, el perdón, la originalidad, la espiritualidad, el talento y la sabiduría y a nivel social las virtudes ciudadanas que instan a los individuos a ser mejores personas: la responsabilidad, el altruismo, la sociabilidad, la tolerancia y el trabajo ético (Cuadra y Florenzano, 2003). En definitiva se trata de producir conocimiento respecto a los factores protectores, salutogénicos factibles de encontrar y/o desarrollar en los adolescentes argentinos con vistas a contribuir al futuro de los mismos. Pocos investigadores han trabajado desde esta perspectiva.

Un recorrido amplio de la literatura muestra la escasez de trabajos orientados a identificar en adolescentes argentinos, sus fortalezas y aspectos sanos, habilidades, potencialidades, resiliencia, afrontamiento de dificultades, como también estudios destinados a brindar herramientas para el ámbito de la salud y educación que permitan prevenir y tratar los conflictos mediante técnicas y estrategias eficaces. Quizás esto se deba a la preeminencia de abordajes psicológicos centrados en la enfermedad y no en la salud. En este sentido cabe señalar que la psicología positiva goza de una corta y reciente historia en la comunidad científica argentina, si bien a nivel mundial ya cuenta con más de veinte años de afianzamiento como enfoque psicológico científico.

En esta instancia, podríamos hacer mención a los trabajos realizados por Casullo quien durante muchos años se dedicó a la conceptualización y evaluación tanto del bienestar psicológico en adolescentes, como otras dimensiones relacionadas

con la salud, y factores protectores o salutogénicos, inherentes a la personas y contextos y que protegen a las mismas de desarrollar psicopatologías (Casullo y Fernandez Liporace, 2006). En este mismo sentido, se encuentran los trabajos de Castro Solano, de su misma escuela, actualmente director de Investigaciones del departamento de Psicología de la Universidad de Palermo, que ha publicado trabajos relacionados con la psicología positiva, las emociones positivas, el bienestar de las personas y metodologías para su medición, como también ha realizado revisiones teóricas y empíricas de investigaciones en este campo en los últimos años (Castro Solano, 2009; 2010).

Dentro del ámbito del estudio de estas fortalezas del ser humano, es decir, desde un enfoque de psicología positiva, la sabiduría – tal vez la fortaleza más deseable – siempre ha llamado la atención de filósofos (la filosofía es amor a la sabiduría), clérigos y otros eruditos de distintas disciplinas que la han tratado. Sin embargo, el estudio de la sabiduría desde la psicología, lo que se suele denominar psicología de la sabiduría, es relativamente reciente (Erikson, 1959, 1963; Clayton y Birren, 1980).

De allí la importancia de generar conocimiento desde la ciencia psicológica para esta particular etapa de la vida que es la adolescencia; continuando y profundizando así la línea de investigación llevada a cabo por los teóricos de la Universidad de La Laguna, liderados por el profesor Vicente Pelechano. Siendo la autora parte del equipo de investigación en Argentina desde 2005, y trabajando bajo la dirección del Dr. Pedro González Leandro, surge la idea de realizar este trabajo como continuación de los estudios que ya se venían realizando en la ciudad de Rosario (Argentina) (González Leandro, 2007; González Leandro, y Asef, 2007; González Leandro, Pelechano, Asef y García, 2010).

Este proyecto, propone esencialmente dar respuesta a una serie de preguntas esenciales respecto a la condición humana: ¿cuándo y bajo qué circunstancias las personas elevamos nuestro nivel de sabiduría? ¿Es éste un logro temprano en el desarrollo o solo reservado a la etapa final de la vida?; ¿En qué medida el ambiente, la cultura, pueden frenar o estimular esta adquisición? O más bien ¿es

posible promover la sabiduría? Si esto es así, ¿cómo lograrlo metodológicamente? Estas preguntas fundamentales se enriquecen a su vez con otras más específicas tales como ¿Qué relación guarda la sabiduría con la inteligencia?; ¿se puede hablar de rasgo o estructuras de personalidad vinculadas a esta capacidad? Por otra parte, si el foco de interés es la adolescencia, y específicamente la escolarizada, no es extraño preguntar sobre el posible vínculo entre la sabiduría y los logros académicos y sociales. Más aún, cabe el interrogante sobre la perspectiva que tienen los docentes sobre sus alumnos, y su posible rol en la promoción de la sabiduría en los mismos.

Se advierte así la extrema complejidad que involucra el estudio de la sabiduría y las implicancias metodológicas que conlleva dar respuesta a los interrogantes planteados. En este sentido, el estudio que aquí se presenta es fruto de dos grandes empresas de investigación: por un lado indagar la sabiduría en la etapa de la adolescencia y por el otro validar un programa de promoción de la sabiduría para adolescentes, en el marco de la institución educativa.

Este trabajo representa un estudio original, y un aporte científico a la comprensión de una problemática poco abordada en el contexto de la psicología argentina y menos aún con poblaciones vulnerables. Por consiguiente conlleva la esperanza de ser puntapié inicial para futuros estudios que profundicen la comprensión del fenómeno, vale decir, alentar a otros investigadores a continuar desarrollando esta línea de trabajo.

Son muchos los beneficios resultantes del estudio de la sabiduría. El mayor de ellos es la comprensión de una de las fortalezas más importantes del ser humano, imprescindible para construir un mundo mejor y contribuir a la solución de los problemas más acuciantes que enfrentan las sociedades del S. XXI. En segundo lugar, la posibilidad de descubrir su psicogénesis en la adolescencia, paso fundamental para intervenciones tempranas, especialmente educativas. Finalmente, el beneficio de proveer una herramienta validada para la promoción de la sabiduría en las jóvenes generaciones, a ser aprovechada por profesionales de la salud y de la educación.

2. MARCO TEORICO

2.1. Raíces de la Sabiduría: unas notas históricas

Al ser la sabiduría un concepto empleado y estudiado desde hace miles de años, plantea la necesidad de hacer un recorrido, aunque sea corto, por la historia. Como decía Baltes, en su libro póstumo “Wisdom as Orchestration of Mind and Virtue” (2004), este recorrido es necesario para conocer lo que se ha pensado en el pasado sobre la sabiduría, al menos en tres aspectos: (i) ¿qué contenidos ha incluido el concepto sabiduría?; (ii) ¿dónde se ha localizado la sabiduría?, ¿en individuos?, ¿en grupos?; y (iii) ¿cómo se adquiere la sabiduría?, ¿cómo se transmite? Siendo psicólogo, reconocía la importancia de la mirada histórica y del trabajo interdisciplinario cuando se trata de analizar temas tan complejos como es el caso de la sabiduría.

Así, inicia su recorrido indagando en la literatura antigua de la sabiduría, que incluye la civilización egipcia, la mesopotámica, el paso por el Antiguo Testamento, y la tradición asiática del Budismo y del Confucionismo. Su punto de partida es que antes del 1er, 2do y 3er milenio AC ya existía literatura sobre la sabiduría. Al igual que los historiadores, Baltes sostiene que cuando una civilización alcanza cierto nivel de desarrollo tiende a generar literatura sobre la sabiduría.

En el segundo y tercer milenio en la Mesopotamia y en Egipto los escribas del gobierno pasaron información y produjeron conocimiento sobre la naturaleza del mundo y establecieron instrucciones para el comportamiento diario, basados en la habilidad de escuchar, mantener silencio y confidencialidad. Esta producción fue secular, producida por seres humanos y para seres humanos y se basó en la creencia que la conducta que está de acuerdo con estos principios contribuye al bienestar humano. El contenido en su mayor parte fue conservador, pues tenía la finalidad de mantener el statu quo del poder. Estas colecciones fueron incluso utilizadas en las escuelas como libros de texto.

Al igual que en la literatura de la Mesopotamia, la literatura egipcia trata de proverbios y máximas que dan los más viejos a los más jóvenes; referidos no solo a cómo conducirse con los órganos del gobierno, sino instrucciones sobre qué es bueno, correcto y verdadero.

En la literatura China (confucionismo) se describe la sabiduría como el estado altamente desarrollado de la mente y del carácter e involucra un corpus completo de proverbios, máximas y aforismos que forman parte de la enseñanza. Un sabio es definido como una persona ideal, la más completa o bien el hombre superior. Este hombre superior posee *Jen*, verdadera humanidad, amor, calidez de corazón asociado a otras virtudes como coraje, reciprocidad, palabra de honor.

Para Confucio, la virtud moral es el ejercicio de 5 cualidades: autoconcepto, magnanimidad, sinceridad, escucha y benevolencia. La sabiduría fue definitivamente un total integrado de perfección en mente, productividad social y personalidad. El confucionismo se estableció para un orden social, racionalizado a través de un enfoque ético, basado en el crecimiento personal.

¿Cómo se adquiere la sabiduría? Confucio dijo que la sabiduría puede ser aprendida por tres métodos: la reflexión (el más noble), la imitación (el más fácil) y la experiencia (la más amarga). En su libro "Doctrine of the Mean" Confucio señala que el amor por el aprendizaje es similar a la sabiduría. El libro clásico del confucionismo "Gran Aprendizaje", comienza señalando que la manera de aprender a ser grande consiste en manifestar el carácter claro, amar a la gente, y permanecer en el sumo bien.

La perspectiva religiosa del **confucionismo**, focaliza más en el orden social, la moralidad y el correcto vivir, al igual que lo hace el Libro de la Sabiduría del Antiguo Testamento. Para Confucio la persona moral es la persona sabia. Una persona sabia no es un tecnócrata. Tampoco es sabia simplemente por su inteligencia o prudencia sino porque puede conducirse a sí mismo como ser humano. Quienes carecen de sabiduría se sienten atraídos por el sabio y éste a su vez no se cierra a los demás sino que se ofrece y beneficia a los otros. La

sabiduría del sabio no es enciclopédica, sino que refiere al saber vivir con uno mismo y con los demás (Harwood, 2011).

La segunda gran contribución a la literatura de la Sabiduría de Asia es el **budismo**. *Buddha* significa: el conciente e iluminado.

El concepto budista de sabiduría, *prajna*, refiere al conocimiento de las Cuatro Nobles Verdades (el sufrimiento existe; hay causas del sufrimiento; el sufrimiento puede terminar y hay caminos para terminar el sufrimiento) cuya comprensión profunda puede conducir a la iluminación. Cabe agregar que Buda enseñó que una persona sabia es aquella dotada de buena conducta corporal, buena conducta verbal y buena conducta mental. Esta persona puede realizar acciones que son desagradables de hacer, pero que dan buenos resultados y por el contrario, rechazar acciones agradables que conducen a malos resultados. Esto es lo que se denomina karma. El Buda tiene mucho que decir sobre el tema de la sabiduría. Así, el hombre sabio es el que discrimina cuidadosamente entre el bien y el mal; el que conduce a otros por la no violencia, justa y equitativa; aquel que está en calma, libre de odio y miedo; aquel que entiende del bien y del mal como realmente son.

Comparado con el Confucionismo, el Budismo, al igual que la tradición Judeo-Cristiana de la literatura de la sabiduría, es más que una religión, un sistema filosófico-psicológico de prescripciones sobre el comportamiento humano y el funcionamiento social.

La sabiduría Budista es un proceso evolutivo. Ahora bien, ¿quiénes la portan y cuáles son los caminos para lograrla? En principio cualquiera puede obtenerla si sigue el camino hacia la iluminación. Gautama Buddha se declaraba sabio y decía que había logrado ese estado a los 35 años. Contrariamente, Confucio sostenía la posibilidad de lograr sabiduría mucho más tarde, en la adultez, y a su vez se abstuvo de declararse sabio.

La sabiduría budista es una declaración muy elaborada y compleja sobre el mundo, la mente y la personalidad. Dentro de este marco de verdad cósmica las

personas en sus vidas pueden lograr la iluminación, un estado de supramundo, de Nirvana. La iluminación incluye conocer la verdad más alta (*dhamma*) y adherir a las diez grandes virtudes (caridad, moralidad, renunciación, sabiduría, esfuerzo, paciencia, verdad, determinación, amor universal, ecuanimidad) y los diez caminos de pensar correctamente. Todas las personas pueden lograr este estado y para ello hay cuatro verdades de la condición humana que se deben comprender: Primero nuestra existencia cotidiana está llena de conflicto y sufrimiento. Segundo, esta miseria es resultado de nuestros deseos egoístas. Tercero, es posible liberarse de estas limitaciones y alcanzar la iluminación. Cuarto, el camino para esta liberación es seguir el Noble Octuplo Sendero. Este sendero involucra una serie de transformaciones de la mente y el cuerpo desde la ignorancia hacia el más alto estado de conciencia y conocimiento.

Como puede advertirse, el concepto de la sabiduría tiene varios significados en la literatura budista. Por un lado, denota una virtud particular, entre otras. Por otra parte, es utilizado por los estudiosos como un concepto holístico que abarca todo el conjunto de conocimientos y práctica budista relativo a la conducta de la vida, las metas y los métodos de desarrollo personal.

En lo que respecta a la **tradición hebrea**, ciertamente son muchas las referencias a la sabiduría en las sagradas escrituras. Así por ejemplo, la sabiduría es una función de la mente educada, que los escritores bíblicos afirman que proviene del Señor (Job 28:20, 23, 27; Salmo 111:10; Daniel 2:20). Por su parte, los evangelios (Lucas 7:34; Mateo 11:18) afirman que la sabiduría queda demostrada por los hechos y por los que la practican; lo cual la vincula con la experiencia y su carácter pragmático. También es posible encontrar citas que relacionan el uso de la sabiduría con el afrontamiento de situaciones críticas y dificultades (Santiago 1:5, 6).

Resulta de gran interés observar las formas de expresar la sabiduría en la Biblia mediante refranes, proverbios o fábulas como por ejemplo "Cual la madre, tal la hija" (Ez 16,44); "De los malos sale la malicia" (1 Sam 24,14); o también: "Los

padres comieron agraces, y los dientes de los hijos sufren la dentera" (Jer 31,29; Ez 18,2) (Krzemien, 2012).

Krzemien (2012), en su revisión del concepto de sabiduría, señala que en la Biblia ya se había declarado la riqueza del camino de la sabiduría exponiendo una suerte de elogio de la sabiduría en el libro de Job, donde se dice que *la sabiduría es mejor que las piedras preciosas* (Job 28:18; Pr. 8:11); y de sus ventajas y beneficios para quienes la persiguen en los Proverbios escritos por el sabio rey Salomón. En ellos se observa que la sabiduría no es una cualidad asociada a la edad o un atributo exclusivo de la vejez, si bien se reconoce el valor del tiempo y la experiencia de la vida: *"Entre los ancianos se halla la sabiduría; en los muchos años, el entendimiento"* (Job 12:12).

Ferrater Mora (1994), citando a Marguerite Techer, dice que la noción de sabiduría en los varios libros del Antiguo Testamento, en los cuales aparece (Job, Proverbios, Sapiencia, Eclesiástico), tiene tres significaciones: primero la significación de la disciplina, obediencia y observancia de las leyes divinas (en este sentido, la sabiduría se opone a la locura); segundo la realización práctica del mencionado conocimiento de las leyes divinas y por consiguiente la vida prudente vivida en temor de Dios (proverbios, LXX, 8); y tercero un instrumento que ha desempeñado un papel capital en la creación del mundo por Dios (proverbios, III, 19, 20).

De acuerdo con Baltes (2004), la sabiduría hebrea forma parte de un contexto más amplio que incluye la sabiduría egipcia y de medio oriente. Así también, el libro de la Sabiduría hebrea debería ser comprendido como una muestra de lo que es sabiduría para el antiguo testamento. Al respecto, Baltes señala que Scott (1910) integró los tres principales textos de la sabiduría del Antiguo Testamento. Cada uno de ellos gira en torno a diferentes preguntas: cómo un hombre puede lograr éxito en la vida, es pregunta de Los Proverbios; cómo satisface su conciencia y obediencia a Dios, interroga el libro de Job y finalmente cómo el hombre hace soportable su existencia, en el aparente sin sentido y determinismo

de la vida, se pregunta el Eclesiastes. Además, el libro de Salomón incluye ideas de la sabiduría de la antigua filosofía griega.

En consecuencia, con respecto a la pregunta sobre el contenido del concepto de sabiduría, ciertamente es rico en complejidad, involucra el significado de la justicia, de la vida y la muerte y las relaciones del hombre con la divinidad y a su vez, la literatura hebrea incorpora tipologías de Sabiduría tales como la distinción entre sabiduría práctica y constructiva (proverbios) y sabiduría escéptica y reflexiva (Job y Eclesiastes).

En cuanto a quiénes la portan, el rango es amplio. El primer depositario de la sabiduría es el libro mismo y luego los reyes, sabios, profetas, ancianos y maestros de la sabiduría tales como los escribas, es decir la sabiduría se puede aproximar a los seres humanos. Finalmente, algunos enunciados sugieren que la sabiduría es divina y descansa solo en Dios.

La forma en que se adquiere la sabiduría varía en la literatura hebrea. Se puede adquirir cierta práctica a través de los maestros, pero también hay algunas partes de la sabiduría que no se pueden alcanzar y están reservadas a unos pocos. Su logro se da en una continua lucha espiritual, con incertidumbres, conflictos, fatalidad, esfuerzo, no es un camino feliz y tampoco seguro de alcanzar.

De la compleja combinación entre el pensamiento hebreo y helénico emerge la **concepción cristiana** de la sabiduría. Los hebreos prepararon a los cristianos para la “verdad revelada”, único remedio a la ignorancia del ser humano, mientras que el pensamiento helénico, rico en análisis, observación y naturalismo, influyó sobre el pensamiento cristiano en la búsqueda de la perfección mediante la armonía. La emergente visión cristiana enfatizó la fe y la revelación pero también mostró cierta inclinación a encontrar sustento de racionalidad detrás de ella. Los cristianos elaboraron la pregunta acerca de la fuente de la sabiduría, si era originada en Dios y por ende conducida por la fe o si provenía del ser humano, y por consiguiente dirigida por la razón (Karelitz, Jarvin y Sternberg, 2010).

Por su parte, Aldwin (2009) señala que los cristianos diferenciaron entre la sabiduría mundana y la sabiduría espiritual, que Agustín de Hipona (San Agustín) llamó *scientia* y *sapientia*, respectivamente.

Finalmente, dentro de este recorrido histórico, conviene hacer ciertas referencias a la sabiduría en la **tradicón musulmana**. El significado lingüístico de "*Hikmah*" (sabiduría) es llegar a la verdad y realidad a través del conocimiento (*'ilm*) y la razón. La sabiduría es la que termina con la ignorancia del ser humano (Fundación cultural Rawáqe Hekmat, 2014) Este vocablo, *hikmah*, aparece repetido veinte veces en el Corán y ha dado lugar a diversas interpretaciones, entre las más importantes se encuentran:

1. El propósito de hikmah es *nawâbat* o la profecía. Tal y como dice la honorable aleya: «David mató a Goliat y Dios le entregó el gobierno y la sabiduría (*hakím* y *nawâbah*), y le enseñó lo que Él quiso ».
2. También significa, la ley divina (o conocimiento de lo permitido y prohibido).
3. *Hikmah* es el entendimiento del Corán y de lo abrogante y abrogado, de lo explícito y homogéneo, de lo primario y secundario, y otros.
4. Es llegar a la verdad del mensaje de Dios en el área del dicho y el hecho.
5. Significa el conocimiento amplio de la religión.
6. Un conocimiento del que sus ganancias y beneficios son demasiados, y hace que el ser humano llegue a la perfección.
7. Y finalmente *Hikmah* significa fortalecer el aspecto científico. Para muchos este significado podría contener todas las opiniones arriba mencionadas.

En conclusión, la literatura antigua, provee sustancia histórica rica respecto a una de las propiedades generales de la sabiduría, ofreciendo la posibilidad de un análisis comparativo para establecer variaciones, diferencias y semejanzas. El análisis permitió identificar diferencias en el significado de la sabiduría que llevan a concluir que **la sabiduría es amplia y multifacética**. Según las diferentes culturas, el conocimiento relativo a la sabiduría y el consejo se refleja en un amplio rango de manifestaciones que van desde simples preceptos de la vida

cotidiana (egipcios y mesopotámicos), hasta diálogos profundos sobre el significado trascendental y espiritual de la vida (libro de Job); formulaciones detalladas sobre el hombre ideal o superior (Confucio); sobre la forma de alcanzar la verdad mediante el conocimiento y la razón (Corán) o sobre el camino que lleva al estado de iluminación y virtud que permite pensar y sentir correcta y felizmente (budismo).

Conviene considerar lo señalado por Bloom (2005) en su obra respecto a que los sabios están universalmente presentes en casi todas las tradiciones espirituales del mundo, tanto en Oriente como en Occidente. Y esto es porque la sabiduría es un tópico de significación transhistórica y transcultural. Baltes se pregunta si es posible encontrar una concepción unificada de sabiduría más allá de las variaciones históricas y culturales. Su estudio muestra que sólo se dan similitudes en el metadiscurso de la sabiduría, es decir, en lo que respecta a las metas de la sabiduría y los temas de la sabiduría, y no tanto en lo que hace al contenido, a los poseedores y los medios para lograrla. La meta general parece ser la misma: un alto nivel de funcionamiento de la mente y la personalidad y la combinación del bien de uno y de los otros. Mas allá de estas metas generales hay amplias variaciones sobre qué es la sabiduría, quién la posee y cómo puede ser lograda. El corazón de una concepción transhistórica y transcultural de la sabiduría descansa en estos meta-aspectos.

La sabiduría es un atributo extraordinario y superior, y esto aparece en la mayoría de los textos antiguos con excepción de los textos egipcios y de la Mesopotamia en los que la sabiduría tiene más que ver con los aspectos prácticos de la vida, lo que conocemos por el sentido común. Sin embargo, también hay variaciones en lo que se considera superior o extraordinario. Algunos conceptos sugieren que la superioridad resulta de la armonía (Budismo), otros que involucra el manejo de la incertidumbre. Otra variación tiene que ver con que si la sabiduría es una categoría singular o plural, que incluye por ejemplo tipos incompatibles: el optimismo de los proverbios vs el pesimismo de Job. La sabiduría del budismo y confucianismo tienden a una concepción singular y homogénea.

Una tercera variación involucra si la sabiduría se localiza en una persona, en un conjunto de personas o en un estado supranatural. La tradición asiática del budismo y confucianismo tienden a localizar la sabiduría en la mente de los individuos o sus productos. La tradición hebrea por otro lado, sugiere que la sabiduría se localiza más en el colectivo, con individuos que contribuyen a diferentes tipos de sabiduría (proverbios vs Job vs Eclesiastés). En la tradición hebrea la forma más alta de sabiduría se encuentra en Dios o en la cultura, más que en los individuos, y al mismo tiempo hay excepciones a esta visión colectivista de la sabiduría, como es el caso de Salomón.

Es difícil encontrar similitudes cuando se piensa en lo específico, sin embargo, habría ciertos aspectos comunes o similitudes respecto de las virtudes de la mente y del carácter que se consideran relevantes para varias culturas. Estas virtudes en cada texto antiguo de la sabiduría tienen que ver con la maximización de los atributos positivos personales tales como lealtad y preocupación por los otros y minimización de los atributos indeseables tales como la agresión, avaricia, o egoísmo. El canon de virtudes listado por Salomón tiene puntos comunes con el budismo o confucianismo. El propósito de la sabiduría en estos escritos fue orientar hacia el bien a la sociedad, es decir el bienestar de la sociedad.

La sabiduría tiene que ver con lo conocido, lo incierto y lo no conocido. Los textos antiguos dicen que para el ser humano la sabiduría tiene que ver con el conocer qué es lo que no está establecido, qué es incierto y por qué. La literatura antigua trata lo que se conoce como bueno (regular las pasiones para lograr sabiduría). No todo lo relativo a la sabiduría se considera inacabado o incierto o no establecido, sino solo una parte.

La adquisición de la sabiduría requiere de un tutor, mentor y es un logro a largo plazo. En los escritos antiguos siempre aparece alguna forma de tutoría, ya sea a través de alguna lectura supervisada de textos o a través de los maestros y sacerdotes. Definitivamente la sabiduría no es un logro que el ser humano pueda alcanzar por si mismo; más allá de su propio esfuerzo la gente que busca la

sabiduría necesita del soporte, la guía de otros superiores. Solo los que la buscan pueden tener este tipo de revelaciones.

Para Baltes, el ímpetu más significativo para adquirir sabiduría, aparte de la revelación divina es el esfuerzo, la guía y la motivación hacia la excelencia definida en el contexto de cada cultura. La sabiduría establece un marco para trabajar sobre el propio intelecto y carácter hacia el logro de un nivel más alto de cualidad humana. A excepción del Budismo, la recta final nunca se alcanza, la búsqueda de la sabiduría nunca termina.

Los textos antiguos enfatizan la conexión entre el intelecto y la virtud. Cada texto antiguo sin excepción muestra que la sabiduría refiere a la mente (conocimiento) y carácter (personalidad). La religión ayuda a lograr sabiduría, pero es probable que reduzca su validez transcultural ya que, cada religión plantea diferentes caminos.

2.2. La sabiduría en el pensamiento filosófico

Etimológicamente la palabra sabiduría proviene del griego σοφία (sophia) que de acuerdo con el diccionario de Ferrater Mora (1994) significó en sus orígenes *“habilidad para practicar una operación determinada”*. Así por ejemplo Homero uso σοφία en *La Ilíada* para designar la habilidad del carpintero que construye un bajel (barco o navío) y mas tarde su uso se extendió para referir a un arte cualquiera.

Sin embargo ya con el poeta Teognis, σοφία fue usado para designar la inteligencia o prudencia práctica, en un sentido parecido al que le dio Herodoto (III, 4). En efecto, desde esa época la significación del vocablo osciló entre un sentido teórico y un sentido práctico. El primero se observó fundamentalmente en Platón y Aristóteles. Para Platón la sabiduría era la virtud superior (propia de la clase superior) y la parte más elevada del alma, aunque también admitió otros sentidos como el del arte para practicar una operación (este segundo significado aludiría más bien a una “sabiduría inferior”). También Platón habló de la sabiduría como la investigación de las cosas naturales.

Para Aristóteles la sabiduría aludía a la ciencia de los primeros principios, y se identificaba con la filosofía primera (metafísica). Implicaba la unión de la razón intuitiva con el conocimiento riguroso de lo superior o de las primeras causas y principios. Desde esta perspectiva *σοφία* refiere entonces a lo teórico o contemplativo, a diferencia de lo que sería la prudencia, referida a lo práctico o activo.

García Gual (2003) retoma lo planteado por Aristóteles en su obra "Sobre la Filosofía" respecto a *sophia* y *sophós*, términos que han tenido diversas acepciones. Así, señala que *sophía* era considerada "la ingeniosa capacidad de inventar lo útil para las necesidades de la vida". Más tarde fue la inventora de artes y técnicas que ya no servían para las urgencias primarias de la existencia sino para lograr lo bello. En tercer lugar se llamó *sophía* a la habilidad intelectual para atender a los asuntos cívicos y crear leyes y orden político. En cuarto lugar fue la investigación de la naturaleza y en quinto lugar, la meditación, las cosas divinas, supramundanas e inmutables, y su conocimiento reputado como la más alta "sabiduría".

Ferrater Mora señala que en el periodo helenístico la orientación hacia lo teórico o contemplativo se redujo considerablemente. Más bien fue dominando la concepción de la sabiduría como la actitud de moderación y prudencia, a la que se sumaron la experiencia y la madurez. Por ende el hombre sabio no era solo el que sabía sino el experimentado, el prudente, el que podía pronunciar juicios reflexivos y maduros, sustraídos de la pasión y precipitación.

En síntesis, la sabiduría no es una concepción meramente intelectual aunque incluye este saber intelectual. Se trata más bien de una fusión entre lo teórico y lo práctico, basado en que el saber y la virtud son una y la misma cosa. Lo moral entonces se junta con lo intelectual. El sabio, gracias a su conocimiento del bien, es el único capaz de enfrentar las trampas que el mal opone a la existencia y en consecuencia el que disfruta de una auténtica libertad. Esta libertad debe ser entendida en un sentido estoico de aceptación serena de la fatalidad del universo y del propio destino. Para los estoicos esta sabiduría individual es solo un

fragmento de la sabiduría cósmica. La sabiduría se convierte entonces en razón del cosmos y por consiguiente en logos.

El paso del concepto técnico de sabiduría al concepto teórico, del concepto teórico al práctico y del práctico al práctico-teórico es característico de la evolución de la noción de sabiduría desde los primeros poetas griegos hasta las escuelas filosóficas postaristotélicas.

En la primea etapa de la civilización griega la línea que separaba la filosofía de otras ramas del conocimiento humano no estaba definida a tal punto que el auténtico filósofo era el sabio. Brugman (1997) es otro autor que centra su atención en la naturaleza y análisis de la sabiduría desde la filosofía helenística, y dentro de esta corriente en la tradición escéptica, que asume a la sabiduría como una función de la cultura y la historia. Este autor explica su evolución desde una capacidad cognitiva a una metacognitiva y argumenta que la sabiduría tiene más relación con la modalidad con que la persona enfrenta los hechos de la vida, que con la edad, vale decir, la relaciona con la experiencia, la cognición y la personalidad.

De acuerdo con Assmann (citado por Brugman, 1997), en la época helenística existían cuatro tipos de sabios que se muestran en el cuadro que se expone a continuación:

Cuadro 1: Tipos de sabios, según Assmann.

Polonio	Sabiduría paternal: experiencia, advertencia y consejo; conocimiento práctico; sabiduría proverbial, tradicional, relacionada a la phronesis o sabiduría práctica (Long, 1986).
Próspero	Sabiduría mágica: magia; alquimia; misterio, basados en el conocimiento esotérico del mundo cósmico.
Jacques	Sabiduría escéptica: sabiduría no normativa, caracterizada por la distancia, la melancolía, la ironía y la duda; cambio de una orientación de solución de problemas a una búsqueda de problemas; marco de orientación del universo no-lógico, contradictorio y no permanente; desafía la misma idea de

	sabiduría como virtud.
Salomón	Sabiduría judicial y política: el juicio, la decisión, la predicción; característica sobresaliente es la agudeza de un juicio no sesgado, basado en el conocimiento del mundo social.

Brugman (1997) hace mención a la presencia de tres tipos de sabiduría: filosófica, práctica o relacionada a la persona e interpersonal. Esta clasificación es, en parte, semejante a la tríada platónica, conformada por *sophia* o la búsqueda de la verdad; *phronesis* o sabiduría práctica; y *episteme* o conocer la naturaleza de las cosas y los principios que gobiernan la conducta (Sternberg, 1990).

Desde otras corrientes helenísticas como son el epicureísmo y estoicismo, la sabiduría estaba implicada en el desarrollo humano, el logro de la felicidad y el funcionamiento moral (Pelechano, García y González Leandro, 2005) y por lo tanto encerraban en la figura del sabio el ideal ético. En las escuelas helenísticas la figura del sabio esta puesta en la imagen de Sócrates (García Gual, 2003).

Es oportuno señalar que estos enfoques referidos al epicureísmo y al estoicismo tienen algunos puntos contrapuestos y otros comunes en su manera de ver al sabio y a la sabiduría. La noción de sabiduría, se incluye en la idea de un saber perfecto, y tal como reseñan Platón y Aristóteles, un saber referido a lo más sublime del ser humano: las virtudes del alma.

La imagen del sabio en la filosofía estoica está repleta de paradojas, ambigüedades de absolutismo y exageraciones, no existe la moderación, ni posiciones intermedias: el sabio es el rico, no en dinero, sino valioso en virtudes, es hermoso, no en belleza física, sino en su intelectualidad, es libre por ser dueño de sus propios pensamientos. No admite pasiones ni sentimientos. Solo él es rey y profeta, y solo él conoce las verdades. Se pone de manifiesto así, la otra cara de la moneda, el que no es un sabio es un esclavo de sus miedos, un desdichado porque no tiene motivos de auténtica alegría, nada le pertenece.

Para comprender mejor el contraste entre el estoicismo y epicureísmo hay que destacar algunos rasgos característicos del ideal del sabio epicúreo quien presenta un carácter más humano, está expuesto a las emociones, al sufrimiento pero sabrá sobreponerse para que no sea un obstáculo a su sabiduría. El sabio epicúreo sufre y se sobrepone al dolor. En la perspectiva que se adopta en este enfoque el sabio no participa en la política ni cultiva la adulación, contrariamente al estoico que hará política con posiciones conservadoras y cultivará amistades entre iguales como son los virtuosos y sabios.

Resulta interesante a esta altura analizar cuál es la posición de este tema en el campo actual de la filosofía. Varios autores argumentan que las corrientes filosóficas actuales dominadas por el desarrollo científico y racional han pospuesto el estudio de la sabiduría en su sentido original en base a otras prioridades (Targowski 2006, Skolimowski, 1981; Maxwell, 2005).

Targowski (2006) realiza un interesante recorrido filosófico-antropológico del tema. Señala que durante los últimos 2.600 años la humanidad ha observado el desarrollo sistemático de la filosofía, la disciplina asociada con el "amor a la sabiduría". Así, una síntesis del desarrollo de la sabiduría humana indica que los humanos primero aprendieron habilidades para la vida (lo cual les llevó cerca de 3.400 años), más tarde pasaron 1200 años buscando la felicidad eterna. Durante la Edad Media (800 años) encontraron que no había contradicción entre la fe y la razón, y que la razón debía impulsar la búsqueda del conocimiento y la sabiduría en la Tierra.

En base a este fundamento, los seres humanos comenzaron hace 500 años a buscar el conocimiento sobre el mundo y la vida, ofreciendo reglas y leyes que promovieran decisiones y acciones sabias. En este período, los filósofos definieron muchos enfoques sobre el conocimiento y la sabiduría, enfatizando la cognición (Descartes, Hume, Kant, Darwin, Pierce, Einstein, Whitehead, Camap), y buscando una mejor existencia (Kierkegaard, Heidegger, Sartre). Miles de intelectuales han formado parte de este gran movimiento cerebral, descubriendo

leyes de la naturaleza y de la civilización, teniendo en mente, en su gran mayoría, cómo actuar sabiamente.

Sin embargo, pareciera que cuanto más conocimiento descubren los humanos, más se pierden en él, incluso algunas veces pierden en el horizonte el arte de la sabiduría.

En este sentido, Targowski (2006) sostiene que la filosofía en el siglo XXI se orientó más a la búsqueda de métodos más objetivos y de información acerca de la percepción del mundo, que a la búsqueda por soluciones más sabias y comprometidas tal cual esperan las sociedades implicadas en conflictos y crisis locales y globales. Salvo la filosofía de la acción, la cual trata la pregunta acerca de cómo vivir día a día sabiamente. Más aún, la filosofía de la confrontación social observa los dramáticos desafíos del mundo contemporáneo que en el siglo XX fue capaz de matar millones de personas. Citando a Skolimowski (1981), incluso señala que la actual filosofía está separada de la vida, socialmente despreocupada, muda respecto a las responsabilidades individuales, políticamente indiferentes y más preocupadas por el lenguaje que por la vida.

Maxwell (2005) por su parte afirma que hoy en día el centro de la investigación académica es el conocimiento en vez de la sabiduría, pero este conocimiento no puede resolver los problemas de las guerras, el calentamiento global o la pobreza. Realmente se necesita una revolución en la ciencia y en las humanidades para pasar del conocimiento a la sabiduría, y el primer objetivo de la educación debería ser aprender a adquirir sabiduría. Se debería tender a cultivar el amor a la sabiduría en las instituciones, en los pueblos, en las naciones, ya que la a través de ella se logra el equilibrio entre la realidad y los mitos, entre el conocimiento y las experiencias de vida, entre el saber y el saber vivir, entre la teoría y la práctica.

Este breve recorrido teórico por las tradiciones antiguas, religiosas y filosóficas han conducido a la misma observación de Aldwin (2009) según la cual, si bien existe acuerdo universal en todas las culturas acerca de la existencia de la sabiduría, también resulta universal el desacuerdo respecto de su definición.

Las páginas que siguen, dedicadas a la historia de la Psicología de la sabiduría, mostrarán que precisamente la definición de la sabiduría será uno de los primeros asuntos a resolver en la agenda de los investigadores de esta temática.

2.3. La perspectiva psicológica de la sabiduría.

En su última obra, Baltes (2004) plantea que la sabiduría es un concepto que al igual que muchos perteneció y se nutrió de la Filosofía, sin embargo al menos desde Kant la mayoría de los filósofos han observado la dificultad de complementar el análisis filosófico de la sabiduría con evidencias empíricas de lo que constituye la sabiduría en la vida cotidiana. Para Baltes ha llegado el tiempo de dejar que otras disciplinas, más allá de la filosofía, participen en la búsqueda de la indagación de la sabiduría y a los filósofos a colaborar o al menos mirar con curiosidad y mente abierta.

Baltes ve muchos beneficios en el juego colaborativo entre disciplinas para el estudio de la sabiduría y aún más entiende que la psicología también resultará limitada si sólo se aboca a ella misma o desconoce el aporte de otras disciplinas.

Como pudo observarse en el recorrido anterior, la reflexión filosófica de la sabiduría mostraba ya indicios de que existían componentes de este constructo que debían ser abordados por otro campo del saber. En efecto, progresivamente la temática de la sabiduría comenzó a ser problema de estudio de la psicología.

Distintas líneas teóricas intentaron establecer formal y sistemáticamente el contenido y las características de este concepto complejo y multidimensional (Webster, 2007; Sternberg, 2007) como así también brindar soporte empírico a la investigación.

Se debe tener en cuenta que la historia de la psicología de la sabiduría es ciertamente joven. Sus orígenes se remontan a mediados del S XX aunque no existe acuerdo unánime entre los expertos, sobre quienes fueron los primeros psicólogos interesados en la temática. Lo que sí resulta claro es que desde hace

20 años la sabiduría ha ido ganando cada vez más interés y generando más investigación en la comunidad científica.

Diferentes autores se han ocupado de reconstruir esta historia. Así por ejemplo Staudinger (2008) y Lombardo, Monchietti, Krzemien, y Sánchez (2008) resaltan el trabajo de Stanley Hall de 1922 "*Senescence, the last half of life*" ya que lo consideran pionero en mencionar la sabiduría como un componente psicológico propio de la vejez. Hall es el primer científico social que aborda la temática de la senectud desde la psicología, derribando así algunos dogmas y creencias que se entretejían en su época. Entiende a la sabiduría como una actitud que emerge en la adultez tardía, y la describe como meditativa, de calma filosófica, imparcialidad y orientada al deseo de extraer lecciones morales.

Por su parte Pelechano (2006) menciona el aporte de Jung (1936) con su concepción culturalista de la sabiduría. Jung diferenciaba sociedades iletradas de letradas. Las primeras eran las que poseían un depósito de conocimientos relevantes acerca de los problemas importantes para los grupos y que eran justamente los ancianos los que conservaban este "inconsciente colectivo", transmitido en el diálogo a través del folklore y de los cuentos. De allí surge la idea de sabio y de sabiduría, aunque Jung no pudo operacionalizar este conocimiento.

La irrupción de la sabiduría en la psicología de una forma plena, se puede decir que empieza con las teorías evolutivas de un psicoanalista, Erikson, que, estudiando las fases del ciclo vital, considera que la sabiduría aparece como cualidad de la persona cuando ésta se hace mayor (si en la persona domina la integridad del yo sobre la desesperación).

Erikson (1970) señala la presencia de la sabiduría como la característica más importante en la última etapa de la vida, y por ende, tema de estudio de la Gerontología en ese momento histórico, alcanzando, más adelante, un especial progreso bajo el paradigma cognitivista, la psicología positiva y la psicología del desarrollo.

Es preciso señalar que a pesar de ser un abordaje de gran originalidad, la teoría de los estadios no tuvo suficiente aval empírico y tampoco su creador aportó una definición precisa del constructo sabiduría. Por tales razones, la propuesta del psicoanalista estadounidense no obtuvo relevancia para la evaluación científica de este tema (González Leandro y Asef, 2007a).

Ahora bien, antes de continuar con este recorrido histórico conviene hacer una breve reflexión: ¿a qué se debe que esta temática fuera incorporada en la agenda de los investigadores? Pelechano (2006) sostiene que, entre las distintas razones, se pueden considerar las secuelas sociales negativas de los modelos de desarrollo económico naturalista que llevaron a pensar ideas y procedimientos diferentes para la solución pacífica de los conflictos. Así también una apertura epistemológica propiciada por la psicología social cognitiva que, con mucho criterio, extendió los límites de la evolución cognitiva hasta periodos posteriores a la adolescencia y por ende amplió el ciclo vital. Esto obligó a nuevos y diferentes estudios de proceso, poniendo en crisis el concepto de cociente intelectual y el factor g, que eran hasta ese momento los únicos componentes de la inteligencia, desarrollando nuevas ciencias psicológicas abiertas al estudio de las competencias humanas y con esto a la sabiduría.

Continuando entonces, un cambio significativo se produjo en los años 80 en el estudio de la sabiduría. En efecto la mayoría de los autores coinciden en ubicar estos años como la época en que florecieron estudios científicos del tema de la mano de autores tales como Clayton y Birren (1980) y Brent y Watson (1980), entre otros.

2.3.1. Las teorías implícitas de la sabiduría

Este movimiento de investigación exploró la naturaleza de las creencias cotidianas, las concepciones folklóricas y las teorías subjetivas implícitas que tienen las personas sobre la sabiduría. La metodología de Clayton era identificar las concepciones subyacentes de la sabiduría en las personas, así por ejemplo, le

pedía a un grupo de personas comunes o de expertos que generaran una lista de características vinculadas a la sabiduría. La lista resultante era luego ordenada por otro grupo en términos de su tipicidad. Mediante un análisis factorial, Clayton y Birren (1980) encontraron tres dimensiones prototípicas de las personas sabias: a) características afectivas tales como empatía y compasión; b) procesos reflexivos tales como la intuición y la introspección; y c) capacidades cognitivas tales como experiencia e inteligencia.

Estos autores trataron de identificar las concepciones subyacentes de la sabiduría en personas de diferentes edades y concluyeron que las personas jóvenes manejan la idea tradicional según la cual la sabiduría aumenta con la edad, mientras que los mayores entienden que la sabiduría y la edad no están necesariamente unidas. A estas conclusiones también llegaron diferentes autores como es el caso de Meacham (1983) o Holliday y Chandler (1986).

Clayton (1982) considera a la sabiduría como una dimensión psicológica que, a diferencia de otros rasgos cognitivos como la inteligencia, se estabiliza con la edad, aumentando el nivel de rendimiento. Por otra parte, las investigaciones de Holliday y Chandler (1986) indicaron que las personas de distintas edades coinciden en que el significado y las características de la sabiduría no se modifican con la edad. Empleando análisis factorial, obtuvieron una estructura de cinco factores para la sabiduría: comprensión excepcional; habilidades comunicativas y de juicio; competencia general; habilidades interpersonales y discreción social, que implica evitar ser prejuicioso de los demás.

Dentro de esta perspectiva de investigación, la metodología de evaluación consiste en preguntas, entrevistas, autobiografías o también como señalamos anteriormente, pidiendo a los participantes que agrupen una serie de cualidades según sus semejanzas o coincidencias con las de una persona sabia. En este punto los datos más significativos obtenidos muestran, que en las creencias de la mayoría de las personas, la sabiduría parece estar estrechamente vinculada a ciertos personajes sabios que son portadores de ella.

Así, por ejemplo, se espera que la persona sabia combine de forma equilibrada diferentes intereses, como características mentales y actitudinales, y que socialmente tenga cierto reconocimiento. La sabiduría se solapa con otros conceptos afines como inteligencia, prudencia, perspicacia, requiriendo de una forma muy particular la integración de la cognición y emoción (Pelechano, 2004; Kzremien 2012).

El modelo de Meacham (1983) postula que la sabiduría es la capacidad para reconocer y tolerar las ambigüedades y las dudas acerca del mundo personal y social. Es una capacidad falible e implica mantener el equilibrio entre el conocimiento y la duda. De allí que la sabiduría se sitúa en un punto imaginario entre el saber y el dudar: en un extremo estaría el exceso de saber, representado por el dogmatismo, mientras que en el otro, su contrario la duda constante, llevaría al escepticismo. Por medio de la sabiduría se evitarían los extremos encontrando el deseado equilibrio. Meacham (1983) admite que la sabiduría puede aumentar, disminuir o mantenerse con el avance de los años, pero no hay datos empíricos evidentes que sostengan esta afirmación. Para él la idea socialmente aceptada acerca de que la sabiduría es propia de la vejez, es tan insostenible como su contraria.

Dentro de este enfoque, los trabajos de Robert Sternberg representan un punto de referencia en el estudio de las teorías implícitas de la gente, vale decir, las concepciones populares, respecto a la inteligencia, creatividad y sabiduría. Pidió a gente humilde y a especialistas de cuatro campos (físicos, filósofos, artistas y financieros) que proporcionaran información sobre lo que para ellos era la creatividad e inteligencia. Encontró que las teorías implícitas de la gente sobre ambos conceptos tenían puntos en común. Específicamente en lo que hace a la inteligencia, halló 6 componentes: (a) habilidad práctica para resolver problemas, (b) habilidad verbal, (c) equilibrio e integración intelectual, (d) orientación hacia objetivos y consecución de los mismos, (e) inteligencia contextual (es decir, en el entorno cotidiano), y (f) pensamiento fluido (Sternberg, 1985).

Para Sternberg (1999) la visión de las personas sobre la inteligencia se resume en tres factores: la resolución práctica de problemas, las habilidades verbales y las competencias sociales. Con esto planteaba ya una noción expandida de la inteligencia – inteligencia exitosa- que empezaba a contener elementos o capacidades de otro orden, no meramente psicométricos sino más cognitivos. Esta concepción ampliada, la teoría triárquica de la inteligencia, propone distintas facetas, o subteorías que apuntan a tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica. La primera inteligencia, tradicionalmente evaluada, es aquella que se mide mediante la resolución de problemas académicos, como analogías, etc.; refleja la forma en que un individuo se relaciona con su mundo interno (inteligencia impersonal). La inteligencia creativa por su parte trata de la capacidad para reaccionar ante situaciones nuevas y se relaciona con el aspecto experiencial de la inteligencia. Por último, la inteligencia práctica está asociada a la destreza de entender, comprender y hacer frente a las tareas cotidianas; es la inteligencia contextual y refleja cómo el individuo se relaciona con el mundo exterior. Es una inteligencia que requiere aplicar conocimiento tácito, decodificar mensajes no verbales. Este subtipo de inteligencia es el que Sternberg relaciona con la sabiduría. Sternberg (1990) ha buscado explicar, desde las teorías implícitas, los conceptos de sabiduría, inteligencia y creatividad, apoyándose en datos obtenidos de entrevistas. Para el caso de la sabiduría ha encontrado seis componentes: *sagacidad, aprendizaje de ideas y del ambiente, habilidad de razonamiento, juicio, perspicacia, y uso expeditivo de la información* que si bien se vinculan a la inteligencia, en realidad se distinguen de la capacidad intelectual (fundamentalmente en cuanto a la sagacidad como atributo propio de la sabiduría), incluyendo aspectos de personalidad, cognitivos, motivacionales y contextuales (Krzemien, 2012).

Desde este enfoque de teorías implícitas, Brent y Watson (1980) identificaban a la sabiduría como una forma especial de inteligencia, como la capacidad de adaptación relacionada con la edad y compuesta por habilidades de comunicación, alta sensibilidad a mensajes verbales y no verbales y un buen desarrollado sentido del humor y de la compasión.

En un reciente artículo Glück y Bluck (2011) hacen referencia a estudios realizados para evaluar las diferencias individuales en la concepción y desarrollo de la sabiduría, atendiendo a la influencia del sexo, la edad, la profesión como también a la cultura, y considerando que en estudios anteriores desde las teorías implícitas no se tuvo en cuenta esta variabilidad.

El enfoque de las teorías implícitas llegó a identificar elementos centrales de la sabiduría que estarían sujetos a una gran variabilidad. Los componentes típicos hallados fueron de naturaleza cognitiva (comprensión de la condición humana, el conocimiento y experiencias de la vida), reflexiva (voluntad y la capacidad de examinar cuidadosamente las cuestiones, incluyendo uno mismo) pero también afectiva y motivacional (la compasión y benevolencia). Este último aspecto fue enriqueciendo el concepto de sabiduría (Clayton y Birren, 1980; Labouvie-Vief, 1990; Ardelt, 1997; Sternberg, 1998; Glück *et.al*, 2005).

Dentro de los estudios de la sabiduría implícita, existe una interesante línea de investigación que apela a los refranes y dichos populares como forma de acceso al estudio de la sabiduría en su acepción de saber vivir y solución no violenta de problemas inter e intrapersonales.

El uso de refranes comenzó a darse en el campo de evaluación de la inteligencia (test de inteligencia Terman Merrill, versión 1960). Así también, en el psicodiagnóstico clínico se apelaba en ocasiones, a la interpretación de los refranes para hacer una estimación de deterioro intelectual o incluso del pensamiento esquizofrénico. Pelechano (1990) presentó un estudio empírico sobre refranes españoles, orientado a evaluar atributos y/o dimensiones de relaciones interpersonales. Encontró, tras los refranes, creencias culturales afianzadas históricamente; y en algunos casos cercanas semánticamente a elementos relacionados con sabiduría.

Por su parte, el grupo de Baltes, sugirió que el uso de refranes y proverbios eran recursos presentes en todos los lenguajes conocidos, vinculados a las temáticas

del éxito y del logro de éxito y supervivencia, aspectos éstos a tener en cuenta en el estudio de la sabiduría (Baltes y Staudinger, 2000).

En el 2004, Pelechano propuso el uso de refranes como material de prueba para la elaboración de criterios operativos de sabiduría, reconociendo que si bien esta aplicación es novedosa no lo es la idea de los refranes y proverbios como depósitos de sabiduría. Elaboró así un cuestionario basado en 49 refranes para evaluar componentes relevantes de la sabiduría y tras el proceso de validación apareció una solución monofactorial que integraba contenidos de prudencia, previsión, realismo en acción interpersonal y defensa del individualismo frente a la dilución grupal (Pelechano, García y Fumero, 2004).

En conclusión la sabiduría, desde las teorías implícitas y en términos globales, puede definirse como una capacidad de reflexión y manejo de situaciones y problemas cotidianos que no están exentos de variables afectivas y sociales que mediatizan el tipo de resolución que se plantea a dichos problemas. Además, tal y como muestran los resultados presentados por los diferentes autores, también existe un componente experiencial que se retroalimenta del conocimiento.

Los hallazgos principales de los estudios implícitos de la sabiduría pueden resumirse en los siguientes términos (Baltes y Staudinger, 2000):

A pesar de la dificultad de caracterizarla y definirla, la sabiduría es reconocida con facilidad cuando se manifiesta y es un concepto compartido y comprendido lingüísticamente.

Representa un alto nivel del funcionamiento humano, el más alto nivel de desarrollo alcanzado por el ser humano

Supone un estado de la mente y el comportamiento que incluye el interjuego armónico entre los aspectos intelectuales, afectivos y motivacionales.

Implica buenas intenciones y el uso del conocimiento para lograr el bien y generar bienestar para sí mismo y los demás.

Exige un alto grado de competencia intra e interpersonal que incluye la capacidad de escuchar, evaluar y dar consejos.

Hasta lo que se plantea aquí, se adolece de investigaciones empíricas relacionadas a la validación del concepto de sabiduría. En aras de poder medir, cuantificar, operacionalizar, validar y comparar este complejo constructo, se fue abriendo otro horizonte de investigación conocido como los “estudios o teorías explícitas de la sabiduría” que trató de complementar el enfoque implícito y lejos de contradecirlo comenzó a enriquecerlo. De allí que González Leandro, Pelechano y García (2008) refieran lo siguiente:

“El conocimiento de las teorías implícitas de las personas puede ser de gran ayuda en la formulación de teorías científicas rigurosas. Por tanto, la investigación sobre sabiduría, siguiendo el enfoque de las teorías implícitas, es relevante no solo para saber qué idea tienen en su mente las personas, sino por conocer cómo éstas usan el concepto en la vida diaria, en sus relaciones con otras personas” (p. 497).

2.3.2. Las teorías explícitas de la sabiduría

Según Baltes y Staudinger (2000) las teorías explícitas de la sabiduría van más allá de la caracterización de la sabiduría y de las personas sabias en términos de descripciones basadas en el lenguaje. Estas teorías focalizan en las manifestaciones o expresiones de la sabiduría. En psicología esto implica construcciones teóricas que llevan a preguntas empíricas, operacionalización de variables e identificación de antecedentes, mediadores y consecuentes relevantes de la sabiduría y de los conceptos vinculados.

Las teorías implícitas y explícitas están relacionadas. Así por ejemplo, la información que proveen las teorías implícitas de la sabiduría y el análisis histórico cultural ofrecen un marco en el cual el trabajo explícito puede ser realizado. Específicamente se podría averiguar si el trabajo explícito y orientado al comportamiento en la psicología de la sabiduría coincide con las construcciones basadas en el lenguaje, tal como se reflejan en la historia cultural, la filosofía y la psicología cultural.

Sobre la base de algunos autores que han clasificado las teorías explícitas que estudian la psicología de la sabiduría (Baltes y Staudinger, 2000; Krzemien, 2012; Sternberg, 1988), se podrían reconocer **tres grupos de teorías**:

I) Teorías que conciben la sabiduría como atributo de la personalidad, especialmente como una característica de las fases más avanzadas del desarrollo de la personalidad. Estas formulaciones contemplan a la sabiduría como una combinación de diversos aspectos de la personalidad, tales como integridad, madurez del yo, habilidad interpersonal, y un entendimiento excepcional de la vida. La sabiduría constituye la cúspide del desarrollo de la personalidad. En este grupo se ubican autores como Erikson (1963); Wink y Helson (1997); Webster (2003); Green y Brown (2009); Bassett (2005); Staudinger (1999) y Ardelt (2004).

II) Teorías que conciben la sabiduría, dentro del enfoque evolutivo de Piaget, más allá de las operaciones formales, vale decir, sabiduría como pensamiento post - formal y dialéctico. Aquí se encontrarían autores como Alexander y Langer (1990), y Labouvie-Vief (1990). Podrían ser incluidos también Meacham (1990); Arlin (1975); Pascual-Leone (1984); Case (1985; 1992); Fischer, Hand y Russell (1984); Commons, Richards y Armon (1984); Krammer (1989); Labouvie-Vief y Diehl, (2000); Berg y Sternberg (1992) y Sinnott (1998).

III) Teorías que conceptualizan la sabiduría como un sistema experto para tratar el significado de la vida y también la manera de conducirse en la vida. En este grupo se ubican los trabajos de Baltes y de Sternberg (Baltes y Smith, 1990; Dittmann-Kohli y Baltes, 1990; Staudinger y Baltes, 1994; Sternberg 1990; 2000), Staudinger (1999) y Kramer (1990), quienes coinciden en considerar a las personas sabias como expertas en las problemáticas de la vida.

A continuación se expondrán en detalle los principales aportes de los autores mencionados.

Las teorías de la sabiduría como atributo de personalidad

Dentro del primer grupo, las teorías de la sabiduría vinculadas a la personalidad, es preciso destacar el aporte de Erikson (1985) quien ya fue mencionado como uno de los precursores del ingreso de la temática al campo de la psicología. En su teoría del ciclo vital Erikson plantea ciertos atributos que componen la estructura de personalidad de una persona sabia y madura tales como la generatividad y la integridad. Estos atributos suelen estar presentes en la medida en que las personas han logrado resolver las dos últimas crisis evolutivas: la adultez y la vejez. En el caso de la vejez, el conflicto y tarea evolutiva a resolver en dicha etapa es “integridad versus desesperación”. Cuando la persona ha cuidado de objetos y personas, ha asumido sus logros y fracasos, ha aceptado de manera responsable su vida tal como la ha vivido, se ha adaptado a los cambios, siendo generador de productos o ideas, puede entonces integrar las etapas vitales dándole un sentido, capitalizar las experiencias de la vida, y por ende demuestra sabiduría. Esta personalidad integrada trasciende el egocentrismo y el interés por los sentimientos y pensamientos referidos a sí mismo. El modelo de Erikson ha dado lugar a ciertos esfuerzos por elaborar cuestionarios basados en las nociones de la integridad o sabiduría, especialmente en relación al bienestar psicológico (Ryff y Heincke, 1983; Webster, 2003).

Así también Wink y Helson (1997), en su trabajo sobre la sabiduría práctica y trascendental comprenden la sabiduría en el sentido del autodesarrollo y madurez de la personalidad. Los aspectos de sabiduría práctica y sabiduría trascendental, reflejan el desarrollo intrapersonal e interpersonal. La primera alude a madurez afectiva, auto-conocimiento e integridad en tanto la segunda, sabiduría trascendental, refleja atributos más en relación a los otros, tales como empatía, trascendencia de sí mismo, reconocimiento de los límites del conocimiento, compromiso espiritual y/o filosófico. Su teoría dio lugar a un instrumento de evaluación de ambos tipos de sabiduría, que contiene por una parte, ítems que evalúan aspectos cognitivos, reflexivos y de madurez emocional, algunos de ellos indicadores y otros contraindicadores de una persona sabia, y por otra, una serie de preguntas abiertas cuyas respuestas – según previa codificación- califican como expresiones de sabiduría trascendental en tanto y en cuanto son respuestas

de naturaleza abstracta (que superan contenidos personales y concretos), reflexiva (que aluden al reconocimiento de la complejidad e incertidumbre inherentes al conocimiento) que integran pensamiento y emoción, y de profundidad espiritual y/o filosófica sobre el sentido de la vida (Helson y Srivastava, 2002). En este modelo, la persona sabia es aquella que sabe analizar las situaciones agudamente y muestra interés por la experiencia y los valores humanos trascendentales.

Por su parte Webster (2003) operacionalizó el concepto de sabiduría en cinco dimensiones que describen componentes no eminentemente cognitivos, como características prototípicas de una persona sabia: experiencia, regulación emocional, reminiscencia, apertura a la experiencia, y humor. Estas cualidades son medidas mediante un instrumento, el *Self-Assessed Wisdom Scale -SAWS-* (Webster, 2007). Webster enfatizó el papel de la experiencia en las respuestas sabias de las personas, y en particular, de las vicisitudes de las experiencias críticas y adversas en el curso vital.

En el modelo de Brown y Greene (2006), la sabiduría se compone de seis factores o dimensiones interrelacionadas: conocimiento de sí mismo, comprensión interpersonal (abarca altruismo y liderazgo), juicio, conocimiento de la vida, habilidades para la vida (incluye regulación emocional) y orientación a aprender. Los autores han diseñado un cuestionario *-Wisdom Development Scale-* para medir estas dimensiones. Este modelo, si bien comparte cierta correspondencia con otras teorías propuestas como los modelos de Holliday y Chandler (1986) y de Sternberg (1990), tiene la particularidad de enfatizar la disposición al aprendizaje como el componente más relevante que propicia el desarrollo de la sabiduría.

Dentro de este primer grupo de teorías se pueden incluir los trabajos de Bassett, para quien la sabiduría tiene componentes cognoscitivos, conductuales y reflexivos, siendo una combinación de perspicacia, respeto hacia los demás, coraje, moralidad, reflexión (Bassett, 2005a). La misma autora presenta su

propuesta como un modelo comprensivo dentro de la escuela neopiagetina del pensamiento postformal y el aprendizaje, pero a la vez integrando una perspectiva del desarrollo del yo y de la personalidad madura.

Sus investigaciones partieron de tres fuentes: el estado del arte sobre la investigación en sabiduría; un estudio enmarcado en la *Ground Theory* basado en entrevistas a personas destacadas y reconocidas como sabias, procedentes de diversos campos de ocupación, y lecturas de un conjunto amplio de disciplinas que van desde la filosofía hasta la poesía.

A partir de estas fuentes, Bassett desarrolló un modelo (o mapa) que ilustra la complejidad de la sabiduría. Este modelo, denominado Modelo de Sabiduría Emergente consta de cuatro componentes esenciales: *afectivo, activo, cognitivo, y reflexivo*. Estos componentes a su vez tienen una característica rectora que los describe, un conjunto de competencias involucradas y su principal forma de manifestarse. Así también Bassett enuncia aquellos estímulos evolutivos de enseñanza para la práctica en cada uno de los dominios.

Estos componentes del modelo están relacionados entre sí y cada uno de ellos con el todo. De allí el término “emergente” que hace referencia a la importancia de los resultados de la interacción de las partes que componen un conjunto, donde cada uno de sus componentes interactúa de una forma inteligente. Su teoría de la sabiduría emergente es representada por la autora con la siguiente figura:

Figura 1: Sabiduría emergente (Bassett, 2005b)



Fuente: Wisdom in three acts Using Transformative Learning to Teach for Wisdom (Bassett, 2005). Autorizada su reproducción por parte de la autora (Junio 2014)

Esta figura muestra los cuatro dominios de la sabiduría mutuamente interrelacionados: discernimiento (cognitivo), respeto (afectivo), compromiso (activo) y transformación (reflectivo), así como la característica principal de cada uno de ellos: objetividad, apertura, involucramiento e integridad; las competencias involucradas y su manifestación. La gráfica a su vez es descrita con detalle en el siguiente cuadro, en primer lugar las dimensiones de la sabiduría, las características de las mismas, sus competencias, y los comportamientos que dan muestras de una verdadera comprensión y aprendizaje. Bassett incluso agrega aquellas preguntas o “estímulos evolutivos” que permiten avanzar hacia el logro de la sabiduría en cada una de las dimensiones.

Cuadro 2: Sabiduría Emergente (Bassett, 2005b).

Dimensión	Discernimiento (cognitivo)	Respeto (afectivo)	Compromiso (activo)	Transformación (reflectivo)
Características rectoras	Objetividad	Apertura	Involucramiento	Integridad
Competencia	Insight, Pensamiento holístico, visión sistémica de la complejidad Intereses balanceados	Perspectiva múltiple Compasión y cuidado Empatía/amor Generosidad de espíritu/no enjuiciamiento	Juicio sensato y toma de decisión Acciones basadas en la determinación de lo que es justo Coraje moral	Autoconocimiento Autoaceptación Perspectiva del yo como parte de un sistema
Manifestación	Comprensión profunda de los principios y relaciones fundamentales	Sentido de gratitud Esfera expandida de consideración	Acción comprometida por el bien común	Aceptación de la paradoja e incertidumbre Habilidad para ver más allá de si mismo Reconocimiento creciente de la interdependencia
Estimulo evolutivo/ muestras aprendizaje de	Qué ocurre realmente? Qué es verdadero? Qué es importante? Qué es correcto?	De quien estoy tomando el punto de vista? Cómo alguien entiende la realidad? Cómo puedo relacionarme con otros de manera magnánima?	Qué guía mis acciones? Hacia qué fines se dirigen mis acciones? Qué medios uso?	Cuáles son mis valores? Como los vivo? Quien creo que soy? De qué soy parte?

En un reciente trabajo, Bassett dirá que la sabiduría está en el hábito de pensar y de actuar, y se logra a través de la experiencia de situaciones interpersonales difíciles, encontrando respuestas que conlleven soluciones a la mayoría de los involucrados y tomando decisiones basadas en la equidad y la justicia. Se tratará

entonces de encontrar la actitud apropiada en las distintas situaciones y contextos para lograr el bien común (Bassett, 2011).

Con respecto a la promoción de la sabiduría, Bassett destaca los trabajos de Sternberg, la escuela de Berlín y los aportes de Ardel y propone diferentes estrategias de enseñanza para fomentar la sabiduría en los estudiantes, los adultos mayores y las personas en general. Estas estrategias serán comentadas más adelante en el apartado específico sobre la enseñanza de la sabiduría. Más allá de los interesantes aportes de Bassett, es preciso mencionar que dicha autora no ha operacionalizado su modelo de Sabiduría Emergente de modo de dar lugar a un instrumento que pudiese medir la sabiduría, vale decir, aún resta validación empírica de su aproximación teórica (Krzemien, 2011).

Así también es posible incluir en este grupo los trabajos de Staudinger. Para esta autora, la sabiduría se distingue de las habilidades o aptitudes intelectuales medidas por las pruebas de inteligencia; siendo más bien concebida como un atributo de la interfase entre la personalidad y la inteligencia, que puede ser desarrollada por la experiencia de vida, pero difícilmente enseñada (Staudinger, 1999). La sabiduría involucra una complejidad de dominios interactuantes de la personalidad, y no estaría constreñida al aspecto exclusivamente cognoscitivo o intelectual. Es decir, la sabiduría es algo más que la inteligencia, y tiene que ver con la forma en que las personas resuelven los dilemas de la vida cotidiana.

Su investigación la llevó a distinguir entre sabiduría general y sabiduría personal. Mientras la sabiduría general refiere a la expertise en la pragmática fundamental de la vida en general, la sabiduría personal describe el insight que logra un individuo sobre su propia vida. Sus estudios demostraron que la plasticidad positiva es posible en ambos tipos de sabiduría y que el desempeño sabio puede ser estimulado a través de diferentes métodos. Por ejemplo para facilitar la sabiduría personal resulta provechoso contar con alguien no conocido y entrenado- en contraste con un familiar- que aliente el proceso de reflexión sobre la propia vida. Implementar esta condición en la vida cotidiana es para Staudinger un desafío a futuro.

En lo que respecta a Ardelt, la sabiduría es definida como “un concepto multidimensional latente a la personalidad, que comprende tres dimensiones interdependientes: cognitiva, reflexiva y afectiva” (Ardelt, 2000, p.36). Vale decir, su teoría tridimensional postula a la sabiduría como algo más que una competencia intelectual.

Resulta interesante comparar la perspectiva de Ardelt con la propuesta de los teóricos que conforman el Grupo de Berlín, con quienes mantuvo intenso debate (Teorías del tercer grupo). A diferencia de estos últimos, quienes focalizan en el conocimiento vinculado con la sabiduría frente a conflictos hipotéticos propuestos por el examinador, Ardelt fundamenta su teoría en lo que la persona es (en qué medida posee atributos de personalidad propios de la persona sabia), y en su comportamiento en la vida, (más que en lo que la persona sabe). De hecho, la evidencia de su investigación confirma que el Grupo de Berlín pone énfasis en el componente intelectual, es decir, en el “dominio” de la sabiduría, por sobre lo que la gente es y hace en su vida.

Uno de los trabajos más conocidos de Monika Ardelt (2004), titulado: La sabiduría como sistema de conocimiento experto: revisión crítica de la operacionalización contemporánea de un antiguo concepto (*Wisdom as Expert Knowledge System: A Critical Review of a Contemporary Operationalization of an Ancient Concept*), saca a la luz las principales diferencias con el paradigma de Berlín. Ardelt señala que Baltes y sus colegas, a quienes reconoce como los más prominentes investigadores contemporáneos de la sabiduría, definen la sabiduría como el conocimiento experto en el dominio de la pragmática fundamental de la vida. En contraste, ella propone que la definición, operacionalización, y medición de la sabiduría no debe ser reducida a la experticia y que el término debe reservarse a las personas sabias más que al conocimiento experto. En efecto, la evidencia de la investigación de Baltes confirma que ellos evaluaron primeramente el conocimiento intelectual o experto en lugar de evaluar cuan sabias son las personas. Su modelo alternativo se orienta a definir, operacionalizar y medir esta cualidad humana. Con el desarrollo de la Escala de tres dimensiones de sabiduría

(2003), Ardelt busca evaluar las tres dimensiones de personalidad que hacen al comportamiento sabio: cognitiva, reflexiva y afectiva, mediante un autoinforme sobre comportamientos propios.

Varios autores han realizado críticas sobre su Escala, por ejemplo relativas a la forma en que Ardelt la construyó (tomando ítems de otros instrumentos de personalidad, y no a partir de una fase cualitativa de indagación sobre la sabiduría (Brown y Greene, 2006) o bien por no poner a prueba las habilidades que ella identificó como vinculadas a rasgos de personalidad (Baltes y Kunzmann, 2004). Por otra parte es claro que los autoinformes tienen la debilidad que lo que el sujeto manifiesta sobre su propio actuar no necesariamente coincide con lo que hace realmente. Por ende, su instrumento resulta conceptualmente insuficiente para evaluar la sabiduría, tal como la propia Ardelt la entiende (González Leandro y Asef, 2007b). A pesar de los intensos debates de Ardelt con el Grupo de Berlin, no hay diferencias tan marcadas entre su aproximación y la de Baltes (Gugerell y Riffert, 2011).

Las teorías de la sabiduría como pensamiento post-formal

En lo que respecta al segundo grupo de teorías, las teorías neopiagetianas, se incluyen aquí las teorías que postulan la sabiduría como un proceso de mayor complejidad y organización cognitiva como lo es el pensamiento post-formal. Solamente se harán algunas referencias a las contribuciones de Meacham, Arlin y Labouvie-Vief.

Como ya se señaló en páginas anteriores, Meacham (1983) define la sabiduría como la capacidad para reconocer y tolerar las ambigüedades y las dudas que surjan del mundo personal y social; siendo el punto de equilibrio entre el conocimiento y la duda. Se puede deducir que para denominarse sabio el sujeto tiene que tener un contexto y una personalidad especial. Más específicamente Meacham (1990) habla de una “atmosfera de sabiduría” que es la que promueve justamente esta capacidad. Esta atmosfera estaría dada por un ambiente de relaciones interpersonales de apoyo que permite al sujeto descubrir las

limitaciones y dudas respecto a lo que el mismo conoce y a la vez compartir estas incertidumbres, con otros en un entorno de confianza.

Dentro de esta clasificación, Arlin propone la existencia de un pensamiento post-formal en la adultez y vejez. Desde su perspectiva, la sabiduría está relacionada con la habilidad de formular problemas más que de solucionarlos y por ende es un proceso cognitivo de reflexión crítica y juicio, ligado a las operaciones post-formales. Este proceso implica razonar integrando y coordinando marcos de referencia dispares, lo que supone crear y hacer coexistir de modo tolerante contradicciones en lugar de eliminarlas, lo cual implica un nivel de razonamiento más avanzado que el de las operaciones formales (Fischer, Hand y Russell, 1984; Commons, Richards y Armon, 1984; Kallio y Pirttilä-Backman, 2003; Jepson y Labouvie-Vief, en prensa; Kramer, 1989, Labouvie-Vief, 1985; Pascual-Leone, 1984; Riegel, 1973; Sinnott, 1998; 2009).

Para Lavoubie-Vief (1999), la sabiduría sería la integración de las dimensiones afectiva y cognitiva. Esta autora propone que la función reguladora emocional de la personalidad está en relación con el nivel de desarrollo cognitivo a lo largo del curso vital. El desarrollo va acompañado de importantes cambios que afectan el contexto de las experiencias emocionales, el tipo de emociones experimentadas y las leyes que controlan la expresión emocional. El sistema cognitivo es responsable de la diferenciación de los estados emocionales y del cambio en la expresión emocional. Labouvie-Vief propone la idea de un “proceso de auto-regulación cognitivo-emocional de la personalidad” a lo largo del curso vital, sosteniendo que “a medida que se desarrolla la cognición también progresa el repertorio y expresión emocional en complejidad” (Labouvie-Vief y Diehl, 1998, p. 286). No se trata de un desarrollo unilateral de formas inmaduras a formas maduras de expresión emocional sino de un progreso discontinuo de complejidad creciente en el proceso de auto-regulación que se orienta a la sabiduría, y que se caracteriza por a) una mayor flexibilidad en el proceso cognitivo-emocional a medida que avanza la edad, b) una mayor complejidad de las leyes por las cuales la persona regula su conducta, ya que reúne el razonamiento, criterios internos,

experienciales y contextuales, y c) un lenguaje emocional que integra dualismos e incrementa la diferenciación de emociones. Este proceso de auto-regulación tendiente a la madurez describe justamente la conquista de la sabiduría. De esta manera, "la madurez emocional se relacionaría con la flexibilidad de la modulación a través del tiempo y del contexto, la habilidad para formar abstracciones reflexivas y relacionarlas con un contexto de acción y criterios internos, con la complejidad de las normas que guían el juicio sobre lo apropiado o inapropiado de la emoción y con la comprensión de las emociones como fenómenos recíprocos" (Labouvie-Vief y Diehl, 1999, p. 254).

Las teorías de la sabiduría como conocimiento experto

Finalmente, el tercer grupo de teorías focaliza en el aspecto cognitivo y valorativo de la sabiduría como experiencia y desempeño, más que considerarla cualidad de la personalidad total. Aquí destacan fundamentalmente los trabajos de Baltes y Sternberg.

Según la concepción de mente del paradigma cognitivo, el Grupo de Berlín reconoce un funcionamiento intelectual como dual y complejo: por un lado, la cognición como procesamiento de información -inteligencia fluida-, ligada a mecanismos funcionales y estructurales universales y de fuerte base biogenética; y por otro, la cognición en tanto pragmática y conocimiento -inteligencia cristalizada-, influenciada por la cultura y rica en contenido experiencial (Horn, 1982). Estrictamente, es este último aspecto de procesamiento cognitivo el que se vincula a la sabiduría. Las personas sabias son expertas en los problemas básicos de la vida; saben cómo direccionar su vida, cómo interpretar los sucesos, y poseen un propósito y sentido de la existencia (Kail y Cavanaugh, 2006). Este conocimiento como pragmática fundamental de la vida, implica la comprensión o lucidez de aspectos esenciales de la condición humana a cualquier edad, de la naturaleza y comportamiento humano, de las metas de vida, de las relaciones interpersonales y de las incertidumbres del ser humano.

Baltes (1991; 1993) entiende la sabiduría como un sistema de conocimiento experto en la pragmática de la vida, y junto a sus colegas marcó cinco criterios para operacionalizar el constructo. Ellos son:

1-Conocimiento fáctico profundo sobre la realidad de la vida. Este primer criterio exige un amplio conocimiento de la vida, de los hechos, sentimientos y procedimientos. El conocimiento general (marco) da la posibilidad a las personas de conocer e interpretar las acciones de las otras personas, de conectarse con sus estados emocionales e intenciones. El conocimiento específico (guiones) está relacionado a la comprensión del flujo secuencial de acontecimientos necesario para poder planificar.

2-Conocimiento procedimental que incluye procedimientos y estrategias cognitivas relacionadas con la resolución de problemas humanos (búsqueda de información, jerarquización de metas y medios, análisis de las condiciones y consecuencias posibles) y que lleva a una exitosa decisión aprovechando la experiencia (Pelechano, 2006b; Krzemien, 2012)

3-Interpretación contextualizada del ciclo vital: este componente se refiere a la capacidad de relacionar y diferenciar los contextos de vida de una persona (familiares, laborales, recreativos) la edad, la cultura y la historia individual, evaluando tales entornos y los conflictos que se generan entre sí.

4-Relativismo. Este criterio implica reconocer y tolerar las diferencias de juicios valorativos interindividuales, sociales y culturales. Supone considerar y aceptar las diferencias en los valores, objetivos, intereses y prioridades de las personas.

5-Conocimiento y manejo de las incertidumbres y ambigüedades de la vida. Implica comprender los límites del conocimiento del ser humano y las situaciones de incertidumbre por las que atraviesa aceptando que la vida es relativamente impredecible.

La evaluación de la sabiduría dentro de su perspectiva es compleja y laboriosa. La metodología consiste en plantear a cada individuo uno o dos problemas

complejos sobre situaciones de vida y pedirle que “piense en voz alta” acerca de las soluciones posibles. Las respuestas son grabadas y analizadas posteriormente en función de los criterios mencionados. Los hallazgos de estos estudios sugieren que se trata de un dominio que aparece, al menos, desde la adolescencia, que su evolución ontogenética no es lineal y que se dan diferencias entre distintos grupos culturales. Además la sabiduría es independiente prácticamente de la inteligencia general y de las dimensiones básicas del funcionamiento personal y aún se desconocen los procesos involucrados en su gestación y fomento. Los estudios de contrastación del modelo de Berlín con muestras españolas han mostrado buena correspondencia (Pelechano, 2006b).

A partir de estudios con adultos y adultos mayores, Baltes y Staudinger (2000) arribaron a un conjunto de interesantes conclusiones:

- La sabiduría aborda aspectos disyuntivos, difíciles o problemáticas de la vida y de la condición humana.
- Implica conocimiento, juicio y consejos de orden superior o excepcional.
- Es un saber de alcance, profundidad y equilibrio extra-ordinario pero a la vez se refiere y se aplica a las situaciones concretas y prácticas de la vida.
- Cuando se lo aplica, sus fines son generalmente nobles y combina virtudes personales y habilidades cognitivas.
- La sabiduría puede diferir según las creencias culturales y es moldeada por factores sociales y ambientales.

Estos autores, al igual que Sternberg (1998) acentúan que el conocimiento relacionado con la sabiduría tiene un menor nivel de calidad cuando las conductas del ser humano no están orientadas a la búsqueda de la excelencia humana y el bien común.

Con respecto a los aportes de Sternberg (2000), es preciso señalar que los manuales editados por este autor (Sternberg, 1990; 2001 y Sternberg y Jordan, 2005) marcaron hitos importantes en la literatura científica acerca del concepto de sabiduría, ya que apuntaron a integrar y sistematizar los conocimientos científicos sobre psicología de la sabiduría, alcanzados hasta el momento.

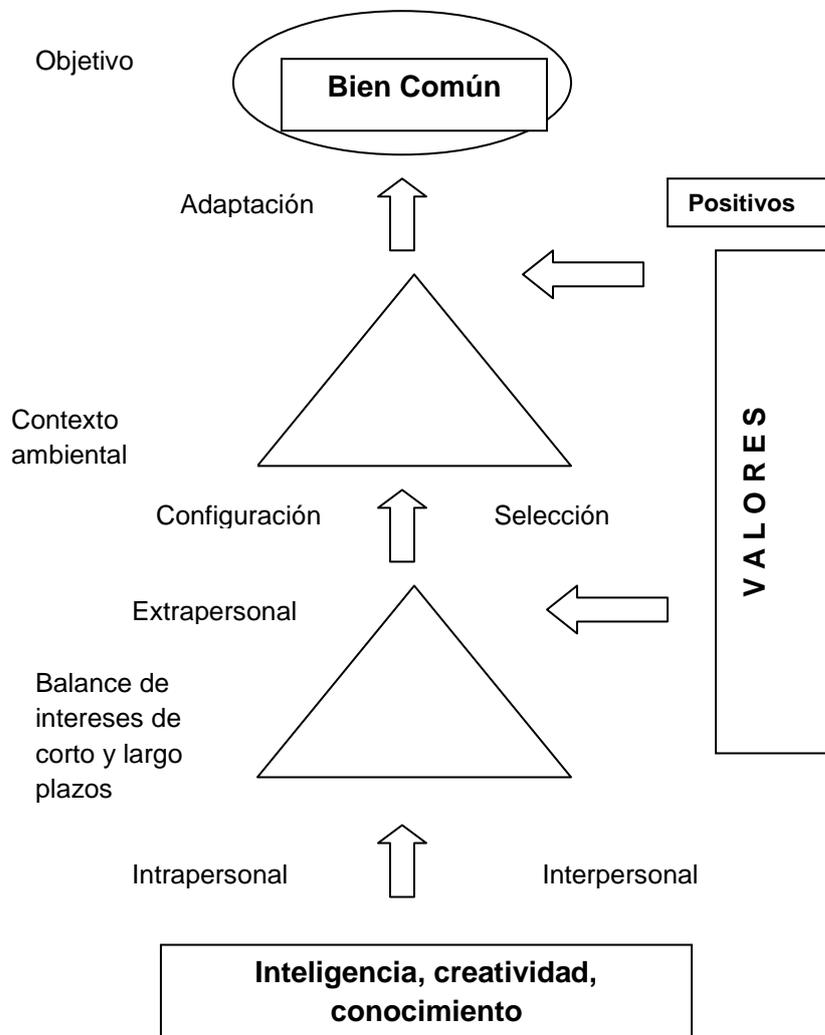
Sternberg define a la sabiduría como “la aplicación del conocimiento tácito y procesos de pensamiento meta-cognitivos en combinación con valores universales para lograr respuestas o soluciones a problemas, teniendo en cuenta el bien común, dentro de un contexto socio-cultural, que puede ser familia, grupo, comunidad, nación o mundo” (Sternberg, 2000, p. 256). En su definición Sternberg propone la teoría del equilibrio, es decir, alcanzar el bien común a través de un equilibrio o balance entre intereses intrapersonales, interpersonales y extra-personales (Sternberg, 1998).

Tanto él como Staudinger (1999) y Kramer (1990), coinciden en calificar a la sabiduría como el intento de alcanzar un juicio moderado entre extremos, una dinámica entre la duda y la certidumbre, un suficiente distanciamiento de la situación-problema actual, y una coordinación equilibrada de la emoción, la motivación y el pensamiento. En este sentido, estos autores reconocen que las personas sabias son expertas en las problemáticas de la vida diaria; ellos saben cómo dirigir su vida, cómo interpretar los sucesos, y poseen un propósito y sentido de la existencia.

Resulta significativa la importancia que Sternberg otorga al conocimiento tácito adquirido a través de la experiencia, presente en las decisiones sabias que no dependen sólo de la inteligencia y los conocimientos explícitos. El término conocimiento tácito fue acuñado por primera vez por Polanyi (1966) interpretándolo como un conocimiento (a) implícito que se adquiere sin la ayuda de la escolaridad formal y a veces inconsciente (b) procedimental, “saber cómo” en vez de “saber qué”, y (c) instrumental para obtener algún objetivo . Este conocimiento por tanto, ayuda junto a otro tipo de información a la toma de decisiones (Sternberg, 2012). Los primeros hacen a la relación del individuo y su identidad y la influencia de sentires y deseos; el segundo abarca las relaciones con otras personas y lo que se espera de ellas y el tercero engloba a las organizaciones, comunidades, medio ambiente y país. Los efectos de cada acción están en relación al reconocimiento y equilibrio de todos los intereses que

pueden llevarse a cabo a corto o largo plazo. Por tanto, desde esta perspectiva, se puede entender a la sabiduría como el uso de la inteligencia propia, la creatividad y el conocimiento, todo esto mediado por valores positivos teniendo en cuenta los plazos cortos o largos que se emplearán para alcanzar un equilibrio entre (a) la adaptación en los entornos existentes, (b) la configuración de los entornos existentes, y (c) la selección de nuevos entornos (Sternberg, 2001a, 2003, Reznitskaya y Sternberg, 2004). La presentación visual de esta concepción de la sabiduría, se muestra en la siguiente Figura

Figura 2: Modelo del Equilibrio de la sabiduría (Sternberg, 2012).



Fuente: Sternberg, 2012 Teoría del equilibrio de la sabiduría

El individuo logra un equilibrio de los intereses intra, inter y extrapersonales a través del conocimiento tácito y valores con el objetivo de alcanzar el bien común.

Por otro lado al analizar su definición acerca de la sabiduría, Sternberg propone un equilibrio entre los diferentes aspectos internos, externos y en relación al contexto sociocultural, a diferencia de otros investigadores que proponen un equilibrio pero sólo en una de las dimensiones, la interpersonal.

Este desarrollo estaría incompleto si no se tuviera en cuenta que en la base de toda decisión sabia están los valores que guían el comportamiento de las personas y que los lleva a encontrar una solución que integre todos los intereses, dentro de un periodo de tiempo, y con el objetivo de lograr el bien común.

Ahora bien, la forma en que este autor realiza el estudio y la evaluación de la sabiduría es particular, ya que si bien no presenta instrumentos específicos para medir su concepto de sabiduría, propone procedimientos para evaluar y enseñar algunas características vinculadas con ella, como el conocimiento tácito (Sternberg, 2001a).

Lo anteriormente expuesto deja de manifiesto el fuerte hincapié que se coloca en esta teoría del equilibrio y especialmente en el conocimiento tácito y en los valores de las personas en interacción con el contexto y las controversias que a partir de estas concepciones pueden aparecer en la posibilidad de pensar en la enseñanza de la sabiduría en la currículo formal de la escolaridad. Y esto conduce a preguntarse: ¿Podrán los profesores ayudar a sus estudiantes a desarrollar todas las intuiciones explícitas e implícitas que se requieren para la aparición de la sabiduría? Cada día se comparte más la posibilidad de promover el desarrollo cognitivo, afectivo y moral de los estudiantes (Reznitsjkaya y Sternberg, 2004).

Resumiendo, en la literatura científica de este tercer grupo se suele concebir a la persona sapiente como excepcionalmente madura, con una personalidad integrada, una relativa satisfacción vital, empatía, habilidades de juicio y comprensión acerca de los hechos y de la naturaleza humana, capaz de tomar

decisiones en situaciones adversas y de responder adaptativamente a las crisis de la vida.

Ahora bien, si hubiese que situar el marco teórico y los procedimientos metodológicos del Grupo de La Laguna (pequeño grupo de investigación sobre psicología de la sabiduría, surgido alrededor del liderazgo científico del profesor Pelechano, en la Universidad de La Laguna, Islas Canarias, España), que es donde está fundamentada la presente tesis doctoral, el mismo encontraría su lugar entre dos aproximaciones: por un lado, las teorías que defienden la sabiduría como atributo de la personalidad madura, cuando se trata de la caracterización teórica; y, por otro lado, la sabiduría como conocimiento experto, en cuanto al esfuerzo por una operacionalización rigurosa de los instrumentos de medida. Pelechano y González Leandro (2015) consideran que Bassett (2011) es la opción teórica más cercana, pues, aunque carece de operacionalización de variables, "asume que la sabiduría es un continuo no categorial que se encuentra presente en niveles distintos tanto de la vida cotidiana como en las grandes decisiones de la vida" (p. 86). A continuación se describirán las líneas teóricas más relevantes del Grupo de La Laguna.

Concepción teórica sobre la psicología de la sabiduría que defiende el Grupo de la Laguna:

Como fue señalado, el Grupo de La Laguna para el estudio de la sabiduría, surgió alrededor del profesor Pelechano, que se puede considerar el pionero en el estudio científico de la psicología de la sabiduría en España. Sus trabajos sobre los procesos de socialización comenzaron hace más de tres décadas, elaborando, tanto instrumentos de evaluación, como programas de intervención referidos a habilidades interpersonales y habilidades de afrontamiento de situaciones para lograr una buena adaptación social (Pelechano, 1975; 1976; 1984; 1991; 1996). Desde hace más de una década, el profesor Pelechano lleva a cabo trabajos de psicología de la sabiduría en los que ha participado activamente el director de esta tesis, profesor González Leandro (Pelechano, 2006b; González-Leandro y

Pelechano, 2004; González-Leandro, Pelechano y García, 2008; Pelechano, Fumero y García, 2003; Pelechano y González-Leandro, 2004a; Pelechano y González-Leandro, 2004b; Pelechano, González-Leandro, García y Morán, en prensa).

Para este grupo, el estudio de la psicología de la sabiduría debe abarcar no sólo aspectos de los procesos emocionales y cognitivos de la condición humana sino también cuestiones éticas básicas, difíciles de delimitar y poco conocidas hasta el momento; también, consideran que cada una de las acepciones de sabiduría es susceptible de ser conceptualizada como un conjunto de atributos cuantitativos presentes en la mayoría de las personas en distinto grado o intensidad. Desde los primeros trabajos, han defendido que no existe una única acepción de sabiduría sino que al menos pueden diferenciarse las siguientes: sabiduría como el conocimiento acerca de la estructura social y espiritual del ser humano y su mundo; sabiduría como los conocimientos y acciones referidas a "saber vivir" y/o vivir de manera feliz; sabiduría como cúmulo de conocimientos útiles en el mundo interpersonal y social. Estas acepciones están influidas por variables culturales que suponen diferentes modos de ver la realidad y de "lograr la felicidad" (Pelechano, 2006a, 2008; Pelechano, González-Leandro, García y Morán, en prensa).

Para este grupo, la sabiduría es una dimensión compleja, y es posible identificar diversas formas de la misma (entendida ésta como saber vivir), aplicables a diversos contextos históricos y culturales de vida y momentos evolutivos, no necesariamente relacionadas entre sí y que requieren por lo tanto diversos instrumentos para su evaluación. Se estudia por un lado los dominios de inteligencia intrapersonales e interpersonales a lo largo del ciclo vital y referidos al máximo bienestar posible individual y grupal (o en todo caso, bienestar individual no alcanzado a costa del malestar de los demás); y, por otro lado, la influencia que ejercen los contextos institucionales y políticos. Por lo tanto, se entiende que la sabiduría es un constructo multidimensional, no estable y ligado a contextos (Pelechano, 2006a).

Como se ha dicho, el Grupo de La Laguna considera distintas concepciones de sabiduría, así, Pelechano (2006) apunta los siguientes modos de entender la sabiduría: (a) sabiduría como conocimiento de los temas fundantes de la realidad, tales como el conocimiento de la teología y de la metafísica (una versión parcial operativa de estas cuestiones está representada por la psicología de las concepciones del mundo que propuso Jaspers hace ya casi medio siglo, así como la psicología del sentimiento y conocimiento del hecho religioso); (b) sabiduría como la decantación del conocimiento científico y/o profesional que se da en personas con mucha experiencia en estos campos y que poseen un conocimiento y experiencia que trascienden los problemas cotidianos que se presentan día a día (aquí no existiría una sabiduría sino tantas como campos de especialización y/o dominios existan); (c) sabiduría como la acepción de “sabia”, aplicada a la persona con un gran volumen de conocimientos integrados, que representarían a los especialistas en las diversas ramas del conocimiento, en grado de excelencia; (d) Otro tipo de sabiduría se relaciona con la solución generalmente satisfactoria de los problemas de la vida que se presentan con poca frecuencia (como la muerte de un ser querido) o de manera continuada (problemas de relaciones familiares intra- o intergeneracionales, problemas relacionados con “ganarse la vida”, etcétera). Esta última acepción de sabiduría es la que cubriría el modelo de Berlín y la propuesta de Sternberg; (e) sabiduría como saber práctico de vida, relacionando la psicopatología con los problemas de la vida y las distintas técnicas terapéuticas como procedimientos adecuados para su solución; (f) y, por último, la concepción “lega” o “común” de entender sabiduría, que, a su vez, se diversifica en dos orientaciones: el estudio de las relaciones entre términos tales como sabiduría e inteligencia, tal y como éstas son percibidas por las personas, lo que tiende a ser estudiado mediante análisis de conglomerados (Pelechano y González Leandro, 2004; González-Leandro, Pelechano y Asef, 2010), y la sabiduría popular depositada en los refranes (Pelechano, García y Fumero, 2004).

La descripción actualizada de los presupuestos teóricos del Grupo de La Laguna se encuentra en una reciente obra en la que Pelechano y González Leandro (2015) definen la sabiduría como "...una capacidad compleja cognitiva-afectiva-

motivacional para identificar, analizar, formar juicios y/o resolver problemas relevantes de la vida intrapersonal, interpersonal y social, con uso de medios éticamente permisibles y no violentos..." (pp. 87-88); además, proponen que la sabiduría, como atributo personal complejo y multivariable, incluye la intersección de cuatro ejes:

- (1) Variables intrapersonales (rasgos de personalidad, temperamentales y de contexto).
- (2) Variables interpersonales de tipo afectivo (tolerancia de la ambigüedad, sagacidad-astucia, epicureísmo, estoicismo, sabiduría contemporánea).
- (3) Variables cognitivas de conocimiento tácito (conocimiento y aplicación de refranes).
- (4) Variables cognitivas de conocimiento explícito (habilidades interpersonales: identificación de problemas, asunción de perspectivas, atribución causal, pensamiento consecuencial, búsqueda de alternativas y segmentalización).

Los autores han diferenciado hasta siete facetas (sin descartar que puedan haber más), relativamente independientes, de sabiduría: prudencia, epicureísmo, estoicismo, aplicación de refranes, sabiduría contemporánea, habilidades interpersonales y sagacidad. Presentando, además, instrumentos para evaluar cada una de estas facetas (Pelechano y González Leandro, 2015).

Siendo que la tesis focaliza en el estudio de la sabiduría en la etapa de la adolescencia, a continuación se pasará revista a las principales investigaciones sobre esta particular etapa del ciclo vital.

2.4. La sabiduría en la adolescencia

Durante muchos años diferentes investigadores han coincidido en considerar la adolescencia como un período donde se producen importantes transformaciones en la personalidad, en el pensamiento, en el desarrollo moral, en la identidad

sexual, describiendo esta etapa como el momento en que se van elaborando proyectos de vida (Castro Solano, 2000; Casullo y Fernandez Liporace, 2001; Casullo, 2002). La adolescencia implica un proceso de búsqueda de autonomía paterna y un intenso acercamiento al grupo de pares; para algunos autores, un periodo marcado por la disfunción, el déficit el malestar, la patologización (Contini de Gonzalez, 2006).

La revisión de la literatura en la psicología contemporánea muestra también que la adolescencia es una etapa de la vida bastante afectada por la cultura, por tanto, se debe interpretar el comportamiento de los jóvenes en relación al contexto ecocultural en el que están insertos. Desde una visión optimista y salutogénica acerca de aquellos factores que favorecen el desarrollo del sujeto, se postula la necesidad de fortalecer aspectos protectores en el adolescente que lo ayude a enfrentar adversidades conservando un aceptable nivel de salud y bienestar, tal como lo han señalado Antonovsky (1979, 1988) y Seligman (2003).

En este marco, si se reflexiona sobre la importancia del desarrollo cognitivo, afectivo, social, como la formación de la identidad del adolescente, será necesario considerar aspectos tales como felicidad, satisfacción de vida, bienestar subjetivo y placer, alegría y juego, intereses y motivaciones intrínsecas, optimismo, esperanza, conocimiento de otros y sabiduría (Prada, 2005)

Como se ha expresado anteriormente, la sabiduría representa una forma superior de conocimiento, una cualidad que usualmente emerge en la adultez tardía, orientada al deseo de extraer lecciones morales. Para muchos autores la sabiduría representa la cúspide del desarrollo humano (Hall, 1922; Erikson 1963). La sabiduría está relacionada con la buena vida, el sentido común, el logro de la felicidad, sentido del humor, (Pelechano, 2006a) y representa una forma especial de inteligencia que involucra la capacidad de adaptación, comunicación, y habilidades para descifrar mensajes.

Ahora bien, ¿cuándo comienza a gestarse la sabiduría? ¿Es posible hablar de sabiduría en adolescentes?

Varias investigaciones focalizaron en la relación entre sabiduría y edad cronológica. Algunas por ejemplo hallaron una alta correlación positiva de la sabiduría con la edad (Brent y Watson, 1980). Otras indagaron las creencias sobre esta relación, mostrando por ejemplo que los sujetos mayores se perciben como más sabios respecto a los de menor edad (Knight y Parr, 1999).

Estudios realizados con adolescentes y jóvenes por el Grupo de Berlín, mostraron que la adolescencia era el periodo de mayor crecimiento del conocimiento y juicio vinculado a la sabiduría, hecho que llevó a estos investigadores a identificar esta etapa como un campo abonado para que germine la “semilla de la sabiduría” (Pasupathi, Staudinger y Baltes, 2001).

Así, también, con respecto al momento en que empiezan a formarse las características de personalidad asociadas a la sabiduría, algunos autores consideran que, en la adolescencia, aparecen y empiezan a desarrollarse algunas facetas relacionadas con la sabiduría, como el razonamiento moral y la toma de perspectivas (Richardson y Pasupathi, 2005).

Según estudios realizados por Ardelt (2005) sobre las fuentes de la sabiduría, la misma tiene sus orígenes en factores psicosociales de la infancia y ejerce un impacto positivo en la calidad de vida en la vejez. En efecto, los resultados mostraron que la sabiduría influye en la satisfacción con la propia vida y que las personas sabias envejecen de modo más tranquilo que las que no lo son.

Pensar que la sabiduría puede gestarse en la adolescencia implica, según Meacham (1994) superar un prejuicio social. Para este autor, existen razones que alimentan el prejuicio que relaciona la sabiduría con la vejez. Por un lado, una visión incompleta e inadecuada acerca del concepto de sabiduría y sus alcances y por otro, los jóvenes adultos que relacionan e identifican la sabiduría con las personas mayores. A esta visión otros autores hacen sus aportes señalando que los jóvenes conciben que la sabiduría aumenta con la edad y no así el grupo de mayores quienes entienden que sabiduría y edad no están necesariamente relacionadas (Clayton y Birren, 1980; Holliday y Chandler, 1986). Lo cierto es que

para Meacham la idea de la presencia inequívoca de la sabiduría en personas mayores es tan insostenible como su contraria, y en realidad esta correspondencia entre sabiduría y edad es como una especie de “presente” que los jóvenes hacen a los adultos mayores.

En sintonía con esta perspectiva, Moraitou y Efkliides (2012) consideran que la asociación de sabiduría con la vejez sigue siendo una concepción social. A partir de sus estudios con personas adultas entre 20 y 80 años, demostraron que la edad no influye en las respuestas a los ítems asociados a la inteligencia práctica, por lo que envejecer no es condición suficiente para el desarrollo de la sabiduría. En relación con los factores demográficos, pusieron de manifiesto la influencia de la educación en edades más tempranas para mejorar el sistema de valores, así como el desarrollo de un pensamiento más abstracto que ayude al manejo de situaciones dilemáticas en la vida. Estos autores marcan en sus conclusiones que la sabiduría no es sólo acumulación de experiencias sino que la influencia de la educación puede convertirla en una “real sabiduría”.

En lo que respecta específicamente a los estudios que sugieren el surgimiento de la sabiduría en la adolescencia, las investigaciones con muestras de adolescentes son escasas.

Pasupathi, Staudinger y Baltes (2001) se encuentran entre los primeros en estudiar la génesis de la sabiduría- especialmente el juicio y el conocimiento sabio- en poblaciones de adolescentes. Evaluaron las respuestas de los mismos a diferentes dilemas de la vida y las compararon con las respuestas de poblaciones adultas. Sus resultados evidenciaron el potencial de crecimiento de la sabiduría en los adolescentes. De allí el título de su trabajo “semillas de la sabiduría” que pone de manifiesto la importancia de estudiar esta etapa vital del desarrollo si se pretende rastrear los orígenes de la sabiduría.

Otro estudio posterior brindó nueva evidencia al comienzo de la sabiduría en la adolescencia (Staudinger y Pasupathi, 2003), siendo la inteligencia y la

personalidad los predictores mas fuertes del desempeño sabio de los adolescentes frente a dos tareas relativas a la sabiduría.

Bluck y Glück (2004) trabajaron con narrativas de memoria autobiográfica de adolescentes, jóvenes y adultos referidas a momentos en que dijeron, pensaron o hicieron algo sabio. Sus resultados mostraron que todos los grupos etarios usaron la sabiduría experimentada para transformar los eventos negativos de la vida en positivos y que pudieron ligar tales experiencias de sabiduría a períodos de la vida más prolongados.

Cabe mencionar otros esfuerzos orientados a estudiar los vínculos entre la sabiduría y el abuso de alcohol y de comportamientos violentos en adolescentes (Perry, Komro, Jones, Munson, Williams y Jason, 2002) Este trabajo demostró no sólo la validez del instrumento utilizado- la escala de sabiduría adolescente- sino también probó una asociación significativa entre tres subescalas (Armonía y calidez; inteligencia y espiritualidad) y la menor recurrencia a abuso de sustancias y comportamientos violentos de los jóvenes.

El grupo de la Universidad de La Laguna es, quizás, el grupo de investigación que mayor producción científica ha desarrollado sobre la sabiduría en poblaciones adolescentes de habla hispana. Sus primeros trabajos con este grupo etario estuvieron orientados a evaluar algunas variables de personalidad, como por ejemplo el locus de control (Pelechano y Baguena, 1983) tomando como referencia a Rotter se elabora un concepto de locus de control, relacionado con juicios de valor predictivo, asignando al mismo un predominio interno o externo; el primero se asimila a una marcado sentido de la responsabilidad, auto exigencia y autoestima que forman parte de la persona y los ideales perseguidos por la educación y cultura, el segundo relacionado con causas externas positivas o negativas. Para la operacionalización de este constructo los autores cuestionario multifactorial LUCAD, rediseñando los ítems del cuestionario LUCAM, creado por los mismos autores para adultos y adaptándolos a la población infantil y adolescente. Los resultados arrojan dos factorizaciones sobre cuatro

dimensiones: 1) control externo, latum negativo en relaciones sociales; 2) control interno en logro de tareas; 3) control externo, exculpación y atribución de resultados a factores externos; y 4) control interno voluntarismo meritocrático.

En esta misma línea de estudios de la personalidad adolescente se encuentran los trabajos posteriores orientados a estudiar el rasgo la Intolerancia de la ambigüedad (Pelechano y Aguilera, 2004; González Leandro, Pelechano y García, 2009). Estos investigadores en sintonía con Frenkel- Brunswik (1948) consideran a este aspecto como un componente básico de la personalidad autoritaria, caracterizada por la rigidez, el pensamiento dicotómico como también por un bajo rendimiento en tareas que contienen un alto grado de complejidad. Los primeros intentos para medir la intolerancia de la ambigüedad se hicieron considerando una única dimensión, sin embargo a partir del 2004 Furnham lo reconoce como una construcción compleja.

Recientemente González Leandro y Pelechano (2013), crearon un cuestionario de Intolerancia de la ambigüedad para adolescentes (IA_Adol), tomando datos de validación de su estudio previo (González-Leandro, Pelechano y García, 2009). En este nuevo instrumento los autores realizaron una nueva factorización en una muestra más numerosa de adolescentes, revelando la presencia de una estructura de tres factores complejos, en contraste con la estructura de un solo factor obtenido para adultos (Pelechano y Aguilera, 2004). Los tres factores de la IA-Adol son "tolerancia de duda con tendencia a buscar soluciones a problemas complejos" (F1) "intolerancia de situaciones ambiguas y / o dar lugar a la duda" (F2) y "necesidad de simplificar y objetivar los problemas antes de la toma de decisiones" (F3), todos con una aceptable validez convergente.

Los investigadores del Grupo de La Laguna indagaron las concepciones legas de sabiduría y envejecimiento en adolescentes. Analizaron la interpretación de adjetivos calificativos similares referidos a sabiduría y su relevancia respecto al yo ideal, indagando incluso la posible evolución durante la etapa adolescente. De este estudio se desprende que sabiduría, inteligencia y envejecimiento son tres

conceptos percibidos y diferenciados entre sí en todas las edades, y parte de los resultados son comparables con los obtenidos por otros autores que hicieron estudios transculturales sobre teorías implícitas de la sabiduría (González Leandro y Pelechano; 2004a; Pelechano y González Leandro, 2004b).

Pero no solo se trataba de evaluar concepciones de sabiduría en los adolescentes sino también de medirla con instrumentos apropiados a tal fin. Así, partiendo de un cuestionario inicialmente elaborado para evaluar sabiduría en población adulta, realizaron una versión específica para evaluar la sabiduría en población adolescente (ECSAB-AD) (González Leandro y Pelechano, 2004). Esta escala tenía la intención de captar una de las acepciones de sabio previamente identificadas, referida a la persona que es eficaz en el sistema de producción contemporáneo. Dos dimensiones habían surgido tanto en los adolescentes como adultos: un factor de voluntarismo persistente orientado al éxito y otro de manejo de situaciones de negociación con valoración de medios para logro de fines (Pelechano, 2006a). El análisis factorial de la aplicación de la ECSAB-AD, permitió identificar un factor predominante que nucleaba elementos relevantes relacionados con el construccionismo emocional, el voluntarismo y el esfuerzo personal en la adolescencia; y fue denominado por los autores “sabiduría contemporánea”.

A su vez estudiaron las relaciones entre la sabiduría contemporánea y otras variables relevantes. Así, por ejemplo, vincularon la sabiduría con la motivación y el rendimiento académico en adolescentes. Los resultados de ese estudio confirmaron por una parte que la sabiduría contemporánea y los factores de motivación de ejecución pertenecen a distintos dominios psicológicos, y que la motivación tiene más influencia sobre el rendimiento académico que la sabiduría. Entre las variables demográficas el género resultó un factor relevante, siendo las mujeres las que evidenciaron asociaciones más fuertes.

Otro estudio vinculó los factores de intolerancia de la ambigüedad, la sabiduría contemporánea y el rendimiento académico, mostrando que intolerancia y

sabiduría funcionan como fuentes de diferencias individuales y son básicamente independientes entre sí. El poder predictivo de la intolerancia de la ambigüedad y de la sabiduría contemporánea sobre el rendimiento académico resultó bajo; y pese al trato educativo igualitario y común de chicos y chicas en los centros escolares, se detectaron relaciones distintas para cada género entre personalidad, sabiduría y rendimiento académico. Todos estos trabajos contienen discusiones realizadas en el marco de una concepción multidimensional de la sabiduría (González Leandro y Pelechano, 2004b).

Finalmente, conviene especialmente mencionar los trabajos de este Grupo con poblaciones adolescentes de Argentina. Así por ejemplo, estos autores estudiaron las semejanzas o diferencias semánticas y axiológicas que los adolescentes escolarizados establecen entre las personas sabias, las listas y las inteligentes. Desarrollaron para eso un instrumento específico de exploración de cada uno de los términos e hicieron adaptación cultural para su aplicación en Argentina. Los resultados sugirieron cierto solapamiento entre tales conceptos, considerando que la apertura, la autoestima positiva y el buen juicio son características comunes a los tres tipos de personas (sabias, listas e inteligentes). A su vez, las personas sabias se distinguen para ellos por tener armonía, empatía, espiritualidad y cuidado del medio ambiente; aunque son parecidas a las inteligentes. Por su parte las personas listas se destacan por el sentido del humor y animación. Estos resultados, indican la existencia de fuertes componentes culturales en la manera de entender y valorar la sabiduría (González Leandro, Pelechano y García, 2008). Las conclusiones arribadas fueron similares a las obtenidas en con muestras españolas.

Otro estudio sobre sabiduría en adolescentes argentinos permitió probar la validez de una escala de calificación sobre sabiduría (González Leandro y Asef, 2007a). Esta escala (EASA, Escala de acciones de sabiduría adolescente) fue cumplimentada por profesores y sobre sus alumnos de enseñanza secundaria en Argentina. La puntuación en sabiduría de cada alumno se obtuvo de la calificación

que cumplieron sus docentes, sobre la base del conocimiento que los mismos tenían sobre ellos. Este desarrollo se basa en la idea que el profesor observa las acciones de sus alumnos y se forma una opinión sobre la sabiduría de éstos, por ende tiene el valor de ser un heteroinforme (no registra lo que el sujeto dice que habitualmente hace o va a hacer, sino lo que realmente observan sus profesores que hace). El análisis de los resultados permitió hallar dos factores: el primer factor, Sensatez, prudencia, pensamiento alternativo y capacidad para resolver problemas impersonales, personales e interpersonales, y el segundo factor, denominado compasión por los problemas del prójimo y actitud de ayuda. Los resultados mostraron una buena confiabilidad de la escala.

En síntesis, estas investigaciones han tratado de profundizar en el concepto de sabiduría en edades más tempranas del desarrollo, relacionándola con diferentes dimensiones tales como personalidad, rendimiento académico, e inteligencia, realizando importantes aportes a la temática.

Fuera de los trabajos del Grupo de La Laguna, los estudios de sabiduría en adolescentes hasta el momento en Argentina, distan de ser numerosos. La revisión de las investigaciones destaca los trabajos realizados por Casullo y Fernández Liporace (2006) abocados a producir un instrumento que explore las concepciones de sabiduría, si bien refieren a poblaciones de adultos. Casullo (2002), junto a un grupo de investigadores dedicados al estudio de la salud y el bienestar, dentro de la línea de la psicología positiva, han concretado un proyecto para determinar la validez y confiabilidad, en una población de adolescentes y jóvenes iberoamericanos de un instrumento para medir la autopercepción del bienestar psicológico en diferentes regiones culturales (Escala de BIEPS-J). En relación a las conclusiones de los datos obtenidos con los adolescentes, donde se evalúan cuatro dimensiones (vínculos, proyectos, autonomía y control, y aceptación de sí mismo), se encontraron diferencias en la dimensión autonomía, respecto a los adultos, vinculada a la autopercepción del bienestar psicológico, seguramente relacionada con la edad cronológica; otra conclusión muestra que

los jóvenes dan gran prioridad a la aceptación de sí mismos, dimensión que aparece poco clara en la muestra de adultos. Estas diferencias podrían considerarse como vinculadas a la sabiduría.

Muchos de estos trabajos hasta aquí mencionados pusieron de manifiesto que las dimensiones que están contenidas en el constructo sabiduría son susceptibles de entrenamiento y de promoción tanto con programas específicos (González Leandro, 1993) como con programas integrados en los currículos académicos (Reznitskaya y Sternberg, 2004). De allí que seguidamente se describirán los principales trabajos relativos a la promoción de la sabiduría.

2.5 La promoción de la sabiduría

En relación al campo de intervención y de aplicación de la sabiduría no se registran abundantes datos en la bibliografía especializada y menos aún en el ámbito escolar. Sí hay antecedentes teóricos importantes respecto a la gestación y desarrollo de la sabiduría y el rol que juegan los factores personales, de competencia experta y experiencia y de contexto.

Los estudios del Grupo de Berlin pusieron de manifiesto que la emergencia del conocimiento relativo a sabiduría parece comenzar a perfilarse desde la adolescencia (respecto de algunas de sus facetas como razonamiento moral, juicio, toma de decisión, etc.), luego el nivel promedio de sabiduría se mantiene a lo largo de la adultez y vejez, aunque varía de acuerdo a condiciones personales y del entorno. Es decir, se torna relevante el contar con contextos facilitadores de acumulación de saberes y experiencias (Staudinger, Smith y Baltes, 1992). Dentro de estos contextos, los autores expresamente mencionan la relevancia del contexto educativo.

Se puede hacer también mención como antecedente significativo, el trabajo de Pelechano y su equipo, que compilando contribuciones de otros investigadores de

universidades españolas, aportó a la comprensión y promoción de las habilidades interpersonales durante todo el ciclo vital (Pelechano, 1996).

Este importante estudio entiende que las habilidades interpersonales junto a la sabiduría y las habilidades de afrontamiento forman parte de la inteligencia socio-personal, en sus dos facetas intra e interpersonal dentro de un modelo más amplio de inteligencias múltiples que las incluiría. El objetivo del programa sería fomentar el potencial humano, abarcando casos específicos de problemas de inhibición social, promoviendo conductas alternativas ante respuestas agresivas, incrementando la interacción personal, y retrainando áreas cognitivas, emocionales y sociales.

En este mismo esfuerzo se ubica la tesis del profesor González Leandro (1993) cuyo objetivo apuntó al entrenamiento de habilidades interpersonales en el ciclo medio de escolaridad obligatoria. En esta tesis se incluyen dos programas de intervención para promocionar habilidades interpersonales en niños: programa de fases y programa de dimensiones. Los dos programas se elaboraron partiendo de diferentes planteos. El programa de fases establece un orden estricto en las fases de solución de problemas y promueve la generalización de la solución de problemas de orden lógico y matemático a la solución de problemas interpersonales. Por su parte el programa de dimensiones, considera irrelevante el orden y acentúa el entrenamiento de las distintas dimensiones de habilidades interpersonales. La aplicación de los dos programas se llevó a cabo con una metodología experimental. Los resultados mostraron que ambos resultan eficaces a corto plazo para promover el pensamiento causal consecuencial y asumir perspectivas. A su vez, el programa de dimensiones, específicamente, resulta efectivo para promover la elección de alternativas adaptativas y tiene un efecto de generalización sobre el status sociométrico de los niños (González Leandro, 1993).

¿Por qué enseñar la sabiduría en la escuela? Existe un consenso entre los investigadores respecto a las razones que explican la propuesta de la enseñanza

de la sabiduría. Así por ejemplo se alude a la exigua relación que existe entre el currículo escolar y la enseñanza de competencias que permitan a los jóvenes alcanzar una vida plena, ser críticos y creativos. Otra razón explica que uno de los fines principales de la educación es alcanzar el desarrollo de la inteligencia académica y analítica, dotar a los alumnos de información y aprendizajes mecánicos, alejándose de lo que se entiende por sabiduría. Contrariamente la educación debería ayudar a los jóvenes a entender los valores propios y de los demás; desarrollar las habilidades de meta cognición, y aprender a equilibrar los diferentes tipos de intereses en pro del bien común.

Sternberg ha sido uno de los autores pioneros en sostener la enseñanza de la sabiduría en la escuela. Incluso su mismo trabajo del 2001 se titula "Por qué las escuelas deben enseñar sabiduría". Como ya se ha dicho, para Sternberg, la sabiduría resulta de la aplicación del conocimiento tácito y explícito, mediatizado por los valores, para el logro del bien común, equilibrando los intereses intra, inter y extra personales, a corto y largo plazo con el fin de alcanzar un equilibrio entre la adaptación al ambiente existente, el cambio de ese ambiente y/o la búsqueda de nuevos entornos. En este mismo artículo, Sternberg explicita las numerosas razones por las cuales las escuelas deben incluir explícitamente en sus currículos la enseñanza de habilidades relacionadas con la sabiduría.

Su trabajo no estuvo exento de ciertas críticas. Así por ejemplo respecto a la enseñanza de la sabiduría en la escuela, se le ha señalado que su investigación fue con adultos, por lo que no hay evidencia de los beneficios de su aproximación a los niños de distintos años y cursos. También se mencionó la contradicción entre su idea respecto a que la sabiduría no puede ser enseñada explícitamente y por otro lado la propuesta de incluirla en el curriculum educativo. Para algunos, la misma definición de sabiduría de Sternberg es vaga; especulativa y su propuesta ignora cómo el currículo es adaptado en cada escuela. Lo cierto es que para los críticos, no existen pruebas suficientes que avalen que la sabiduría debe ser una meta fundamental pedagógica para docentes y estudiantes (Paris, 2001; Halpern, 2001; Kuhn, y Udell, 2001; Ferrari y Potworowski, 2008). Finalmente, como señala

Paris (2001) hacen falta mayores investigaciones que demuestren que la visión de Sternberg es viable y que su teoría se pueda adoptar en los centros educativos de forma generalizada.

A pesar de estas críticas, Sternberg siguió apostando por la enseñanza explícita de la sabiduría (Reznitskaya y Sternberg, 2004; Sternberg, 2001b). Por otra parte, no fue el único en sostener este desafío, Bassett (2005a) reafirma esta idea y señala que en raras ocasiones se enseña a la gente cómo llegar a ser sabio y menos aún que esta enseñanza sea hoy deliberada e intencionada, por lo que considera muy pretencioso pensar que los alumnos que se gradúan puedan hacerlo en sabiduría. Según esta autora, la sabiduría puede ser entendida como un proceso de desarrollo, como un aprendizaje transformativo, cuyo objetivo principal es la creación de un profundo cambio en la estructura del pensamiento, los sentimientos y las acciones; un cambio de conciencia de tal magnitud que altera dramáticamente y en forma permanente nuestro modo de ser y estar en el mundo. Existen varias herramientas para alcanzar este salto, dada la importancia que tiene para fomentar el crecimiento de la sabiduría. Por ejemplo se trata de entrenar a pensadores comprensivos (jóvenes o mayores) sobre problemas que demandan diversas perspectivas. En esta tarea de promoción de la sabiduría el profesor es un referente privilegiado, en tanto agente de una educación crítica, creativa, práctica y con buenos fines.

Tristán (2005) hace también mención al papel crucial de los educadores en el desarrollo cognitivo de los niños/as y adolescentes, especialmente en términos de autorregulación y sabiduría a través de diferentes estrategias de aprendizaje. Los adultos ayudan a proporcionar estructura y enseñar habilidades para dar sentido al mundo; resolver mejor situaciones problemáticas clarificando las acciones. Ahora bien, el desarrollo de la sabiduría personal no es únicamente una actividad individual, sino también colectiva. La autorregulación y la sabiduría requieren de la integración de la cultura (por ejemplo, el lenguaje) y la transformación de estas experiencias de aprendizaje para obtener información sobre uno mismo, los

demás y el mundo. Estas experiencias de aprendizaje son especialmente importantes durante la infancia y la niñez cuando el cerebro es más sensible.

Finalmente, en lo que refiere a la enseñanza de la sabiduría, es preciso mencionar el libro de Ferrari y Potworowski (2008) que resume las principales formas de concebir la sabiduría y las líneas educativas que se desprenden de tales concepciones. Ellos proponen tres líneas teóricas, en gran parte coincidentes con la clasificación que hemos propuesto en esta tesis, de las que se derivan modelos educativos particulares y diferenciados; así distinguen: (i) la sabiduría como conocimiento experto; (ii) la sabiduría como característica de personalidad y (iii) la sabiduría como transformación personal.

i) La primera; la sabiduría como conocimiento experto, muestra que la sabiduría es algo que las personas pueden aprender y que de alguna manera lo hacen a través de las experiencias de vida. Aquí, Ferrari y Potworowski citan especialmente las teorías del paradigma de Berlín y la Teoría del Equilibrio de Sternberg. De acuerdo con este último, la escuela tiene un rol importante en la enseñanza de la sabiduría, por ejemplo planteando un curriculum que aliente a los alumnos a analizar las decisiones que tomaron los distintos protagonistas de la historia en términos de cuan sabias fueron o no, o bien, en qué medida consideraron las necesidades de todas las partes involucradas.

ii) La segunda perspectiva, enfocada en la personalidad y carácter sabio, se basa en el cultivo o entrenamiento de determinadas virtudes o rasgos de personalidad. Este entrenamiento, que ha dado lugar a diferentes propuestas educativas tales como el Programa *Character Matters!* en Ontario; el *Project Wisdom* en Estados Unidos o *Values in Action* en Singapore, para Ferrari terminan focalizando más en el pensamiento sabio que en la real experiencia de sabiduría (al igual que la perspectiva anterior), por ende resultan insuficientes.

iii) Finalmente, en la tercera perspectiva, la sabiduría como transformación personal, implica comprender que la evolución de la sabiduría se da contextualizada, vale decir, no en un vacío social, por el contrario la interacción

con los pares resulta fundamental (tal como lo demostraron los estudios de la psicología cognitiva y el andamiaje). A su vez, el aprendizaje de la sabiduría, en sus inicios, está atado a tareas específicas en condiciones particulares, por ende, resulta frágil y fácilmente se pierde cuando las demandas y condiciones cambian. Se requiere entonces una nueva “teoría de sistema dual” tal como la que proponen Stanovich y sus colaboradores (2004) que explique la ilusión de la voluntad y los límites del razonamiento sabio. Es decir, una perspectiva que llegue a los aspectos más profundos de la conciencia humana, aspectos que no siempre están articulados. Esta profundidad es la que busca la aproximación transformativa.

2.5.1. Los programas de promoción de la Sabiduría

Algunos autores entre los que se podrían mencionar a Awbrey y Scott, (1994), Sternberg (1999); Bassett (2005; 2011) hacen referencia a la enseñanza de la sabiduría argumentando diferentes motivos como fundamento. Sternberg particularmente provee estrategias para promover el pensamiento reflexivo, dialogístico y dialéctico a través de la formación de los docentes, pilar fundamental en la adquisición del pensamiento sabio y donde el eje principal es centralizar en los valores y el logro del bien común (Reznitskaya y Sternberg, 2004).

Congruente con esta línea de trabajo se pueden mencionar el programa diseñado por Gardner y Sternberg (1996) destinado a desarrollar la inteligencia práctica en las escuelas (*Practical Intelligence for Schools* «PIFS»). Este programa utiliza el contenido de las materias escolares como trampolín para adquirir habilidades de aprendizaje, a través de la reflexión y el control de las propias técnicas de pensamiento, de acuerdo con las teorías sobre la inteligencia postuladas por tales autores: Teoría de las Inteligencia Múltiples y Teoría Triárquica de la Inteligencia (Herrera Clavero y Ramírez Salguero, 2002).

Sternberg (2001a) menciona como antecedentes tres programas relacionados con la enseñanza de la sabiduría: el primer programa denominado Filosofía para Niños, desarrollado por Lipman (1982) utiliza una serie de novelas para promover habilidades de pensamiento analítico en la infancia. Los niños leen las novelas y luego aprenden a evaluar información de las mismas y hacen juicios sobre la actuación de los personajes y los tipos de decisiones que deberían haber tomado en sus vidas.

El segundo programa es de Paul (1984,1987), el cual hace hincapié en el pensamiento dialógico, o ver los problemas desde una variedad de perspectivas.

Finalmente, el programa de Perkins (1984, 1992), apunta a la comprensión del "conocimiento por diseño", es decir, cómo el conocimiento se ha diseñado y se utiliza para resolver problemas en el mundo. Ennis (1985, 1987) ha proporcionado una clasificación de las habilidades de pensamiento crítico, muchas de las cuales son necesarias para el pensamiento sabio, y varios otros autores han impartido cursos sistemáticos que enseñan habilidades de pensamiento crítico que son necesarias para el pensamiento racional (Adams, Kasserman, Yearwood, Perfetto, Bransford y Franks, 1988; Bransford, Stein, Vye, Franks, Auble, Mezynski, y Perfetto, 1993; Feuerstein y Jensen 1980, y Halpern, 1996; 1998). Dentro de estos acercamientos, el programa de Feuerstein (1980), destinado especialmente a la modificación cognitiva para elevar el nivel de inteligencia, ha sido uno de los más usados en educación.

Para Sternberg es casi imposible considerar la enseñanza de la sabiduría e inteligencia práctica por fuera del desarrollo de los valores (Kohlberg y Kramer, 1969; Kohlberg, Levine y Hower, 1983) que conducen a una postura moral. Los valores son mediadores en el equilibrio entre los intereses personales e interpersonales del sujeto, e incluso intervienen en la definición de lo que es el bien común. La sabiduría es más amplia que el razonamiento moral, y se aplica cada vez que el ser humano enfrenta un problema, en el que están en juego intereses conflictivos de naturaleza intrapersonal, interpersonal y extrapersonal.

Por su parte, Bassett (2011), al preguntarse cómo pueden los educadores desarrollar sabiduría en sus alumnos, establece una serie de diez recomendaciones para la práctica. Entre ellas se encuentran por ejemplo, plantear a los alumnos problemas dilemáticos o que creen disonancia cognitiva a fin de lograr el salto de perspectiva que la sabiduría requiere. Otras sugerencias son conocer las vidas de los premios Nobel de la Paz o de otras personas consideradas sabias; estar atentos a buscar alrededor de ellos evidencia de comportamientos sabios (y no sabios); reflexionar sobre las experiencias vividas en situaciones difíciles y los resultados de sus decisiones tomadas; enmendar acciones equivocadas pidiendo perdón y darse cuenta de la complejidad sin reducirla.

Ahora bien, ¿cuáles serían los ejes de un programa de promoción de la sabiduría? Para Sternberg la enseñanza en el aula sigue dieciséis principios derivados de su Teoría Triárquica (Sternberg, 2001a; 2012). Ellos son:

1. Vivenciar con los estudiantes la noción de que las habilidades convencionales y los logros no son suficientes para una vida satisfactoria. Muchas personas no se sienten realizadas a pesar de ser exitosas. La realización personal no es una alternativa al éxito, sino más bien un aspecto de él, que para la mayoría de personas, va más allá del dinero, de la promoción profesional, de una vivienda grande, y así sucesivamente.
2. Demostrar cómo la sabiduría es de importancia crítica para una vida satisfactoria. En el largo plazo, las decisiones sabias benefician a las personas en formas que las decisiones tontas nunca lo podrán hacer.
3. Enseñar a los estudiantes la utilidad de la interdependencia; una marea alta puede elevar todos los barcos, una marea baja puede hundirlos.
4. Ser modelo de rol de la sabiduría puesto que lo que uno hace es más importante de lo que se dice. La sabiduría es dependiente de la acción y las acciones sabias requieren ser demostradas.

5. Hacer que los estudiantes lean acerca de juicios sabios y toma de decisiones, de modo que puedan comprender que existen tales modos de juicio y decisión.
6. Ayudar a los estudiantes a aprender a reconocer sus propios intereses, aquellos de otras personas, y aquellos de las instituciones.
7. Ayudar a los estudiantes a balancear sus propios intereses con aquellos de otras personas y aquellos de las instituciones.
8. Enseñar a los estudiantes que los medios por los que se obtienen los fines son importantes, y no solo los fines.
9. Ayudar a los estudiantes a aprender los roles de adaptación, configuración y selección, y cómo balancearlos. Los juicios sabios dependen en parte de la selección entre respuestas ambientales.
10. Estimular a que los estudiantes formen, critiquen e integren sus propios valores en su pensamiento.
11. Estimular a que los estudiantes piensen dialécticamente, enfatizando que tanto las preguntas como las respuestas evolucionan a través del tiempo, y que la respuesta a una pregunta importante acerca de la vida puede variar en diferentes momentos de la vida (por ejemplo, si tiene sentido ingresar a una universidad).
12. Mostrar a los estudiantes la importancia del pensamiento dialógico, con el que pueden comprender los intereses e ideas desde diferentes puntos de vista.
13. Enseñar a los estudiantes a buscar y tratar de alcanzar el bien común, un bien en el que todos ganan y no solo aquellos con los que uno se identifica.
14. Estimular y premiar la sabiduría.
15. Enseñar a los estudiantes a monitorear los acontecimientos de la vida y sus propios procesos de pensamiento acerca de esos eventos. Una forma de aprender a reconocer los intereses de otros es comenzando por identificar los propios.
16. Ayudar a los estudiantes a comprender la importancia de inocularse a sí mismos contra las presiones del interés individual y el interés de grupos pequeños.

En su programa, Sternberg incluye una serie de procedimientos y temáticas que los docentes deben tener en cuenta en la enseñanza de la sabiduría. Así por ejemplo menciona la importancia de leer los clásicos de la literatura y luego incentivar la discusión en clase sobre las enseñanzas que dejan tales escritos y cómo pueden aplicarse a sus propias vidas. Esta es la base del pensamiento dialógico y dialéctico. Así también es necesario que los estudiantes no solo aprendan hechos sino los valores involucrados, con la idea que puedan desarrollar reflexivamente sus propios valores. Es importante que la enseñanza enfatice el pensamiento crítico, creativo y práctico al servicio de los buenos fines, estos son los que benefician no sólo al alumno sino a los otros. Deben comprender que todo lo que ellos estudian puede ser usado para bien o para mal, vale decir, los fines del conocimiento importan y deben ser contemplados. Finalmente, Sternberg señala que los educadores deben darse cuenta que la única forma de enseñar sabiduría a sus alumnos es siendo ellos mismo modelos de sabiduría.

2.5.2. La enseñanza de la sabiduría en Latinoamérica

Una revisión de los sistemas educativos latinoamericanos muestra que se está lejos en estos objetivos de promover aspectos esenciales de la sabiduría. En las últimas décadas se ha enfatizado en impartir conocimientos y desarrollar habilidades cognitivas en los estudiantes promoviendo la inteligencia. Se habla de la formación ética del ciudadano pero esta formación no incluye el desarrollo de la sabiduría. Los estudiantes pueden tener buenos resultados académicos, pero sin embargo no logran realizar juicios sabios sobre sí mismos o sobre los demás. Un objetivo importante de los educadores, sería ayudarlos a llevar vidas felices, satisfactorias y productivas. De allí que un creciente número tanto de investigadores como de gestores de políticas educativas comparten la idea que las escuelas deben promover el desarrollo cognitivo y moral de sus estudiantes (Reznitskaya y Sternberg, 2004).

Asimismo, hay que destacar que este modelo ha hecho importantes contribuciones a la evaluación dinámica de la inteligencia, a la intervención y mejora de las habilidades del pensamiento dentro del aula y a la formación de los docentes.

Lamentablemente como se ha señalado son pocos los programas abocados a promover la sabiduría en las escuelas. En Argentina específicamente se encuentran algunos programas aislados, pero sin que se observe una intencionalidad explícita en las políticas educativas nacionales (Ley de Educación Nacional).

Cabe mencionar algunas experiencias innovadoras como por ejemplo la desarrollada en Santa fe, bajo el nombre de Programa Ronda de Palabras en escuelas primarias. Esta experiencia abre un espacio para que niños/as y maestros/as tengan un lugar y un tiempo específico dentro de la vida cotidiana del aula para explorar sus propios pensamientos; para analizar sus modos de actuar, sus sentimientos, sus expectativas y anhelos; entre sus objetivos está el crear juntos hipótesis acerca del mundo en que viven y del que desean para vivir, como también permitir a los maestros en formación dotarse de estrategias adecuadas para potenciar la escucha de los niños, la capacidad para interrogarse y afrontar sus inquietudes.

2.5.3 La promoción de la sabiduría en la adolescencia. Propuesta de un programa de intervención.

La presente tesis doctoral está dirigida no sólo al estudio de la sabiduría en la adolescencia sino también a indagar las posibilidades de evaluación y entrenamiento de la misma. En relación a este segundo objetivo, se diseñó un programa específico para ser implementando en una muestra de adolescentes argentinos escolarizados.

Este programa se encuadra en los últimos acercamientos al estudio de la sabiduría tomando los aportes esenciales abordados por las diferentes teorías contemporáneas mencionadas. Algunos de los supuestos que sostienen este trabajo son la multidimensionalidad del término sabiduría, su poca estabilidad en las dimensiones que lo conforman, su relevante relación con el contexto (Pelechano, 2006b) y la importancia de la inclusión de la dimensión afectiva integrada a las dimensiones reflexiva y cognitiva (Ardelt, 2004).

El programa se fundamenta en la perspectiva del ciclo vital, sosteniendo que el pensamiento y el comportamiento sabio pueden encontrarse en distintas etapas evolutivas, al menos desde la adolescencia (Pasupathi, Staudinger y Baltes, 2001). Asimismo se incorporan las contribuciones de diferentes autores que sostienen que muchas de las dimensiones contenidas en el constructo de sabiduría son susceptibles de entrenamiento y promoción tanto con programas específicos (González Leandro, 1993), como con programas integrados en los currículos académicos (Reznitskaya and Sternberg, 2004).

Estas dimensiones a desarrollar, que se originan en este periodo, serían percepción de sentimientos de los demás, empatía, motivación, espíritu crítico entre otras (Pasupathi, Staudinger y Baltes, 2001; Staudinger y Leipold, 2003; Richardson y Pasupathi, 2005).

Para elaborar la propuesta, se tomaron los trabajos del Grupo de la Laguna especialmente aquellos que proponen los instrumentos y método de análisis para evaluar sabiduría en adolescentes y aspectos relacionados a la misma (personalidad, habilidades interpersonales, razonamiento, valores, rendimiento académico). Así también de Sternberg se tomó la teoría del equilibrio y la teoría triárquica de la inteligencia, y los aportes más destacados en relación al pensamiento tácito, al papel de los valores como mediador en el equilibrio de los diferentes intereses hacia el logro del bien común, y el desarrollo del pensamiento crítico y metacognitivo en diferentes situaciones de la vida (Sternberg, 1998; 2001).

A su vez, la base científica de este programa incluye los valiosos aportes de Bassett (2005) quien entiende la sabiduría como un proceso de desarrollo o aprendizaje transformativo, un "*proceso de exámenes, preguntas, validación y revisión de las percepciones...*" (Cranton, 1994, p. 26).

Más adelante, en las páginas dedicadas a tratar la metodología de la investigación se describirán en detalle las fases del programa implementado.

3. OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivo general:

Profundizar en el estudio de la sabiduría en la adolescencia y probar la validez de un programa de intervención para su promoción.

3.2. Objetivos específicos:

I) Obtener datos de validez externa de los instrumentos diseñados para evaluar algunos aspectos de la sabiduría en la adolescencia:

(i) El *Cuestionario de sabiduría contemporánea para adolescentes (ECSAB-AD)*, relacionado con el “*constructivismo con fuerza de voluntad y control personal*”.

(ii) El Cuestionario de *refranes para adolescentes (REFRADOL)*.

Se tendrán en cuenta como criterios externos: *escalas de calificación* cumplimentadas por los profesores de comportamiento relacionado con sabiduría (EASA) y el rendimiento académico.

II) Estudiar la validez convergente de la *Batería de Habilidades Interpersonales para adolescentes* acertada (Pelechano, 1984; Joli, 1988), a través de las relaciones con medidas de inteligencia académica, personalidad y sabiduría contemporánea.

III) Elaborar un programa de intervención para promocionar la sabiduría en adolescentes.

El diseño del programa sigue las líneas marcadas por los autores de referencia en la promoción de la sabiduría: Bassett (2005); Pasupathi, Staudinger y Baltes, (2001); Reznitskaya y Sternberg (2004); y González Leandro y Pelechano (1996).

IV) Analizar el efecto diferencial de la aplicación del programa de intervención sobre las variables de sabiduría, personalidad e inteligencia, en el grupo experimental, en comparación a un grupo control comparable al que no se le aplica tratamiento.

V) Estudiar el grado de mantenimiento de los efectos del tratamiento sobre las variables de sabiduría tres meses después de finalizada la intervención.

4. HIPÓTESIS

1. El cuestionario de sabiduría contemporánea ECSAB-AD correlacionará positivamente, aunque con una cuantía media, con el cuestionario de refranes (REFRADOL) y con las dimensiones evaluadas por la Batería de Habilidades Interpersonales.
2. Las relaciones entre los cuestionarios ECSAB-AD, REFRADOL y la Batería de Habilidades Interpersonales, por un lado, y la inteligencia académica (factor g), por otro, serán positivas, pero de escasa cuantía.
3. Los indicadores de sabiduría correlacionarán positivamente con los factores de tolerancia de ambigüedad y, por el contrario, correlacionarán negativamente con el factor de intolerancia de ambigüedad.
4. El rendimiento académico estará más relacionado con los indicadores de sabiduría (ECSAB-AD, REFRADOL y Habilidades Interpersonales) que con la inteligencia académica (factor g).
5. Los indicadores de sabiduría correlacionarán positivamente con las variables de la escala de calificación sobre conductas relacionadas con sabiduría en adolescentes (EASA), cumplimentadas por los profesores.
6. La aplicación del programa de promoción de la sabiduría tendrá efectos positivos en la muestra de adolescentes del grupo experimental, que se manifestará en un aumento significativo del nivel en las medidas de los indicadores de sabiduría. Este aumento no se producirá en el grupo control.
7. La aplicación del programa de promoción de la sabiduría no tendrá ningún efecto en las puntuaciones de personalidad e inteligencia académica.
8. Las medidas de los indicadores de sabiduría obtenidas en el pos tratamiento se mantendrán tres meses después (en la fase de seguimiento).

5. METODO

5.1. Diseño:

En la presente tesis empleamos dos diseños. El primero de ellos, de tipo correlacional, está orientado a obtener datos de validez convergente y criterial de algunas dimensiones de sabiduría. El segundo diseño, de naturaleza cuasiexperimental, se llevó a cabo con el propósito de poner a prueba la eficacia de un nuevo programa para promover la sabiduría en adolescentes. Para tal fin se formaron dos grupos con características similares: Grupo Control (GP) y Grupo Experimental (GE). Ambos grupos cumplieron la fase del pretest en la que se validaron los instrumentos y luego el grupo experimental participó de un programa ad-hoc de promoción de la sabiduría. Finalmente los dos grupos participaron de la fase de posttest y solo el grupo experimental, la fase final de seguimiento.

La estrategia utilizada sigue la línea de los estudios longitudinales utilizando medidas repetidas de las variables de respuesta, siendo llevada a cabo durante los años 2011, 2012 y principios del 2013.

5.2. Conformación de la Muestra. Procedimiento para la selección de la escuela.

La realización de este proyecto demandó por un lado conformar el equipo de investigación que llevaría a cabo la tarea y por el otro, seleccionar la institución y la población escolar que participaría de la experiencia.

Con respecto a la conformación del equipo, a través de una convocatoria interna del Departamento de Investigaciones, de la Facultad de Psicología de la (UAI) en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, se invitó a los alumnos a participar de este proyecto como un espacio de investigación y práctica preprofesional. Un grupo de estudiantes interesados colaboró entonces con la fase del pretest, y las tareas técnicas. Con respecto a la selección de la escuela, se tomó contacto con varios directores de escuelas medias públicas y privadas de la ciudad de Rosario

para invitarlos a participar del estudio. Sólo dos escuelas aceptaron incluirse en esta propuesta, movidos por el interés del estudio de la sabiduría, pero sólo una de esas instituciones presentaba las características necesarias para participar (era mixta y disponía de los espacios y tiempos institucionales para realizar la experiencia), de allí que fue entonces elegida.

5.3. Características de la escuela:

Está ubicada en una zona periférica de la ciudad de Rosario (Barrio Acindar), cuyo desarrollo urbano se debió en primer término al asentamiento de establecimientos fabriles y luego a la construcción de barrios sociales. En la actualidad la zona tiene un alto índice de desocupación y subocupación. Asimismo, se ha observado en los últimos años un aumento de asentamientos irregulares, principalmente de familias provenientes del norte del país o inmigraciones proveniente de países vecinos, que en su mayoría son numerosas y cuentan con hijos adolescentes.

Un alto porcentaje de los alumnos que asisten a la escuela, trabajan, en su mayoría en la construcción, cuidando niños, o en empleos domésticos. Lleva el nombre del microbiólogo polaco Albert Sabin que a fines de la década del 50 del siglo XX revolucionó la medicina al descubrir la vacuna contra la poliomielitis.

Concurren 570 chicos, en su gran mayoría del barrio, pero también de algunos sectores lindantes u otras localidades del norte del país. Tiene dos orientaciones: Economía y Gestión de las Organizaciones y Humanidades y Ciencias Sociales. Se realizan además actividades de tipo extracurricular, enmarcadas dentro del Centro de Actividades Juveniles (CAJ), con tres talleres: Informática, Música e Instrumentos, y Deportes. Un convenio con el Complejo Deportivo Municipal "Belgrano Centro" permite que los alumnos de la escuela tengan acceso a la pileta (psicina) climatizada para practicar natación.

Un grupo de alumnos de la escuela participaron de la iniciativa “Concejales por un día” del Concejo Municipal de Rosario, presentando un proyecto de erradicación de basurales en la zona, y fueron también distinguidos en la Feria de las Ciencias de 2005 por su trabajo: “Chicas y Chicos en Riesgo Social”.

La escuela promueve la identidad cultural, la conciencia social y la responsabilidad cívica para la vida democrática de los estudiantes como también desarrollar sanas relaciones humanas integrando la comunidad, la familia y la escuela.

Las características de la escuela seleccionada se resumen en el siguiente cuadro:

Cuadro N° 3: Características de la escuela elegida

Tipo de escuela	Población de alumnos	Terminalidad	Nivel Socioeconómico de los alumnos	Ubicación
Escuela Media Publica	Mixta	Bachillerato	Bajo medio. Hijos de padres desempleados u obreros.	Zona Sur-Oeste de la ciudad. Barrio de Trabajadores fabriles

Una vez acordada la participación de la escuela, se mantuvieron reuniones con directivos y el equipo coordinador, para explicar en detalle el proyecto que se iba a realizar, seleccionar la muestra de alumnos, e invitar a los profesores a sumarse y a recibir un entrenamiento específico para el mismo. El profesor de Educación Física que había sido tutor de los alumnos años anteriores se ofreció para participar en la propuesta, comprometiéndose a concurrir a las reuniones y recibir la capacitación necesaria.

Un punto de discusión fue el tiempo que llevaría la puesta en marcha del proyecto, como también la cantidad de encuentros semanales y duración de cada sesión. Había que contar con profesores dispuestos a ceder sus horas de clases, durante un tiempo prolongado. A fin de no obstaculizar el desarrollo de las clases,

se acordó trabajar diferentes días, en diferentes horarios. En la primera reunión de equipo se presentaron los objetivos generales del proyecto, las fases a llevar adelante con el flujo temporal previsto, el programa y las actividades, y el material teórico básico. Se explicaron cada uno de los instrumentos que se utilizarían en la fase del pretest, y se realizó la distribución de tareas, horarios de asistencia a la escuela, y el cronograma de reuniones generales y grupales.

Los alumnos universitarios tomaron la tarea de pase de los instrumentos y volcado de la información.

Con respecto a la selección de los cursos de estudiantes, uno de los obstáculos principales que se presentaba refería a las características de los alumnos de la escuela; ya que dicha población registraba altos índices de absentismo, repitencia y la posibilidad de abandono. Los cursos eran muy reducidos en número, por ende se optó por convocar dos cursos cercanos en edad (tercero y cuarto año) para poder tener suficiente cantidad de participantes.

Cabe agregar que las autoridades de la escuela tenían muchas expectativas respecto a la mejora de los vínculos y la convivencia en tales grupos como consecuencia de la experiencia.

Se reunió a los alumnos y el equipo de investigación explicó el motivo de la reunión: invitarlos a participar de una experiencia de investigación orientada a estudiar la sabiduría. Se aseguró a los participantes la confidencialidad y anonimato de los datos y la libertad de participar o no de las pruebas, sin que esto repercutiese en su situación académica. Asimismo se les prometió una devolución del trabajo finalizada la experiencia. La mayoría de los estudiantes aceptó participar. Toda esta etapa preparatoria se realizó en los meses de noviembre 2011 y marzo de 2012.

5.4. Características del grupo

El grupo de está compuesto por alumnos de distinta procedencia geográfica: algunos de la ciudad de Rosario, otros del interior del país, y un alumno peruano.

Es común que hayan cambiado de escuelas por diferentes motivos: trabajo, repitencia, cercanía a la escuela. Muchos de ellos provienen de familias de niveles socioeconómicos bajos y viven en condiciones de pobreza, motivo por el cual reciben un subsidio por estudio de parte del gobierno nacional para que los hijos concurren a la escuela. De acuerdo a los comentarios de los mismos alumnos, muchos de ellos conviven con situaciones multiproblemáticas: conflictos sociales e interpersonales, presencia de drogas, alcohol, situaciones de violencia.

Son alumnos con vocabulario reducido, y muchas veces distorsionado, uso excesivo de medios informáticos, desmotivados hacia lo escolar y el estudio cotidiano, que evaden las actividades reflexivas y aquellas en las que se pone en juego la escritura.

En general participaron en forma bastante activa en las tareas que les resultaban sencillas, demostrando interés en esas actividades, pero con una atención lábil, sostenida por períodos cortos. Además se observó gran variabilidad en sus actitudes, ya que algunos días trabajaban con mucha predisposición mientras que otros manifestaban desgano. En cuanto a las tareas que les demandaban mayor esfuerzo cognitivo se mostraron resistentes, no pudiendo en algunos casos finalizarlas.

5.5. Muestra:

La muestra está compuesta por 47 adolescentes escolarizados de 3° y 4° año de una escuela media, pública de la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe (República Argentina). La edad promedio de los alumnos es de 16.5 años (DE=1.1 años), formada por 22 mujeres (47%) y 25 varones (53%).

Tabla 1: Distribución de la muestra en función del sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	22	46,8
Varón	25	53,2
total	47	100,0

De esta muestra se conformaron dos grupos de características similares (en cuanto a género y número), uno trabajó en el turno mañana como *grupo experimental* y el otro grupo a la tarde tomó el lugar de *grupo control*. Esta división por turno fue una ventaja a nivel metodológico, ya que los grupos no tenían contacto entre sí, de manera que no hubo posibilidades que el grupo control conociera lo que realizaba el grupo experimental.

Tabla 2: Distribución de la muestra en función de los tipos de Grupo

Grupo	Sexo		Edad
	Mujeres	Varones	media
Control	14	14	16,91
Experimental	8	11	16
total	22	25	16,49

5.6. Instrumentos:

En la presente investigación se han utilizado dos tipos de pruebas, unas ya validadas y con baremos establecidos y una prueba no testada, elaborada para la presente tesis (Prueba Refradol)

1-Test de inteligencia GL3/A.35 (Furneauux, 1963).

Es un test que evalúa la inteligencia fluida (según terminología de Cattell) como “factor g”, vale decir inteligencia o razonamiento no verbal. En un sentido más global, evalúa la inteligencia académica (aquella inteligencia relacionada con el rendimiento académico). Consta de 38 reactivos con un formato de respuesta donde los alumnos deben escribir la letra que continua a una serie lógica que ellos deben descubrir, siguiendo el orden alfabético. Su realización implica energía mental y atención puesta en 40 de minutos de prueba. A mayor puntuación mayor nivel de inteligencia.

2-Cuestionario de Personalidad de Eysenck revisado (EPQ-R) (Eysenck y Eysenck, 1979).

El EPQ-R es una prueba psicológica de personalidad, en formato de autoinforme, de 83 ítems. Se evalúan tres dimensiones: Neuroticismo (N) o tendencia a la emotividad, Extraversión (E) y Psicoticismo (P). También tiene una escala de sinceridad (L), que mide la tendencia del sujeto a la simulación de respuestas para dar una buena impresión.

3. Cuestionario de Locus de Control para Adolescentes (LUCAD) (Pelechano y Báguena, 1983).

El cuestionario de locus de control *LUCAD* para adolescentes (Pelechano, 1989) es una adaptación del *LUCAM multifactorial de locus interno-externo para adultos* de Pelechano y Báguena (1983) a partir de la revisión de las escalas de Rotter (1966), Nowicki-Strickland (1973) y Reid-Ware (1974). Esta prueba está compuesta por 24 ítems de respuesta obligada (si/no). La composición factorial presenta dos factores, (a) Control externo de exculpación y atribución (LUCAD_F1) y (b) Control interno voluntarista y aceptación de responsabilidad (LUCAD_F2).

4. Escala de Sabiduría Contemporánea para Adolescentes (ECSAB-AD) (González Leandro y Pelechano, 2004a).

Este cuestionario, según sus autores, teóricamente mide sabiduría contemporánea, entendida como constructivismo con fuerza de voluntad y control personal relacionado con el éxito social. Consta de 50 ítems, frente a los cuales el sujeto marca su grado de acuerdo en 4 niveles que van desde totalmente verdadero; casi verdad, algo verdadero y falso. Es un cuestionario mono factorial.

5) Cuestionario de Intolerancia de la Ambigüedad para Adolescentes (IAA) (González Leandro y Pelechano, 2013).

Es un cuestionario de 34 ítems (Verdadero-Falso) que proponen una serie de afirmaciones sobre distintos temas, y da cuenta de la presencia de capacidades del sujeto para manejar la ambigüedad y la incertidumbre. Estas capacidades son por ejemplo el control y manejo de las emociones, prudencia, reflexión sobre lo hecho, tendencia a la simplificación, paciencia, tolerancia a las dudas, entre otras. Los ítems de esta escala se agrupan en tres factores denominados: Tolerancia ante la duda con tendencia a buscar soluciones a los problemas complejos (factor 1), Intolerancia de situaciones ambiguas y/o que provoquen duda (factor 2) y Necesidad de simplificar y objetivar los problemas antes de tomar decisiones (factor 3).

6) Escala de calificación para profesores, de comportamientos relacionados con sabiduría en adolescentes EASA (González Leandro y Asef, 2007a).

Esta escala elaborada para ser aplicada por profesores (EASA) está inspirada en los modelos teóricos contemporáneos más relevantes (especialmente, Ardelt, el Grupo de Berlín y Sternberg) y evalúa las tres dimensiones de la sabiduría propuestas por Clayton y Birren (1970) y posteriormente estudiadas por Ardelt: afectiva, cognitiva, reflexiva. Está compuesta por 15 ítems, relacionados con las dimensiones anteriormente mencionadas, que se valoran con cuatro alternativas de respuestas: nunca, algunas veces, frecuentemente, y siempre. Los docentes

deben completarla indicando si observaron comportamientos sabios en los adolescentes y con qué frecuencia (siempre, frecuentemente, alguna vez, nunca). Las puntuaciones “siempre” y “frecuentemente” se corresponden, en sentido positivo, con la presencia de comportamientos sabios en los adolescentes y con que frecuencia son observados.

Los ítems se agrupan en dos factores: El primer factor contiene la dimensión reflexiva-cognitiva e involucra “Sensatez, prudencia, pensamiento alternativo y capacidad para resolver problemas impersonales, personales e interpersonales”. El segundo factor, refiere a la dimensión afectiva e implica “Compasión por los problemas del prójimo y actitud de ayuda”.

7) Batería de Habilidades Interpersonales para Adolescentes (HH II) (Pelechano, 1984; Joli, 1988).

Se propone una versión acortada y con nuevos criterios de corrección. La prueba evalúa las siguientes dimensiones: Generación de alternativas de solución de problemas interpersonales; Atribución causal; Previsión de consecuencias; Asunción de perspectivas y Segmentalización. Se supone que en todo problema interpersonal existen una serie de dimensiones independientes a considerar. Todas las respuestas llevan de forma implícita el compromiso de procesos cognitivos, que tratan de evitar un pensamiento dicotómico en respuestas de verdadero /o falso. Consta de cinco pruebas.

La primera prueba, Generación de alternativas de solución de problemas (PA) consta de una serie de posibles problemas que pueden o no tener los adolescentes y en los que tienen que escribir las posibles soluciones que se les ocurran (hasta seis).

A continuación en Atribución Causal (PC) se le presentan dos situaciones en las que deben imaginar cuales son las diferentes causas que podrían haber ocasionado el problema, cuanto más diferentes, mejor.

En el siguiente ejercicio, Previsión de Consecuencias (PCTD_1) ante los problemas presentados y sus posibles soluciones, los alumnos tienen que escribir qué les parece a ellos que podría pasar después con las personas que aparecen involucradas en el problema.

Luego, en Asunción de Perspectivas (PP) se presentan preguntas en cada una de las situaciones para que escriban todos los pasos que se les ocurran para lograr la solución del problema.

Por último, el ejercicio de Segmentalización (PS) consiste en preguntas sobre hechos o situaciones habituales en adolescentes para conocer la forma de pensar y opinar sobre estos temas. La evaluación implica dar un punto por cada respuesta. A mayor puntaje mejor habilidad.

8) Cuestionario de Refranes para Adolescentes (REFRADOL) (González Leandro y Pelechano, 2008, inédito).

Este instrumento se ha usado por primera vez para este trabajo de investigación. La prueba original fue desarrollada por Pelechano, Garcia y Fumero (2004) y adaptada posteriormente para adolescentes por González Leandro y Pelechano (2008). El cuestionario está dirigido a la evaluación de componentes representativos de la sabiduría en las relaciones interpersonales. Representa el arranque de una línea de investigaciones orientadas a ofrecer una manera multidimensional de entender la sabiduría, que permita intervenir a la mejora de competencias humanas desde la adolescencia hasta el final de la vida. Está compuesta por 10 refranes. Cada refrán incluye un ítem de *Definición*, otros dos ítems de *aplicaciones* y por último otro que incluye los *inconvenientes de seguir el consejo del refrán de forma extrema*. Las puntuaciones van del 1 al 0, según exprese correctamente o no la idea general del refrán, su lógica aplicación y el inconveniente derivado de su extrema aplicación.

9) Rendimiento escolar

El rendimiento de los alumnos fue obtenido a partir de las calificaciones de los mismos en las diferentes materias: matemáticas, lenguas y sociales. Las mismas fueron aportadas por la dirección de la escuela en un rango del 1 al 10.

Cuadro 4. Instrumentos aplicados en la presente investigación

INSTRUMENTOS	AUTORES	ASPECTOS EXPLORADOS
Test de inteligencia GL3/A.35	Furueaux, (1963)	Factor g de inteligencia (razonamiento no verbal).
Cuestionario de Personalidad de Eysenck, revisado (EPQ-R)	Eysenck y Eysenck, (1997).	Extraversión, Neuroticismo y Psicoticismo
Cuestionario de Locus de control para adolescentes (LUCAD)	Pelechano y Báguena, (1983).	Dos factores: (a) Control externo de exculpación y atribución LUCAD_F1) y (b) Control interno voluntarista y aceptación de responsabilidad (LUCAD_F2)
Cuestionario de sabiduría contemporánea para adolescentes (ECSAB-AD)	González Leandro y Pelechano, (2004a)	Sabiduría, entendida como constructivismo con fuerza de voluntad y éxito social.
Cuestionario de Intolerancia de la ambigüedad para adolescentes (IAA)	González Leandro y Pelechano (2013).	Tres factores: Factor 1: Tolerancia ante la duda con tendencia a buscar soluciones a los problemas complejos. Factor 2: Intolerancia de situaciones ambiguas y/o que provoquen duda. Factor 3: Necesidad de simplificar y objetivar los problemas antes de tomar decisiones.

Escala de calificación para profesores, de comportamientos relacionados con sabiduría en adolescentes EASA	González Leandro y Asef, 2007a	<p>La presencia de comportamientos sabios en los adolescentes y su frecuencia observados por otros.</p> <p>Dos factores:</p> <p>Factor 1: Sensatez, prudencia, pensamiento alternativo y capacidad para resolver problemas impersonales, personales e interpersonales.</p> <p>Factor 2: Compasión por los problemas del prójimo y actitud de ayuda. .</p>
Batería de Habilidades Interpersonales para Adolescentes versión acortada y con nuevos criterios de corrección	Pelechano, 1984; Joli, 1988	<p>Evalúa cinco dimensiones</p> <p>1-Generación de alternativas de solución de problemas interpersonales</p> <p>2-. Atribución causal.</p> <p>3-Previsión de consecuencias.</p> <p>4-Segmentalización.</p> <p>5-Asunción de perspectivas</p>
Cuestionario Refradol para adolescentes (inédito)	Pelechano y González Leandro (2008)	Evalúa el conocimiento tácito mediante una prueba de conocimiento y aplicación de refranes.
Rendimiento escolar	--	Rendimiento de los alumnos en las diferentes asignaturas.

5.7. Procedimiento

El estudio se desarrolló en cuatro fases: pretest, aplicación del programa; postest y seguimiento. Como se señaló anteriormente, la primera fase permitió obtener

datos para el estudio correlacional y a su vez todas las fases aportaron a la validación del programa de promoción. A continuación se detalla el cronograma de tareas establecido para la investigación.

Cuadro 5: Cronograma de tareas

Fase	periodo	Tareas
Pretest	Noviembre 2011- marzo 2012	Preparación de los instrumentos para el estudio correlacional Preparación del programa de promoción de la sabiduría Conformación de los Grupos (Experimental y Control) Administración de pruebas para validación de instrumentos Análisis de resultados de la fase
Implementación del programa	Abril- Agosto 2012	Realización de 21 sesiones de trabajo por el docente y 21 sesiones de trabajo de 40 minutos cada una, de frecuencia semanal. Reuniones semanales de equipo coordinador Reunión de cierre
Postest	Septiembre 2012	Preparación de los instrumentos Organización del grupo Toma de datos GE y GC Análisis
Seguimiento	Diciembre- 2012	Preparación de instrumentos Toma de datos al GE Análisis de datos

5.8. Fase del pretest

Esta fase se inició en el comienzo del ciclo escolar con los cursos seleccionados como grupo control y experimental. Se les explicó a los alumnos el objetivo del pase de las pruebas como también el proyecto de trabajo.

Se aplicaron los siguientes instrumentos: Test de inteligencia GL3/A.35 (Furieux, 1963); Cuestionario de Personalidad de Eysenck (EPQ-R) (Eysenck y Eysenck, 1997); Cuestionario de Locus de Control para adolescentes (LUCAD), (Pelechano y Baguena, 1983); Escala de Sabiduría Contemporánea (ECSAB-AD) (González Leandro y Pelechano, 2004); Cuestionario de intolerancia de la ambigüedad para adolescentes (IAA) (González Leandro y Pelechano, 2013); Escala de calificación para profesores, de comportamientos relacionados con sabiduría en adolescentes (EASA) (González Leandro y Asef, 2007a); Batería de Habilidades Interpersonales para Adolescentes (Pelechano, 1984; Joli, 1988); Test de Refranes para Adolescentes (REFRADOL) (González Leandro y Pelechano, inédito). Se corrigieron los instrumentos y se elabora el programa de intervención.

Los alumnos preguntaron acerca del trabajo y se los vio resistentes al trabajo escrito haciendo comentarios de desagrado cuando tenían que escribir, proponiendo otra forma de llevar de a cabo la tarea.

5.9. Fase de Implementación del programa:

El programa fue elaborado a partir de una sólida fundamentación teórica presentada en el marco teórico de esta tesis.

En efecto, se tomaron los trabajos del Grupo de la Laguna orientados a evaluar sabiduría en adolescentes y aspectos relacionados a la misma tales como personalidad, habilidades interpersonales, razonamiento, valores y rendimiento académico (Pelechano, 1991; 1995). Así también se incluyó la teoría del equilibrio y la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg, (1985; 2001) y los aportes más destacados en relación al pensamiento tácito, al papel de los valores como mediador en el equilibrio de los diferentes intereses hacia el logro del bien común, y el desarrollo del pensamiento crítico y metacognitivo en diferentes situaciones de la vida (Sternberg, 1998; 2001; 2012). Así también se incorporaron los valiosos aportes de Bassett (2005; 2011) quien entiende la sabiduría como un

proceso de desarrollo o aprendizaje transformativo, un proceso orientado a examinar, revisar y validar percepciones.

El programa se orientó a desarrollar en los alumnos un conjunto de competencias vinculadas a la sabiduría, entre las que se destacan:

Competencias de orden cognitivo (Baltes y Staudinger, 2000; Ardelt; 2004; Pelechano, 1991, 1995; Reznitskaya y Sternberg, 2004; Bassett, 2005).

-Tener en cuenta el punto de vista (la perspectiva) de otras personas.

-Pensamiento alternativo (considerar distintas alternativas ante un problema, o a la hora de interpretar una situación).

-Valoración de los aspectos positivos y negativos de una persona, objeto o situación.

-Prudencia (juicios sensatos y ajustados).

-Pensamiento analítico (considerar cosas positivas y negativas de una situación).

-Buen juicio: considerar las posibles causas de una situación y prever las posibles consecuencias de un hecho.

-Orientación a metas en las que se use conocimiento tácito (aquel aprendido sin la ayuda de nadie) relevante para conseguir el fin deseado.

Estas competencias contribuyen a la solución de problemas personales e interpersonales, aplicando las fases siguientes: (1º) Operacionalizar el problema (realizar un análisis objetivo y amplio de las características del mismo); (2º) generar distintas alternativas posibles para resolverlo; (3º) considerar los aspectos positivos y negativos de cada alternativa; y (4º) toma de decisiones (elegir la más apropiada, o las más apropiadas) (Baltes, Smith, 1994).

Competencias de orden afectivo-reflexivo (Ardelt, 2000; 2004, Reznitskaya y Sternberg, 2004, Bassett, 2005; Pelechano, 2004; 2006 Pelechano y González Leandro, 2004):

- Saber escuchar.
- Empatía
- Identificación de emociones en los demás.
- Compasión
- Comprensión y tolerancia hacia comportamientos, costumbres y filosofía de la vida distintos a los propios.
- Disposición a ayudar a los otros.

El programa integró diferentes actividades, en forma de juegos de reflexión o actuación, que fueron llevadas a cabo en 20 sesiones de 40 minutos desarrolladas primero por el docente y 20 sesiones de igual duración, desarrolladas luego por la psicopedagoga. En la sesión número 21 se hizo el cierre de lo trabajado con una actividad en la que asistieron los alumnos, el personal docente, la psicopedagoga, como también administrativos y directivos.

Cada sesión llevaba un nombre que guiaba el tipo de actividad que se llevaría a cabo; en algunas se tomaron dos sesiones con el mismo nombre y objetivos, considerando la complejidad e importancia del tema.

Las sesiones fueron realizadas dentro del horario escolar, en bloques de asignaturas diferentes, según se acordó previamente con las autoridades escolares. Tanto la sesión del docente como la de la psicopedagoga se realizaban dentro de la misma semana. El docente trabajó con conocimiento pleno del programa y de las actividades. La psicopedagoga también trabajó en bloques de asignaturas diferentes en días posteriores a los del docente. Todo la implementación del programa demandó cinco meses, de abril a agosto, y hubo semanas en que por diversos motivos institucionales (feriados, plenarias o actividades extracurriculares) se tuvieron que modificar las fechas previstas al inicio. En el mes de julio se interrumpió el programa dos semanas por el receso invernal.

La participación de educadores en este tipo de programas se sustenta en los

aportes de Sternberg (1999) Reznitskaya y Sternberg (2004) y Bassett (2005; 2011) entre otros, quienes plantearon la importancia del rol docente en la enseñanza de la sabiduría. Por su parte, la participación de profesionales de la psicología y la psicopedagogía en este tipo de programas, viene fundamentado por los trabajos del grupo de la Laguna, de la mano de autores como González Leandro (1993) y Pelechano (1996).

Cabe señalar que en Argentina, la psicopedagogía es una profesión regulada por el Estado, y declarada de interés público, por ende, sometida a los procesos de evaluación y acreditación por parte de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). En el año 1984, el Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, fijó un conjunto de incumbencias profesionales para los títulos de Psicopedagogo y Licenciado en Psicopedagogía entre las que se encuentran el participar en equipos interdisciplinarios responsables de la elaboración, dirección, ejecución, y evaluación de planes, programas, y proyectos en las áreas de educación y salud (Resolución Nº 2473/84); explorar las condiciones y características socioevolutivas del sujeto en situación de aprendizaje; Orientar respecto de las adecuaciones metodológicas, acordes con las características bio-psico-socio-culturales de individuos y grupos; e Implementar sobre la base del diagnóstico, estrategias específicas, tratamiento, orientación, derivación, destinados a promover procesos armónicos de aprendizaje, entre otras. Vale decir, se trata de una profesión reconocida que atiende a todos los aspectos involucrados en los procesos de aprendizaje, tanto en ámbitos clínicos como educativos. De allí que le incumbe el estudio e intervención para el aprendizaje de la sabiduría.

Esta tesis tiene la originalidad de integrar ambas figuras –educador y psicopedagogo- en el proceso de promoción de la sabiduría en adolescentes y en el marco de la institución escolar, entendiendo que cada uno de ellos desde su especificidad, resultan necesarios y complementarios.

Tanto el docente como la psicopedagoga realizaron prácticas diferenciadas. El docente, desde un enfoque pedagógico, introducía el tema, motivaba a los alumnos a participar en las actividades e invitaba a la reflexión y discusión grupal. Luego de su encuentro, el docente transmitía a la psicopedagoga sus observaciones de manera que el mismo pudiera profundizar en aquellos aspectos que mayor dificultad presentaban a los jóvenes e incluso avanzar hacia niveles más implícitos o subyacentes. La mirada de la psicopedagoga, de naturaleza clínica y con formación técnica en teorías del aprendizaje, permitía sacar a luz las emociones y cogniciones en juego, en cada uno de los temas abordados, permitiendo así a los alumnos poner en práctica procesos de metacognición y toma de conciencia.

Las actividades estaban relacionadas entre sí, y eran implementadas primero por el docente, con una mirada más sobre lo pedagógico y posteriormente por la psicopedagoga (Psp). En general todo encuentro seguía una secuencia: se daba un ejemplo de la actividad, una ayuda si era necesaria, y el refuerzo social positivo. Se tuvieron en cuenta además, el feedback informativo, el clima de la sesión, el diálogo y la comunicación y se registraron con notas lo acontecido en los encuentros.

Esta secuencia se mantuvo durante todo el desarrollo del programa, con la flexibilidad suficiente de poder ser adaptada de acuerdo a las características del grupo y las especificidades del momento, sin perder de vista el objetivo de la sesión. Asimismo las actividades fueron programadas de menor a mayor complejidad.

Cabe señalar que este programa no formó parte de la currícula puesto que las definiciones curriculares para la escuela secundaria se definen desde el Ministerio de Educación de la Nación y de la Provincia, por lo cual no hay posibilidades que cada institución en particular plantee modificaciones al currículo. No obstante el programa pudo ser llevado a cabo como proyecto institucional y en coherencia con los contenidos planteados para Formación ética y ciudadana de los jóvenes.

A continuación se describe las sesiones que conforman el programa. El detalle completo del mismo se adjunta como anexo a esta tesis.

5.9.1. Descripción de las sesiones del Programa

Sesión 1: Presentación del programa y objetivos

Sesión con el docente:

En el primer encuentro se pretendió crear un clima de confianza para encontrar apoyo en los alumnos. Se presentó el programa: sus objetivos, encuadre, secuencia, frecuencia de encuentros (dos sesiones semanales: una, a cargo del docente, otra, a cargo de la psicopedagoga (Psp), como también se presentaron los participantes y coordinadores.

En este primer encuentro los contenidos fueron los conceptos relacionados con sabiduría, inteligencia, relaciones humanas, valores, ética.

El docente presentaba determinados términos a través de carteles para su discusión: inteligencia, valores, respeto, ética, relaciones humanas, resolución de problemas y luego los alumnos debían buscar personajes que se destaquen por algunos de estos conceptos. Se los invitó a comentar lo trabajado haciendo una puesta en común.

Sesión con la psicopedagoga:

Posteriormente, en la sesión 1 de la Psp, se volvió a trabajar lo presentado por el docente. Los alumnos debieron contestar una guía de preguntas; realizar el análisis de la lista de personajes que fueran encontrando y establecer las metas individuales a las que deseaban llegar conociendo los objetivos del programa. Es decir, pusieron la atención sobre sus propias experiencias de vida y posicionamientos frente al tema, en un nivel de reflexión más profundo.

Entre las preguntas propuestas estaban: ¿Sólo los buenos alumnos son inteligentes?; ¿Es fácil saber qué es lo correcto en cada situación? ¿Estarías

dispuesto a renunciar a un interés personal si esto ayuda al grupo? ¿Conoces alguna persona sabia?

Sesión 2: ¿Cómo me veo hoy?

Sesión con el docente:

Esta sesión se orientó a explicitar los rasgos que definen al adolescente en su relación consigo mismo y con los otros.

Se trabajó como contenidos la percepción de sí mismo; la valoración de aspectos positivos y negativos de la propia persona y de los demás, a través de un collage guiado por el docente con la siguiente consigna:

“Representate a vos en tus gustos, proyectos, personas importantes de tu vida, amigos, etc.” Luego, de lo trabajado los adolescentes contaron a sus compañeros algo de ellos mismos y se les pidió también que comenten lo dicho por otros compañeros para ejercitar la escucha activa.

Sesión con la psicopedagoga:

La Psp solicitó a los alumnos que detrás del collage elaborado escribieran y verbalizaran lo representado gráficamente. Para orientarlos en la identificación de emociones, intereses y conflictos presentaron carteles con palabras que sirvieron como guía y con ellas armaron frases que los identificaran. De esta manera, prestan interés a su propio auto concepto, a diferenciar lo importante de lo superfluo, como también reconocer sus orígenes y vínculos significativos en relación al contexto familiar y social.

Sesión 3 Escucho y respondo adecuadamente

El objetivo de este encuentro fue concientizar a los alumnos sobre la importancia de escuchar adecuadamente y con atención.

Sesión con el docente:

El monitor docente les pidió que se dividieran en pequeños grupos y realizaran los siguientes juegos: primero se pidió a un alumno del grupo que elija un compañero y que, sin decir el nombre, lo describiera. Después de escuchar la descripción, los demás debieron adivinar de quién se trataba. Se repitió el ejercicio con cada miembro del grupo.

Luego se colocaron en una mesa una serie de objetos iguales, aunque con distintas características y alternativamente, cada uno de los miembros del grupo debía imaginar que había perdido un objeto de los que estaban en la mesa, sin nombrarlo y dando características para que los demás descubrieran cuál era.

Por último, en un plenario general, docente y alumnos conversaron sobre lo vivido por cada uno en relación a la temática trabajada, la escucha, el respeto por los turnos de habla y los sentimientos involucrados.

Sesión con la psicopedagoga:

Posteriormente, la Psp retomó lo trabajado. Con el fin de modificar algunos errores propusieron un nuevo juego, donde cada integrante del grupo se describió a sí mismo por escrito, sin mostrárselo a los demás. Se dieron algunas preguntas orientadoras: ¿Cómo es tu familia? ¿Qué es lo más te gusta hacer en tus ratos libres? Cuando se reúnen con tus amigos, ¿qué les gusta hacer? ¿Cómo reaccionas cuando hay algo que no te gusta? ¿Qué te gustaría hacer cuando termines la escuela? Los chicos leyeron en voz alta sus escritos y al terminar, cada uno eligió a otro miembro del grupo para que contara dicha autodescripción. Los alumnos tratan de analizar, valorar y comprender sus predisposiciones relacionándolas con sus tendencias actuales.

Sesión 4: Leyendo gestos, descubriendo intuiciones.

Sesión con el docente:

La finalidad de esta sesión era que los alumnos pudieran reconocer, explicitar, el pensamiento tácito, identificar sentimientos propios y en los demás y las diferentes formas de comunicarlos. Se realizó a través de una actividad de dramatización en pequeños grupos en base a las siguientes situaciones: un jefe enojado con la secretaria porque llega tarde; una discusión de una pareja de jóvenes y una situación problemática entre docente alumno debido a que éste último no entregó una nota de comunicación a los padres. Otro grupo trabajó con imágenes de rostros, deduciendo previamente los sentimientos que expresaban y representándolos con disfraces.

Sesión con la psicopedagoga:

La Psp debatió acerca de lo que observaron en cada representación analizando si coincidió lo representado con lo percibido por el público; para ello se entregó una lista de sentimientos para ir identificando lo observado: alegría, tensión, sorpresa, precaución, confianza, desconfianza, atrevimiento, dolor angustia, incertidumbre, entre otros.

Sesión 5 y 6 Valores, bases de mí accionar.

El objetivo de estas sesiones estuvo dirigido al reconocimiento de valores subyacentes a una determinada situación, identificando aquellos que sustentan el accionar de las personas; el valor de la tolerancia, la empatía, la comprensión hacia otras persona con costumbres y filosofías de vida diferentes a las propias.

Sesión con el docente:

El docente presentó partes de la película “El lado ciego” guiando su interpretación hacia la diferenciación de conceptos como valores personales, interpersonales, institucionales, virtudes, fortalezas.

Sesión con la psicopedagoga:

La Psp guió el análisis de lo presentado por el docente a través de preguntas, analizando el accionar de los personajes y creando un personaje antagónico a

alguno de los presentados. Los alumnos tuvieron que explicitar diferencias y semejanzas reconociendo los momentos de la película en que se apreciaban sentimientos de empatía, compasión, tolerancia, etc.

Sesión 7 Saber sobre mi sentir

El objetivo de esta sesión fue analizar las percepciones de los sentimientos de cada uno y también de los otros, a través del análisis de diferentes situaciones de vida positiva o negativa.

Sesión con el docente:

El docente presentó un juego de situaciones éticamente dilemáticas, donde debían jugar y enunciar propuestas de solución para resolver dicha situación. Un ejemplo de estas situaciones límites fue: “Te proponen una atractiva suma de dinero para encubrir el robo que realizó un familiar muy cercano. Alternativas: aceptas el trato; denuncias inmediatamente el caso; aceptas el dinero con la intención de denunciar después el caso y desaparecer sin dejar rastros; piensas el modo de hacerles chantaje indefinidamente”.

Sesión con la psicopedagoga:

Posteriormente la Psp analizó junto a los alumnos el rol de cada uno de los participantes y las diferentes soluciones planteadas, así como los sentimientos generados ante una u otra solución.

Sesión 8 Intereses en pugna

Los adolescentes debían reconocer los intereses propios, institucionales y comunitarios para la toma de decisiones, diferenciando cada uno de ellos

Sesión con el docente:

El docente leyó noticias del diario del día, se discutieron esas noticias y posteriormente se proyectó un video de Pedro Picapiedra para profundizar el tema trabajado.

Sesión con la psicopedagoga:

Con la Psp retomaron la actividad analizando qué intereses propios o ajenos guían la acción de las personas que intervienen en las situaciones planteadas. Así, escribieron los intereses específicos de cada “personaje” evaluando en términos positivos o negativos dichas acciones y proponiendo nuevas soluciones orientadas al bien común.

Sesión 9 Identificación de problemas personales e interpersonales

La finalidad de este encuentro fue la identificación de un problema (personal o interpersonal) y su posterior análisis a través de una serie de pasos para su resolución.

Sesión con el docente:

El docente remarcó la importancia de percibir si existe o no un conflicto teniendo en cuenta que las personas no ven los conflictos de la misma manera. Los alumnos debieron ejemplificar y responder individualmente algunas de estas preguntas: ¿Qué entendés por problema? ¿Cuándo existe un problema entre las personas? ¿Qué se siente cuando hay un problema? ¿hay personas que son más responsables que otra cuando hay problemas? ¿Qué harías ante una situación en la que te sentís incómodo, por ejemplo ante la burla de un compañero?.

Sesión con la psicopedagoga:

La Psp trabajó con pequeños grupos de alumnos haciéndolos identificar una situación problemática, definirla correctamente y volcar en un esquema los sentimientos de cada persona, enumerando las posibles causas que la produjeron. Algunas de las escenas con las que debieron trabajar fueron: “Mis

padres están enojados conmigo” “Saqué un aplazo en la prueba de matemáticas” “La profesora de lengua me puso 5 amonestaciones”. “Varios compañeros me insultaron”.

Sesión 10 Generando alternativas al problema.

Sesión con el docente:

El propósito de esta reunión fue reconocer y analizar los problemas de naturaleza personal o interpersonal generando diferentes y variadas alternativas de solución. El profesor escribió en el pizarrón la siguiente situación: “Juan es un compañero de clase al que siempre se lo ve solo, no tiene amigos y a la hora de formar grupos de trabajo en equipo, nadie quiere trabajar con él”. Entre todos respondieron preguntas tales como: ¿Hay un problema? ¿Cuál es? ¿Qué se quiere lograr? pensaron distintas soluciones, intentaron anticipar las consecuencias ante cada una de ellas, analizando los aspectos positivos y negativos de las mismas. Finalmente eligieron la mejor solución fundamentando la elección.

Sesión con la psicopedagoga:

Con el mismo propósito la Psp continuó trabajando el tema en pequeños grupos recordando la importancia de evaluar todos los aspectos de un problema e insistiendo en el uso de los pasos aprendidos con el profesor, para llegar a la mejor solución. Con música de fondo para lograr la escucha activa se leyó un cuento que planteaba un acertijo. Los grupos debían analizar toda la situación y llegar a un acuerdo y justificación sobre la mejor solución. Compartieron entre todos las diversas soluciones y finalmente se les leyó la solución al problema.

Sesión 11: Encontrando los medios para resolver problemas

El fin de este encuentro fue reflexionar sobre la importancia que tiene la organización de los pasos, y la evaluación de los recursos con los que se cuenta para la resolución de un problema.

Sesión con el docente:

El docente guio la reflexión para que los alumnos tomaran conciencia sobre los obstáculos que conllevan las situaciones problemáticas que deben resolverse previamente para alcanzar un buen final. La actividad propuesta fue un juego de “Participación”: se les presentó a los diferentes grupos tarjetas con una palabra escrita en cada una: comunidad, personas, poder, recursos, planificación, organización, ideología, salud, aprendizaje, roles, obstáculos, violencia, solidaridad, diagnóstico, ejecución, evaluación, soluciones, objetivos, creatividad, necesidades, compartir, decisiones, promover, responsabilidad, respeto, fuerzas, comunicación, movilización, canales, cambios, protagonismo, manoseo, desigualdad, diferencias, coincidencias, vínculos, avanzar, continuidad, etc. Entre todos debieron usarlas para construir un relato, una idea o una frase acerca del tema “participación” fundamentando cuando alguna palabra se desechaba. Una vez concluida la experiencia los observadores hicieron un análisis de todo lo visto y oído y luego los participantes expresaron sus interpretaciones sobre lo experimentado. Se confrontaron las observaciones con las manifestaciones de los integrantes y se concluyó reflexionando sobre las dificultades de la participación debido a los aprendizajes aprehendidos y el juego de competencias que el grupo despliega.

Sesión con la psicopedagoga:

La Psp retomó el tema mediante otro juego llamado “Sobrevivir”. Se les planteó una situación problema impresa con un texto explicativo y los alumnos agrupados debieron resolverla por consenso, no por votación, fundamentando la decisión tomada.

Sesión 12: Encontrando los medios para resolver problemas

En esta sesión se continuó con el mismo objetivo que la anterior.

Sesión con el docente:

El profesor retomó lo trabajado anteriormente y explicó que muchas situaciones conllevan obstáculos en el camino y que para llegar a la solución de un problema es necesario seguir una serie de pasos, y vencer distintas trabas. El docente les pidió que enumeraran los obstáculos con los que se encontraron en el juego de la sesión anterior y qué acciones realizaron para ejecutar la tarea.

El alumno que hizo de observador escribió su propia lista y el resto del grupo elaboró otra. Luego compararon ambas listas para analizar las dos perspectivas. Esto posibilita que el grupo analice su accionar desde más de una óptica.

Sesión con la psicopedagoga:

Posteriormente el Psp realizó una reflexión de lo ocurrido en los juegos a través de la escritura de los argumentos que utilizaron para elegir a los ocupantes en el juego de la nave y cómo llegaron a un acuerdo, haciendo hincapié en las diferencias de valores de cada miembro del grupo y la necesidad de aceptar las perspectivas de los otros, etc.

Sesiones 13 y 14: Anticipando consecuencias

El objetivo de estas sesiones fue guiar al grupo de adolescentes para que pensaran qué sucede luego que se pone en marcha una solución concreta, qué consecuencias trae esa elección tanto a nivel personal como interpersonal, a corto y largo plazo.

Sesión con el docente:

En primer lugar el profesor animó a los chicos a una reflexión grupal sobre la importancia de evaluar las consecuencias propias y ajenas en una situación de conflicto. Luego a través de un ejemplo, debieron explicitar todas las posibles consecuencias de un caso como el siguiente: *Mis padres no me dejan ir a bailar a*

“Tiburones” pero como quiero ver a mis amigos decido ir igual, sin decir nada. El profesor propuso preguntas que guiaron a la reflexión.

Sesión con la psicopedagoga:

La profesional Psp retomó el tema trabajado con el docente y proyectó partes de una película (Una historia verdadera) con el objetivo de analizar cuáles fueron las consecuencias del accionar de cada uno de los personajes.

En la sesión siguiente (14) se continuó el trabajo pero esta vez los alumnos escribieron una situación problemática con una resolución y las consecuencias de ésta, haciendo una puesta en común con los aportes de los compañeros.

A su vez, se realizó un debate de las escenas observadas en la película y elaboraron otras alternativas posibles que modifiquen las consecuencias.

Sesiones 15 y 16: La mejor solución

El propósito de estas sesiones fue que los alumnos pudieran elegir criteriosamente la mejor solución a un problema.

Sesión con el docente:

El profesor comenzó recordando lo trabajado en los últimos encuentros: la importancia de generar alternativas de solución ante un problema, buscar los medios, evaluar consecuencias y luego realizar la elección.

Trabajando sobre un juego buscaron diferentes soluciones para resolverlo, sin juicios de valor, teniendo presente aquellas que son posibles de realizar, por lo que fueron rechazadas aquellas que no correspondían a lo esperado en esa situación.

El juego consistió en separar a un alumno del resto del grupo. Se les indicó a los presentes que cuando ingrese el compañero lo atraparan en el centro del grupo, impidiéndole salir, salvo que este alumno lo pida verbalmente. Seguidamente se

abrió el dialogo para reflexionar sobre los sentimientos, pensamientos para resolver la situación.

Sesión con la psicopedagoga:

La Psp dividió a los alumnos en pequeños grupos y se les leyó a todos un problema. Cada grupo debió escribir o dibujar la mayor cantidad de soluciones posibles. Se exponen los afiches y se reflexiona sobre lo producido. Cada solución posible le sumará un punto al grupo y cada alternativa no viables le restará un punto. Si dos grupos o más, tiene la misma solución se considera la mitad del puntaje. Al concluir pegaron en el pizarrón todos los afiches y entre todos analizaron las soluciones adjudicando el puntaje correspondiente, fundamentando cada decisión.

Sesión 16: La mejor solución

Sesión con el docente:

Se reconsideró lo trabajado en la sesión anterior y se resaltó la importancia de la resolución de problemas a través de la palabra; lo positivo de elegir entre varias soluciones; la importancia de resolver el problema, sin postergarlo ni evitarlo, tomando conciencia cuando se actuó de manera reflexiva y no impulsivamente.

Sesión con la psicopedagoga:

Con la Psp se trabajó con la misma dinámica que en la sesión anterior, presentado nuevos problemas a resolver.

Sesiones 17 y 18: La prudencia

El objetivo de estas sesiones fue valorar la prudencia como un valor en la toma de decisiones, junto con el respeto hacia el otro.

Sesión con el docente:

Para profundizar la comprensión de este valor, el docente propuso un trabajo en pequeños grupos con la siguiente consigna: narrar (oralmente) dos situaciones conocidas, una en la cual el protagonista haya cometido un acto imprudente y otra, de manera prudente.

El grupo expuso lo elaborado, justificando lo elegido y en cada exposición el docente colaboró en la reflexión, aportando conceptos precisos en relación a la prudencia; las situaciones más claras fueron escritas en un afiche.

Sesión con la psicopedagoga:

La Psp recuperó lo trabajado por el docente, promoviendo un clima de participación y sinceridad, libre de prejuicios, presentando el siguiente juego: los alumnos debían responder rápidamente (de manera espontánea) una serie de preguntas tales como: ¿Qué haces cuando...? “Tenés” que salir con alguien que no “conocés”; “llegás” a un lugar que “visitás” por primera vez; cuando te piden opinión en una discusión entre dos personas, de las cuales una es amiga tuya; te invitan a un lugar y te agasajan con una comida que no te gusta.

Una vez registradas todas las respuestas, se analizaron y clasificaron en respuestas con mayor o menor grado de prudencia, elaborando nuevas respuestas para aquellas que deberían ser más prudentes. Se cerró la actividad con la lectura de un cuento.

Sesiones 19 y 20: Trabajo de síntesis sobre la resolución de problemas.

Sesión con el docente:

Estas sesiones tuvieron como objetivo integrar la información previamente trabajada, recordando cómo los alumnos identificaban un problema de cualquier naturaleza, consideraban la perspectiva propia y de los demás; buscaban diferentes soluciones para elegir la más adecuada, sin olvidar los posibles problemas intermedios que pueden aparecer. La actividad que propuso el docente

fue completar un esquema con una situación problemática elegida o inventada por ellos, donde discriminaban causas, soluciones y consecuencias.

Sesión con la psicopedagoga:

Con el mismo objetivo, la Psp presentó un video corto en el que debieron volcar la situación problemática percibida y completar un esquema semejante al que trabajó el docente.

Sesión 21: Cierre

En esta última sesión participaron todos los integrantes del programa. Primeramente se pidió a los alumnos que revisen en forma personal lo aprendido en el transcurso del programa para luego poder transmitirlo a la comunidad educativa.

La primera actividad fue completar el cuestionario inicial con algunas modificaciones para luego realizar una producción grupal con miras de ser proyectada a la comunidad.

5.9.2. Algunos comentarios relevantes sobre el desarrollo del programa:

Cabe destacar en este punto la disposición positiva de la institución escolar para la realización del proyecto. En todo momento las autoridades permitieron la realización del mismo, redistribuyendo los tiempos en función de los imprevistos y de las actividades extraescolares relacionadas con el cronograma de los profesores o con las disposiciones ministeriales (por ejemplo las visitas de los alumnos a ferias tecnológicas o torneos deportivos o intercambios con otras instituciones escolares).

Desde la puesta en práctica del proyecto se presentaron algunas dificultades como las mencionadas anteriormente o las inasistencias de los alumnos. También se encontraron obstáculos en la programación de algunas sesiones que incluían

actividades y reflexiones escritas por parte de los alumnos. Los mismos se mostraron reticentes a escribir, por tanto fueron reemplazadas por actividades grupales o conjuntas de presentación oral y volcado de conclusiones en la pizarra.

A pesar de las dificultades y algunos imprevistos, el programa se llevó a cabo y concluyó.

Es importante aclarar que los adolescentes que participaron en el programa estaba atravesados por problemáticas sociales muy profundas y muchos de ellos ya estaban en situación de trabajo y concurrían a la escuela a los fines de recibir un subsidio para estudios otorgado por el gobierno.

Al comienzo del programa algunos alumnos participaban, otros se mostraban apáticos, sentados en la parte de atrás del salón, escuchando música y absortos en sus pensamientos, a otros no se les conoció la voz hasta pasada algunas sesiones. La conducta de la mayoría de las mujeres era activa. A medida que transcurrió el tiempo las actitudes pasivas fueron cambiando logrando que el grupo se integre en su mayoría. Las sesiones en general comenzaba con interés pero luego los alumnos se dispersaban y había que estar muy cerca de ellos para que pudieran concluir y realizar la puesta en común.

Un efecto no esperado fue el surgimiento en las sesiones de los problemas personales, grupales o familiares que tenían los alumnos. Esto se debe en gran parte al vínculo que se estableció entre el docente; la Psp y el grupo, vínculo de diálogo, confianza y escucha que facilitaba la expresión de problemáticas psicológicas o sociofamiliares de los jóvenes. En el Anexo (Cuadro N° 6) se presenta el resumen del Programa desarrollado

5.10. La Fase de Postest

Es importante tener en cuenta que varios alumnos no quisieron volver a completar el post test y el seguimiento, por ende varias de las pruebas no fueron realizadas. Algunas de ellas fueron menores en cantidad pero de mejor calidad, más

positivas. Se vuelven a pasar las mismas pruebas que en el pretest y se agrega el rendimiento académico de los alumnos.

5.11. La fase de Seguimiento

Algunos de los alumnos se trasladaron de escuela, otros repitieron; algunos de los que quedaron se resistieron a volver a realizar las pruebas, tanto los del grupo control como los del experimental.

6. RESULTADOS

La presentación de resultados se realizará en función de las dos grandes metas planteadas para la tesis: obtener datos de validez de los instrumentos para la evaluación de la sabiduría en adolescentes y probar la eficacia de un programa de promoción de la sabiduría en adolescentes escolarizados.

6.1. PARTE I: Resultados de validez concurrente y criterial de instrumentos para evaluar sabiduría

El primer objetivo de la tesis consistió en la obtención de datos de validez externa de los instrumentos diseñados para evaluar algunos aspectos de la sabiduría en la adolescencia, a saber:

El cuestionario de constructivismo con fuerza de voluntad y control personal (ECSAB-AD), que está relacionado con sabiduría contemporánea; y

La prueba de refranes (REFRADOL).

Para ello se tuvieron en cuenta como criterios externos las escalas de calificación cumplimentadas por los profesores de comportamiento relacionado con sabiduría (EASA) y el rendimiento académico.

Las características de la muestra utilizada, con un número escaso de participantes, hace que nos inclinemos por usar estadística no paramétrica. Así, para validar los instrumentos que miden aspectos de sabiduría se emplearon correlaciones de Spearman para muestras pequeñas. Esto implica que los resultados son orientadores y que deberán leerse a la luz de esta limitación en el tamaño de la muestra, así como de otras características demográficas que se describieron anteriormente.

Los datos fueron procesados con el programa estadístico SPSS versión 19.

6.1.1. Datos de validez convergente entre las pruebas Refradol, ECSAB-AD y Prueba de Habilidades Interpersonales

Tabla 3: Correlación por rangos (Spearman) entre el cuestionario de sabiduría contemporánea (ECSAB-AD), el cuestionario de refranes (REFRADOL) y las Habilidades Interpersonales.

	Sabiduría contemporánea (ECSAB_AD)		REFRADOL	
	Correlación de Spearman	N	Correlación de Spearman	N
Refranes_Aplicación (Refradol)	0,03	37	-	-
Generación de alternativas (PA)	-0,07	38	0,02	43
Previsión de consecuencias (PCTD)	0,06	38	0,28	43
Atribución causal (PC)	0,12	38	0,21	43
Asunción de perspectivas (PS)	-0,16	38	0,25	43
Segmentalización (PP)	0,02	38	0,24	43

Como puede observarse la sabiduría contemporánea parece que no está asociada ni con la prueba de refranes ni con las dimensiones de Habilidades Interpersonales (correlaciones cercanas a cero); sin embargo, el cuestionario de refranes (REFRADOL), si exceptuamos la dimensión de Generación de alternativas, sí presenta correlaciones positivas, aunque no significativas, con las dimensiones del Cuestionario de Habilidades Interpersonales. Este resultado sólo da algo de apoyo parcial a la hipótesis 1. Parte de las razones que explicarían esta no correlación, pueden ser relativas a la naturaleza de los aspectos de la sabiduría que miden cada una de las pruebas y a las operaciones cognitivas en juego en cada una de las mismas, que lleva a las facetas a que se comporten de manera independiente unas de otras.

6.1.2. Relaciones entre dimensiones de sabiduría e inteligencia académica.

Estos resultados se muestran en la Tabla 4:

Tabla 4: Correlación por rangos (Spearman) entre la Inteligencia Académica (GL3) y las dimensiones de sabiduría (ECSAB-AD; REFRADOL y Habilidades Interpersonales)

	Test inteligencia (total) (GL3)	
	Correlación de Spearman	N
Sabiduría contemporánea (ECSAB-AD)	0,25	38
Refranes_Aplicación (Refradol)	0,23	42
Generación de alternativas (PA)	0,02	43
Previsión de consecuencias (PCTD)	-0,14	43
Atribución causal (PC)	0,00	43
Asunción de perspectivas (PS)	0,18	43
Segmentalización (PP)	0,13	43

Como puede apreciarse la inteligencia académica medida con el test GL35 correlaciona positivamente, aunque en escasa cuantía (y no significativamente) con la sabiduría contemporánea (ECSAB-AD), y con el cuestionario de refranes (REFRADOL). Por el contrario, las relaciones entre la inteligencia académica y las Habilidades Interpersonales se aproximan a cero, excepto para la Asunción de perspectivas que es positiva, pero de escasa cuantía.

En relación a este resultado, y la hipótesis planteada sobre la asociación positiva leve entre inteligencia académica, sabiduría y habilidades interpersonales (H2), se puede decir que da cierto apoyo a la hipótesis, en cuanto a la sabiduría contemporánea y el cuestionario de refranes, no así para las Habilidades Interpersonales. Por tanto, se puede decir que la inteligencia académica se asocia más con algunos tipos de sabiduría que con otros, lo que representa un indicador más de la complejidad y multidimensionalidad del constructo sabiduría que dificulta su captación integral, al menos con los instrumentos que hemos usado.

6.1.3. Relaciones entre dimensiones de sabiduría y factores de intolerancia de ambigüedad.

Otro aspecto en estudio, fue la posible relación entre la sabiduría y un rasgo de personalidad específico como es la Tolerancia de la ambigüedad. Para evaluar dicha relación se tuvieron en cuenta los tres factores del cuestionario de Intolerancia de la ambigüedad adolescente- IAA (González Leandro y Pelechano, 2013). Las pruebas arrojaron los siguientes resultados:

Tabla 5: Correlación por rangos (Spearman) entre los factores del Cuestionario de Intolerancia de la ambigüedad (IAA-1, IAA-2, IAA-3) y las dimensiones de sabiduría (ECSAB-AD, Habilidades Interpersonales y REFRADOL).

	IAA 1 Tolerancia ante la duda con tendencia a buscar soluciones a los problemas complejos		IAA 2 Intolerancia de situaciones ambiguas y/o que provoquen duda		IAA 3 Necesidad de simplificar y objetivar los problemas antes de tomar decisiones	
	Correlación de Spearman	N	Correlación de Spearman	N	Correlación de Spearman	N
Sabiduría contemporánea (ECSAB-AD)	0,16	37	-0,47 (**)	37	-0,44 (**)	37
Refranes_Aplicación	0,30	39	0,05	39	-0,07	39
Generación de alternativas	0,10	40	-0,09	40	0,18	40
Previsión de consecuencias	0,19	40	-0,31	40	0,05	40
Atribución causal	0,09	40	-0,08	40	0,12	40
Asunción de perspectivas	0,22	40	0,04	40	0,15	40
Segmentalización	0,33 ^(*)	40	-0,22	40	-0,11	40

(**),(*) Correlación significativa al 0,01 y 0,05 respectivamente (bilateral)

La tabla 5 muestra, por un lado, los resultados de la asociación entre las tres dimensiones del cuestionario de Intolerancia de la ambigüedad y el eje constructivismo. Se observa que las dimensiones *Intolerancia de situaciones ambiguas y/o que provoquen duda* (IAA2) y *Necesidad de simplificar y objetivar los problemas antes de tomar decisiones* (IAA3) **correlacionaron negativamente** con las puntuaciones de los indicadores de sabiduría (ECSAB-AD). Vale decir que a mayor sabiduría menor es la intolerancia de situaciones ambiguas y/o que

provoquen duda y la necesidad de simplificar y objetivar los problemas antes de tomar decisiones. Esto equivale a decir que existe relación entre Sabiduría y Tolerancia de la ambigüedad, tal como estaba previsto.

Por otra parte, el cuestionario de Refradol no correlaciona con el cuestionario de Intolerancia de la ambigüedad, mientras que solo la dimensión Segmentalización perteneciente a la batería de Habilidades Interpersonales correlaciona positivamente con el factor *Tolerancia ante la duda con tendencia a buscar soluciones a los problemas complejos* del Cuestionario de Intolerancia de la ambigüedad. Estos resultados prestan apoyo a la Hipótesis 3 que establecía que los indicadores de sabiduría correlacionarían positivamente con los factores de tolerancia de ambigüedad y negativamente con el factor de intolerancia de ambigüedad.

6.1.4. Resultados de validez criterial

6.1.4.1. Relaciones entre dimensiones de sabiduría y rendimiento académico

El rendimiento académico fue medido con las calificaciones de los alumnos en Lengua y Literatura, Matemática y Ciencias Sociales; los indicadores de sabiduría se obtenían de la Escala de Sabiduría, el REFRADOL y las Habilidades Interpersonales; y la inteligencia académica mediante el test GL3. La siguiente tabla expone los hallazgos obtenidos.

Tabla 6: Correlación por rangos (Spearman) entre el rendimiento académico, los indicadores de sabiduría (ECSAB-AD, REFRADOL, Habilidades Interpersonales) y la inteligencia académica (factor G).

	Lengua y literatura (pre)		Matemática (pre)		Sociales (pre)	
	Correlación de Spearman	N	Correlación de Spearman	N	Correlación de Spearman	N
Sabiduría contemporánea (ECSAB-AD)	-0,24	14	-0,27	14	-0,09	14
Refranes_Aplicación	0,01	17	-0,24	17	-0,03	17

Generación de alternativas	-0,03	17	-0,55 ^(*)	17	-0,19	17
Previsión de consecuencias	-0,56 ^(*)	17	-0,79 ^(**)	17	-0,26	17
Atribución causal	-0,14	17	-0,34	17	-0,06	17
Asunción de perspectivas	0,35	17	0,12	17	0,05	17
Segmentalización	-0,01	17	-0,16	17	-0,06	17
Inteligencia (GL3)	0,27	17	0,03	17	0,18	17

(**),(*) Correlación significativa al 0,01 y 0,05 respectivamente (bilateral)

En general, los resultados indican que las dimensiones de sabiduría no están relacionadas con ninguno de los indicadores de rendimiento académico; y cuando lo están (caso de Generación de alternativas o Previsión de consecuencias), el sentido de la correlación va al contrario de lo previsto. Solo una de las dimensiones del Cuestionario de Habilidades Interpersonales, Asunción de perspectivas, correlaciona positivamente con Lengua y literatura y Matemáticas (si bien no llega a los niveles de significación).

La inteligencia académica, sin embargo, presenta correlaciones positivas (aunque no significativas) con los indicadores de Lengua y literatura y Sociales. En resumen, parece que la Asunción de perspectivas es la única dimensión de sabiduría que está asociada con el rendimiento académico.

Estos resultados, aparte de no dar apoyo a la hipótesis IV, parecen indicar que las dimensiones de sabiduría están alejadas, al menos en nuestra muestra, de los criterios de rendimiento académico.

6.1.4.2. Relaciones entre dimensiones de sabiduría y los factores de la escala de calificación para profesores (EASA), de comportamiento relacionado con sabiduría, de los alumnos.

Como ya se describió, la escala EASA la cumplimentaron los docentes y consta de dos factores. El primer factor contiene la dimensión reflexiva-cognitiva e involucra "Sensatez, prudencia, pensamiento alternativo y capacidad para

resolver problemas impersonales, personales e interpersonales”. El segundo factor, refiere a la dimensión afectiva e implica “Compasión por los problemas del prójimo y actitud de ayuda”. Los resultados se muestran en la Tabla 7:

Tabla 7: Correlación por rangos (Spearman) entre las variables de sabiduría (ECSAB-AD, REFRADOL, Habilidades Interpersonales) y los factores de la EASA (Escala de profesores).

	EASA_1 Sensatez, prudencia, pensamiento alternativo y capacidad para resolver problemas impersonales, personales e interpersonales*		EASA_2 Compasión por los problemas del prójimo y actitud de ayuda	
	Correlación de Spearman	N	Correlación de Spearman	N
Sabiduría contemporánea (ECSAB-AD)	-0,28	32	-0,23	32
Refranes_Aplicación	0,04	35	-0,05	35
Generación de alternativas	-0,35 ^(*)	36	-0,34 ^(*)	36
Previsión de consecuencias	-0,21	36	-0,30	36
Atribución causal	-0,25	36	-0,42 ^(*)	36
Asunción de perspectivas	-0,10	36	-0,08	36
Segmentalización	-0,20	36	-0,39 ^(*)	36

(*) Correlación significativa al 0,05 (bilateral)

Los resultados indican que las correlaciones entre las dimensiones de sabiduría cumplimentadas por los alumnos y los factores de la escala de calificación cumplimentada por los docentes o son nulas o van en sentido contrario al previsto, como es el caso de la Generación de alternativas, Atribución causal y Segmentalización; por tanto, la hipótesis 5 no se verifica. Estos resultados nos muestran, también, que existen una gran diferencia entre los problemas que preocupan a los alumnos y la visión de los docentes sobre los mismos, al menos en la muestra de adolescentes que hemos estudiado.

6.2 PARTE II: Resultados acerca del grado de eficacia del programa empleado para promover sabiduría en los adolescentes de la muestra

Como se señaló anteriormente, un segundo objetivo de la tesis fue analizar el efecto diferencial de la aplicación de un programa de intervención para la promoción de la sabiduría sobre las variables de sabiduría, personalidad e inteligencia. Para este fin se puso en marcha un diseño cuasiexperimental con alumnos de escuela secundaria divididos en grupo experimental (GE) y grupo control (GC). Este diseño difiere de un experimento puro en relación al grado de seguridad o confiabilidad sobre la equivalencia inicial de los grupos. Sin embargo, si bien los grupos no cumplieron con los criterios de aleatorización de la asignación de sujetos, los mismos resultaban muy similares puesto que tanto los alumnos del grupo experimental como del grupo control pertenecían al mismo curso y rango etario.

En relación a este objetivo se postuló que la aplicación del programa de promoción de la sabiduría tendría efectos positivos en la muestra de adolescentes del grupo experimental, manifestándose en un aumento significativo del nivel en las medidas de los indicadores de sabiduría. Este aumento no se produciría en el grupo control (Hipótesis VI).

Así también se planteaba que la aplicación del programa de promoción de la sabiduría no tendría ningún efecto en las puntuaciones de personalidad e inteligencia académica (Hipótesis VII).

Para estudiar el efecto del programa de promoción de la sabiduría se utilizó la prueba de rangos señalados y pares igualados de Wilcoxon para muestras relacionadas para comparar las puntuaciones obtenidas por las medidas de sabiduría, de personalidad y de inteligencia, previas y posteriores a la aplicación del programa tanto en el grupo experimental como en el grupo control.

6.2.1. Efectos del programa de promoción de la sabiduría sobre las dimensiones de habilidades interpersonales.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en relación a las habilidades interpersonales previas y posteriores al programa para ambos grupos (Grupo experimental y Grupo control).

Tabla 8: Valor de las medianas de los grupos pretest y postest y grado de significación mediante la prueba de Wilcoxon, de la comparación de las variables pertenecientes a la Batería de Habilidades Interpersonales para Adolescentes en ambos grupos.

HABILIDADES INTERPERSONALES	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
		N	Mediana	Sig. asintót. (bilateral)		N	Mediana	Sig. asintót. (bilateral)
Generación de alternativas	Pre	19	6	0,06	pre	25	5	0,82
	post	19	7		post	28	5	
Previsión de consecuencias	Pre	19	42	0,06	pre	25	52	0,03
	post	19	44		post	28	33	
Atribución causal	Pre	19	10	0,00	pre	25	12	0,15
	post	19	12		post	28	10	
Asunción de perspectivas	Pre	19	10	0,30	pre	25	8	0,18
	post	19	11		post	28	7	
Segmentalización	Pre	19	10	0,00	pre	25	12	0,07
	post	19	15		post	28	3,5	

Como se observa en el cuadro anterior, en general, las medianas de las dimensiones de habilidades interpersonales aumentan de valor del pre al postest, en el grupo experimental; mientras que en el grupo control más bien disminuyen. Específicamente las dimensiones "Atribución causal" y "Segmentalización" evaluadas por la Batería de Habilidades Interpersonales arrojan puntuaciones mayores estadísticamente significativas luego de la aplicación del programa de promoción de la sabiduría en comparación con las obtenidas en el pretest. Asimismo, los datos muestran que el programa también produjo un efecto positivo en las dimensiones "Generación de alternativas", "Previsión de consecuencias" y "Asunción de perspectivas", aunque en esta última dimensión en menor medida.

En el grupo control, no se observan aumentos significativos del pre al postratamiento, en las medidas de habilidades interpersonales; por el contrario, se observan disminuciones en el nivel de las medidas, que en la dimensión "Previsión de consecuencias" llega al nivel de significatividad.

Estos resultados nos permiten aceptar, al menos para estos indicadores de sabiduría, la hipótesis 6, ya que muestran que el programa es eficaz para promocionar este aspecto de la sabiduría.

6.2.2. Efectos del programa de promoción de la sabiduría sobre la dimensión de sabiduría contemporánea y la prueba de refranes

Como se muestra en la Tabla 9, las medidas de sabiduría contemporánea (ECSAB_AD) y de la aplicación de refranes (REFRADOL), tanto en el grupo experimental como en el control, no muestran diferencias significativas del pretest al postratamiento. Hay una tendencia en la medida de la aplicación de refranes a mejorar la puntuación en el grupo experimental. Sin embargo, se puede considerar que el programa de entrenamiento no afectó a estos tipos de sabiduría; por tanto, la hipótesis 6 no se verifica para estos aspectos de la sabiduría.

Tabla 9: Valor de las medianas de los grupos pretest y postest y grado de significación mediante la prueba de Wilcoxon, de los Cuestionarios de Sabiduría Contemporánea para adolescentes (ECSAB-AD) y Cuestionario de Refranes para adolescentes (REFRADOL) para ambos grupos.

CUESTIONARIO	GRUPO EXPERIMENTAL				GRUPO CONTROL			
		N	Mediana	Sig. asintót. (bilateral)		N	Mediana	Sig. asintót. (bilateral)
ECSAB-AD	pre	15	114	0,06	pre	23	108	0,72
	post	19	111		post	28	102	
REFRADOL	pre	19	2	0,07	pre	24	4	0,38
	post	19	5		post	24	4	

6.2.3. Efectos del programa de promoción de la sabiduría sobre las dimensiones de personalidad, intolerancia de la ambigüedad e inteligencia

Como se puede observar en la Tabla 10, tanto en el grupo experimental como en el control, las puntuaciones de las dimensiones de personalidad, Cuestionario EPQ-R (extraversión, neuroticismo, psicoticismo), del Cuestionario de locus de control (LUCAD) y del Cuestionario de intolerancia de ambigüedad (IAA); no presentan diferencias significativas del pretest al postratamiento. Lo mismo ocurre con las puntuaciones de inteligencia (Test GL3/A.35), no hay diferencias significativas entre el pretest y el postratamiento, ni en el grupo experimental ni en el control.

Estos resultados, que eran esperables ya que, las variables de personalidad son relativamente estables, y teóricamente insensibles a los efectos de programas de entrenamiento (Pelechano,1996), dan apoyo a la hipótesis 6, por tanto se verificaría esta hipótesis.

Tabla 10: Valor de las medianas de los grupos pretest y postest y grado de significación mediante la prueba de Wilcoxon, de la comparación de los test de personalidad (EPQR, LUCAD y el Test de Intolerancia de la ambigüedad) y la inteligencia académica (GL3/A.35) para ambos grupos.

CUESTIONARIO		GRUPO EXPERIMENTAL			GRUPO CONTROL			
			N	Mediana	Sig. asintót. (bilateral)		N	Mediana
Extraversión (EPQR)	pre	16	10,5	0,28	pre	25	11	0,05 ^(*)
	post	19	9		post	28	8,5	
Neuroticismo (EPQR)	pre	16	12	0,20	pre	25	11	0,79
	post	19	14		post	28	9	
Psicoticismo (EPQR)	pre	16	11	0,12	pre	25	11	0,47
	post	19	14		post	28	11	
Sinceridad (EPQR)	pre	16	11	0,43	pre	25	10	0,54
	post	19	12		post	28	10	

LUCAD_F1	pre	16	3,5	0,62	pre	25	4	0,90
	post	19	4		post	28	3	
LUCAD_F2	pre	16	6	0,68	pre	25	6	0,23
	post	19	5		post	28	7	
IAA_F1	pre	16	9,5	0,63	pre	24	9	0,74
	post	19	10		post	28	9	
IAA_F2	pre	16	5	0,92	pre	24	3,5	0,11
	post	19	5		post	28	3	
IAA_F3	pre	16	6	0,83	pre	24	6	0,99
	post	19	7		post	28	6	
Test inteligencia (GL35)	pre	19	13	0,74	pre	24	8,5	0,75
	post	19	14		post	22	5	

IAA_F1 Tolerancia ante la duda con tendencia a buscar soluciones a los problemas complejos

IAA_F2 Intolerancia ante situaciones ambiguas o que provoquen dudas.

IAA_F3 Necesidad de simplificar y objetivar los problemas antes de tomar decisiones

6.2.4. Seguimiento de los efectos del programa para promocionar la sabiduría sobre las dimensiones de sabiduría

Para estudiar si los resultados de la aplicación del programa de promoción de la sabiduría se mantuvieron a lo largo del tiempo se utilizó el test no paramétrico de Wilcoxon para muestras relacionadas para comparar las puntuaciones obtenidas por las medidas de sabiduría posteriores a la aplicación del programa y 3 meses después (comparación postratamiento-seguimiento), sólo en el grupo experimental porque el grupo control fue descartado ante la pérdida de la muestra (más de la mitad de los sujetos).

Cuando analizamos la sabiduría relacionada con las habilidades interpersonales, observamos que, tal como se muestra en la Tabla 11, las puntuaciones de las dimensiones de la batería de Habilidades Interpersonales no se mantienen tres meses después de la aplicación del programa de promoción de la sabiduría en el grupo experimental. Todas las dimensiones muestran una disminución significativa en los valores obtenidos con el paso del tiempo.

La Tabla 12 muestra que las puntuaciones de sabiduría contemporánea (ECSAB-AD) disminuyen significativamente; sin embargo, las de la sabiduría relacionada con la aplicación de refranes (REFRADOL) se mantienen. De todos modos, estas

dos dimensiones no se vieron afectadas por el programa de entrenamiento (solo hubo una ligera tendencia a mejorar en la aplicación de refranes).

Tabla 11: Valor de las medianas de los grupos postratamiento (post) y seguimiento (seguí) y grado de significación mediante la prueba de Wilcoxon, de la comparación de las variables pertenecientes a la Batería de Habilidades Interpersonales para Adolescentes.

HABILIDADES INTERPERSONALES			N	Mediana	Sig. asintót. (bilateral)
	Post	seguimiento			
Generación de alternativas	Post		19	7	0,00
	seguimiento		15	5	
Previsión de consecuencias	Post		19	44	0,00
	seguimiento		14	31,5	
Atribución causal	Post		19	12	0,00
	seguimiento		15	8	
Asunción de perspectivas	Post		19	11	0,01
	seguimiento		14	6	
Segmentalización	Post		19	15	0,03
	seguimiento		13	9	

Tabla 12: Valor de las medianas de los grupos postratamiento (post) y seguimiento (seguí) y grado de significación mediante la prueba de Wilcoxon, de la comparación del Cuestionario de sabiduría contemporánea para adolescentes (ECSAB-AD) y cuestionario de refranes para adolescentes (REFRADOL).

CUESTIONARIO			N	Mediana	Sig. asintót. (bilateral)
	post	seguí			
Sabiduría contemporánea para adolescentes (ECSAB-AD)	post		19	111	0,01
	seguí		17	91	
Refranes_Aplicación	post		19	4	0,63
	seguí		11	4	

Para mostrar las tres fases (pre, post y seguimiento) del estudio en conjunto, y ver así la evolución de las puntuaciones de los distintos tipos de sabiduría, presentamos las Figuras 3 a 9. En ellas se puede ver el efecto diferencial del

programa de intervención y la comparación entre los grupos experimental y control.

Como puede apreciarse en las figuras, los logros obtenidos en el grupo experimental en las dimensiones Generación de alternativas, Atribución causal, Asunción de perspectivas y Segmentalización (que no se dieron en el grupo control) no pudieron sostenerse en el tiempo. Esto podría estar indicando que los alumnos necesitan un tutor permanente que los acompañe y ayude a consolidar los niveles de mejoría logrados con el programa. Estos resultados no dan apoyo a la hipótesis 7, que sostenía que las medidas de los indicadores de sabiduría obtenidas en el pos tratamiento se mantendrían tres meses después (en la fase de seguimiento); por tanto, no se verifica esta hipótesis. Solo en una prueba, en la aplicación de refranes (Refradol), las puntuaciones se mantuvieron en el tiempo.

En síntesis, basándonos en los resultados cuantitativos obtenidos, la aplicación del programa de promoción de la sabiduría tuvo efectos positivos en la muestra de adolescentes del grupo experimental, manifestándose en un aumento significativo del nivel en las medidas de los indicadores de sabiduría vinculados a las habilidades interpersonales. Los alumnos se volvieron más capaces para evaluar inferir las causas que generan determinados problemas y visualizar los pasos que demanda la resolución de los mismos (atribución causal y segmentalización); sin embargo, estas ganancias no se mantuvieron en el tiempo.

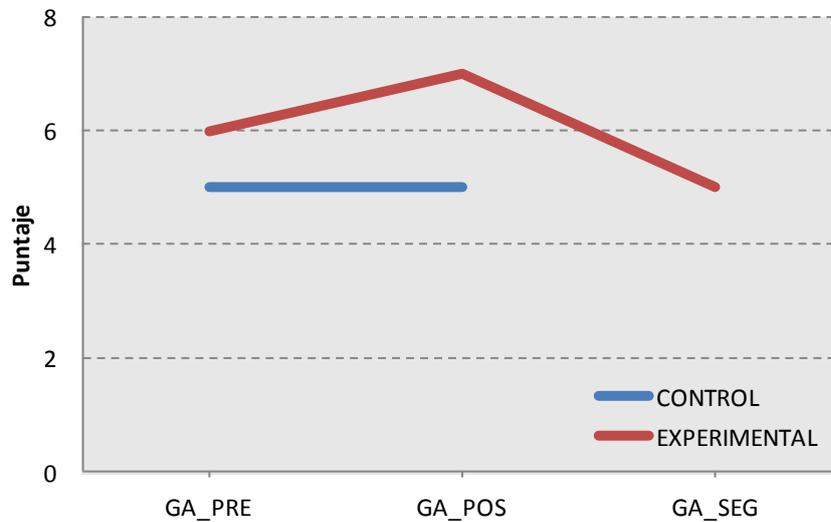


Figura 3: Valor de las medianas de la dimensión Generación de Alternativas en las tres fases: pretest (GA_PRE), postratamiento (GA_POS) y seguimiento (GA_SEG) para el grupo experimental, y en el pretest y postratamiento para el grupo control.

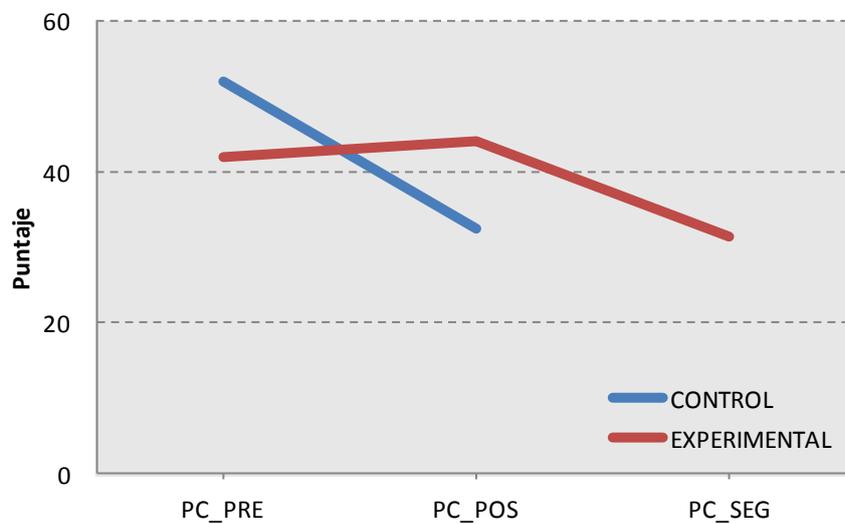


Figura 4: Valor de las medianas de la dimensión Previsión de Consecuencias en las tres fases: pretest (PC_PRE), postratamiento (PC_POS) y seguimiento (PC_SEG) para el grupo experimental, y en el pretest y postratamiento para el grupo control

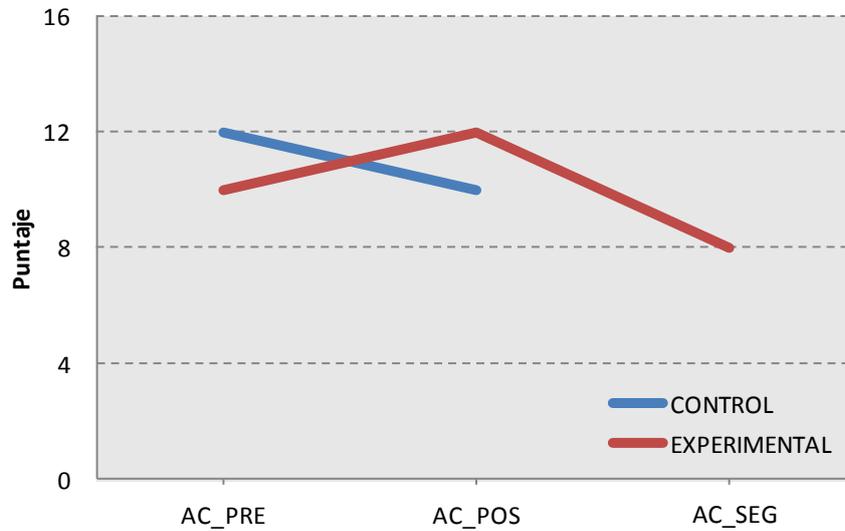


Figura 5: Valor de las medianas de la dimensión Atribución Causal en las tres fases: pretest (AC_PRE), postratamiento (AC_POS) y seguimiento (AC_SEG) para el grupo experimental, y en el pretest y postratamiento para el grupo control.

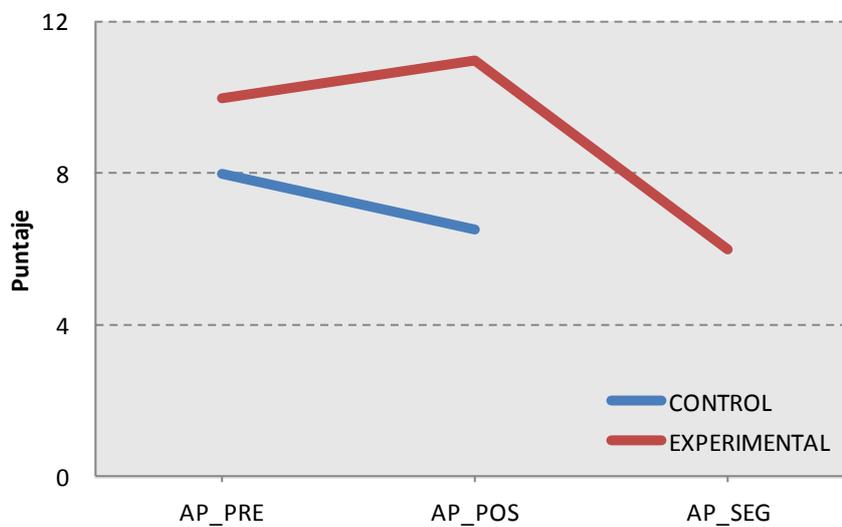


Figura 6: Valor de las medianas de la dimensión Asunción de Perspectivas en las tres fases: pretest (AP_PRE), postratamiento (AP_POS) y seguimiento (AP_SEG) para el grupo experimental, y en el pretest y postratamiento para el grupo control.

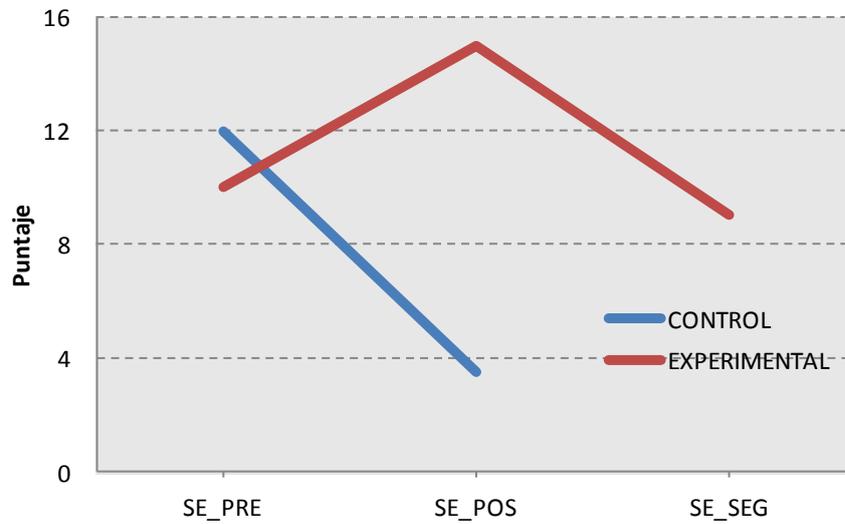


Figura 7: Valor de las medianas de la dimensión Segmentalización en las tres fases: pretest (SE_PRE), postratamiento (SE_POS) y seguimiento (SE_SEG) para el grupo experimental, y en el pretest y postratamiento para el grupo control..

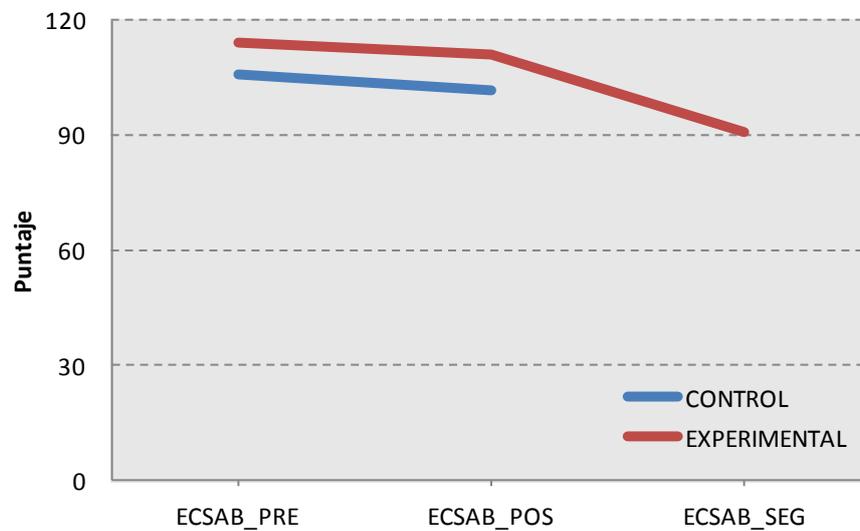


Figura 8: Valor de las medianas de la Sabiduría Contemporánea (ECSAB-AD) en las tres fases: pretest (ECSAB_PRE), postratamiento (ECSAB_POS) y seguimiento (ECSAB_SEG) para el grupo experimental, y en el pretest y postratamiento para el grupo control.

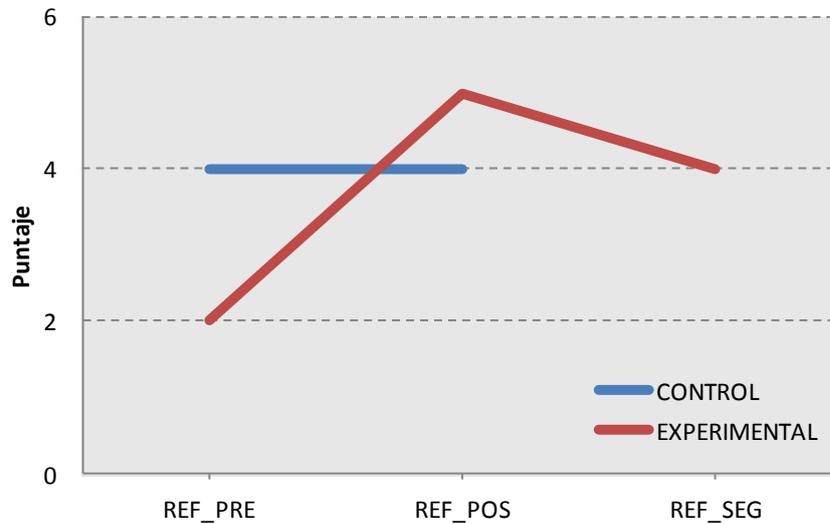


Figura 9: Valor de las medianas de la prueba Refradol en las tres fases: pretest (REF_PRE), postratamiento (REF_POS) y seguimiento (REF_SEG) para el grupo experimental, y en el pretest y postratamiento para el grupo control.

6.3. Análisis cualitativo de las sesiones del Programa

Durante todo el desarrollo del Programa, se fue llevando una bitácora con registro de los principales cambios que se fueron operando en el grupo de adolescentes, tanto en las sesiones con el docente como con la psicopedagoga. La lectura de estas observaciones permitió a docentes y psicopedagoga establecer que el programa logró un cambio significativo en las actitudes y comportamientos de los alumnos, cambios que probablemente los instrumentos utilizados no lograron captar. De una situación inicial en la que se conocían poco, no expresaban sus pensamientos y emociones, y no se miraban entre sí, los jóvenes pasaron progresivamente a una posición en la que pudieron tomar la palabra, expresar su punto de vista e interesarse por el punto de vista del otro, y fundamentalmente reflexionar sobre temáticas profundas de la vida y valorizar el bienestar de los demás.

A continuación se detallan algunos registros de sesiones que permiten sostener la conclusión antedicha.

Primeras sesiones

S1: Presentación del Programa y objetivos

Comentario: los alumnos en un principio se mostraron desconfiados, poco participativos, con poco diálogo entre sí; cuando hablaban no se miraban, algunos no se dirigían la palabra; la mayoría usaba gorra hasta los ojos que no les permitía visualizarse unos a otros. Las mujeres también presentaban algunos comportamientos de desinterés. Algunos participaron de la propuesta, otros jugaban con el celular modificándose ligeramente esta conducta hacia el final del encuentro.

S2: Cómo me veo hoy?

Comentario del docente: la participación de los alumnos fue mejor que en la sesión anterior, aunque se percibe que hay alumnos que no se hablan entre ellos, y que siguen con la gorrita puesta. Un grupo bastante numeroso participa plenamente de las actividades recordando e interesándose por lo que dicen sus compañeros.

Comentario de la psicopedagoga: Durante veinte minutos los alumnos intentaron explicar lo que quisieron representar en el collage; algunos evitan escribir mientras que otros lo hacen con lentitud. Luego sentados en círculo comentan lo trabajado, aparecen comentarios sobre diferentes problemáticas sociales, familiares, incompreensión, soledad, falta de diálogo, presión social y familiar, respuestas abusivas o violentas de parte de vecinos, cansancio por la repetición de estas situaciones.

Interpretación: la problemática social es tan acuciante que inicialmente no pueden avanzar hacia la valoración de los propios aspectos positivos y negativos.

S3: Escucho y respondo adecuadamente

Comentario del docente: En el primer juego, muchos alumnos no encontraban palabras para describir al compañero, o lo hacían con cierto tono de burla, se

interrumpían, pero rápidamente esto se modificó con la intervención del docente, pudiendo concluir la actividad revirtiendo la conducta de los alumnos, recalcando la importancia de actitudes de respeto hacia los demás, la espera del turno, la escucha activa. Finalmente fue una actividad enriquecedora y divertida para ellos.

Comentario de la psicopedagoga: los alumnos elegidos y el resto del grupo, mostraban una actitud aparentemente desinteresada, ensimismados, como lejanos a lo que estaba ocurriendo, en una actitud que parecían no escuchar, sin embargo, pudieron repetir y comentar lo leído por el compañero.

Interpretación: A los alumnos les cuesta mucho lograr la conciencia sobre la importancia de escuchar al otro. Sin embargo si bien se mostraron desinteresados, algo indiferentes a la actividad y marcando una distancia hacia la Psp, pudieron seguir la actividad aún con poco involucramiento, es decir empezaron a poner cierto grado de atención a lo que pasaba a su alrededor y sobre todo, a la propuesta.

S4: Leyendo gestos y descubriendo intuiciones

Comentario docente: El docente recalca la importancia de reconocer las distintas perspectivas que tienen las personas, sobre las situaciones, conflictos, y de valorar y comprender estas posturas. Los alumnos participaron con entusiasmo comentando además situaciones de la vida cotidiana.

Comentario de la psicopedagoga: Los jóvenes reconocen que pocas veces han puesto en práctica esta percepción, y advierten que el ejercicio les permitió hacerlo con mucha habilidad.

Interpretación: Los adolescentes no tienen el ejercicio de leer gestos. El programa les permite darse cuenta, descubrir esta capacidad humana y capitalizarla.

S5: Valores, bases de mi accionar

Comentarios del docente: Se observa que los chicos confunden valores con otros términos como virtudes, fortalezas; se discute la diferencia entre estos conceptos. Es un momento muy enriquecedor, porque hablan de los vecinos, del compañero que vino de otro país, y al que no le hablaban hasta ese momento, de la institución y actitudes de docentes. Se percibe un clima de temor a expresar el pensamiento y dificultad para poner en palabras las emociones, los sentimientos, lo que piensa cada uno. Un alumno plantea acerca del nacimiento de los valores y la importancia de la familia en su desarrollo, y otros aportan que no solo la familia, sino el barrio, la escuela, la televisión. Estuvieron atentos a la película.

Comentarios de la psicopedagoga: Los chicos no se ven totalmente identificados con el personaje central de la película, sobre todo en lo que hace al esfuerzo, superación. Dicen que el esfuerzo o el deseo de superarse lo hacen en relación a otras actividades extraescolares, valorando el trabajo antes que el estudio. Frente a la cuestión de la violencia, manifiestan que muchas veces responden de manera agresiva porque sino “los consideran débiles” y los “agarran de punto”. Se guía el debate marcando la diferencia entre las personas, contextos y la importancia de poder reconocer los propios valores y los de los demás. Se observa que muchos de los alumnos piensan diferente a otras personas, tienen miedo de hablar por temor a la represalia. Cabe destacar en este encuentro un cambio de conducta: escuchan un poco más, e intentan comunicar sus sentimientos, aun a medias palabras.

S6: Valores. Bases de mí accionar

Comentarios comunes: se observa un clima de mayor confianza y participación.

Interpretación sobre valores: Los jóvenes necesitaron acompañamiento para descubrir los propios valores y los ajenos y cómo estos guían las conductas. Todavía dudan sobre valores positivos (compasión, comprensión, tolerancia) que aparecen opuestos a lo que se requiere para adaptarse al contexto vulnerable del que provienen.

S7: Saber sobre mi sentir

Comentario del docente: se presentaron problemas cotidianos, dilemáticos. Los chicos proponen distintos tipos de soluciones sin percatarse si son o no adecuadas. Aparecen algunas respuestas de tipo desafiantes, o agresivas en algunos alumnos, pero poco a poco empiezan a pensar en las consecuencias, en cómo se sentirían después, ellos y los demás. Se observan algunas actitudes positivas en este grupo de alumnos que tenían una marcada tendencia a respuestas soberbias o desafiantes o violentas.

Comentario de la psicopedagoga: Nuevamente aparecen problemas personales de los chicos. Los alumnos se muestran comunicativos, interesados en el tema y en la búsqueda de soluciones.

Interpretación: Percibir sentimientos propios es una tarea compleja para los chicos. Las situaciones límites propuestas son parte de la cotidianidad de los alumnos. El programa los lleva a poner en conflicto los valores que les permiten sobrevivir en los contextos vulnerables y aquellos que transmite la escuela y en algunos casos las familias, por ende les sirven para empezar a identificar percepciones y sentimientos propios y ajenos.

S 8: Intereses en pugna

Comentario docente: A través de noticias del diario se puso el énfasis en la identificación de valores propios y comunitarios que pueden jugarse al tomar una decisión. Los alumnos se mostraron interesados, participativos pero resistentes a escribir lo que pensaban. Oralmente podían expresar mejor los intereses que predominan en cada situación tratada.

Comentario de la psicopedagoga: los alumnos participaron con entusiasmo siempre tratando de comentar situaciones personales, mostrando cada vez más confianza y apertura con el coordinador.

Interpretación: Cada situación externa trabajada los lleva a encontrar elementos explicativos a las problemáticas personales planteadas, que facilita el análisis y comprensión de las mismas.

S9: Identificación de problemas personales e interpersonales

Comentario del docente: el desempeño, la participación y el interés de los alumnos fue muy bueno; demuestran un alto nivel ansiedad y baja tolerancia a la espera para comentar sus problemáticas personales llevando al docente a escuchar y dar cabida a cada una de las problemáticas planteadas. Los problemas más recurrentes del grupo son las faltas de respeto, de solidaridad, la tendencia a tomar represalias contra otros o resolver conflictos de manera violenta.

Comentario de la psicopedagoga: Si bien la participación de los alumnos fue activa, les resultó difícil pensar con fluidez en las diferentes causas que intervinieron en el problema, ponerse en el lugar del otro y comprender la importancia de evaluar las causas posibles para tomar una buena decisión. Tampoco logran fácilmente comprender la responsabilidad de los personajes en cada situación.

S10: Generando alternativas al problema

Comentario del docente: La participación fue irregular, algunos participaron con entusiasmo, a otros les faltó imaginación o adecuación pero finalmente lograron un trabajo más activo, autónomo comprendiendo la importancia de esta actividad para la búsqueda de soluciones

Comentarios de la psicopedagoga: Al comienzo les resultó difícil poder seguir un orden en los pasos para encontrar la solución, luego lo hicieron con más flexibilidad. Muy positiva la participación y actitud de los alumnos. Las sesiones muchas veces se extienden un poco más de lo programado porque surgen temas personales que preocupan a los alumnos y entre todos tratan de dar soluciones a lo planteado.

Interpretación: La empatía es una habilidad poco presente en estos adolescentes. Las habilidades metacognitivas de resolución de problemas requieren ser

estimuladas para evitar la respuesta automática, impulsiva, que está afianzada en sus historias de vida.

S11 y S12: Encontrando los medios para resolver problemas

Comentarios del docente: Al comienzo trabajaron desordenadamente, hubo algunas luchas de poder las cuales se fueron resolviendo, porque algunos no entraban en las discusiones y la discusión quedaba sin efecto. La tarea se llevó a cabo pudiendo resolver el trabajo planteado, pero fue necesario que llegaran a un acuerdo previo y esbozaran con claridad de qué manera iban a hacer la tarea.

Comentarios de la psicopedagoga: lo más esclarecedor fue que los chicos manifestaron que les hubiera resultado más fácil resolver solos el problema y que llegar a un acuerdo entre todos les fue más difícil. Se reflexionó sobre todo lo que se puso en juego en ese momento: valores, crianza, historias. El trabajo les resultó ameno y divertido y participaron con entusiasmo y responsabilidad.

Interpretación: la búsqueda de acuerdos y consenso no resulta sencilla a los jóvenes. No están familiarizados con el trabajo cooperativo, en equipo, y a apoyarse mutuamente y debatir entre todos las mejores soluciones y los puntos de vista. Falta de ejercicio del diálogo.

S13 y S14: Anticipando consecuencias

Comentarios del docente: al comienzo les costó reflexionar y animarse a plantear lo que pensaban. Hubo que motivarlos a que lo hicieran, dando ejemplos y modelando la actividad. Luego en el trabajo grupal la actitud de los alumnos fue más abierta y espontánea.

Comentario de la psicopedagoga: los alumnos se mostraron interesados y reflexivos asociando en cada momento las conclusiones con ejemplos de su vida cotidiana.

Interpretación: Esta dimensión habla de la posibilidad de empezar a controlar la conducta a través de la reflexión, de la planificación de las acciones y relacionadas con la atribución de causas, como fuente de información importante. La motivación y el ejemplo ayudaron a que los alumnos avancen en el desarrollo de esta dimensión.

S15 y S16: La mejor solución

Comentarios del docente: El juego participativo despertó motivación para la discusión y análisis de las diferentes estrategias utilizadas para resolverlo. Al igual que en situaciones anteriores, los chicos aportan ejemplos personales. Se introdujo el factor tiempo en las estrategias de resolución planteadas (mediatas e inmediatas). Se observan diferencias en las respuestas entre los varones y mujeres.

Comentarios de la psicopedagoga: Los chicos presentan espontáneamente un caso: Gabriel un chico ciego que quiere ir a la escuela de chicos normales. Se observa un diálogo más fluido e interactivo que en encuentros anteriores, escuchándose entre ellos, mirándose, e interesándose por las opiniones de los demás compañeros y dando una variedad de respuestas.

Interpretación: Hay un avance desde el punto de vista cognoscitivo en relación a reflexiones sabias. Sobre todo se observa aceptación de las diferentes propuestas realizadas por los pares. Las respuestas no son estereotipadas, sino concretas, variadas, válidas, y realistas. La conducta rígida, automática e inflexible presente en las primeras sesiones del programa parece ahora estar reemplazada por posturas más abiertas y empáticas.

S17 y S 18: La prudencia

Comentarios del docente: Los alumnos trabajan con entusiasmo diferenciando conceptos de prudencia e imprudencia propuestos a través de un juego en el que deben dar una respuesta rápida y espontánea a cada situación planteada.

Algunos alumnos se vieron más retraídos, y dudosos reflexionando ante cada respuesta.

Comentarios de la psicopedagoga: Los alumnos están más comprometidos, más cautos, analizando un antes y un después y considerando posiciones diferentes, con una tendencia a no herir a los demás.

Interpretación: Los alumnos parecen estar en un proceso de adquirir una actitud de discernimiento entre lo bueno y lo malo, lo propio y lo ajeno; estas actitudes llevarían a pensar que son plausibles, con el ejercicio de poder anticiparse a los acontecimientos, a analizar alternativas y poder tomar las mejores decisiones ante cada situación.

S19 y S 20: Trabajo de síntesis sobre resolución de problemas

Comentarios del docente: Los alumnos trabajan todos juntos completando el esquema de resolución de problemas, aceptando las soluciones brindadas por los compañeros, sin que ningún compañero sea objeto de burla. Fue un trabajo dinámico en el que fueron presentando algunas problemáticas: discusiones entre hermanos porque se sacan cosas personales; una madre que tiene dos hijas y las dos le piden cosas que la madre no tiene para darles, por tanto tiene que tomar una decisión.

Comentario de la psicopedagoga: Se pasa un video de los Simpson y lo re trabajan con entusiasmo delimitando problemas, causas, soluciones, consecuencias. El trabajo se dio en un clima colaborativo, responsable, dialogado, llegando casi a un trabajo autónomo. La participación fue casi general.

Interpretación: Se puede pensar que estas actitudes son fruto de un aprendizaje y un espacio diferente dentro de la institución, donde fueron escuchados, en sus verdaderas problemáticas, sin ser juzgados.

S21: Cierre. Revisando lo aprendido

Comentarios del docente y de la psicopedagoga: Esta sesión se realizó en forma conjunta (docente y psicopedagoga) y cada uno de los alumnos en forma verbal fue transmitiendo las vivencias que tuvo y cómo se ven a sí mismos después de la intervención. Algunos de los comentarios fueron que los padres los vieron cambiados “en un 150%”; que ahora pueden discernir mejor lo correcto en cada situación, y eso no les ocurría al comienzo; que se conocen más a sí mismos y que podrían estar dispuestos a renunciar a intereses personales si esto ayuda al grupo; que ahora sienten que pueden darse el tiempo para pensar ante un determinado problema aunque no están muy seguros que les salga bien. El encuentro finalizó con la proyección de un video reflexivo, a toda la comunidad educativa de la escuela sobre la experiencia vivida.

El recorrido por las sesiones del programa pone en evidencia un conjunto de cambios cualitativos operados en los participantes y que otorgan al valor a dicho programa. En efecto, el dispositivo logró ser eficaz en el desarrollo de las habilidades interpersonales y en la resolución de problemas, a través de una mejor gestión cognoscitiva por parte de los alumnos, que se reflejó en una mejor comunicación y en niveles de reflexión más sabios.

Los alumnos lograron generar mayor empatía, como también cierto equilibrio entre las dimensiones afectivas, emocionales y reflexivas, apreciando la importancia de la escucha, el respeto y la tolerancia.

7. DISCUSION

Tres grandes preguntas orientan la discusión final de esta tesis: ¿cómo evaluar la sabiduría?; ¿de qué manera se puede enseñar o promover sabiduría en la escuela? y finalmente ¿qué vínculo es posible establecer entre sabiduría y adolescencia?.

Esta tesis se integra en la propuesta multidimensional de la sabiduría que hace el Grupo de La Laguna, cuyas líneas teóricas esenciales se han expresado anteriormente, y que están recogidas en el reciente libro publicado por este Grupo (Pelechano y González Leandro, 2015). Además, en su parte de promoción y entrenamiento de la sabiduría, tiene en cuenta los más recientes desarrollos teóricos, provenientes de diferentes enfoques psicológicos (los aportes del grupo de Berlín, de la teoría multidimensional de Ardelt; las teorías de Sternberg y Bassett) que coinciden en tener una concepción multidimensional y compleja del constructo sabiduría. Por ello, en nuestro trabajo (sobre todo en la elaboración de las actividades de entrenamiento) la hemos considerado como un constructo que admite un conjunto de dimensiones: cognitiva, afectiva, activa y reflexiva; una capacidad vinculada a la resolución de problemas de orden fundamentalmente intra, inter y extrapersonales; una forma de conocimiento experto (fáctico, procedimental, contextualizado, relativista); una capacidad en la que se juegan especialmente el autocontrol, el manejo de la incertidumbre y valores tales como la prudencia, la tolerancia, la ética y la comprensión. Finalmente, un concepto sociocultural que remite a la forma en que cada sociedad y cultura entiende el saber vivir.

Dada esta complejidad, no resulta simple responder la primera pregunta, es decir evaluar este constructo, porque no existen instrumentos que logren captar de manera integral las múltiples facetas de la sabiduría. Las pruebas disponibles solo abordan algunos de los aspectos relevantes. Esta tesis tiene la originalidad de emplear dos tipos de pruebas para evaluarla: por un lado, pruebas de rendimiento típico, como la prueba de sabiduría contemporánea (ECSAB_AD) y el

cuestionario de intolerancia de ambigüedad (IAA), que son las pruebas usadas con más frecuencia (p. ej. las de Ardelit, 2003; Webster, 2003 o Greene y Brown, 2009). Y por otro lado, pruebas de rendimiento máximo, como la prueba de refranes (REFRADOL) y la batería de habilidades interpersonales (HH II) Esta combinación de pruebas, aunque superadora de otros estudios, no agota la complejidad del constructo. Al mismo tiempo, el objetivo de validar pruebas se enfrenta en esta investigación con el obstáculo de lo acotado que resulta la muestra elegida, pequeña y de un extracto sociodemográfico peculiar, para llevar a cabo una validación fiable. Esto quizás explique los resultados dispares obtenidos.

Una de las dimensiones de sabiduría, de acuerdo con los desarrollos del Grupo de la Laguna, es la **sabiduría contemporánea**, que tiene que ver con un factor identificado como “constructivismo en fuerza de voluntad y control personal”; esto es, la capacidad para tomar decisiones, voluntad y persistencia en el rendimiento así como constructivismo de base. Representa un tipo de sabiduría contemporánea en el que se dan elementos relevantes relacionados con el constructivismo emocional, el voluntarismo y el esfuerzo personal, que para los autores son elementos presentes en la mentalidad contemporánea occidental, basada en el predominio del esfuerzo y la dedicación para el logro de una posición personal firme y segura. Este aspecto de la sabiduría se operacionalizó en un instrumento, el ECSAB, en su versión para adolescentes. Al analizar las correlaciones entre la prueba ECSAB, por un lado, y las pruebas de refranes y la de habilidades interpersonales, por otro, se observó que no había correlación significativa. Aquí surge la duda a si estos resultados son debidos a que son dimensiones independientes o debidos a las propias características de los adolescentes argentinos estudiados. A nivel clínico y de testimonios obtenidos de sus docentes, se observó la inclinación de los jóvenes a abandonar fácilmente aquellas tareas que les resultaban complejas o frustrantes. Por otra parte es preciso recordar que la situación de vulnerabilidad social de los estudiantes los lleva a desconfiar del éxito personal basado en el esfuerzo. Muchos de ellos

proviene de familias donde el jefe está desocupado y se sostienen de políticas de subsidios. Este punto puede que explique en parte los resultados obtenidos para esta prueba.

Otra de las pruebas de evaluación de la sabiduría fue la prueba **Refranes** (González Leandro y Pelechano, 2008). Dentro de los estudios implícitos de la sabiduría, el estudio de la sabiduría popular depositada en los refranes constituye un área poco estudiada en los trabajos de sabiduría. De allí que, continuando con la línea de investigación que ha venido desarrollando el Grupo de la Laguna (Pelechano, García y Fumero, 2004), esta tesis se orientó a revelar las ideas de los jóvenes sobre la sabiduría, en tanto a saber vivir, tal cual está contenida en el cuerpo de los refranes. Con la apelación a los refranes se trata de ofrecer una conceptualización y ejemplificación de soluciones sabias ante problemas de vida, evaluando los componentes representativos de la sabiduría en las relaciones interpersonales. Los resultados indicaron que si bien no hay relación entre la aplicación de refranes y la sabiduría contemporánea, sí existió correlación de estas dos dimensiones con la inteligencia académica; lo que apunta a considerar que en estas dos dimensiones de sabiduría (aplicación de refranes y sabiduría contemporánea) están involucrados procesos de índole intelectual (de inteligencia, en el sentido tradicional).

El estudio de la relación entre inteligencia académica y sabiduría ha sido muy complejo, ya que, a veces, no son comparables las conceptualizaciones que se tienen de inteligencia. En este trabajo, hemos mencionado los trabajos orientados a vincular ambos constructos (Brent y Watson, 1980; Meacham, 1990; Arlin, 1975; Sternberg, 2001a; 2003; 2004; Baltes y Smith, 1990; Staudinger y Baltes, 1994; Pelechano, 2006a; Krzemien, 2012). Todos ellos plantean diferentes formas de entender el vínculo inteligencia-sabiduría. Es en este punto donde cabe preguntarse qué se entiende por inteligencia, concepto que a lo largo del tiempo ha sido leído desde posturas teóricas que difieren en lo que hace a su naturaleza y evaluación, teniendo en cuenta la trama biológica, social, cultural, que pueden

determinar su funcionamiento. Muchas veces se ha relacionado inteligencia con aprendizaje y éxito académico, pero no siempre esta relación ha sido tan clara. Baltes, Staudinger y Lindenberger (1999) presentan un modelo dual de la inteligencia, en el cual observan dos componentes: uno mecánico, relacionado con la inteligencia fluida de la perspectiva psicométrica y otro pragmático. El primero guarda un paralelismo con la estructura neurológica del cerebro, la cual se va desplegando a lo largo de la ontogénesis; en tanto el segundo posee una fuerte carga cultural y establece diferencias basadas en la experiencia. Otros autores, como Sternberg, han vinculado la inteligencia con el procesamiento de la información, considerándola en relación al mundo real, a la vida cotidiana, a los procesos de adaptación, modificación y selección de esos entornos. Su teoría postula un modelo tridimensional de la inteligencia: analítica, creativa y práctica, que incluye el mundo interno de las personas, sus relaciones, e interacciones a lo largo de la vida y la actividad mental para resolver los problemas que se presentan en el entorno. Sternberg propone el concepto de “inteligencia exitosa” que es aquella que se emplea para lograr objetivos importantes en la vida, y vinculada a diferentes dominios.

Cabe señalar que la prueba de inteligencia que hemos usado en esta tesis (el test de inteligencia GL3/A.35, de Furneaux, 1963) evalúa un tipo de inteligencia, no verbal, más del orden del pensamiento lógico-abstracto (sería similar al factor g de Spearman o Cattell). Es una inteligencia teóricamente más relacionada con lo académico que con las relaciones interpersonales. Esto se pudo apreciar en nuestros resultados, la inteligencia se asoció positivamente con la dimensión sabiduría contemporánea (ECSAB-AD), y con el cuestionario de refranes (REFRADOL) y casi nada con las Habilidades Interpersonales (aunque hubo una ligera tendencia a correlacionar de manera positiva). Vale decir que nuestra medida de inteligencia nos ha permitido, en cierto modo, delimitar dos dimensiones de sabiduría (aplicación de refranes y sabiduría contemporánea) con compromisos intelectuales. Evidentemente esto requeriría nuevos estudios con muestras más grandes y representativas. Es claro que para los jóvenes de

nuestra muestra, la prueba de aplicación de refranes significó una prueba de alto esfuerzo cognitivo; volitivo motivacional, y de adaptación lingüística; hubo que explicar varias veces los términos utilizados en el Refradol y, a nivel clínico, se observó poca familiaridad con el trabajo con refranes y proverbios en la escuela.

De manera similar, en lo que hace al **rendimiento académico**, no se encontraron vínculos fuertes con la sabiduría, a excepción de la dimensión de Asunción de Perspectivas de las habilidades interpersonales. Estos resultados se han obtenido también en otros estudios e implica que el logro académico no siempre va acompañado de indicadores de sabiduría (González Leandro y Pelechano, 2004a), sobre todo en grupos vulnerables como ocurre en nuestra muestra.

Mención especial merece la temática de las **percepciones de los docentes** sobre la sabiduría de los alumnos. Coherente con la idea de Ardelt de evaluar lo que las personas son y hacen en la vida, y a la vez, teniendo en cuenta las advertencias que se han realizado respecto a los límites de los autoinformes (González Leandro y Asef, 2007), esta tesis incluyó la mirada de los educadores sobre las acciones de los adolescentes, con la idea de obtener datos de validez criterial de las pruebas de sabiduría utilizadas.

En efecto, propuso a los docentes cumplimentar una Escala de calificación de Acciones relacionadas con Sabiduría en Adolescentes (EASA), sobre la base del conocimiento que tenían de sus alumnos; midiendo así algunos componentes esenciales de la sabiduría. La observación de conductas se considera una medida destacada de toma de información, porque mediante ésta el docente fija la atención en las conductas, lenguaje, diseño de estrategias, persistencia, constancia en el trabajo de los adolescentes. La escala otorga importancia no solo a los procesos cognitivos, sino también a los diferentes aspectos de la personalidad que influyen en los comportamientos sabios, así como al estilo de vida que deja traslucir su potencial cognitivo y personal llegando a una adecuada resolución de problemas y a un óptimo nivel de autorrealización.

Con la inclusión de esta prueba, la tesis continuó la línea de investigación iniciada por González Leandro y Asef (2007), aportando nuevos datos acerca del instrumento y sus posibilidades de aplicación. Los resultados mostraron que las percepciones de los docentes sobre la sabiduría de sus alumnos medidas a través de la EASA, fueron en sentido contrario a las dimensiones de sabiduría (constructivismo, habilidades interpersonales y Refradol).

Estos hallazgos abren un punto de discusión sobre las evaluaciones de los profesores y sus juicios respecto a las capacidades y sabiduría de sus alumnos. Se podría pensar que la disimetría se vincula a la diferencia de contextos desde los cuales los sujetos respondieron: los alumnos contestaron sobre alternativas desde el contexto de su vida cotidiana, en tanto los docentes respondieron desde el contexto escolar. Por otra parte también es cierto que las percepciones de los docentes sobre los alumnos están influidas por muchas variables externas y no es raro encontrar estereotipos o sesgos en las mismas, tal como se ha demostrado en otros estudios (Valdez Cuervo, Martínez Cebrenos y Vales García, 2010; García Ortiz y Cruz Pacheco, 2014).

Llegados a este punto, podemos decir que esta tesis ha puesto de manifiesto que, aunque algunas dimensiones de sabiduría aparecen asociadas a la inteligencia académica, mostrando así sus compromisos intelectuales, las dimensiones de sabiduría medidas con datos procedentes de los adolescentes no se asocian ni con el rendimiento académico, ni con las observaciones de la sabiduría llevadas a cabo por los profesores. Por tanto, al menos en nuestra muestra, no hemos podido obtener datos positivos de validez criterial de estas pruebas.

De los muchos estudios que buscaron patrones o rasgos de personalidad asociados a la sabiduría, la intolerancia de la ambigüedad parece ser una característica muy vinculada al comportamiento sabio. Varios autores mencionaron la importancia de este componente complementario, y a la vez

distinguible de la falta de control impulsivo (Arlin, 1990; Baltes; 1993; Baltes, Staudinger y Lindenberger 1999; Pelechano, García y González Leandro, 2005; Krzemien; 2012). En nuestra tesis, tal como se esperaba, los indicadores de sabiduría correlacionaron positivamente con los factores de tolerancia de ambigüedad y negativamente con el factor de intolerancia de ambigüedad. Por tanto nuestros resultados brindaron un nuevo sustento empírico a los estudios previos sobre este rasgo de personalidad y la sabiduría.

Otra parcela muy importante de la sabiduría es la competencia intra e interpersonal. Nosotros la medimos con la Batería de Habilidades Interpersonales. Son muchos los autores que integran en sus modelos teóricos de sabiduría las habilidades interpersonales (Sternberg, 1998; Pelechano, 2006a; Baltes y Staudinger, 2000; Bassett, 2011; Krzemien, 2012). Todos ellos hablaron de la sabiduría y la competencia intra e interpersonal que incluye la capacidad de escuchar, evaluar y dar consejos; el conocimiento tácito que permite equilibrar los intereses intra, inter y extrapersonales; la integración de las habilidades interpersonales en la personalidad madura; y el saber vivir y la buena vida, relacionados con dimensiones interpersonales.

Específicamente el grupo de investigadores de la Laguna, con el liderazgo académico del profesor Pelechano, viene trabajando desde los años 80, en la elaboración y depuración de instrumentos de evaluación de habilidades interpersonales así como en la elaboración y aplicación de programas para el desarrollo de habilidades interpersonales, estudiando sus efectos tanto en las dimensiones de habilidades aisladas como en general en los aprendizajes cognitivos realizados (Pelechano, 1989; 1990; González Leandro, 1993).

Los resultados de la tesis mostraron un comportamiento diferente de las habilidades interpersonales con relación a las otras pruebas de sabiduría. Este hecho corrobora la complejidad del constructo sabiduría y su medición, puesto que las pruebas captan diferentes aspectos de la sabiduría que al menos en este estudio no se asociaron entre sí y se muestran como dimensiones

independientes. Resultados parecidos se han obtenido en muestras de adultos, interpretándose como una prueba de la complejidad de la sabiduría que conlleva atributos personales que incluye diferentes aspectos intrapersonales, interpersonales, cognitivos de conocimiento tácito y explícito (Pelechano y González Leandro, 2015). Se requerirían nuevas investigaciones, incluso con poblaciones de diferentes características, para poder delimitar adecuadamente bajo qué condiciones las habilidades interpersonales interactúan con la sabiduría contemporánea y con la aplicación de refranes.

Ahora bien, ¿qué demostró esta tesis respecto a la enseñanza de la sabiduría? Precisamente la segunda meta de esta investigación fue obtener conocimiento sobre el grado de eficacia de un programa específico destinado a promover sabiduría en adolescentes, teniendo en cuenta que en esta etapa evolutiva empiezan a aflorar características de personalidad relacionadas con la sabiduría, especialmente el juicio y el pensamiento crítico, y siendo la inteligencia y la personalidad los predictores más fuertes del desempeño sabio (Pasupathi, Staudinger y Baltes, 2001; Richardson y Pasupathi, 2005; Staudinger y Pasupathi, 2003).

Cabe recordar que el programa implementado se basa en diferentes modelos y estrategias propuestos por Sternberg (1999); Bassett (2005a; 2010); Awbrey y Scott, (1994); Pelechano y Yoli (1988; González Leandro y Pelechano, 1996; Pelechano y González Leandro, 1996a; 1996b). Resulta una tarea imposible integrar en un único programa la multidimensionalidad de la sabiduría. De allí que se incluyeron ítems orientados prioritariamente al desarrollo de las habilidades intra e interpersonales, el pensamiento dialéctico, dialogístico, y reflexivo atravesado por los valores (Sternberg, 1999; Bassett, 2005b; 2011). El programa fue diseñado para ser impartido dentro de la misma institución escolar y bajo coordinación docente y psicopedagógica, previa adaptación al contexto sociocultural de los alumnos.

Los resultados muestran que a partir de la aplicación del programa, el grupo experimental potenció algunas dimensiones de la sabiduría trabajadas durante la intervención. En efecto, el dispositivo demostró su potencial para incrementar fundamentalmente las habilidades interpersonales de los adolescentes.

Conviene aquí hacer una referencia a los fundamentos del programa diseñado.

El dispositivo construido giró en torno a un conjunto prioritario de ejes: el autoconocimiento (que incluye la interpretación de los propios sentimientos y emociones), la empatía (o conocimiento del sentir del otro); los valores (especialmente la prudencia) y la identificación, interpretación y resolución de problemas interpersonales (especialmente teniendo en cuenta intereses en pugna).

El autoconocimiento fue un eje trabajado en las sesiones N° 2, 4 y 20, sesiones orientadas a promover la reflexión del adolescente sobre los aspectos del sí mismo; sus autopercepciones, autoconcepto, intereses, gustos, preferencias, valores. Este aspecto fue principalmente reconocido por Bassett (2005b) como una competencia relevante de la dimensión Reflexiva (Transformativa) dentro de su modelo de Sabiduría emergente. De acuerdo con los testimonios de los adolescentes, el programa les permitió conocerse mejor a sí mismos, paso fundamental para comprender sus valores e interpretar las decisiones tomadas.

Existe en general acuerdo sobre la importancia de facilitar procesos de autoconocimiento en adolescentes (Ardelt 2004; Sternberg 2004; Baseet 2005b; 2011); especialmente en lo relativo al cuidado de la salud y bienestar subjetivo.

La empatía fue una capacidad trabajada especialmente en las sesiones dedicadas a los valores (S5 y S6). Este atributo humano ha sido reconocido en la literatura como una de las características principales de las personas sabias, vinculada a la dimensión afectiva (Clayton y Birren, 1980; Ardel, 2000; 2004, Reznitskaya y Sternberg, 2004, Bassett, 2005b; Pelechano, 2004; 2006 Pelechano y González Leandro, 2004). En los últimos años han surgido

numerosos trabajos orientados a estudiar la empatía en adolescentes, destacando por ejemplo su valor como predictor de la conducta prosocial (Mestre, Samper, Tur, Cortés y Nácher, 2006; Sánchez-Queija, Oliva y Parra, 2006); como variable facilitadora en los procesos de resolución de conflictos (Garaigordobil y Maganto, 2011) y como capacidad vinculada a la autoestima y a la tolerancia a la diversidad (Lozano y Etxebarria, 2011) entre otros aspectos. En una sociedad fuertemente individualista, competitiva y orientada al consumo, no es de extrañar que esta habilidad no destaque en los adolescentes y sea necesario promoverla con programas específicos. Los resultados indicaron que esta competencia mejoró a partir del programa.

La estructura de valores es uno de los constructos centrales en relación a la sabiduría (Ardelt, 2000; 2004, Baltes 2000; Sternberg 2001, 2015; Reznitskaya y Sternberg, 2004, Bassett, 2005a; Pelechano, 2004; 2006) y al mismo tiempo objeto de indagación en la adolescencia (Sternberg 2001, 2011). El programa dedicó específicamente dos sesiones para tratar el tema (5 y 6) pero además fue un contenido transversal en gran parte del mismo. Incluso algunos de ellos, como la prudencia, tuvieron un espacio específico de trabajo (S 17 y 18). La evaluación de la experiencia por parte de los participantes, mostró que los adolescentes pudieron identificar la importancia que juegan los valores en las decisiones sabias, ya que les facilita enfrentar las demandas y exigencias de la vida cotidiana con sentido práctico (prudencia, creatividad y pensamiento crítico) y a la vez motiva el conocimiento de sí mismo y la empatía hacia los demás, así como la aceptación de diferencias de opiniones en las relaciones interpersonales (Sternberg 2001, 2011; Bassett, 2005a). Al igual que en otras experiencias, el trabajo sobre los valores lleva a disminuir las expresiones de violencia (Menéndez-Creamer, 2013), hecho que confirma los planteos teóricos entre la relación de la sabiduría y la práctica de valores.

La resolución de problemas interpersonales está fuertemente vinculada a la psicología de la sabiduría y muchos autores la enmarcan dentro de la dimensión cognitiva del constructo (Ardelt, 2000; 2004, Baltes, 2000; Sternberg, 2001a;

2015; Reznitskaya y Sternberg, 2004, Bassett, 2005b; Pelechano, 2001; 2004; 2006). El programa implementado apuntó en gran parte a la promoción de estas habilidades, en sus distintas dimensiones (toma de perspectivas, generalización de alternativas, atribución causal, previsión de consecuencias, segmentalización de un problema en componentes posibles de ser resueltos) abarcando prácticamente la mitad de las sesiones. Estas habilidades conllevan e involucran un proceso cognitivo-afectivo que permite a las personas manejarse de manera pertinente en las distintas situaciones de vida, identificando problemas, encontrando soluciones, a través de un comportamiento en el que se integran armónicamente aspectos personales, cognitivos, físicos, psicológicos, sociales. El uso de estas habilidades integra el conocimiento de sí mismo y de los otros, la empatía, el pensamiento crítico, creativo, los valores, la comunicación.

Tanto las habilidades interpersonales, como la resolución de problemas interpersonales promueven un desarrollo positivo en la infancia y adolescencia para la prevención de conductas de carácter disruptivo, como la agresividad y la violencia entre pares, y posibles estados de ánimo depresivo y ansioso asociados a estos comportamientos (Greco e Ison, 2009).

Los resultados ponen de relieve que el programa fue especialmente eficaz para los adolescentes estudiados, quienes antes de empezar la experiencia mostraban bajo desarrollo en algunas dimensiones de las habilidades interpersonales, con pocas conductas sociales asertivas, cierta pasividad o incluso agresividad, retraimiento en la interacción con otras personas y un autoconcepto bajo o negativo, así como alta inestabilidad emocional. La intervención docente y psicopedagógica permitieron a estos jóvenes incrementar sus habilidades interpersonales y fortalecerlos emocionalmente. Quizás algunas de las pruebas como por ejemplo la prueba de refranes o el ECSAB-AD, no tengan suficiente sensibilidad para captar los aprendizajes logrados por el grupo, que sí fueron observados a nivel clínico. Tal vez son pruebas más apropiadas para programas

extensos en el tiempo o para apresar aprendizajes de habilidades más consolidadas.

Ahora bien, **¿por qué estos logros no se sostuvieron en el tiempo?** Al realizar el análisis empírico del seguimiento del programa, los resultados indicaron que los logros obtenidos no resistieron el paso del tiempo. Al respecto se pueden pensar un conjunto de razones que explicarían esta baja permanencia de los cambios. Por un lado, razones de orden sociodemográfico, ya que los alumnos estudiados, como se señaló, pertenecen a sectores sociales altamente vulnerables, por lo cual las presiones del contexto muchas veces se imponen por sobre las acciones educativas. Así también el entorno familiar posiblemente jugó un rol en esta inestabilidad de los cambios ya que no hubo instancias de trabajo con padres o miembros del grupo familiar que permitiesen afianzar los logros obtenidos y a la vez minimizar las contradicciones que seguramente se dieron entre lo aprendido en el programa y los patrones de pensamiento y comportamiento familiar.

También es necesario considerar que la misma etapa vital de la adolescencia conlleva inestabilidad y cambio, por lo que resulta difícil consolidar nuevas formas de ser y actuar. Incluso debería contemplarse hasta qué punto la promoción de la sabiduría no requiere intervenciones aún más precoces, desde la infancia, que vayan imprimiendo una base más sólida sobre la cual construir sabiduría.

Otro factor no menos importante es que el programa se impartió como actividad extracurricular, vale decir, fue un agregado en un único espacio de cátedra, sin alterar el currículum oficial de la escuela secundaria (lo cual hubiera requerido un trabajo mayor para que la sabiduría se hiciese presente en todas las materias), ni involucrar a toda la comunidad educativa bajo este objetivo.

A estas posibles razones cabría agregar una de orden metodológico. Las bajas puntuaciones en el seguimiento deben leerse a la luz de la clara oposición de algunos adolescentes a volver a cumplimentar las mismas pruebas. Incluso hay

que considerar el malestar de los mismos frente a pruebas de lápiz y papel (cada vez más alejadas de su cultura digital). Esto conduce a pensar a futuro otras estrategias de indagación con adolescentes, implementando pruebas más orales o bien de observación de comportamiento manifiesto. Como ejemplo se podría mencionar los procedimientos de evaluación de “pensamiento en voz alta” para evaluar las soluciones a dilemas que se presentan a los sujetos por parte del grupo de Baltes (Baltes, 1991; 1993).

Lo cierto es que el estudio de los efectos de programas de promoción de la sabiduría es un campo temático en construcción. Como muestra vale el reciente foro de investigación sobre la sabiduría en educación (Harms, 2014) celebrado en Chicago en noviembre del 2013 y que reunió a especialistas en el estudio de la sabiduría a debatir sobre las implicancias de la enseñanza de la misma. Resulta claro que existen muy pocas investigaciones empíricas de los efectos de programas de promoción de la sabiduría en poblaciones adolescentes. La última actualización bibliográfica arrojó resultados de experiencias aisladas, entre las que se encuentran por ejemplo, un estudio con preadolescentes talentosos que implicó la puesta en marcha de un programa escolar- “The Meaning in Life program” (Programa El sentido de la Vida) en Israel, destinado a promover la reflexión sobre los valores y principios morales, como estrategia para desarrollar sabiduría (Kasler, Goldfarb-Rivlin, Levi y Elias, 2013). El programa, aplicado a 67 estudiantes divididos en grupos, se basaba en la discusión de textos filosóficos cortos, refranes y máximas de diferentes culturas, con la finalidad que los alumnos pudiesen identificar la sabiduría presente en los mismos. Al finalizar la experiencia, los estudiantes crearon producciones que representaba su nueva visión sobre el significado de la vida.

Fuera de esto, las publicaciones halladas son ensayos teóricos, más abocados a relatar experiencias con estudiantes universitarios de diferentes carreras tales como trabajo social, negocios, administración y profesorado (Statler, 2014; Thompson y West, 2013; Wittmer, 2013; Gibson, 2008). Valga como ejemplo, el

curso universitario de Mick (2014) denominado “Cultivating Wisdom and Well-Being for Personal and Professional Growth” (Cultivando Sabiduría y Bienestar para el crecimiento personal y profesional) orientado a promover sabiduría en los futuros profesionales de negocios. Este curso, basado en los principios de Hall (2010) acerca de los pilares de la sabiduría (razonamiento, altruismo, paciencia, resiliencia, apertura, humildad y compasión), propone a los alumnos comprender la sabiduría y tomar en el futuro decisiones sabias. Para ello utiliza diferentes recursos que van desde el uso de videos, análisis de casos y narrativas personales, hasta la práctica de la meditación.

Todos estos estudios, si bien coinciden en destacar la importancia de la enseñanza de la sabiduría para la ética y formación profesional, no aportan datos empíricos con los cuales comparar los hallazgos del programa implementado en la presente tesis. Sternberg mismo se encuentra actualmente investigando el efecto de un programa escolar de enseñanza de la sabiduría, sin contar aún con resultados sobre la efectividad de dicha aproximación (Sternberg y O’Hara, 2014).

Considerando los aportes de Ferrari (2008) sobre la enseñanza de la sabiduría, (y las tres grandes líneas de intervención mencionadas) podría decirse que este programa se ubica en las dos primeras líneas, pudiendo mejorar contemplando estrategias orientadas a la transformación personal, las cuales trascienden la reflexión de la propia experiencia y llevan a involucrarse en acciones o compromisos sociales. De allí que quizás sus efectos no se sostuvieron en el tiempo.

Finalmente, queda la pregunta respecto a sabiduría y adolescencia. Motivada por la escasa producción científica sobre la sabiduría en la adolescencia, esta tesis se propuso aportar conocimiento sobre esta particular área de vacancia, apoyada en los valiosos trabajos de los teóricos contemporáneos de la sabiduría (Ardelt, 2004; Reznitskaya y Sternberg, 2004; Pasupathi, Staudinger, y Baltes, 2001; Pelechano y González, 2004; Gonzalez Leandro, Pelechano, García 2008; Bassett, 2011)

quienes resaltaron la importancia de estudiar esta etapa vital del desarrollo si se quiere rastrear los orígenes de la sabiduría. Fue así que la investigación se sumó a la reciente iniciativa de prestar atención a las poblaciones adolescentes con la idea de rastrear las “semillas de la sabiduría”.

Para este fin hubo que precisar qué se entiende por adolescencia. Al respecto, uno de los fundamentos teóricos abordados en el estado del arte de la presente tesis, sostenía que la adolescencia no sólo es una etapa del desarrollo, sino también un proceso esencialmente cultural y por lo tanto resulta importante interpretar el comportamiento de los jóvenes en relación al contexto ecocultural en el que están insertos. En este sentido los hallazgos de la investigación deben ser leídos a la luz de las características particulares que tenían los adolescentes estudiados. Se mencionó al principio las condiciones de vulnerabilidad de este grupo, muchas veces sujeto a situaciones de marginalidad y exclusión social. La evaluación de la sabiduría mediante el Refradol mostró precisamente la falta de herramientas de orden cognitivo y comprensivo de los jóvenes para poder analizar e interpretar lenguaje metafórico propio de los refranes y dichos. No son de extrañar las bajas puntuaciones obtenidas en esta prueba. La renuencia a cumplimentar pruebas de lápiz y papel fue otro aspecto que influyó en los resultados. La poca familiaridad con este tipo de programas en el contexto escolar tampoco puede desconocerse. Fuera de estas particularidades si hay algo que resultó claro fue la permeabilidad de los jóvenes a este tipo de propuestas y el potencial de los mismos para aprender habilidades sociales necesarias para la convivencia. Como señala Kanwar (2014), en definitiva lo que se trata es lograr hacer de los estudiantes psicólogos de sí mismos, vale decir, que puedan volver la mirada hacia dentro de sí mismos, sus emociones, procesos de pensamiento y comportamientos, brindándoles una lente más profunda de reflexión. Y en este sentido “Training the students at a younger age is indeed a wise thing to do” (entrenar a los estudiantes a edad más temprana es de hecho hacer algo sabio).

En definitiva, queda mucho aún por investigar respecto a la enseñanza de la sabiduría, la implementación de programas en escuelas y sus efectos a lo largo del tiempo; siendo esta tesis pionera en el asunto.

8. CONCLUSIONES

Estudiar la sabiduría en la adolescencia, implicó un esfuerzo de investigación orientado por dos grandes propósitos: por un lado conocer y evaluar las dimensiones del constructo y por el otro probar un programa psicoeducativo que permitiera desarrollar esta capacidad tan necesaria para el buen vivir.

Para tal fin se establecieron en principio metas destinadas a estudiar la validez convergente de un conjunto de pruebas específicas: el *Cuestionario de constructivismo con fuerza de voluntad y control personal*, relacionado con sabiduría contemporánea; la *Prueba de refranes* y la *Batería de Habilidades Interpersonales para adolescentes*.

Se tuvieron en cuenta como criterios externos las *escalas de calificación* cumplimentadas por los profesores de comportamiento relacionado con sabiduría y el rendimiento académico. A su vez, se relacionaron estos resultados con medidas de inteligencia académica y personalidad.

Los principales hallazgos respecto a este **estudio correlacional**, permiten establecer las siguientes conclusiones:

Por un lado:

- Se observó que la sabiduría contemporánea no está asociada ni a la dimensión de sabiduría popular expresada en los refranes, ni a las habilidades interpersonales.
- Las habilidades interpersonales no están vinculadas a la inteligencia académica (aunque sí muestran cierta tendencia a relacionarse)
- Las dimensiones de sabiduría están alejadas del rendimiento académico.
- Las percepciones de los docentes sobre la sabiduría de sus alumnos son diferentes de lo que los mismos manifiestan en las pruebas.

Al mismo tiempo:

- La inteligencia académica está en parte vinculada con las medidas de sabiduría contemporánea y popular
- La sabiduría se vincula a un rasgo específico de personalidad: la tolerancia

de ambigüedad.

Además de la validación de pruebas, la tesis contempló la elaboración y puesta a prueba de un **programa de intervención** para promocionar la sabiduría en adolescentes. Con respecto a esta segunda meta, es posible concluir lo siguiente:

- El programa tuvo impacto diferencial en los grupos, demostrando su capacidad para incrementar las habilidades interpersonales de los adolescentes.
- Desde el punto de vista clínico se pudo comprobar un cambio significativo en las actitudes y comportamientos de los alumnos como resultado de la experiencia.
- El Programa implementado no afectó ni las otras medidas de sabiduría (contemporánea y popular), ni la personalidad, ni la inteligencia académica de los adolescentes.
- El incremento en las habilidades interpersonales como producto del programa de promoción no se sostuvo en los tres meses siguientes

En conclusión, respecto a las tres pruebas destinadas a evaluar la sabiduría, en tanto no correlacionaron entre sí, se puede pensar que tales instrumentos están explorando diferentes dimensiones o facetas del constructo. Por otra parte, la investigación puso de manifiesto que la sabiduría no está asociada necesariamente ni al rendimiento académico de los adolescentes ni a sus niveles de inteligencia. Sí parece tener cierta vinculación con un rasgo de la personalidad que es la tolerancia de la ambigüedad. Finalmente también pudo comprobarse la dificultad de juzgar la presencia o no de esta capacidad en los alumnos por parte de sus educadores.

En cuanto al programa de promoción de la sabiduría aplicado a los adolescentes, éste demostró ser un valioso recurso para incrementar las habilidades

interpersonales de los mismos, si bien requiere cierto refinamiento para lograr mayor sostén de su efecto a lo largo del tiempo.

Todo conduce a pensar que este programa requiere ciertos ajustes que deberán evaluarse en futuras investigaciones. Por ejemplo, quizás deba replantearse su situación de extracurricularidad; así como la necesidad de involucramiento de todos los actores de la institución educativa, comprometidos en afianzar los logros que se van dando con el programa. Específicamente se podría trabajar inicialmente con los equipos docentes (y sus propias concepciones de sabiduría), ya que esta investigación puso en evidencia la brecha de percepciones entre ellos y sus alumnos. Incluso habría que considerar la participación de la familia en estas acciones. En cuanto a su contenido, podría pensarse la inclusión de experiencias concretas a realizar por los adolescentes en pro del bien de la comunidad, con la idea de traspasar el nivel cognitivo-afectivo hacia la “transformación personal” que se da con el hacer.

Con respecto a la evaluación de la sabiduría, reiteramos que si bien la tesis avanzó al plantear instrumentos diversos para explorar sus muchas facetas en la adolescencia, aún quedan numerosos aspectos por evaluar, dada su complejidad. Quizás estudios con muestras de mayor tamaño y variedad de procedencia podrían arrojar nuevos hallazgos. En definitiva, en modo alguno es una temática agotada y mucho menos en el contexto argentino.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, C. N., y Langer, E. J. (1990). *Higher Stages of Human Development: Perspectives on Adult Growth*. Oxford: Oxford University Press.
- Aldwin, C. M. (2009). Gender and wisdom: A brief overview. *Research in Human Development*, 6(1), 1-8.
- Adams, L. Kasserman, J., Alison Yearwo, A., Perfetto, G., Bransford, J. y Franks, J.(1988) Memory access: The effects of fact-oriented versus problem-oriented acquisition. *Memory y Cognition*, 16 (2), 167-175
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being*. San Francisco: Jossey Bass
- Antonovsky ,A. (1988). *Unraveling The Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 52(1), 15-27.
- Ardelt, M. (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology: An International Journal of Research and Practice*, 26(8), 771-789.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a Three-Dimensional Wisdom Scale. *Research on Aging*, 25(3), 275–324.
- Ardelt, M. (2004). Wisdom as Expert Knowledge System: A Critical Review of a Contemporary Operationalization of an Ancient Concept. *Human Development*. 47, 257–285.
- Ardelt, M. (2005). How wise people cope with crises and obstacles in life. Revision. *A Journal of Consciousness and Transformation*, 28(1).
- Ardelt, M. y Jacobs, J. (2009). Wisdom, integrity, and life satisfaction in very old age. En M.C. Smith y N. DeFrates (Eds.). *Handbook of Research on Adult Learning and Development*. (pp.732-760). New York: Routledge/Taylor y Francis.

- Arlin, P. K. (1975). Cognitive Development in adulthood a fifth stage? *Developmental Psychology*, 11, 602-606.
- Arlin, P. K. (1990). Wisdom: the art of problem finding. En R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: its nature, origins and development* (pp. 230-243). Nueva York: Cambridge University Press.
- Asef, A., González Leandro, P. y Berardi, V. (2009). Cualidades de bondad de una escala de calificación para evaluar comportamiento sabio relacionado con sabiduría en adolescentes. Trabajo libre presentado en *4to Congreso Iberoamericano de Psicología Positiva*. Universidad de Palermo Buenos Aires, Argentina.
- Asef, A.; González Leandro, P (2012). Comparación de Valores por sexo, previo a la aplicación de un programa de Intervención en Sabiduría. *En Congreso Argentino de Psiquiatría APSA: Aportes a la Psiquiatría Argentina del siglo XXI*. Mar del Plata, Argentina.
- Aspinwall, L. G., y Staudinger, U. M. (2003). A psychology of human strengths: Some central issues of an emerging field. En L. G. Aspinwall y U. M. Staudinger (Eds.). *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 9-22). Washington, DC: APA Books.
- Awbrey, S. M., y Scott, D. K. (1994). Knowledge into wisdom: Incorporating values and beliefs to construct a wise university. *To Improve the Academy* 13, 161-176.
- Baltes P. B. (1987). Theoretical propositions of life span developmental psychology: On the dynamics of growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611-26.
- Baltes, P. B. (1993). The aging mind: Potential and limits. *Gerontologist*, 33, 580-594.
- Baltes, P.B (1998). Wisdom. *The Encyclopedia of Mental Health* (Vol 3 pp.699-706) (Ed) H. Friedman, San Diego/CA: Academic Press.
- Baltes, P. B. (2004). *Wisdom as orchestration of mind and virtue*. Obra no publicada. Disponible en [http://www. mpibberlin. mpg](http://www.mpibberlin.mpg).

de/en/institut/dok/full/baltes/orchestr/Wisdom_compl. pdf.

- Baltes, P. B., y Kunzmann, U. (2004). The two faces of wisdom: Wisdom as a general theory of knowledge and judgment about excellence in mind and virtue vs. wisdom as everyday realization in people and products. *Human Development*, 47, 290–299.
- Baltes, P.B. y Smith, J. (1990). Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. En R.J. Sternberg (Ed.), *Wisdom, its nature, origins and development* (pp. 87-120). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baltes, P.B., Smith, J., y Staudinger, U.M. (1992). Wisdom and successful aging. En T.B. Sonderegger (Ed.), *Psychology and aging. Nebraska Symposium on Motivation*, (Vol. 39, pp. 123-167). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Baltes, P. y Staudinger, U. M. (1993). A psychology of human strengths: Some central issues of an emerging field. En L. G. Aspinwall y U. M. Staudinger (Eds.). *A psychology of human strengths. Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp.9-22). Washington: American Psychological Association. *Human Development*, 47,257–285.
- Baltes, P. y Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence, *American Psychologist*, 55, 122-136.
- Baltes, P.B., Staudinger U.M. y Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 47,471-507.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking and adult development*. Norwood, NJ: Ablex
- Bassett, C. (2005a). Wisdom in three acts: Using transformative learning to teach for wisdom. *Proceedings of the Sixth International Transformative Learning Conference*, East Lansing, Michigan.
- Bassett, C. (2005b). Emergent wisdom: Living a life in widening circles. *Revisión*, 27 (4), 3-11.

- Bassett, C. (2011). Wisdom and its development: Learning to become wise(r). En C. Hoare (Ed.) *Oxford handbook of reciprocal adult development and learning* (pp. 302-317). NY: Oxford University Press.
- Berg, C. A., y Sternberg, R. J. (1992). Adults' conceptions of intelligence across the life span. *Psychology and Aging*, 7, 221-231.
- Birren, J. E., y Fisher, L. M. (1990). The elements of wisdom: Overview and integration. En R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 317–332). New York: Cambridge University Press.
- Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. *Revista Ateneo Psicoanalítico*, (2), Buenos Aires.
- Bleichmar, S. (2005). Un malestar que crece y nos invade .Revista Cabal.
- Bloom, H. (2005). *¿ Where Shall Wisdom Be Found?*. New York, N.Y.: Riverhead Books.
- Bluck, S. y Gluck, J. (2004). Making things better and learning a lesson: Experiencing wisdom across the lifespan. *Journal of Personality*. 72(3): 543-572.
- Bluck, S y Gluck, J. (2005) .From the inside out: People's implicit theories of wisdom. In: Sternberg R.J, Jordan J, (eds), *A handbook of wisdom: Psychological perspectives* (pp 84-109). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bransford, J.D., Stein, B.S., Vye, N.J., Franks, J.J., Auble, P.M., Mezynski, K.J. y Perfetto, G. A. (1983). Differences in approaches to learning: An overview. *Journal of Experimental Psychology*,3(4), 390-398.
- Brent, S.B. y Watson, D. (1980). *Aging and Wisdom: individual and collective aspects*. Paper presented at the Meeting of the Gerontological Society of America. San Francisco, CA.
- Brugman, G. (1997). La sabiduría como escepticismo moderado: cambios durante el curso de la vida. *Revista de Psicología de la PUCP*. XV, (1).
- Brown, S. C., y Greene, J. A. (2006). The wisdom development scale: Translating the conceptual to the concrete. *Journal of College Student Development*, 47, 1-19.

- Case, R. (1985). Intellectual Development: Birth to Adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 56(2), 220–222.
- Case, R. (1992). Neopiatetian theories of intellectual development. En H. Beilin y P.B. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (pp. 61-104). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Castro Solano, A. (2000). *Estilos de Personalidad, objetivos y Satisfacción vital. Un estudio comparativo con adolescentes argentinos*. Tesis doctoral inédita. Universidad Complutense de Madrid: España.
- Castro Solano, A. (2009). Psicología Positiva: ¿Una nueva forma de hacer psicología . *Revista de Psicología, UCA*, 11(6) ,113-131.
- Castro Solano, A. (Comp.) (2010). *Fundamentos de Psicología Positiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castro Solano, A. y Fernández Liporace, M. (2006). Teorías implícitas del liderazgo: Estructura factorial y generalizabilidad de una escala de atributos del líder en diferentes grupos. *Boletín de Psicología*, 86, ISSN 0212-8179, 85-107. Universidad de Valencia, España.
- Casullo M (2002) *Evaluación del Bienestar psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Casullo, M. y Fernandez Liporace, M. (2001). Estrategias de afrontamiento en estudiantes adolescentes. *Revista del Instituto de Investigaciones*, 6(1), 26-49.
- Casullo, M. y Fernández Liporace, M (2005). La evaluación de los valores en adolescentes : su relación con variables sociodemográficas e intelectuales. *Revista de Psicología*, 2(1) 89-104.
- Casullo, M. M. y Fernández Liporace, M. (2006). Concepciones sobre la sabiduría. *Perspectivas en Psicología, Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 3(1) ,1 - 7. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Clayton, V. (1982). Wisdom and intelligence: the nature and function of knowledge in the later years. *International Journal of Aging and Human Development*, 15, 315-323.

- Clayton, V. y Birren, J. (1980). The development of wisdom across the life-span: A reexamination of an ancient topic. En P. B. Baltes y O. G. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* 3, 103–135. New York, USA: Academic Press.
- Commons, M. L; Richards, F.A. y Armon, Ch. (Eds.) (1984). *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger Publishers.
- Contini de Gonzalez, N. (2006). *Pensar la adolescencia hoy .De la psicopatología al bienestar psicológico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cranton, P. (1994). Self-directed and transformative instructional development. *Journal of Higher Education*, 65(6), 726-744.
- Cowan, C A (2009). Empirical Studies of Wisdom: A Literature Review The George Washington University .Running head: Empirical Studies of Wisdom
- Cuadra H. y Florenzano R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, XII(1),83-96.
- Dittmann-Kohli, F., y Baltes, P. B. (1990). Toward a neofunctionalist conception of adult intellectual development: Wisdom as a prototypical case of intellectual growth. En C.N. Alexander y E.J. Langer (Eds.). *Higher stages of human development. Perspectives on adult growth* (pp. 54–78). New York: Oxford University Press.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: PAIDOS, Tramas Sociales.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York, USA: Norton.
- Erikson, E. (1959) Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological Issues*, 1, 1-171.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society* (2nd Ed.). New York, USA: Norton.
- Erikson, E. (1970). "Identity crisis" in perspective. En E.H. Erikson (eds), *Life history and the historical moment*. New York: Norton, 1975.
- Erikson, E. (1971). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires, Paidos.

- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed. A review*. New York: W.W. Norton y Company.
- Erikson, E. (1985). *El ciclo vital completado*. Buenos Aires: Paidós.
- Eysenck, S.B.G., y Eysenck, H.J. (1979). A factor-analytic study of the Lie scale of the Junior Eysenck Personality Inventory. *Personality*, 1, 3-10.
- Fernández Ballesteros, R. (2000) La gerontología positiva. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 10(3),143-145.
- Ferrater Mora, J. (1994) *Diccionario de Filosofía*, Tomo IV (Q-Z), pp. 3.335. 86. Barcelona, España: Ariel, S. A.
- Ferrari, M., y Potworowski, G. (Eds.). (2008). *Teaching for wisdom: Cross-cultural perspectives on fostering wisdom*. Amsterdam: Springer.
- Feuerstein, R., y Jensen, M. R. (1980). Instrumental enrichment: Theoretical basis, goals, and instruments. *The Educational Forum*, 44 (4),401-423).
- Fischer, K.W., Hand, H. y Russell, S. (1984). The development of abstractions in adolescence and adulthood. En M.L. Commons, F.A. Richards and C. Armon (Eds.), *Beyond formal operations* (pp. 43-73). N. York: Praeger.
- Frenkel-Brunswik, E. (1948). Intolerance of ambiguity as an emotional perceptual personality variable, *Journal of Personality*, 18, 108-143.
- Fritzen, S. (1988) *70 Ejercicios prácticos de dinámica de grupo*.. Santander. Ed. Sal Terrae.
- Furneaux, W. D. (1963). *Manual of Nufferno Speed Test*. Institut of Psychiatry (University of London). Maudsley Hospital, London: S. E. S.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*,43 (2) ,255-266.
- García Ortiz, Y. y Cruz Pacheco, Y. (2014). Percepción de profesores de las ciencias médicas sobre sus estudiantes con bajo rendimiento académico. *Edumecentro*, 6(3) ,111-127
- García Gual, C. (2003). El sabio epicúreo y el sabio estoico. *Daimon: Revista de Filosofía*. (30), 23-32.

- Gardner, H. y Sternberg, R (1996). Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescenc. *Interamerican Journal of Psychology*, 39.
- Giberti, E. (2005a). *Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Giberti E. (2005b). *La Familia a pesar de todo*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Gibson, P. (2008). Developing practical management wisdom. *Journal of Management Development*, 27 (5), 528-536.
- Glück, J., y Bluck, S. (2011). Laypeople's conceptions of wisdom and its development: Cognitive and integrative views. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 66B, (3), 321-324.
- Glück, J., Bluck, S., Baron, J. y MacAdams, D.P. (2005). The wisdom of experience: Autobiographical narratives across adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 29 (3), 197–208.
- González Leandro, P. (1993). *Habilidades interpersonales en el ciclo medio de la E.G.B. Evaluación, entrenamiento y validación diferencial de dos programas*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de La Laguna.
- González Leandro, P. (2007). *Sabiduría en la Adolescencia*. Seminario de actualización. En Colegio de Psicopedagogos, 2º Circunscripción Rosario. Argentina
- González Leandro, P. y Pelechano, V. (1996). Programa de entrenamiento integrado. En V. Pelechano (dir.). *Habilidades Interpersonales*, vol. 2, Valencia: Promolibro.
- González Leandro, P. y Asef, A. (2007). Estudio psicométrico de una escala de calificación para evaluar acciones relacionadas con sabiduría, en una muestra de adolescentes argentinos. *Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad*, 8, 47-59.

- González Leandro, P. y Pelechano, V. (2004a). Sabiduría contemporánea, motivación y rendimiento académico en adolescentes. *Análisis y modificación de conducta*, 30(134), 963-976.
- González Leandro, P. y Pelechano, V. (2004b). Personalidad, conocimiento relacionado con la sabiduría y rendimiento académico en adolescentes. *Análisis y modificación de conducta*, 30(134), 977-990.
- González Leandro, P., Pelechano, V. (2008). *Test de Refranes para adolescentes: Refradol*. Trabajo inédito. Universidad de La Laguna.
- González Leandro, P., Pelechano, V. (2013). Factorial and convergent validity of a questionnaire on intolerance of ambiguity in adolescents. *In European Conference of Psychological Assessment ECPA-12*. University of the Basque Country. Donostia . San Sebastian. Spain.
- González Leandro, P., Pelechano, V., García, L. (2008). Concepción lega de sabio, inteligente y listo en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2 (8), 495-508.
- González Leandro, P., Pelechano, V. y García, L. (2009). Validation of an intolerance of ambiguity questionnaire in a sample of Spanish adolescents. *In 10th European Conference on Psychological Assessment*. Ghent (Belgium).
- González Leandro P., Pelechano V., Asef A. y García, L. (2010). The layman's conception of some terms related to wisdom in adolescents. The modulatory effect of the context. *En 15th European Conference on Personality Trabajo libre-* Brno, Czech, Republic.
- Greco, C. e Ison, M. (2009). Solución de problemas interpersonales en la infancia: modificación del test Evhacospi. *Revista Colombiana de Psicología*, 18 (2) ,121-134.
- Greene, J.A. y Brown, S.C. (2009). The wisdom development scale: further validity investigations. *International Journal of Aging and Human Development* 68(4), 289-320.
- Gugerell, S. y Riffert, F. (2011). On Defining Wisdom: Baltes, Ardelt, Ryan and Whitehead. *Interchange. A Quarterly Review of Education* ,42 (3), 225-259.

- Halpern, D. (1996). *Thought and knowledge: An introduction to critical thinking*. Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449-455.
- Hall, G. S. (1904). Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education. *Classics in the History of Psychology*, 2(17), 561.
- Hall, S (1922), *Senescence, the Last Half of Life* .D. Appleton y Company, New York.
- Hall, S.S. (2010). *Wisdom: From Philosophy to Neuroscience*. New York. Alfred A. Knopf.
- Halpern, D. (2001). Why wisdom? *Educational Psychologist*, 36, 253–256.
- Harms , B. (2014). *Reflections on Wisdom in Education*. Recuperado de <http://wisdomresearch.org/blogs/news/archive/2014/01/02/reflections-on-wisdom-in-education.aspx>
- Harwood, L. (2011) Sagely Wisdom in Confucianism, *Analytic Teaching* 31(1) 56-63.
- Helson, R. y Srivastava, S. (2002). Creative and wise people: Similarities, differences, and how they develop. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(10), 1430-1440.
- Hernández, M.C. (1995). El concepto de sabiduría (Hikma) en el Al-corán . *Revista del Instituto Egipcio de Estudios Islámicos* ,27, 221-235.
- Hernández , M. C. (2003). El profesor Martínez Montávez y la evolución de los estudios árabe-islámicos en España. *Revista del Instituto Egipcio de Estudios Islámicos*, 35, 33-37.
- Herrera Clavero, F y Ramírez Salguero, M. (2002). Aprender a pensar y pensar para aprender. *Revista Española de Eúphoros*, 4, 235-258.
- Holliday, S. G., y Chandler, M. J. (1986). Wisdom: Explorations in adult competence. En J. Meacham (Series Ed.), *Contributions to human development (Vol.17)*. Basel: Karger.

- Jepson K.L. y Labouvie-Vief G. (2013) Symbolic processing in the elderly. En R.L. West, y S J.D. Sinnot, (Eds.), *Everyday memory and aging: Current research and methodology* (pp.2-26). NY: Springer-Verlag.
- Joly, P. (1988). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales en adolescentes*. Tesis Doctoral, mimeo, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de La Laguna.
- Kanwar, M (2014). Teaching for Wisdom: An Approach to a Flourishing Life. *International Journal of Education and Psychological Research (IJEPR)* 3 (3), 90-92.
- Kail, R.V. y Cavanaugh, J.C. (2006). *Desarrollo humano. Una perspectiva del ciclo vital*. México: Cengage Learning, Thomson Internacional.
- Kallio, E. y Pirttila-Backman, A.M. (2003). Developmental Processes in Adulthood. European Research Perspectives. *Journal of Adult Development*, 10 (3), 135-138.
- Karelitz, T.M., L. Jarvin, y R.J. Sternberg (2010). The meaning of wisdom and its development throughout life (pp. 837-881). En W. Overton, Lerner, and Overton (Eds.) *The handbook of life-span development, Vol 1: Cognition, biology, and methods*. New York, NY: Wiley.
- Kasler, J., Goldfarb-Rivlin, S., Levi, J., y Elias, M. (2013). Exploring Meaning in Life in the Tel Hai Gifted Children's Center. *Gifted Child Today*, 36 (2), 133-138.
- Kitchener, K.S. y Brenner, H. (1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. Sternberg (Ed.), *Wisdom: its nature, origins and development* (pp. 212-229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Knight, A., y Parr, W.V. (1999). Age as a factor in judgements of wisdom and creativity. *New Zealand Journal of Psychology*, 28, 37-47.
- Kohlberg, L., y Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human development*, 12(2), 93-120.
- Kohlberg, L., Levine, C., y Hwer, A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. . New York: Karger.

- Kramer, D.A. (1989). Development of an awareness of contradiction across de life-span and the question of pos-formal operations. En Commons, M.L., Richards, F.A., Armon, C. (Eds.), (1984), *Beyond formal operations: Late adolescent and adult cognitive development*, New York: Praeger.
- Kramer, D.A. (1990). 13 Conceptualizing wisdom: the primacy of affect—cognition relations. En R. J. Sternberg (Ed): *Wisdom: Its nature, origins, and development* (p. 279). New York: Cambridge University Press.
- Kramer, D.A. (2000). Wisdom as a classical source of human strength: Conceptualization and empirical inquiry. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19 (1), 83-101.
- Krzemien, D. (2011). Contribuciones actuales de la psicología del desarrollo y del envejecimiento en la investigación de la sabiduría. Estudio Interdisciplinario. *Envelhecimento*, 15(2).
- Krzemien, D. (2012). Sabiduría y envejecimiento: Una revisión conceptual y operacional del constructo sabiduría y su relación con la edad. *Anales de Psicología*, 28(1) ,120-138.
- Krzemien, D y Monchietti, A.(2009) Sabiduría y Envejecimiento: Una revisión teórico-empírica desde el paradigma del curso vital” *Conicet*. Universidad de Mar del Plata.
- Kuhn, D., y Udell, W. (2001). The path to wisdom. *Educational Psychologist*, 36, 261–264.
- Kunzmann, U. (2007). Wisdom: Adult development and emotional-motivational dynamics. En R. Fernandez- Ballesteros (Ed.), *Geropsychology. European perspectives for an ageing world* (pp. 224–238). Goettingen, Germany: Hogrefe y Huber.
- Labouvie-Vief, G. (1985). Intelligence and cognition. En J.E. Birren y K.W. Schaie (Eds.). *The Handbook of the Psychology of Aging* (pp.500-530). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. En Sternberg, R. J. (Ed.), *Wisdom: Its nature,*

- origins, and development* (pp. 52–83). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Labouvie-Vief, G. (1999). Emotions in adulthood. En V.L. Bengtson y K.W. Schaie (Eds.) *Handbook of Theories of Aging* (pp 253-269). New York: Springer Publisher.
- Labouvie-Vief, G. y Diehl, M. (1998). Life-span Developmental Theories. En A. S. Bellak, M. Hersen y C. E. Walker (Eds.), *Comprehensive Clinical Psychology* (Vol. I, pp. 261-296). Oxford, UK: Pergamon.
- Labouvie-Vief, G. y Diehl, M. (2000). Cognitive complexity and cognitive-affective integration: Related or separate domains of adult development? *Psychology of Aging*, 15(3), 490-504.
- Labouvie-Vief, G., y Medler, M. (2002). Afectar optimización y afectar complejidad adaptativa estrategias. *Psicología y Envejecimiento*, 17, 571-587
- Le, T., y Levenson, M. (2005). Wisdom as self-transcendence: What's love (and individualism) got to do with it? *Journal of Research in Personality*, 39, 443–457.
- Loevinger, J.(1976). *Ego Development: Conceptions and Theories*. San Francisco: Jossey Bass.
- Loevinger, J. (1998). History of the Sentence Completion Test (SCT) for ego development. En J. Loevinger (Ed.) *Technical foundations for measuring ego development: The Washington University Sentence Completion Test*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lombardo, E.; Monchietti, A.; Krzemien, D. y Sánchez, M. (2008). Relación entre los nuevos paradigmas en Psicología del Desarrollo y la cognición en la vejez. En: Godoy, J. C. (comp.) *Psicología: Ciencia y Profesión*, (pp. 208-214). Córdoba: JS Publicaciones.
- Ylozano, A. M. y Etxebarria, I. (2007). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 109-129.
- Maxwell, N. (2005). A Revolution for Science and the Humanities. *Dialogue and Universalism*, 15(1-2), 29-57.

- Mc Adams, D.P. y De St Aubin, E. (Eds.) (1998). *Generativity and adult development: Psychosocial Perspectives on caring for an contributing to the next generation*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Meacham, J.A. (1983). Wisdom and the context of knowledge: Knowing that one doesn't know. En D. Kuhn y J.A. Meacham (Eds), *On the development of developmental psychology* (pp. 111-134). Basel, Switzerland: Karger.
- Meacham, J. A. (1990). The loss of wisdom. En R J Sternberg (Ed.). *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 181-212). New York: Cambridge University Press.
- Meacham, J. A (1994). La pérdida de la sabiduría. En R J Sternberg (Ed). *La sabiduría, su naturaleza, orígenes y desarrollo* (pp. 215-248). Bilbao: DDB.
- Menéndez-Creamer, C. (2013). Disminución de las expresiones de violencia entre estudiantes a través de la aplicación de un modelo de desarrollo de mentalidad resiliente centrado en valores éticos. Estudio de caso: Universidad Simón Bolívar México. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria* 12, 171 -186.
- Merriam S., Caffarella, R., y Baumgartner, L. (2007). *Learning in Adulthood: A comprehensive guide*. (3th Ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mestre, V., Samper, P., Tur, A.M.; Cortés M. Teresa , y Nácher M.J.(2006) Conducta Prosocial y Procesos Psicológicos Implicados : Un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.
- Mick, D. (2014). *Cultivating Wisdom and Well-Being for Personal y Professional Growth*. University of Virginia. Recuperado de http://records.ureg.virginia.edu/preview_course_nopop.php?catoid=37ycoid=196813
- Mickler, C., y Staudinger, U. M. (2007). Sabiduría personal: Medición, la validación y la edad diferencias.
- Mojica A y Canal J (2009). Revisión crítica de la noción de sabiduría como perspectiva alternativa en psicología. *Universidad Piloto de Colombia*.

- Montañez Rodríguez, J. (1996). Aspectos psicosociales de los adolescentes. *Ensayos: Revista de la Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete*, 11, 129-144.
- Moraitou D. y Efklides, A. (2012). The Wise Thinking and Acting Questionnaire: The Cognitive Facet of Wisdom and its Relation with Memory, Affect, and Hope. Happiness Study. *Journal of Happiness Studies*, 13(5), 849-873.
- Naschenweng y Koenig (2009). *And the Nominees for the category wisdom are...First results from a study on wisdom and life experiences*. Poster presented at the XIX IAGG Congress of Gerontology and Geriatrics, in Paris, France.
- Orwoll, L., y Perlmutter, M. (1990). The study of wise persons: Integrating a personality perspective. En R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 160–177). New York: Cambridge University Press.
- Paris, S. (2001). Wisdom, Snake Oil, and the educational marketplace. *Educational Psychologist*, 36(4), 257–260.
- Pascual-Leone, J. (1984). Problemas constructivos para teorías constructivas: La relevancia actual de la obra de Piaget y una crítica a la psicología basada en la simulación del procesamiento de la información. En M. Carretero y J.-A. García Madruga (Eds.), *Lecturas de psicología del pensamiento* (pp. 363-392) Madrid: Alianza.
- Pascual-Leone, J. (1990). An essay on wisdom: toward organismic processes that make it possible. En R.J. Sternberg (Ed.), *Wisdom, its nature, origins, and development* (pp. 244-278). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pascual-Leone, J. (2000). Mental attention, consciousness, and the progressive emergence of wisdom. *Journal of Adult Development*, 7(4), 241–254.
- Pasupathi, M., Staudinger, U.M., y Baltes, P.B. (2001). Seeds of wisdom: Adolescents knowledge and judgment about difficult life problems. *Developmental Psychology*, 37, 351–361.
- Pelechano, V. (1984). Inteligencia social y habilidades interpersonales. *Análisis y Modificación de Conducta*, 26, 393-420.

- Pelechano, V. (1989). Unas notas con algunas reflexiones respecto a la psicología de la personalidad y terapias – intervenciones científico psicológicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 15, 177-192.
- Pelechano, V. (1990). La psicología de los refranes: un recurso soslayado por la evaluación psicológica. *Papeles del psicólogo*, 46- 47, 37-49.
- Pelechano, V. (1991). *Habilidades interpersonales en ancianos: conceptualización y evaluación*. Valencia: Alfapplus.
- Pelechano, V. (1995). Habilidades interpersonales: conceptualización y entrenamiento. En M.D Calero. *Modificación de la inteligencia: Sistemas de evaluación e intervención* (pp.131-179). Madrid: Pirámide.
- Pelechano, V. (1996). Las habilidades interpersonales en un modelo de inteligencia humana. En V. Pelechano (coord.). *Habilidades interpersonales. Teoría mínima y programas de intervención (Vol I, II y III, pp. 71-123)*. Valencia: Promolibro.
- Pelechano, V. (2004). Presentación. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30, 781-783.
- Pelechano, V. (2005). Solapaciones entre cogniciones y afectos como competencias humanas. *Análisis y modificación de conducta*, 31(140), 761-779.
- Pelechano, V. (2006a) Psicología de la sabiduría y sus implicaciones terapéuticas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(145), 581-619.
- Pelechano, V. (2006b). Sabiduría epicúrea y Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(2), 301-316.
- Pelechano, V. (2008). Delincuencia, personalidad y psicopatología. *Análisis y modificación de conducta*, 34(150-151), 13-66.
- Pelechano, V. y Aguilera, F. J. (2004). El cuestionario IA de intolerancia de la ambigüedad de Pelechano para adultos: presentación y datos de validación interna, convergente y diferencial. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30, 627-662.

- Pelechano, V. y Báguena, M. J. (1983). El cuestionario LUCAD: Locus de Control para Niños y Adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 10, 349-392.
- Pelechano, V. y González Leandro, P. (1996a). Programa de entrenamiento en dimensiones. En V. Pelechano (dir.). *Habilidades Interpersonales*, vol. 2, Valencia: Promolibro.
- Pelechano, V. y González Leandro, P. (1996b). Programa de entrenamiento en fases. En V. Pelechano (dir.). *Habilidades Interpersonales*, vol. 2, Valencia: Promolibro.
- Pelechano V. y González Leandro, P. (2004). La concepción lega de sabiduría, inteligencia y envejecimiento en adolescentes. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30, 437-460.
- Pelechano, V. y González Leandro, P. (2015). *La psicología de la sabiduría. Presentación, propuesta y promoción*. Madrid: Klinik.
- Pelechano, V., García, L. y Fumero, A. (2004). Refranes y Sabiduría: El cuestionario Refprud-1 Teoría, lógica y datos de validación. *Análisis y Modificación de Conducta*, 30(129) 5-50.
- Pelechano, V., Garcia L. y González Leandro, P. (2005). Filosofías Éticas Tradicionales. Sabiduría Popular y Personalidad. *Análisis y Modificación de la Conducta*, 31,140.
- Pelechano V. y Rivero A (2004). Una contrastación parcial del modelo de sabiduría de Berlín. Resultados, reflexión y una propuesta. *Análisis y Modificación de Conducta* ,30(132).
- Pelechano V., González Leandro P., García L, Morán C. (2014) .Sabiduría y Felicidad. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, (aceptado, en prensa).
- Perry, Ch. L., Komro, K. A., Resa, M.J., Munson, K. , Williams, C.L., Jason, L.W. (2002) Measurement of Wisdom and Its Relationship to Adolescent Substance Use and Problem Behaviors. *Journal of Child y Adolescent Substance Abuse*, 12(1), 45- 63.
- Ponce Mezza M. (2003). La inteligencia, la creatividad y teorías sobre la sabiduría. *Redalyc*, 5 (19), 63-68.

- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday, Garden City, NY.
- Prada, E. (2005). Psicología positiva y emociones positivas. *Revista electrónica Psicología Positiva.com*.
- Recuperado de: <http://www.psicologia-positiva.com/Psicologiapos.pdf.pdf>
- Riegel, K.F. (1973). Dialectic Operations: The Final Period of Cognitive Development. *Human Development*, 16, 346-370.
- Reznitskaya, A., y Sternberg, R. J. (2004). Teaching students to make wise judgments: The "teaching for wisdom" program. En P. A. Linley y S. Joseph (Eds.). *Positive psychology in practice* (pp. 713-731). New York: Wiley.
- Richardson, M.J., y Pasupathi, M. (2005). Young and Growing Wiser: Wisdom during Adolescence and Young Adulthood. En Sternberg R. J. y Jordan, J. (Eds.) *A Handbook of Wisdom: Psychological Perspectives* (pp. 139-159). New York: Cambridge University Press.
- Rokeach, M. (1968). A theory of organization and change within value-attitude system. *Journal of Social Issues*, 24, 13-33.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Pres.
- Ryff, C.D. y Heincke, S.G. (1983). Subjective organization of personality in adulthood and aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 807-816.
- Sanchez M .L. y Monchietti A (2013). Envejecer y parecer joven: obstáculos y consecuencias. *Revista Kairós Gerontología*, 16(2), 9-19
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social: International Journal of Social Psychology*, 21(3), 259-271.
- Searle, J. (1992). *The Rediscovery of the Mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M.E. (1999). The President's address. APA 1998 Annual Report. *American Psychologist*, 54, 559-562.
- Seligman, M. E. (2003) *La auténtica felicidad*. Buenos Aires: Vergara.

- Seligman, M. E. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55,(1) 5-14.
- Seligman M.E.P. y Peterson, C. (2003). Positive clinical psychology. En L.G. Aspinwall y U.M. Staudinger (Eds.). *A Psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (pp. 305-317). Washington, D.C: American Psychological Association.
- Sinnott, J.D. (1998). *The development of logic in adulthood: Postformal thought and its operation*. New York: Plenum Press.
- Sinnott, J.D. (2009). Cognitive development as the dance of adaptive transformation Neo-Piagetian perspectives on adult cognitive development. En M.C. Smith (Ed.). *Handbook of Research on Adult Learning and Development* (pp. 103-134). New York: Routledge.
- Skolimowski H. (1981). *Eco-philosophy. Designing New Tactics for Living*. Salem, NH: Marion Boyers.
- Stanovich, K. E. (2004). *The robot's rebellion: Finding meaning in the age of Darwin*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Statler, M. (2014). Developing wisdom in a business school? Critical reflections on pedagogical practice. *Management Learning*, 45 (4), 397-417.
- Staudinger, U. M. (1999). Older and wiser? Integrating results on the relationship between age and wisdom-related performance. *International Journal of Behavioral Development*, 23(3), 641-664.
- Staudinger, U. M. (2008). A Psychology of Wisdom: History and Recent Developments. *Research in Human Development*, 5(2), 107–120.
- Staudinger, U. M., y Baltes, P. B. (1994). Psychology of wisdom. En R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of intelligence Vol. 1*, (pp. 143–152). New York: Macmillan.
- Staudinger, U.M., Lopez, D.F. y Baltes, P.B. (1997). The psychometric location of wisdom related performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1200-1214.

- Staudinger, U., y Leipold, B. (2003). The assessment of wisdom-related performance. En S. Lopez y C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment : A handbook of models and measures*.
- Staudinger, U. M., y Pasupathi, M. (2003). Correlates of wisdom-related performance in adolescence and adulthood: Age-graded differences in “paths” toward desirable development. *Journal of Research, on Adolescence*, 13, 239-268.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R. J. (1990). Wisdom and its relations to intelligence and creativity En R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: its nature, origins, and development* (pp. 52-86). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of general psychology*, 2(4), 347.
- Sternberg, R. J. (1999). Intelligence as Developing Expertise. *Contemporary Educational Psychology* 24, 359-375.
- Sternberg, R. J. (Ed.) (2000). *Handbook of intelligence*. New York, USA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2001a). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36, 227-245.
- Sternberg, R. J. (2001b). How Wise Is It to Teach for Wisdom? A Reply to Five Critiques, *Educational Psychologist*, 36(4), 269–272
- Sternberg, R. J. (2003). Rediscovering wisdom. *Psychology Teacher Network*, 13(1), 1-2.
- Sternberg, R. J. (2004). Teaching for wisdom: What matters is not what students know, but how they use it. En D. R. Walling (Ed.). *Public education, democracy, and the common good* (pp. 121-132). Bloomington, In: Phi Delta Kappan.

- Sternberg, R. J. (2007). A systems model of leadership. *American Psychologist*, 62(1), 34-42.
- Sternberg, R.J. (2011) .The theory of successful intelligence. En R. J. Sternberg y S. B. Kaufman (Eds.). *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 504-527), New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2012). Una teoría balance de la sabiduría. *Persona*, (15), 19-39.
- Sternberg, R. J., Forsythe, G. B., Hedlund, J., Horvath, J. A., Wagner, R. K., y Williams, W. M., et al. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Takahashi, M., y Overton, W. (2002). Wisdom: A culturally inclusive developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 26(3), 269–277.
- Targowski, A. (2006). Will Wisdom Save the Human Project? *Dialogue and Universalism*, 16(3-4)
- Thompson, L. J. y West, D. (2013). Professional development in the contemporary educational context: encouraging practice wisdom, *Social Work Education: The International Journal*, 32(1), 118-133.
- Ulloa, F (1999) Estados generales del psicoanálisis. Sociedad y crueldad. Recuperado de <http://www.segciencias.com.ar/ulloa.htm> (consulta realizada el 10 de enero 2014).
- Valdés Cuervo, A., Martínez Cebreros, M., Vales García, J. (2010). Percepciones de Docentes con respecto a la Disciplina en la Escuela. *Psicología Iberoamericana*, 18 (1), 30-37.
- Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo*, 27(1) ,1-2.
- Webster, J.D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10, 13-22.
- Webster, J.D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *The International Journal of Aging and Human Development*, 65 (2), 163-183.
- Wink, P. y Helson, R. (1997). Practical and transcendent wisdom: Their nature and some longitudinal findings. *Journal of Adult Development*, 4, 1-15.

Wittmer, D. (2013). Developing Practical Wisdom in Ethical Decision Making: A Flight Simulator Program for 21st Century Business Students. *Journal of Business Ethics Education*, 10, 169-183.

Zelmanovich, P. (2003). *Contra el desamparo. Enseñar hoy. Una introducción a la educación en los tiempos de crisis.* Fondo de Cultura económica. Buenos Aires.

Web consultadas

Fundación cultural Rawáqe Hekmat. (Diciembre 2014) EL concepto de sabiduría (Hikma) en el Al-corán. Disponible en <http://www.islamquest.net/es/archive/question/fa2967#>

http://es.wikipedia.org/wiki/Inconsciente_colectivo

Web sobre psicología positiva:

<http://www.authentic happiness.sas.upenn.edu/Default.aspx>

Comunicación Personal

Sternberg, R. y O' Hara, L. (2014) comunicación via mail, Junio 2014.

10. ANEXOS

ANEXO 10.1: INSTRUMENTOS

LUCAD

NOMBRE:.....CURSO:.....
ESCUELA:.....FECHA:.....

En las páginas siguientes se encuentran una serie de afirmaciones sobre tu modo de pensar y actuar en la vida diaria.

Lee cada una de las afirmaciones y luego contesta lo que creas más conveniente y que se adapta mejor a tu forma de pensar. Por ejemplo:

1.- Me gustan los animales	S	N
----------------------------	---	---

Si te gustan los animales tienes que redondear la **S**

Si no te gustan los animales tienes que redondear la **N**

En este cuestionario que vas a cumplimentar, el objetivo que pretendemos es conocer cómo piensan los chicos y chicas para así poderlos ayudar mejor en su educación y en su progreso personal. La información recogida se tratará de forma confidencial y, en todo momento, estará protegido el derecho a la intimidad de las personas.

TE ROGAMOS DOS COSAS:

1.- CONTESTA CON SINCERIDAD

2.- NO DEJES NINGUNA CUESTIÓN SIN RESPONDER

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

LUCAD

1.- Las reglas que hay en la escuela son las culpables de que fracasen en sus estudios los alumnos.	S	N
2.- Lo más importante para aprobar los exámenes es tener suerte	S	N
3.- Cuando he realizado actividades en grupo y han sido un fracaso, la culpa la han tenido mis compañeros.	S	N
4.- Me considero una persona con suerte; muchas de las cosas que he conseguido se lo debo a la suerte.	S	N
5.- Cuando un compañero ha realizado mal una tarea, pienso que "los malos espíritus" han tenido la culpa.	S	N
6.- Cuando discuto con otro niño en clase, lo hago porque el otro niño tiene muy mal genio.	S	N
7.- El clima que haga es importante para que me salgan bien las actividades de clase.	S	N
8.- No vale la pena poner mucho esfuerzo en conseguir algo que me guste, pues "si está de conseguirlo" lo consigo y si no, no.	S	N
9.- Yo estudio para que mi familia esté contenta conmigo..	S	N
10.- Cuando estoy con mis amigos y hay una discusión, no digo nada porque no me van a hacer caso.	S	N
11.- Para ser el mejor de la clase, lo más importante es caerle bien al profesor, más que estudiar.	S	N
12.- Cuando estoy explicándole algo a algún compañero y no me entiende es por su culpa, pues no me presta atención.	S	N
13.- Haga lo que haga, las cosas que tienen que pasar pasarán.	S	N
14.- Lo importante son las cosas que suceden ahora y no lo que pueda pasar en el futuro.	S	N
15.- Cuando no he podido realizar un trabajo que me interesaba mucho, no ha sido por mi culpa, sino por culpa de los demás.	S	N
16.- Cuando veo el éxito que tienen algunos de mis compañeros pienso que hay algunos que nacen con suerte y otros no.	S	N
17.- Yo sería mejor estudiante si mi profesor (a) me diera una oportunidad para serlo.	S	N
18.- La mayoría de los exámenes se aprueban por suerte.	S	N
19.- Los problemas que he tenido con mis padres o con mis compañeros no los he buscado yo, sino ellos.	S	N
20.- Dejando pasar el tiempo, la mayoría de los problemas se resolverán solos.	S	N
21.- Me gusta que mis padres me digan lo que tengo que hacer.	S	N
22.- Los demás tienen la culpa de que yo no estudie más.	S	N
23.- Con frecuencia tengo problemas con mis compañeros o con mi familia porque no me entienden, pero no me atrevo a aclarar la situación.	S	N
24.- Hay días en que me salen las cosas bien y otros en que me salen mal, haga lo que haga.	S	N

ECSAB-AD

A continuación, en las dos páginas siguientes, te vas a encontrar con una serie de afirmaciones sobre distintos temas.

Señala cuánto hay de verdad, según tu opinión, en lo que se dice en cada una de las frases; para ello debes marcar con una X en la casilla correspondiente. Puedes marcar:

VERDAD TOTAL: si piensas que es totalmente verdadero

CASI VERDAD: si piensas que le falta un poco para ser verdad del todo

ALGO DE VERDAD: si piensas que es un poco verdadero

FALSO: si piensas que es totalmente falso.

Por ejemplo, ante la afirmación: “Siempre que subo de prisa una escalera me quedo agotado/a”, una persona de tu edad contestó de la forma que se muestra más abajo. Consideró que aplicado a su persona es **casi verdad**.

	GRADO DE VERDAD			
	VERDAD TOTAL	CASI VERDAD	ALGO VERDAD	FALSO
Siempre que subo de prisa una escalera me quedo agotado/a		X		

CONTESTA CON SINCERIDAD

NO DEJES NINGUNA CUESTIÓN SIN RESPONDER

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

	GRADO DE VERDAD			
	VER DAD TOT AL	CAS I VER DAD	ALG O VER DAD	FAL SO
1.- Puedes alcanzar lo que quieras, si de verdad lo quieres y haces las mismas cosas que otros hicieron para alcanzar lo que tú quieres				
2.- Si te propones mucho en ser o hacer algo lo conseguirás				
3.- Si crees en algo y lo sientes con fuerza, esa es la realidad para ti				
4.- Se aprecia más una cosa que eliges cuando estás desesperado aunque no coincida con tus ideas				
5.- Para tener éxito en lo que deseas debes tener claro lo que quieres y también el porqué quieres eso				
6.- A veces deseas cosas sin ningún motivo, pero cuando lo piensas mejor, seguro que logras lo que sabes que deseas				
7.- Realmente siempre te comportas de acuerdo con tus deseos y con lo que te imaginas que va a suceder. Si te engañas a ti mismo, te comportas de modo contrario a tus deseos y expectativas				
8.- Tus costumbres son las que te llevan a comportarte de un modo determinado. Tienes que practicar buenos comportamientos para tener buenas costumbres				
9.- Con los años vas escogiendo a la gente, los libros, etc. que se parecen más a ti				
10.- En tu vida siempre puedes elegir; por eso tu vida es la suma de todas tus elecciones				
11.- Como tú puedes elegir, realmente podemos decir que tú tienes el control total de tu vida y de lo que te pasa				
12.- Pensar de forma positiva es esencial para tener éxito y felicidad en la vida				
13.- Todo está siempre cambiando; tienes que dominar el cambio y no ser una víctima de él.				
14.- Si te sientes bien contigo mismo es que sientes que tienes el control de tu propia vida				
15.- Cuando controlas tus pensamientos, tus comportamientos y tus circunstancias, mejora tu salud, rindes más y eres más feliz				
16.- Tú eres el responsable total de lo que has conseguido, de lo que eres y de lo que puedas conseguir				
17.- El universo está ordenado. Conseguirás más cosas y tendrás más éxito, si ayudas más a los demás				
18.- Cuanto más duro trabajes más éxito obtendrás y serás más afortunado				
19.- Se puede decir que “tener suerte” es la unión entre tener una buena preparación y tener una oportunidad				
20.- El éxito se consigue normalmente con capacidad y esfuerzo, pero también se puede tener por casualidad, aunque no es lo más corriente				
21.- No tendrás tiempo para hacerlo todo; pero seguro que para hacer lo más importante siempre tienes tiempo suficiente				
22.- Cuantas más cosas hagas mejor te salen.				
23.- Cuando tienes muchas cosas que hacer y no te da tiempo para realizarlas todas, es cuando sabes hasta donde eres capaz de llegar				
24.- Decidirte con rapidez es fundamental para tener éxito				
25.- Cada vez que has mejorado en tu vida es porque has tomado una decisión clara y sin vuelta atrás				
26.- Si crees que puedes lograr algo y te empleas mucho en ello lo lograrás				

27.- Tienes que tener claras las metas que quieres lograr, pero para alcanzar una meta puedes coger distintos caminos.				
28.- Si te mantienes en tus pensamientos y en tu comportamiento es que tienes gran seguridad en ti mismo				
29.- Si quieres ser feliz tienes que ser sincero y comportarte de acuerdo a tus pensamientos				
	GRADO DE VERDAD			
	VER DAD TOT AL	CAS I VER DAD	ALG O VER DAD	FAL SO
30.- Cuando tienes que tomar una decisión lo primero que importa es tu sentimiento; después la razón lo justifica.				
31.- Los sentimientos que tienes en cada momento son los responsables de tu felicidad. Esos sentimientos los determina tu forma de interpretar los hechos que te rodean				
32.- En cada momento tu mente puede abarcar un solo pensamiento (positivo o negativo).				
33.- Sustituyendo un pensamiento negativo por otro positivo puedes ser feliz				
34.- Cuando te hablas a ti mismo con emoción creas pensamientos y comportamientos sobre lo que hablas, por tanto, háblate a ti mismo de las cosas que quieres y no te hables de las que no quieres				
35.- Si dos personas que se quieren desean que su relación tenga éxito, estarán juntas más tiempo				
36.- Para enamorarte, buscas a alguien que tenga pensamientos y actitudes iguales a las tuyas en las cosas importantes				
37.- A una persona le gustará más si te fijas en sus cosas buenas y le haces saber que tiene cosas buenas				
38.- Si te esfuerzas por relacionarte de forma cordial con otras personas, te convertirás en una persona cordial				
39.- Funcionarás mejor en el amor si te relajas y te comportas con naturalidad				
40.- No debes hacer caso a las pequeñas tonterías que te dicen los demás porque sufres mucho y eres muy infeliz				
41.- Acepta a las personas como son; no les pidas que hagan lo que no suelen hacer				
42.- En la vida debemos sacar el mayor beneficio con el mínimo esfuerzo. La técnica actúa así y por eso tiene éxito.				
43.- Intenta lograr las cosas que deseas sin pensar en todas las consecuencias que se puedan producir				
44.- Cuando vayas a vender algo, nunca aceptes el primer precio que te den				
45.- En una negociación de comprar y vender, es más importante la forma de pago que el precio que se fije				
46.- El que tiene prisa por vender o comprar es el que menos probabilidad tiene de obtener un buen precio o unas buenas condiciones de pago				
47.- En una compra-venta, tienes que ver las cosas desde el punto de vista de la otra persona, así tendrás más ventajas en la negociación real				
48.- Debes ser amable y no pedir mucho al comienzo de una negociación de comprar y vender, así, al final, obtendrás más beneficio.				

49.- El objetivo de un negocio de vender algo es conseguir un comprador y que éste siga comprando				
50.- El precio verdadero de un objeto es lo que alguien, que puede elegir entre distintas alternativas, esté dispuesto a pagar por él.				

ESCALA I-A

A continuación, en la página siguiente, te encontrarás con una serie de afirmaciones sobre distintos temas. Cada una de esas afirmaciones puede ser verdadera para unas personas y falsa para otras; es decir, depende mucho de lo que opine la persona que contesta.

Queremos que nos des tu opinión sobre esas afirmaciones. Puedes responder como te parezca, nuestro objetivo es conocer tu opinión sobre cada una de esas afirmaciones.

Lee cada una de las afirmaciones y luego contesta: **si consideras que la afirmación es verdadera redondeas la V; y si consideras que la afirmación es falsa, redondeas la F.**

CONTESTA CON SINCERIDAD

NO DEJES NINGUNA CUESTIÓN SIN RESPONDER

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

1. Cuando no estoy seguro de cómo comportarme con los demás, suele ocurrirme lo peor	V	F
2. Cuando una persona no te da una respuesta clara ante un problema es que intenta “irse por las ramas”	V	F
3. Lo peor que me puede pasar es no saber lo que tengo que hacer	V	F
4. En las situaciones nuevas, que no sé lo que me espera, me lo paso mal	V	F
5. Si tomo en cuenta muchos detalles de un problema me pierdo en los detalles y no lo resuelvo	V	F
6. Si me dejo llevar por mis sentimientos siempre pierdo	V	F
7. Si algo no lo veo claro, no duermo hasta que consigo aclararlo	V	F
8. Cuando las personas importantes dudan dejan de ser importantes	V	F
9. Todos los problemas, por difíciles que sean, tienen solución, aunque la solución sea parcial e imperfecta	V	F
10. Cuando se presenta un problema, o se encuentra enseguida la solución o no se encuentra. Pensarlo mucho no conduce a nada y es una pérdida de tiempo.	V	F
11. Como la vida es complicada, cuando se tenga que tomar una decisión importante es mejor dejar pasar un tiempo antes de tomarla	V	F
12. Como en la vida todo está cambiando hay que decidirse con rapidez, si una decisión no funciona la siguiente es posible que sí	V	F
13. Hasta los problemas que parecen más complicados pueden ser presentados de una forma simple	V	F
14. Si quieres ayudar a alguien dale lo que te pide inmediatamente, si te lo pide es que lo necesita	V	F
15. Si se duda ante un problema se está demostrando debilidad	V	F
16. Lo bueno que tienen las cosas que se pueden ver y tocar es que se puede saber lo que va a ocurrir con ellas	V	F
17. No aguanto a los indecisos y tranquilos. Suelen ser unos incompetentes	V	F
18. Quien tarda mucho en tomar una decisión no es un sabio, es un inseguro.	V	F
19. Las cosas suelen ser simples. Las complican los que no quieren tomar decisiones.	V	F
20. Cuando no se tienen las cosas muy claras se acepta cualquier cosa.	V	F
21. Lo más importante es saber qué hacer en cada momento	V	F
22. Las situaciones poco claras, cuando hago un trabajo o cuando me relaciono con la gente, me desesperan.	V	F
23. Lo primero que hay que hacer en una situación poco clara es aclararla completamente.	V	F
24. Necesito saber a qué atenerme ante cualquier problema.	V	F
25. Yo tengo que saber lo que va a pasar y lo que tengo que hacer en cada momento. Si no lo sé me lo paso muy mal	V	F
26. Por mucho que me esfuerzo en conseguir lo que quiero, siempre me llevo sorpresas. Pero lo acepto como normal, la vida es así	V	F
27. Cuando tengo que esperar sin saber lo que va a pasar ni lo que tengo que hacer me lo paso muy mal	V	F
28. Las situaciones confusas en las que no sé qué va a pasar me sacan de quicio	V	F
29. Si tuviera que esperar algunas semanas para saber si tengo una enfermedad o no, me desesperaría	V	F
30. Cuando pienso en lo que me ha pasado en la vida descubro algunas cosas que influyeron en decisiones importantes que he tomado	V	F
31. Cuando no sé que camino tomar prefiero consultar con una persona de confianza antes que decidirme casi sin pensar	V	F
32. Prefiero estar sin hacer nada antes de pedir consejo a los demás	V	F
33. Cuando tengo decidido algo lo llevo a cabo directamente, la gente que le da muchas vueltas al tema tienen poco carácter	V	F
34. Ante un problema grave lo mejor es no intentar ninguna solución: las cosas se arreglan por sí mismas	V	F

OBSERVACIONES.....

SAB-ADOL (PGL - 2006)
ESCALA DE CALIFICACIÓN PARA PROFESORES -EASA

Estimado/a profesor/a:

Como todos los docentes saben, los alumnos y alumnas varían ampliamente en su forma de pensar, de sentir y de comportarse. También, es de sobra conocido que los profesores y profesoras que están en contacto diario con sus alumnos son los que mejor los conocen, a veces mejor que sus propios padres, pues su opinión está potenciada por la preparación profesional y la objetividad.

Por todo ello, y conociendo la importancia de su opinión cualificada para calificar a sus alumnos/as, le pedimos su colaboración para cumplimentar una pequeña escala de calificación de cada uno de ellos sobre aspectos relativos a su forma de pensar, sentir y comportarse en el contexto de la clase y en los momentos de ocio.

Una vez cumplimentadas las escalas, los datos recogidos se usarán en el proceso de validación de los instrumentos usados en el proyecto sobre “Concepciones legas de la sabiduría en adolescentes”. Por tanto, su aportación sería muy valiosa para nuestro proyecto.

Agradeciendo de antemano su colaboración, le señalamos algunos aspectos importantes sobre las escalas:

- Cumplimentará una escala para cada alumno/a. En cada una de las 15 afirmaciones, deberá marcar con una X en la casilla correspondiente (NUNCA, ALGUNA VEZ, FRECUENTEMENTE, SIEMPRE), según la frecuencia que Vd. estime que tiene lugar en ese/a alumno/a lo que dice la afirmación.

- Las opiniones que Vd. aporte sobre sus alumnos tendrán un tratamiento estrictamente confidencial, sólo se usarán con fines de investigación y, en todo caso, tanto Vd. como calificador, como el/la alumno/a calificado/a, recibirán un tratamiento anónimo.

Por favor, no deje ninguna afirmación sin calificar

MUCHAS GRACIAS

ALUMNO

	NUNCA	ALGUNA VEZ	FRECUENTEMENTE	SIEMPRE
1) Escucha y tiene en cuenta los consejos de otras personas				
2) Cuando tiene algún problema con amigos o compañeros, reflexiona y se suele poner en el lugar de la otra persona.				
3) Cuando le preocupa un problema, suele considerar distintas alternativas posibles				
4) Suele dividir a las personas en buenas o malas				
5) Es más feliz ignorando aspectos de una situación que examinándola a fondo				
6) Se muestra compasivo cuando otras personas sufren por algo.				
7) Comprende cómo se debe tratar a las personas y se siente bien cuando está en compañía de gente				
8) Trata de ayudar de alguna manera a los que lo necesitan				
9) En situaciones complejas de la vida diaria, muestra estrategias de conducta ajustadas y sensatas				
10) Es una persona prudente				
11) Es una persona intuitiva y perspicaz, es capaz de "leer entre líneas".				
12) Saca partido a su experiencia y le gusta interesarse por los detalles para informarse mejor.				
13) Es una persona con buen juicio en la mayoría de las ocasiones				
14) Tiene facilidad para solucionar problemas, tanto escolares como sociales				
15) Toma decisiones con facilidad hasta en situaciones poco claras				

**BATERIA DE HABILIDADES INTERPERSONALES (versión
acotada)**

PA - 1

CL:

Nombre.....Apellidos.....
Edad..... Curso.....Sexo.....Escuela.....
Fecha.....

A CONTINUACION TE PRESENTAMOS UNA LISTA DE EJEMPLOS DE POSIBLES PROBLEMAS, PROBLEMAS QUE ES POSIBLE TENGAS, HAYAS TENIDO O QUE CONOZCAS, PERO NO IMPORTA SI TU NO LOS TIENES.

LO QUE TIENES QUE HACER ES ESCRIBIR PARA CADA UNO DE ESTOS POSIBLES PROBLEMAS LAS POSIBLES SOLUCIONES QUE SE TE OCURRAN.

NO IMPORTA EL TIPO DE SOLUCIONES QUE DES, SINO EL NUMERO. LO QUE INTERESA ES VER CUANTAS SOLUCIONES POSIBLES ERES CAPAZ DE PENSAR.

ESCRIBE TODAS LAS QUE SE TE OCURRAN, CUANTAS MAS MEJOR.

UTILIZA PARA ELLO LAS LINEAS EN BLANCO, Y ESCRIBE CADA SITUACION QUE SE TE OCURRA EN UNA LINEA DISTINTA

NO TENGAS PRISA, NO HAY LIMITE DE TIEMPO.

POR FAVOR, VUELVE LA HOJA CUANDO SE TE INDIQUE

¡ATENCIÓN!

TE PRESENTAMOS UN EJEMPLO PARA HACERLO JUNTOS:

PROBLEMA: Supongamos que tienes que pasar una tarde en casa y estas aburrido.

PREGUNTA: ¿De cuantas formas distintas se te ocurre que podrías pasar la tarde sin aburrirte? Escríbelas

Empieza a escribir las respuesta a partir de los paréntesis(). Cada paréntesis tiene dos líneas, utiliza la segunda solo si no te cabe una solución en una línea, si con una tienes suficiente entonces saltéala y escribí solo en las líneas que tienen paréntesis.

Una solución en cada línea

().....
.....

().....
.....

().....
.....

().....
.....

().....
.....

().....
.....

- a) Leyendo algún libro
- b) Viendo la tele
- c) Invitando a un vecino a tu casa para jugar con vos.
- d) Tomando un papel y lápices y poniéndote a dibujar
- e) Llamando por teléfono a un amigo/a para hablar con él/ella
- f) Internet.
- g) Jugar con la play

PASA A LA PÁGINA SIGUIENTE

EN LA PAGINA ANTERIOR TE HEMOS PUESTO UN EJEMPLO Y TE HEMOS DADO UNAS POSIBLES SOLUCIONES QUE SE NOS HAN OCURRIDO A NOSOTROS. PERO PODRIAN HACER SIDO OTRAS.

RECUERDA QUE NO IMPORTA QUE LAS SOLUCIONES QUE ESCRIBAS SEAN MEJORES O PEORES, DA IGUAL. LO QUE IMPORTA ES QUE SEAS CAPAZ DE PENSAR EL MAYOR NUMERO POSIBLE.

SI EN UN PROBLEMA NO SE TE OCURRE NINGUNA SOLUCION NO TE PREOCUPES, PASA AL SIGUIENTE.

--EN LA PÁGINA QUE SIGUE TE PRESENTAMOS DOS PROBLEMAS Y ESPACION SUFICIENTE PARA ESCRIBIR HASTA 6 SOLUCIONES QUE SE TE OCURRAN. PARA CADA UNA PODES UTILIZAR DOS LINEAS (SI NO TIENES BASTANTE CON UNA).

--ESCRIBE CADA SOLUCION EN LA LINEA CORRESPONDIENTE, SEÑALADA CON UN PARENTESIS ().

LOS PROBLEMAS QUE ENCONTRARÁS HAN SIDO EXTRAIDOS DE LAS RELACIONES ENTRE CHICOS Y CHICAS DE TU EDAD.

RECUERDA QUE DEBES HACERLO SOLO, NO TE DEBE IMPORTAR LO QUE ESCRIBAN O DIGAN LOS DEMAS

CUANDO TE DEN LA SEÑAL, DA VUELTA A LA HOJA Y COMIENZA

PROBLEMA I: Supongamos que tus compañeros se están burlando de ti o están metiéndose contigo, y a ti no te hace gracia.

PREGUNTA.- ¿De cuantas formas distintas se te ocurre que podrías hacer que te dejaran en paz?

().....
.....

().....
.....

().....
.....

().....
.....

().....
.....

().....
.....

PROBLEMA II: Supongamos que nadie quiere salir o estar contigo. Te dicen que si, pero luego nunca te llaman. No te hacen caso.

PREGUNTA. ¿De cuantas formas distintas se te ocurre que podrías conseguir que los demás te aceptaran?

().....
.....

().....
.....

().....
.....

().....
.....

().....
.....

().....
.....

NO PASES LA HOJA, NO TERMINASTE. ESPERA EN TU LUGAR A QUE EL EXAMINADOR TE DIGA LO ÚLTIMO QUE TENES QUE HACER.

TENE PACIENCIA, QUEDA POCO.

HABRÁS NOTADO QUE EN LOS LUGARES CORRESPONDIENTES PARA ESCRIBIR LAS SOLUCIONES POSIBLES, HAY AL PRINCIPIO DE CADA LINEA UN PEQUEÑO ESPACIO ENTRE PARENTESIS:

().....

- VUELVE AHORA AL PRINCIPIO.

- VUELVE A LEER LOS DOS PROBLEMAS QUE TE PRESENTAMOS Y LAS SOLUCIONES POSIBLES QUE ESCRIBISTE.

- PARA CADA PROBLEMA y ENTRE TODAS LAS SOLUCIONES QUE ESCRIBISTE: PONE SIGNO (+) A AQUELLA SOLUCION QUE HARIAS MAS y UN SIGNO (-) A AQUELLA QUE HARIAS MENOS SI TUVIESES ESE PROBLEMA.

NO TE PEDIMOS QUE SEÑALES LAS MEJORES, SINO AQUELLA QUE MAS HARIAS y AQUELLA QUE MENOS HARIAS.

DE TODAS LAS QUE ESCRIBISTE SOLO TIENES QUE SEÑALAR DOS (UNA CON EL + Y OTRA CON EL -).

CON ESTO HABRÁS TERMINADO.

-----SE SINCERO-----

GRACIAS

PC - 1

CL:

Nombre.....Apellidos.....
Edad..... Curso.....Sexo.....Escuela.....
Fecha.....

A CONTINUACION TE PRESENTAMOS DOS SITUACIONES QUE SON PROBLEMAS, PROBLEMAS QUE ES POSIBLE TENGAS, HAYAS TENIDO O QUE CONOZCAS, PERO NO IMPORTA SI TU NO LOS TIENES AHORA.

A CADA PROBLEMA IMAGINARIO LE SIGUE LA SIGUIENTE PREGUNTA:

¿Cuántas cosas distintas se te ocurren que podrían haber sido la causa de.....?

SE TRATA DE VER SI ERES CAPAZ DE IMAGINAR COSAS DIFERENTES QUE PODRIAN HABER SIDO LA CAUSA DE LO QUE PASA EN CADA PROBLEMA IMAGINARIO. CUANTAS MAS COSAS DIFERENTES SE TE OCURRAN QUE PODRIAN HABER SIDO LA CAUSA, ENTONCES MEJOR.

DEBAJO DE CADA PREGUNTA, DEBES ESCRIBIR TODAS LAS CAUSAS QUE SE TE OCURRAN.

NO TENGAS PRISA, NO HAY LIMITE DE TIEMPO.

POR FAVOR, ESPERA A QUE TE DEN LA SEÑAL DE COMIENZO PARA EMPEZAR.

¡ATENCIÓN!

PROBLEMA 5.- El profesor te está peleando en clase, delante de todos.

Pregunta.- ¿Cuántas cosas distintas se te ocurren que podrían haber sido la causa de que esté enfadado contigo?

PROBLEMA 8.- Tus compañeros/as están jugando juntos/as en el recreo. Tú te acercas y les dices que si puedes participar, y te contestan que no te quieren con ellos.

Pregunta.- ¿Cuántas cosas distintas se te ocurren que podrían haber sido la causa de que no te dejen jugar?

HAS TERMINADO, COMPRUEBA SI HAS PUESTO TU NOMBRE.
-GRACIAS-

PCTD_ 1

CL:

Nombre.....Apellidos.....
Edad..... Curso.....Sexo.....Escuela.....
Fecha.....

EN ESTE EJERCICIO TE VAMOS A PRESENTAR ALGUNOS PROBLEMAS IMAGINARIOS QUE PUEDE SER QUE TENGAS, HAYAS TENIDO O SIMPLEMENTE CONOZCAS.

CADA PROBLEMA SE PRESENTA EN UNA PAGINA DE ESTE CUADERNILLO Y A CONTINUACION TE PRESENTAMOS 5 POSIBLES SOLUCIONES QUE SE NOS HA OCURRIDO QUE PODRIAS TOMAR.

SE TRATA DE QUE LEAS CADA UNA DE ELLAS. PIENSES Y ESCRIBAS EN LAS LINEAS EN BLANCO LO QUE TÚ CREES QUE PODRIA PASAR DESPUES CONTIGO O CON LOS CHICOS Y LAS CHICAS QUE APARECEN EN EL PROBLEMA SI LLEVASES A CABO ESA POSIBLE SOLUCION QUE HAS LEIDO. Y ASI CON CADA UNA DE LAS 5 POSIBLES SOLUCIONES QUE VIENEN CON CADA PROBLEMA.

SI DE UNA MISMA SOLUCION SE TE OCURRE QUE PODRIAN PASAR VARIAS COSAS (NO UNA SOLA DE LAS QUE HAS LEIDO), ENTONCES EN ESE CASO, ESCRIBE CADA UNA EN UNA LINEA DISTINTA.

NO TENGAS PRISA, NO HAY LIMITE DE TIEMPO.

POR FAVOR, ESPERA A QUE TE DEN LA ORDEN DE COMIENZO PARA EMPEZAR.

¡ATENCIÓN!

PROBLEMA I: Imagínate que tienes el problema de que compañeros no te quieren prestar las cosas.

POSIBLES SOLUCIONES:

- () - Quitárselas a la fuerza.
¿Que podría pasar después?
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)

- () - Pelearse con ellos (o ellas) y ganarles.
¿Que podría pasar después?
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)

- () - Cogerlas cuando no se den cuenta.
¿Que podría pasar después?
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)

- () - Hablar con ellos y explicarles tus motivos.
¿Que podría pasar después?
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)

- () - Presentar una queja al profesor y que éste les llame la atención.
¿Que podría pasar después?
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)

PROBLEMA II: Imagínate que tienes dos amigos o amigas que se tienen envidia y siempre están discutiendo entre ellos (o ellas).

POSIBLES SOLUCIONES:

- ()-Dejar de salir con ellos/as
¿Que podría pasar después?
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)

- ()-Discutir también para no ser menos.
¿Que podría pasar después?
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)

- ()-Salir con uno (o una) o con otro (u otra) por separado, pero nunca los/as tres juntos/as.
¿Que podría pasar después?
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)

- ()-Convocarles a una reunión los tres juntos para tratar el problema.
¿Que podría pasar después?
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)

- ()-Seguir igual.
¿Que podría pasar después?
 - a)
 - b)
 - c)
 - d)

HABRÁS NOTADO QUE AL PRINCIPIO DE CADA SOLUCION POSIBLE QUE NOSOTROS TE HEMOS DADO, HAY UN PEQUEÑO ESPACIO ENTRE PARENTESIS:

().....

--VUELVE AHORA AL PRINCIPIO.

-- VUELVE A LEER LOS DOS PROBLEMAS QUE TE HEMOS PRESENTADO Y LAS 5 SOLUCIONES POSIBLES QUE NOSOTROS TE HEMOS DADO.

--PARA CADA PROBLEMA Y ENTRE LAS 5 POSIBLES SOLUCIONES QUE NOSOTROS TE HEMOS DADO: PON UN SIGNO (+) A AQUELLA SOLUCIÓN QUE HARÍAS MÁS Y UN SIGNO (-) A AQUELLA QUE HARÍAS MENOS, SI TUVIESES ESE PROBLEMA.

NO TE PEDIMOS QUE SEÑALES LAS MEJORES, SINO AQUELLA QUE MÁS HARÍAS Y AQUELLA QUE MENOS HARÍAS.

DE LAS 5 SOLUCIONES POSIBLES QUE TE DAMOS CON CADA PROBLEMA SOLO TIENES QUE SEÑALAR DOS (UNA CON EL + Y OTRA CON EL -).

CON ELLO HABRÁS TERMINADO. COMPRUEBA SI HAS PUESTO TU NOMBRE.

SE SINCERO

GRACIAS

PP_ 1

CL:

Nombre. Apellidos.
Edad. Curso. Sexo.
Escuela.
Fecha.

A CONTINUACION TE PRESENTAMOS UNOS EJERCICIOS Y PREGUNTAS PARA CONOCER TU HABILIDAD PARA HACER PLANES.

ENCONTRARAS UNA SERIE DE PROBLEMAS. CADA PROBLEMA LLEVA UNA PREGUNTA QUE TE PIDE QUE ESCRIBAS TODOS LOS PASOS QUE SE TE OCURRAN QUE TENDRIAS QUE HACER PARA LOGRAR LA SOLUCION DEL PROBLEMA.

INTERESA QUE ESCRIBAS LO MÁS POSIBLE, CUANTOS MAS PASOS SE TE OCURRAN DENTRO DE UN PLAN PARA CONSEGUIR ALGO, ENTONCES MEJOR.

EN LA HOJA EN BLANCO QUE TE HEMOS ENTREGADO DEBES ESCRIBIR TODOS LOS PASOS QUE SE TE OCURRAN. CADA VEZ QUE HAGAS UN PROBLEMA DISTINTO, DEBES ESCRIBIR EL NUMERO QUE LE CORRESPONDA. PON -NUMERO DE ORDEN A CADA PASO QUE IMAGINES:

1°.....
2°.....
3°.....
etc.....

NO TENGAS PRISA, NO HAY LIMITE DE TIEMPO.

POR FAVOR, ESPERA A QUE TE DEN LA SEÑAL DE COMIENZO PARA EMPEZAR.

¡ATENCIÓN!

PROBLEMA 1.- Imagínate que un día se te ocurre la idea, a ti solo, de formar un grupo de teatro.

Enumera y escribe todos los pasos que crees que tendrías que dar para lograrlo con éxito (pon número de orden cada paso).

PROBLEMA 6.- Supongamos que hay una chica en tu barrio (o chico si eres chica) que te gusta. Lo/la has visto varias veces por la calle de lejos, pero no has podido todavía ponerte en contacto con él/ella porque no sale casi nunca de su casa.

¿Qué harías para lograr que salga contigo?

HAS TERMINADO, -GRACIAS-

CUESTIONARIO REFRADOL

Instrucciones

En los párrafos siguientes vas a encontrar algunos dichos o refranes que se suelen usar en la vida diaria. En cada uno de ellos, una vez leído, debes contestar sobre estos aspectos:

- 1) Definición o idea básica que se expresa en el refrán.
- 2) Dos aplicaciones concretas del refrán.
- 3) Inconvenientes si se aplica de manera radical o extrema.

Nunca llueve a gusto de todos (I)

a) Definición o idea que se expresa:

b-1) Aplicación:

b-2) Aplicación:

c) Inconvenientes si se aplica de manera radical o extrema:

Al decir las verdades se pierden las amistades (II)

a) Definición o idea que se expresa:

b-1) Aplicación:

b-2) Aplicación:

c) Inconvenientes si se aplica de manera radical o extrema:

Al que madruga Dios lo ayuda (III)

a) Definición o idea que se expresa:

b-1) Aplicación:

b-2) Aplicación:

c) Inconvenientes si se aplica de manera radical o extrema:

No es oro todo lo que reluce (IV)

a) Definición o idea que se expresa:

b-1) Aplicación:

b-2) Aplicación:

c) Inconvenientes si se aplica de manera radical o extrema:

Mas vale tarde que nunca (V)

a) Definición o idea que se expresa:

b-1) Aplicación:

b-2) Aplicación:

c) Inconvenientes si se aplica de manera radical o extrema:

El que no acude a la gotera acude a la casa entera (VI)

a) Definición o idea que se expresa:

b-1) Aplicación:

b-2) Aplicación:

c) Inconvenientes si se aplica de manera radical o extrema:

Mucho aconsejar, no suele agradar (VII)

a) Definición o idea que se expresa:

b-1) Aplicación:

b-2) Aplicación:

c) Inconvenientes si se aplica de manera radical o extrema:

Más vale pájaro en mano que cien volando (VIII)

a) Definición o idea que se expresa:

b-1) Aplicación:

b-2) Aplicación:

c) Inconvenientes si se aplica de manera radical o extrema:

Burro cargado busca camino (IX)

a) Definición o idea que se expresa:

b-1) Aplicación:

b-2) Aplicación:

c) Inconvenientes si se aplica de manera radical o extrema:

El que dice lo que no debe, escucha lo que no quiere (X)

a) Definición o idea que se expresa:

b-1) Aplicación:

b-2) Aplicación:

c) Inconvenientes si se aplica de manera radical o extrema:

ANEXO 10.2: DETALLE DEL PROGRAMA

Cuadro 6: Desarrollo del programa para la promoción de la sabiduría en los adolescentes.

Sesión	Objetivos	Contenidos	Coordinadores y actividades
1ª Presentación del programa, objetivos	Reconocimiento de intereses acerca de la puesta en marcha del programa	Trabajar conceptos relacionados con sabiduría, inteligencia, relaciones humanas, valores, ética.	<p><u>Docente</u>: presenta el programa, objetivos haciendo hincapié en términos que irá presentando a través de carteles para su discusión: inteligencia, valores, respeto, ética, relaciones humanas, resolución de problemas. Buscar personajes que se destaquen por algunos de estos conceptos.</p> <p><u>Psp</u>: guía el análisis de lo presentado por el docente a través del material. Los alumnos deben contestar una guía de preguntas; realizar el análisis de la lista de personajes que fueran encontrando y establecer las metas individuales a las que desean llegar conociendo los objetivos del programa.</p>
2 ¿Cómo me veo hoy?	Explicitar los rasgos que lo definen en su relación consigo mismo y los otros.	Percepción de sí mismo. Valoración de aspectos positivos y negativos de mí mismo y de los demás.	<p><u>Docente</u>: pide la elaboración de un collage con la siguiente consigna: "Representate a vos en tus gustos, proyectos, personas importantes de tu vida, amigos, etc."</p> <p><u>Psp</u>: solicita escriban y verbalicen lo representado gráficamente mediante carteles con palabras disparadoras. Pide indiquen emociones positivas y negativas, intereses, conflictos, etc. y que utilicen esas palabras (pueden</p>

			cambiarlas o agregar) para armar frases que los identifiquen.
3 Escucho y respondo adecuadamente	Concientizar sobre la importancia de escuchar adecuadamente y con atención.	Importancia de la escucha	<p><u>Docente:</u> Los alumnos realizan juegos relacionados con el objetivo.</p> <p><u>Psp:</u> Retoma lo trabajado y solicita que cuenten lo sucedido en el encuentro anterior con el docente, explicitando como se sintió el que habló (si fue interrumpido, o si le sugerían palabras, etc.) y el que escuchaba (sentía ansiedad por decir lo que pensaba, como se sentía cuando el otro no decía lo que él pensaba que iba a decir, etc.). Intentando cambiar de actitud se propone un nuevo juego.</p>
4 Leyendo gestos, descubriendo intuiciones	<p>-Reconocer y explicitar un pensamiento tácito.</p> <p>-Identificar sentimientos en los demás y en uno mismo.</p>	Comunicación. Diferentes formas de comunicarse.	<p><u>Docente:</u> entrega papeles con situaciones y rostros expresando sentimientos, especificando el accionar y sentimientos de los personajes. Luego se representa la situación elegida.</p> <p><u>Psp:</u> Debate de lo observado en las representaciones, analizando si lo representado coincide con lo percibido.</p>
5. Valores, bases de mí accionar	Reconocer los valores subyacentes en una determinada situación	Valores que sustentan las diferentes acciones.	<p><u>Docente:</u> Presentación del tema y proyección de escenas de la película: "El lado ciego"</p> <p><u>Psp:</u> Realiza el análisis de la película.</p>

<p>6 Valores, bases de mí accionar</p>	<p>-Reconocer los valores subyacentes en una determinada situación.</p> <p>Concientizar sobre la importancia, en una relación, de la empatía, de la compasión.</p> <p>Tolerar y comprender las diferencias entre las personas de distintas procedencias</p>	<p>Empatía. Compasión. Comprensión y tolerancia hacia comportamientos, costumbres y filosofía de la vida distintos a los propios.</p>	<p><u>Docente</u> : partes de la película: “El lado ciego “</p> <p><u>Psp</u>: identificar momentos de la película en que se reconocen determinados sentimientos.</p>
<p>7 Saber sobre mi sentir</p>	<p>Analizar las percepciones de los sentimientos.</p>	<p>Análisis de diferentes situaciones vividas, positivas y negativas. Sentires propios y ajenos de las personas que han participado</p>	<p><u>Docente</u>: juego de “situaciones límites”. Se enuncian las elecciones y se escriben en un afiche.</p> <p><u>Psp</u>: Se analiza el rol de los participantes y otras soluciones diferentes, identificando los sentimientos de las personas que intervienen en las mismas.</p>
<p>8 Intereses en pugna</p>	<p>Reconocer los intereses propios y comunitarios para la toma de decisiones</p>	<p>Diferenciar intereses personales, institucionales y comunitarios</p>	<p><u>Docente</u>:Presenta noticias del diario, imágenes, videos y los alumnos tiene que lo que observan (por escrito o no)</p> <p><u>Psp</u>: retoma lo realizado por el docente analizando cada situación planteada, los intereses propios o ajenos que guían la acción de las personas que intervienen en las situaciones planteadas por el docente. Deben explicitar los intereses de cada una de las partes en juego en cada situación .Relatan o escriben los intereses específicos de cada “personaje” haciendo una valoración de las mismas (aspectos positivos y negativos).</p>
<p>9 Identificación de problemas personales e</p>	<p>Reconocimiento y análisis de problemas .Elaboración de pasos</p>	<p>situaciones problemáticas personales e</p>	<p><u>Docente</u> Los alumnos deben responder preguntas en forma</p>

interpersonales	para la resolución de problemas.	interpersonales	<p>individual sobre lo que entienden por un problema, como se sienten, y escribir o relatar una situación.</p> <p><u>Psp:</u> les entrega un afiche y un papel que contiene la siguiente consigna: "realiza un esquema de una situación problemática (a cada grupo se le entregan distintos contextos (familiar, entre pares fuera de la escuela, con un adulto que no sean padres ni maestros, etc.) Luego escriben en el afiche los sentimientos de cada personaje, y aparte, el relato del problema y la enumeración de las posibles causas."</p>
10 Generando alternativas al problema	Reconocimiento y análisis de problemas. Generar alternativas para la solución del problema.	situaciones problemática personales e interpersonales	<p><u>Docente:</u> escribe el siguiente problema en el pizarrón y los alumnos deben seguir un orden para la resolución, elaborada entre todos.</p> <p><u>Psp:</u> en pequeños grupos., se retoma el tema trabajado por el docente, marcando la importancia de evaluar todos los aspectos de un problema (se recuerda entre todos los pasos para la resolución) .Luego con una música de fondo (de la película Elephant) se lee una fábula a la que tendrán que buscar una solución en los distintos grupos, analizando toda la situación para poder llegar a crear distintas soluciones y entre todos los participantes y por consenso deben acordar en una solución justificando la respuesta .No hay soluciones buenas o malas.</p>
11-Encontrando	Reflexionar sobre la	Vivenciar la	Docente: plantea el del

<p>los medios para resolver problemas.</p>	<p>importancia que tiene la organización de los pasos, de los recursos para llegar a un fin.</p> <p>Concientizar que muchas situaciones conllevan obstáculos en el camino y que deben resolverse previamente para alcanzar el fin.</p>	<p>organización de los recursos para llegar a la meta de una tarea con obstáculos</p>	<p>desarrollo del siguiente juego llamado <i>Participación</i> Dadas unas series de palabras, tendrán que incluirlas todas en una historia.</p> <p><u>Psp:</u> Se sigue con la dinámica del juego con otro juego llamado <i>Sobrevivir</i> buscando diferentes respuestas para la situación planteada.</p>
<p>12 Encontrando los medios para resolver problemas.</p>	<p>Reflexionar sobre la importancia que tiene la organización de los pasos, de los recursos para llegar a un fin.</p> <p>-Concientizar que muchas situaciones conllevan obstáculos en el camino y que deben resolverse previamente para alcanzar el fin.</p>	<p>Vivenciar la organización de los recursos para llegar a la meta de una tarea con obstáculos .</p>	<p><u>Docente:</u> luego de realizar el juego se realiza una reflexión grupal enumerando las acciones que realizaron para ejecutar la tarea. El alumno que hizo de observador hará su propia lista y el resto del grupo elaborará otra. Se comparan las dos listas para analizar ambas perspectivas. Esto posibilita que el grupo analice su accionar desde más de una óptica.</p> <p><u>Psp:</u> Reflexión grupal. Escribir los argumentos que utilizaron para elegir a los ocupantes de la nave y como llegaron a un acuerdo, haciendo hincapié en las diferencias de valores de cada miembro del grupo y la necesidad de aceptar las perspectivas de los otros, etc.</p>
<p>13 Anticipando consecuencias</p>	<p>Evaluar sobre las consecuencias de la elección de una solución ante una situación problemática.</p> <p>-reflexionar sobre las consecuencias personales e interpersonales, a corto mediano y largo</p>	<p>Anticipar las consecuencias ante una situación problemática cotidiana</p>	<p><u>Docente :</u> A partir de un ejemplo_guía la reflexión grupal acerca de la importancia de evaluar las consecuencias (mediatas e inmediatas), propias y ajenas, en la toma de decisiones en una situación conflictiva.</p> <p><u>Psp:</u> Proyección de escenas de una película</p>

	plazo.		“Una historia verdadera” se evalúa las consecuencias del accionar de los personajes. “
14 Anticipando consecuencias	<p>Evaluar sobre las consecuencias de la elección de una solución ante una situación problemática.</p> <p>-reflexionar sobre las consecuencias personales e interpersonales, a corto mediano y largo plazo.</p>	Anticipar las consecuencias ante una situación problemática cotidiana	<p><u>Docente:</u> continúa con la reflexión del trabajo anterior.</p> <p><u>Psp:</u> Debate sobre las escenas observadas y elaborar otras alternativas posibles que modifiquen las consecuencias. Se trabajan distintos aspectos de la película mientras otros pueden analizar los diferentes problemas con los que se va encontrando en el camino para poder lograr su fin, cuales son estos problemas y como los solucionó. Otro grupo piensa las consecuencias de la acción del personaje poniéndose en el lugar del otro.</p>
15 La mejor solución	Escoger criteriosamente la solución a un problema	Trabajar en la búsqueda de diferentes soluciones y analizando las consecuencias inmediatas y mediatas de cada solución.	<p><u>Docente:</u> Parte de un juego y se analizan las diferentes acciones intentadas para su resolución.</p> <p><u>Psp:</u> A partir de la lectura de un problema cada grupo debe escribir o dibujar la mayor cantidad de solución posibles, las cuales se exponen y reflexionan y se puntúan.</p>
16- La mejor solución	Escoger criteriosamente la solución a un problema.	Trabajar en la búsqueda de diferentes soluciones y analizando las consecuencias inmediatas y mediatas de cada solución	<p><u>Docente</u> Reflexión sobre el juego anterior. Es importante que se resalte:- el valor de la resolución a través de la palabra; elegir entre varias soluciones.</p> <p><u>Psp:</u> Se lee a todos un problema. Luego cada grupo debe escribir o dibujar la mayor cantidad de soluciones posibles, se reflexiona</p>

			grupalmente lo producido.
17-La prudencia	Valorar la prudencia como un valor en la toma de decisiones y respeto hacia el otro.	Profundizar sobre el sentido de la prudencia	<p><u>Docente:</u> Pide que narren (oralmente) dos situaciones conocidas, en las que, en una el protagonista haya cometido un acto imprudente y otra, en la que el protagonista haya sido prudente :Exponen, justifican y se trabaja el significado de la prudencia.</p> <p><u>Psp:</u> Recupera lo reflexionado a partir de las actividades desarrolladas por el docente, promoviendo la participación de todos y creando un clima donde no se jueguen los prejuicios. Luego se propone una actividad con dinámica de juego.</p>
18-La prudencia	Valorar la prudencia como un valor en la toma de decisiones y respeto hacia el otro.	Profundizar sobre el sentido de la prudencia	<p><u>Docente:</u> continúa lo trabajado anteriormente</p> <p><u>Psp:</u> continúa lo trabajado anteriormente</p>
19- Trabajo de síntesis sobre la resolución de problemas.	Integrar la información previamente trabajada en relación a la resolución de problemas	- Analizar los pasos de la resolución de problemas.	<p><u>Docente:</u> Completa un esquema de resolución de problemas en el pizarrón.</p> <p><u>Psp:</u> Pasa un video y completan un cuadro de resolución de problemas.</p>
20- Trabajo de síntesis sobre la resolución de problemas.	Integrar la información previamente trabajada en relación a la resolución de problemas	Analizar los pasos de la resolución de problemas.	<p><u>Docente:</u> A partir de la sesión anterior discutir en el grupo cuál es la mejor solución, fundamentando la elección, esta quedará coloreada en el esquema.</p> <p><u>Psp:</u> Continúa la actividad anterior.</p> <p>Deberán exponer los afiches para abrir el debate, de lo formulado por los distintos grupos.</p>

21 Revisando lo aprendido	- Revisar en forma personal lo aprendido en el transcurso del programa. Transmitir lo aprendido a la comunidad escolar.	- Los componentes de la sabiduría.	Docente, alumnos y Psp: 1º Actividad de sensibilización, que permita recuperar las reflexiones realizadas a lo largo del programa. Proyección de un power point con imágenes que reflejen distintas situaciones en las se observen actitudes de los distintos componentes de la sabiduría. 2º Completan el cuestionario inicial y analizan las respuestas dadas
---------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

DESCRIPCION DE SESIONES

Sesión 1 Presentación del programa, objetivos (40 minutos)

Objetivo: reconocimiento de intereses acerca de la puesta en marcha del programa.

Contenido: Trabajar conceptos relacionados con sabiduría, inteligencia, relaciones humanas, valores, ética.

Actividades y metodología:

- Desarrollada por el docente

El docente presentará el programa, leyendo los objetivos del mismo y haciendo hincapié en determinados términos que irá presentando a través de carteles para su discusión: inteligencia, valores, respeto, ética, relaciones humanas, resolución de problemas. Buscar personajes que se destaquen por algunos de estos conceptos.

Materiales: papel y birome, programa.

- Desarrollada por la psicopedagoga

La psicopedagoga guiará el análisis de lo presentado por el docente a través del material.

Los alumnos deberán contestar una guía de preguntas; realizar el análisis de la **lista de personajes** que fueran encontrando y establecerán las metas individuales a las que desean llegar conociendo los objetivos del programa.

- 1-Guía de preguntas.
- 2-Análisis de personajes o personas que cumplan con esas características.
- 3- Metas individuales relacionadas con el programa a la que los alumnos.

MATERIALES: Papel y birome .Cuestionario

Preguntas	SI	NO
1-¿Solo los buenos alumnos son inteligentes?		
2-¿Es fácil saber qué es lo correcto en cada situación?		
3-¿Has tenido que elegir entre un interés personal y uno grupal?		
4-¿Estarías dispuesto a renunciar a un interés personal si esto ayuda al grupo?		
5-Antes de responder ante un problema ¿pensás en los distintos motivos que lo pudieron haber ocasionado?		
6-Cuándo reaccionás ante una situación que te incomoda ¿generalmente, tenés en cuenta las consecuencias?		
7-¿Conocés alguna persona sabia?		

La psicopedagoga rápidamente hace un relato de las preguntas y lo pone a consideración del grupo y tienen que relacionarlo con la elección de los personajes.

Sesión 2 ¿Cómo me veo hoy? (40 minutos)

Objetivo: Explicitar los rasgos que lo definen en su relación consigo mismo y los otros.

Contenido: Percepción de sí mismo. Valoración de aspectos positivos y negativos de mí mismo y de los demás.

Actividades y metodología:

- Desarrollada por el docente

El docente pedirá la elaboración de un collage en una mitad del cartón con la siguiente consigna:

“Representate a vos en tus gustos, proyectos, personas importantes de tu vida, amigos, etc “

Materiales : Cartón de 60x 20 cm plegado por la mitad.

-Cola vinílica

-Materiales varios: papel, hilos, lanas, botones, etc

Consigna: Hacer un collage en una de las mitades del carton.”Representate a vos en tus gustos, sueños, personas importantes de tu vida, amigos.

- Desarrollada por la psicopedagoga

Material : papel y lápiz. Carteles con las siguientes palabras (enojado – alegre – confuso – frustrado – feliz – esperanzado – rabioso – confiado – cauteloso – cómodo – celoso – enamorado- solo – sorprendido- aburrido – tímido- presionado – agotado...)

Consigna:

La psicopedagoga solicitará a los alumnos que del otro lado del cartón puedan escribir y posteriormente verbalizar lo que representaron gráficamente. Para ello presentará carteles con palabras que sirvan de disparador e indiquen emociones positivas y negativas, intereses, conflictos, etc. y se les pedirá que utilicen esas palabras (pueden cambiarlas o agregar) para armar frases que los identifique.

Sesión 3: Escucho y respondo adecuadamente. (40 minutos)

Objetivo: concientizar sobre la importancia de escuchar adecuadamente y con atención.

Contenido: Importancia de la escucha.

Actividades y metodología:

Desarrollada por el docente

Materiales: equipos de objetos iguales (por ejemplo, 5 o 6 anteojos, 5 o 6 biromes, etc.)

Consigna:

Los alumnos se dividirán en pequeños grupos y realizarán los siguientes juegos:

1º se le pide a un alumno del grupo que elija a un compañero y que, sin decir el nombre, lo describa. Los demás después de escuchar la descripción deberán adivinar de quien se trata. Esto se repite con cada miembro del grupo.

2º se colocan en una mesita una serie de objetos iguales, aunque con distintas características (la cantidad debe ser al menos el doble de la cantidad de los integrantes de ese grupo) y luego alternativamente, cada uno del grupo debe decir que perdió un objeto de esos que están en la mesa, pero debe dar una serie de características para que los demás se lo devuelvan. Es importante dejar que este alumno enumere varias características antes de que el grupo decida cuál es el objeto que está pidiendo.

Por último el docente en un plenario general conversará con los alumnos en relación a lo que pasó a cada grupo en relación a la escucha. Reflexionando sobre si se han terminado de escuchar, o si la ansiedad por adivinar superó la escucha de lo que el compañero tenía para decir. Si se respetaron los turnos de habla.

➤ Desarrollado por la psicopedagoga:

Se retomará lo trabajado por el docente.

Se les pedirá a los alumnos que cuenten lo sucedido en el encuentro anterior con el docente. Explicitando como se sintió el que habló (si fue interrumpido, o si le sugerían palabras, etc.) y el que escuchaba (sentía ansiedad por decir lo que pensaba, como se sentía cuando el otro no decía lo que él pensaba que iba a decir, etc.).

Intentando cambiar de actitud proponemos un nuevo juego.

Consigna: cada integrante del grupo se describe (brevemente) a sí mismo por escrito, sin mostrárselo a los demás. Luego lee en voz alta su escrito y al terminar, elige a otro del grupo para que renarre dicha descripción. La cual debe coincidir con lo leído por el compañero.

Para la descripción se darán las siguientes preguntas orientadoras:

¿Cómo es tu familia?

¿Qué es lo más te gusta hacer en tus ratos libres?

¿Escuchas música? ¿Cuál?

¿Practicás algún deporte? ¿hacés alguna otra actividad?

¿Cuándo se reúnen con tus amigos, qué les gusta hacer?

¿Qué te gustaría hacer cuando termines la escuela?

¿cómo reaccionás cuando hay algo que no te gusta?

¿Cómo reaccionás ante algo que te sorprenda agradablemente?

Sesión 4: Leyendo gestos, descubriendo intuiciones. (40 minutos)

Objetivo: - Reconocer y explicitar el pensamiento tácito.

-Identificar sentimientos en los demás y en uno mismo.

Contenidos: Comunicación. Diferentes formas de comunicarse.

Actividades y metodología:

➤ Desarrollada por el docente

El docente nuevamente solicitará la formación de pequeños grupos:

-(Trabajo en pequeños grupos) entregar papeles con situaciones (se debe especificar que el accionar de los personajes debe ser sutil) como las siguientes:

*jefe enojado con la secretaria porque llega tarde.

*Discusión entre una pareja de jóvenes porque ella se puso una pollera corta y él no se lo puede recriminar directamente.

*situación problemática entre docente alumno debido a que no entregó una nota de comunicación a los padres.

Y a otros grupos imágenes, de rostros, para que puedan deducir el sentimiento que expresan e imitarlo en una representación para el grupo.

Luego deberán planear la representación de esa situación, para ello, antes deberán escribir las emociones que mostrarán cada uno de los personajes.

Armar la representación y ensayarla (se entregarán algunos elementos que puedan ayudar a la representación, como por ejemplo sombreros, pañuelos, etc. El objetivo es permitir que se desinhiban)

➤ Desarrollada por la psicopedagoga

-Debate con el resto del grupo acerca de lo que observaron en cada representación y analizar si lo que el grupo quiso representar es lo que el público percibió.

-Entregar lista de sentimientos y que ellos hagan una cruz al lado del sentimiento que pudieron observar en cada representación. Luego se puede analizar cual fue el sentimiento más representado.

Alegría

Tensión

Sorpresa

Precaución

Confianza

Desconfianza

Atrevimiento
Dolor
Angustia
Temor
Incertidumbre
Cansancio
Malestar
Celos
Inseguridad
Perseguida
Presionada
Culpable

Sesión 5: Valores, bases de mí accionar.

Objetivo: Reconocer los valores subyacentes en una determinada situación.

Contenido: Valores que sustentan las diferentes acciones.

Actividades y metodología

- Desarrollada por el docente (80 minutos)

El docente presentará el tema y realizará la presentación del material, guiando su interpretación. Se proyectarán partes de las siguientes películas.

-Proyección de una película: “El lado ciego”

- Desarrollada por la psicopedagoga

La psicopedagoga guiará el análisis de lo presentado por el docente a través del material.

1-Guía de preguntas.

2-Análisis del hacer de los personajes. Se les entregará una grilla para que completen.

3-Crear un personaje antagónico a algunos de los presentados y explicitar diferencias y similitudes.

4-Recrear el contexto para reformular las acciones de un personaje.

Consigna: Contesta esta guía de preguntas sobre la película que han visto y luego podremos debatirla.

Guía de preguntas:

- 1) Como te sentiste después de ver la película?
- 2) Caracteriza a cada uno de los personajes de la película.
- 3) Cual fue la actuación que mas te gusto ¿Por qué?
- 4) Te sientes identificado (parecido) con alguno de ellos?
- 5) Piensas que con ayuda, apoyo y hacer que una persona pueda creer en sí misma y que los demás creen en ella (como ocurre en la película), puede hacer como en el caso de "Big Mike" superen todos los obstáculos que se les presente en la vida?
- 6) Algunas vez has conocido o vivido algún caso como este?
- 7) Que valores podrías mencionar que se destacan en los personajes de la película ¿
Humildad, solidaridad, superación, responsabilidad, prudencia, respeto, capacidad de amar,

Sesión 6: Valores bases de mi accionar (continuación)

Objetivo: -Reconocer los valores subyacentes en una determinada situación. Concientizar sobre la importancia, en una relación, de la empatía, de la compasión.

- Tolerar y comprender las diferencias entre las personas de distintas procedencias.

Contenido: Empatía. Compasión. Comprensión y tolerancia hacia comportamientos, costumbres y filosofía de la vida distintos a los propios

Actividades y metodología

- Actividades desarrolladas por el docente.
Proyección de la película "El lado ciego"
- Actividad desarrollada por la psicopedagoga
-En qué momento de la película reconoces algunos de estos sentimientos en los personajes. Empatía, compasión, tolerancia, comprensión, humildad, solidaridad, superación, responsabilidad, prudencia, respeto, capacidad de amar y protección.

Sesión 7 Saber sobre mi sentir.(40 minutos)

Objetivo: Analizar las percepciones de los sentimientos.

Contenido: Análisis de diferentes situaciones vividas, positivas y negativas. Sentires propios y ajenos de las personas que han participado.

Actividades y metodología:

➤ Desarrollada por el docente

-Presentación del juego de situaciones límites, jugarlo y simplemente enunciar las elecciones (dejar, las elecciones, escritas en un afiche).

El docente presentará diferentes situaciones límites para luego analizar distintas propuestas de solución.

El juego se desarrolla de la siguiente manera: se forman los grupos (con igual cantidad de participantes). En cada grupo, se elige a un miembro que deberá leer el problema y las soluciones para el resto del grupo. Luego, sin decírselo a los demás deberá elegir una de las soluciones mencionadas u otra de su elección. El resto del grupo deberá adivinar cuál fue la opción elegida por el compañero, argumentando sus elecciones.

Problema 1

Te proponen una atractiva suma de dinero para encubrir el robo que realizó un familiar muy cercano.

1. Aceptas el trato -

2- denuncias inmediatamente el caso .

3-Aceptas el dinero con la intención de denunciar después e caso y desaparecer sin dejar rastros.

4-pensarías el modo de hacerles chantaje indefinidamente.

Otras...

Problema 2

Caminando solo de noche por una calle solitaria encuentras a un auto detenido con dos hombres que hacen señales. ¿Qué harías?

1- No me detengo porque podría tratarse de una trampa.

2- Voy más lento tratando de mirar que pasa.

3- Acelero mi marcha sin atreverme a mirar que pasa.

4- Me detengo para intentar prestarles ayuda

5- Otras

Problema 3:

Descubrís que tu mejor amigo roba para obtener droga.

- 1- No le dirigís más la palabra.
- 2- Le facilitas dinero para que no tenga que robar.
- 3- Le sugerís que consulte a un médico.

➤ Desarrollada por la psicopedagoga

Se analizaran el rol de los participantes y otras soluciones diferentes analizando los diferentes sentimientos ante una y otra solución como también de las personas que intervienen en la misma

Sesión 8 Intereses en pugna.(40 minutos)

Objetivo: Reconocer los intereses propios y comunitarios para la toma de decisiones.

Contenido: Diferenciar intereses personales, institucionales y comunitarios.

Actividades y metodología:

➤ Desarrollada por el docente

-Presentación de noticias. Lectura y comprensión.

-Presentación de imágenes (proyección video youtube) Relatar por escrito lo que se observa.

➤ Desarrollada por la psicopedagoga

La psicopedagoga retomará la actividad realizada por el docente llevando al análisis de cada situación planteada, analizando que intereses propios o ajenos guían la acción de las personas que intervienen en las situaciones planteadas por el docente.

Los alumnos deberán explicitar los intereses de cada una de las partes en juego en cada situación. Escribirán los intereses específicos de cada "personaje" haciendo una valoración de las mismas (aspectos positivos y negativos).

Luego se les pedirá que propongan nuevas soluciones que apunten al bien común.

Esta actividad se realizará en grupo y luego se hará una puesta en común.

Sesión 9 Identificación de problemas personales e interpersonales. (40 minutos)

Objetivo: -Reconocimiento y análisis de problemas.

- Elaboración de pasos para la resolución de problemas.

Contenidos: situaciones problemática personales e interpersonales.

Materiales Papeles, biromes .

Libro: Fritsen Ejercicios prácticos de dinámica de grupo 2_ “Ejercicio de examen personal”(para ejemplificar lo que es un conflicto)

Actividades y metodología

- Desarrollada por el docente
Los alumnos deberán responder las siguientes preguntas en forma escrita e individual.

- 1- ¿Qué entendés por problema?
- 2- ¿Cuándo existe un problema entre las personas?
- 3- ¿Qué se siente cuando hay un problema?
- 4- Cuando hay un problema hay personas que son mas responsables que otra en lo que sucede? Si-No
- 5- ¿qué harías ante una situación en la que te sentís incómodo? Por ejemplo ante la burla de un compañero.
- 6- Describe un problema en el que estés implicado.
- 7- ¿Actuaste de forma rápida? Si – No
- 8- ¿Te tomaste el tiempo para pensar la mejor solución?
- 9- ¿Cómo te sentiste? ¿cómo crees que se sintió la otra persona?

Luego el docente les pedirá que lean sus respuestas y sobre estas, generará un debate. En el mismo, el profesor explicará qué es un conflicto y la importancia de saber resolver estos conflictos. Los tipos de conflictos.

- Desarrollada por la psicopedagoga

*Los alumnos trabajan en pequeños grupos. A cada grupo se le entrega un afiche, fibrones y un papel que contenga la siguiente consigna: “realiza un esquema de una situación problemática (a cada grupo se le entregan distintos contextos (familiar, entre pares fuera de la escuela, con un adulto que no sean padres ni maestros, etc.) Luego escribir en el afiche los sentimientos de cada personaje, y aparte, el relato del problema y la enumeración de las posibles causas.”

* Entregar dos frases a cada grupo con la siguiente consigna: “Piensen en todas las causas posibles por las que pudieron darse estas:”

“Mis padres están enojados conmigo”

“Saqué un aplazo en la prueba de matemáticas”

“La profesora de lengua me puso 5 amonestaciones”.

“Tuve que dormir en la casa de mi tía a pesar de que no quería hacerlo”.

“Varios compañeros me insultaron”.

“No pude ir al cine como habíamos quedado con mi novio/novia”.

Por último, cada grupo expondrá lo elaborado. Trabajar la importancia de poder evaluar las causas que han dado lugar a una situación antes de tomar una decisión para resolver el problema y la responsabilidad de cada personaje en cada situación.

Sesión 10 Generando alternativas al problema. (40 minutos)

Objetivos: Reconocimiento y análisis de problemas.

Generar alternativas para la solución del problema.

Contenidos: situaciones problemática personales e interpersonales

Actividades y metodología

➤ Desarrollada por el docente

El docente escribirá el siguiente problema en el pizarrón y seguirán un orden para la resolución, la misma será elaborada entre todos.

“Juan es un compañero de clase al que siempre se lo ve solo, no tiene amigos y a la hora de formar grupos de trabajo en equipo, nadie quiere trabajar con él”

En el pizarrón, responderán las siguientes preguntas:

¿Hay un problema? ¿Cuál es?

¿Qué se quiere lograr?

Elaborar distintas soluciones.

Anticipar las consecuencias ante cada solución.

Analizar lo positivo y lo negativo de cada solución.

Elegir la mejor solución.

Fundamentar la elección.

➤ **Desarrollada por la psicopedagoga**

La psicopedagoga pedirá que se formen en pequeños grupos. Se retomará el tema trabajado por el docente, marcando la importancia de evaluar todos los aspectos de un problema (se recuerda entre todos los pasos para la resolución). Luego con una música de fondo (de la película ELEPHAN) se lee la siguiente fábula que debe ser solucionada por los distintos grupos, analizando toda la situación para poder llegar a crear distintas soluciones y entre todos los participantes y por consenso deben acordar en una solución justificando la respuesta.

Consigna: luego de escuchar la fábula, escriban las soluciones que se les ocurra para este problema. No importa si les parece una idea descabellada. No hay soluciones buenas o malas. Luego, llegando todo el grupo a un acuerdo, eligen una solución justificando por que eligieron esa salida.

Es importante que antes de pensar en las soluciones sigan los pasos para llegar a elegir la respuesta que les parezca la mejor.

Luego de la exposición grupal, se le pedirá a los alumnos que comenten sobre la participación de cada uno como también acerca de los acuerdos o no, como realizaron el análisis del problema, y como llegaron a la conclusión.

La historia de las dos piedras (autor anónimo)

Años atrás un mercader londinense quedo debiendo una gran suma de dinero a una persona que le hizo un préstamo. Esta persona se enamoró de la joven y linda hija del mercader. Le propuso, entonces, un acuerdo. Dijo que cancelaría la deuda del mercader si se casaba con la hija. Tanto el mercader como su hija quedaron desprovistos. La persona que le había prestado el dinero, le propuso entonces dejar la solución del caso a la Providencia. Para eso, sugirió colocar una piedra blanca y otra negra dentro de una bolsa de dinero vacía; la muchacha debería retirar una de las dos piedras. Si retirara la piedra negra, se tendría que casar con él y la deuda sería perdonada. Si retirara la piedra blanca, permanecería con el padre y la deuda se perdonaría. Pero si se rehusaba a retirar la piedra, el padre sería encarcelado y ella moriría de hambre. El mercader tuvo que aceptar forzado. Ellos estaban en un camino lleno de piedras, en el jardín del mercader. El acreedor se agachó para levantar dos piedras y al hacerlo escondió dos piedras negras y las colocó en la bolsa de dinero; pero fue visto por la muchacha.

Le pidió entonces a la muchacha que retirara la piedra que indicaría no sólo su suerte sino también la de su padre..."

Después de los diez minutos dados para llegar a una solución, se le pide a un integrante de cada equipo que lea la solución a la que han llegado y luego, se lee la solución manejada por el acertijo, la cual es la siguiente:

"La muchacha del cuento metió la mano en la bolsa y retiró una piedra. Sin embargo, antes de mirarla, descuidada, la dejó caer en el camino, perdiéndola entre las otras, por lo que la única forma de saber de que color había sido, era ver la que quedaba en la bolsa y al sacarla y ver que era negra, ella y su padre quedarían libres"

Conclusión: pese a que la muchacha podría haber elegido la confrontación, en cualquiera de sus formas, eligió una manera pacífica y creativa de enfrentar y solucionar el problema.

Sesión 11: Encontrando los medios para resolver problemas

Objetivo: Reflexionar sobre la importancia que tiene la organización de los pasos, de los recursos para llegar a un fin.

-Concientizar que muchas situaciones conllevan obstáculos en el camino y que deben resolverse previamente para alcanzar el fin.

Contenido: Vivenciar la organización de los recursos para llegar a la meta de una tarea con obstáculos

Actividades y metodología

➤ Desarrollada por el docente

Juego: "Participación" (Fritzen, 1988)

-Materiales:

Una mesa rectangular como para 15 personas paradas. Si no hay mesa, se puede trabajar en el suelo. Tarjetas rectangulares de cartulina del mismo color de 20 cm., escritas cada una con una palabra de las siguientes: comunidad, personas, poder, recursos, planificación, organización, ideología, salud, aprendizaje, roles, obstáculos, violencia, solidaridad, diagnóstico, ejecución, evaluación, soluciones, objetivos, creatividad, necesidades, compartir, decisiones, promover, responsabilidad, respeto, fuerzas, comunicación, movilización, canales, cambios, protagonismo, manoseo, desigualdad, diferencias, coincidencias, vínculos, avanzar, continuidad, coherente, información, tiempo, acción, compromiso, cooperación, ideas, grupo, proceso, factibilidad, modelo, trabajo, enfermedad, atropello, lucha, red, energía, activa, resultados, sociedad, sometimiento, contradicción, metas, conciencia, opiniones, y marginación.

-Tiempo: Por lo menos una hora.

-Consigna: Grupos de 5 personas (aproximadamente).

- a) Se les pide que cada grupo elija a un compañero cuya función será observar la dinámica, haciendo hincapié en el juego corporal que se va a desarrollar, más que en el debate sobre la participación. Observar la utilización del espacio en derredor de la mesa o suelo y los roles que se despliegan en la discusión.
- b) El resto se ubica alrededor de la mesa o suelo y sobre ella se distribuyen todas las tarjetas.

c) Construir entre todos un relato, una idea, una frase, etc. acerca del tema: "la participación" en la que se incluyan todas las palabras dadas, o la mayor cantidad de ellas posible, fundamentando las que se desechan.

-Dinámica:

Lo primero que se produce es un abalanzarse sobre las tarjetas para seleccionar algunas para sí, como si se tratara de una tarea individual. Desde ahí comienzan la discusión muy desordenadamente; hablan todos a la vez, ponen y sacan tarjetas, las cambian de lugar, etc. Hasta que alguien dice: "esperen, vamos a organizarnos". Mientras tanto cada integrante ha ido ocupando un espacio en la mesa; en general amuchados; algunos alejados, como por fuera; otros empujando, hay quienes apenas pueden poner las manos por encima de los demás. Es decir, se observa la lucha por el

poder en el espacio, que en definitiva, es la lucha por el poder en la experiencia de participación.

Hasta aquí los observadores, van tomando registro, hasta que alguno de los participantes se da cuenta de esta actitud y del rol diferenciado que ellos tienen. Hay quienes se dedican con entusiasmo a la tarea y algunos están en actitud de zafar, como indiferentes a lo que pasa. Con respecto a la construcción del contenido teórico, trabajan dándole un orden a las palabras, un sentido y discuten mucho. Es posible que usen todas las tarjetas o dejen afuera un cierto número. Conviene analizar cuáles dejan de lado: si las dejan por el conflicto que trae su discusión; porque están fuera del tema o por los significantes que tienen algunas palabras en relación a la historia personal. Una vez concluida la experiencia: construcción de la idea, se reúnen en círculo y en ese momento comienzan a hablar los observadores. Hacen un análisis de todo lo visto y oído. En segundo lugar, intervienen los participantes: hacen sus interpretaciones desde el sentir y de la dinámica vivenciada. En este espacio se llegan a confrontar las observaciones con las manifestaciones de los integrantes. Se concluye expresando que la participación es muy importante pero difícil de lograr por los aprendizajes aprehendidos y por el juego de competencias que el grupo despliega.

➤ Desarrollada por la psicopedagoga

Juego: “Sobrevivir” (Fritzen, 1988)

-Materiales:

Papel y lápiz y una situación problema impresa para cada participante, con el siguiente texto:

“Una inmensa catástrofe ha assolado la tierra. Dentro de 30 minutos el globo terráqueo se verá destruido por completo. De la inmensa multitud de sus habitantes, tan sólo restan nueve personas. Una nave espacial, que sólo cuenta con capacidad para cinco plazas, espera para transportar a los sobrevivientes a un lejano planeta, donde podrán iniciar una nueva civilización. La tarea del grupo consiste en determinar, dentro del tiempo señalado, quiénes ocuparán los únicos lugares disponibles”

El grupo está compuesto por:

- un sacerdote, pastor o rabino
- un juez
- un policía
- un esposo
- una esposa embarazada
- una vedette
- un estudiante

-un agricultor
-una maestra

-Tiempo:

Se realiza la primera parte en 15 minutos y la segunda en 30, aproximadamente. Luego la reflexión.

-Consigna:

- a) Leer la hoja impresa individualmente y resolverla.
- b) Agruparse de a 9 para debatir en grupo la situación planteada y resolverla por consenso, no por votación, fundamentando la decisión tomada.

-Dinámica:

La experiencia individual es muy simple. Es asunto se complica cuando trabajan grupalmente porque se produce un intenso debate, donde se ponen en juego los valores, la ideología, la historia de cada uno. A veces ocurre, que de cuatro grupos de seis, tres han terminado y se encuentra esperando al último que no puede acordar. En estos casos, después de un tiempo prudencial, que no ponga en peligro la dinámica, se da por finalizado el ejercicio. En el plenario se presentan las conclusiones de cada subgrupo y se analiza cómo llegaron al consenso o no. Este está totalmente relacionado con el tiempo interno, individual o grupal. Es interesante observar los cambios en al toma de decisiones, de la individual a la grupal.

-Variante:

El coordinador pondrá los 9 roles en el pizarrón. Cada uno de los participantes en cada grupo tomará por sorteo uno de los roles.

Los participantes deberán vivir la situación como si de verdad estuvieran en ella y como si fueran personas que les toca representar.

Tendrán 20 minutos para llegar a una decisión. De modo que les queden 10 minutos par subir a la nave y despegar.

Transcurridos los 20 minutos y habiendo llegado a la decisión el coordinador les propone la continuación del ejercicio.

La nave despegó y llegó a su destino con los cinco ocupantes. Se encuentran en el nuevo planeta. El trabajo de estos va a consistir cómo van a vivir en adelante.

Tendrán 20 minutos para realizar su tarea.

Según la disposición del grupo y el tiempo de que se disponga, se pueda realizar esta segunda parte del ejercicio o darlo por terminado al final de la primera parte cuando han decidido quiénes va y quienes se quedan. En este caso, terminada la primera parte se pasa a la evaluación.

- El coordinador pedirá a los grupos que expongan su decisión de quiénes se fueron en la nave; la razón de su decisión.

- Se pedirá, si se hizo la segunda parte, que expongan brevemente el modo como decidieron vivir en adelante en el nuevo mundo, tanto los que se fueron como los que se quedaron.

- El coordinador podrá completar, según las exposiciones de los grupos, con una reflexión teórica sobre los diferentes esquemas ideológicos, la diferencia de valores

manifestada en los grupos, el proceso de decisión y liderazgo en los grupos, la creatividad para llegar a soluciones nuevas, etc.

Sesión 12: Encontrando los medios para resolver problemas

Objetivo: Reflexionar sobre la importancia que tiene la organización de los pasos, de los recursos para llegar a un fin.

-Concientizar que muchas situaciones conllevan obstáculos en el camino y que deben resolverse previamente para alcanzar el fin.

Contenido: Vivenciar la organización de los recursos para llegar a la meta de una tarea con obstáculos

Actividades y metodología

- Desarrollada por el docente

Reflexión grupal a partir del juego.

Luego de realizar el juego, el docente les pedirá a los grupos que enumeren las acciones que realizaron para ejecutar la tarea. El alumno que hizo de observador hará su propia lista y el resto del grupo elaborará otra. Luego deberán comparar las dos listas para analizar las dos perspectivas. Esto posibilita que el grupo analice su accionar desde más de una óptica.

- Desarrollada por la psicopedagoga

Reflexión grupal a partir del juego.

Escribir los argumentos que utilizaron para elegir a los ocupantes de la nave y como llegaron a un acuerdo. Haciendo hincapié en las diferencias de valores de cada miembro del grupo y la necesidad de aceptar las perspectivas de los otros, etc.

Sesión 13: Anticipando consecuencias

Objetivo: -Evaluar sobre las consecuencias de la elección de una solución ante una situación problemática.

-reflexionar sobre consecuencias personales e interpersonales, a corto y largo plazo.

Contenido:

Actividades y metodología

➤ **Desarrollada por el docente**

En primer lugar guiará la reflexión grupal acerca de la importancia de evaluar las consecuencias (mediatas e inmediatas), propias y ajenas, en la toma de decisiones en una situación conflictiva.

Luego presentará el siguiente ejemplo:

Mis padres no me dejan ir a bailar a “Tiburones” pero como quiero ver a mis amigos decido ir igual, sin decir nada.

Los alumnos deberán explicitar conjuntamente las consecuencias que puede tener esta actitud. (El docente escribirá en el pizarrón las consecuencias pensadas por los alumnos).

Luego se les entrega a cada grupo una tarjeta en la que en una de sus caras está formulado el siguiente problema: “un alumno de 4º año debe elegir cursar, el año siguiente, un espacio obligatorio pero de temática optativa. Lucas ha decidido que luego del secundario estudiará en el profesorado de matemática. Las opciones de espacios a elegir son: taller de guitarra, taller de juegos lógicos y de ingenio, taller de básquet. A él le gustaría aprender a tocar la guitarra pero a su vez quisiera un taller que le sirva de base para su profesorado”

Responde:

- 1) Si estuvieras en el lugar de Lucas, ¿qué tendrías en cuenta?
- 2) ¿Qué pasaría si elegís el “Taller de guitarra? ¿qué consecuencias mediatas e inmediatas, tiene esta elección? ¿cómo te sentirás después?
- 3) ¿Qué pasaría si elegís el taller de “Juegos lógicos y de ingenio” ¿qué consecuencias mediatas e inmediatas, tiene esta elección? ¿cómo te sentirás después?
- 4) ¿podrías agregar algo más?

➤ **Desarrollada por la psicopedagoga.**

Proyección de escenas de películas con el objetivo de evaluar cuáles son las consecuencias del accionar de cada uno de los personajes. Película: “Una historia verdadera”

Sesión 14: Anticipando consecuencias

Objetivo:

-Evaluar sobre las consecuencias de la elección de una solución ante una situación problemática.

-reflexionar sobre consecuencias personales e interpersonales, a corto y largo plazo.

Contenido:

Actividades y metodología

➤ Desarrollada por el docente

Se continuará con el trabajo de la sesión anterior. Por lo que en dicha tarjeta, escribirán, en la otra cara, una situación problemática con una resolución y las consecuencias de esta.

Luego se hará una puesta en común en la que los demás alumnos participen aportando nuevas consecuencias o reflexiones sobre las expresadas.

➤ Desarrollada por la psicopedagoga.

Debate sobre las escenas observadas y elaborar otras alternativas posibles que modifiquen las consecuencias.

En pequeños grupos se trabajan distintos aspectos de la película. Por ej. : unos piensan qué otras alternativas tiene el actor para llegar a ver al hermano, otros pueden analizar los diferentes problemas con los que se va encontrando en el camino para poder lograr su fin, cuales son estos problemas y como los solucionó. Otro grupo puede pensar las consecuencias de viajar a ver al hermano, sin previo aviso y en esas condiciones.

El coordinador del grupo (terapeuta) hará el registro de lo conversado en el grupo.

Sesión 15: La mejor solución

Objetivo: -Escoger criteriosamente la solución a un problema.

Contenido: -Trabajar en la búsqueda de diferentes soluciones y analizando las consecuencias inmediatas y mediatas de cada solución.

Actividades y metodología

➤ Desarrollada por el docente

Se propone el siguiente juego:

Se separan del grupo dos alumnos (o los que se deseen en función de la repetición del juego) Luego al resto del grupo se les indica que cuando el

compañero (que ahora está afuera) ingrese al centro del grupo, se le impedirá salir, salvo que este alumno lo pida verbalmente. Una vez que se termina el juego se reflexionará sobre las acciones de los compañeros para resolver esa situación.

- Desarrollada por la psicopedagoga.

Los alumnos se dividen en pequeños grupos y se les lee a todos un problema.

Luego cada grupo debe escribir o dibujar la mayor cantidad de solución posibles.

Luego se exponen los afiches y se reflexiona sobre lo producido.

Cada solución posible le sumará un punto al grupo y cada alternativa no viables le restará un punto. Si dos grupos o más, tiene la misma solución se considera la mitad del puntaje.

Por último se pegarán en el pizarrón todos los afiches y entre todos analizarán las soluciones y adjudicarán el puntaje correspondiente. Fundamentando cada decisión.

Este juego se puede repetir con otro problema.

Sesión 16: La mejor solución

Objetivo: -Escoger criteriosamente la solución a un problema.

Contenido: -Trabajar en la búsqueda de diferentes soluciones y analizando las consecuencias inmediatas y mediatas de cada solución.

Actividades y metodología

- Desarrollada por el docente

Reflexión sobre el juego anterior. Es importante que se resalte:

- el valor de la resolución a través de la palabra.

-que se elige entre varias soluciones, que tienen que ver con enfrentar el problema, evitarlo, postergar la solución, negociando, actuando impulsivamente, etc.

- Desarrollada por la psicopedagoga.

Los alumnos se dividen en pequeños grupos y se les lee a todos un problema.

Luego cada grupo debe escribir o dibujar la mayor cantidad de solución posibles.

Luego se exponen los afiches y se reflexiona sobre lo producido.

Cada solución posible le sumará un punto al grupo y cada alternativa no viables le restará un punto. Si dos grupos o más, tiene la misma solución se considera la mitad del puntaje.

Por último se pegarán en el pizarrón todos los afiches y entre todos analizarán las soluciones y adjudicarán el puntaje correspondiente. Fundamentando cada decisión.

Este juego se puede repetir con otro problema.

- **Sesión 17: La prudencia**

Objetivo: - Valorar la prudencia como un valor en la toma de decisiones y respeto hacia el otro.

Contenido: - Profundizar sobre el sentido de la prudencia.

Actividades y metodología

- **Desarrollada por el docente**

En primer lugar dividir al grupo en pequeños grupos y luego se les da la siguiente consigna:

Que narren (oralmente) dos situaciones conocidas, en las que, en una el protagonista haya cometido un acto imprudente y otra, en la que el protagonista haya sido prudente.

Cada pequeño grupo expondrá lo elaborado y justificará su narración (¿en qué y por qué fue imprudente o prudente?). en cada exposición el docente colaborará en la reflexión, aportando conceptos precisos en relación a la prudencia.

Finalmente, entre todos, elegirán las dos situaciones más claras y el docente las escribirá en un afiche (ayudado en su elaboración por los alumnos).

- **Desarrollada por la psicopedagoga**

La psicopedagoga debe hacer una introducción en la cual recupere los aportes, reflexionado a partir de las actividades desarrolladas por el docente.

Es importante promover la participación de todos los alumnos y crear un clima que permita ser sincero y sin prejuicios, de lo que los alumnos piensan y sienten.

Luego, con dinámica de juego, propondrá la siguiente actividad:

Responder rápidamente (para visualizar la actitud espontánea del alumno) a cada una de las siguientes preguntas. Mientras tanto, en afiches, la psicopedagoga irá registrando lo dicho por los alumnos.

Hay una pregunta general que enmarca a las demás: ¿Qué hacés cuando...?

¿Tenés que salir con alguien que no conocés?

¿Cuándo llegás a un lugar que visitás por primera vez?

¿Cuando te piden opinión en una discusión entre dos personas, de las cuales una es amiga tuya?

¿Cuándo te invitan a un lugar y te agasajan con una comida que nunca comés en tu casa porque no te gusta?

¿Qué hacés cuando alguien te propone hacer algo que vos considerás que no es correcto o es peligroso, y no sabés cómo decirle que no?

Una vez registradas todas las respuestas, se analizarán y clasificarán en respuestas con mayor o menor grado de prudencia, elaborando nuevas respuestas para aquellas que deberían ser más prudentes.

Sesión 18: La prudencia

Objetivo: - Valorar la prudencia como un valor en la toma de decisiones y respeto hacia el otro.

Contenido: - Profundizar sobre el sentido de la prudencia.

Actividades y metodología

➤ Desarrollada por el docente

Se continuará con las actividades anteriores.

➤ Desarrollada por la psicopedagoga.

Se continuará con las actividades anteriores.

Sesión 19: Trabajo de síntesis sobre la resolución de problemas.

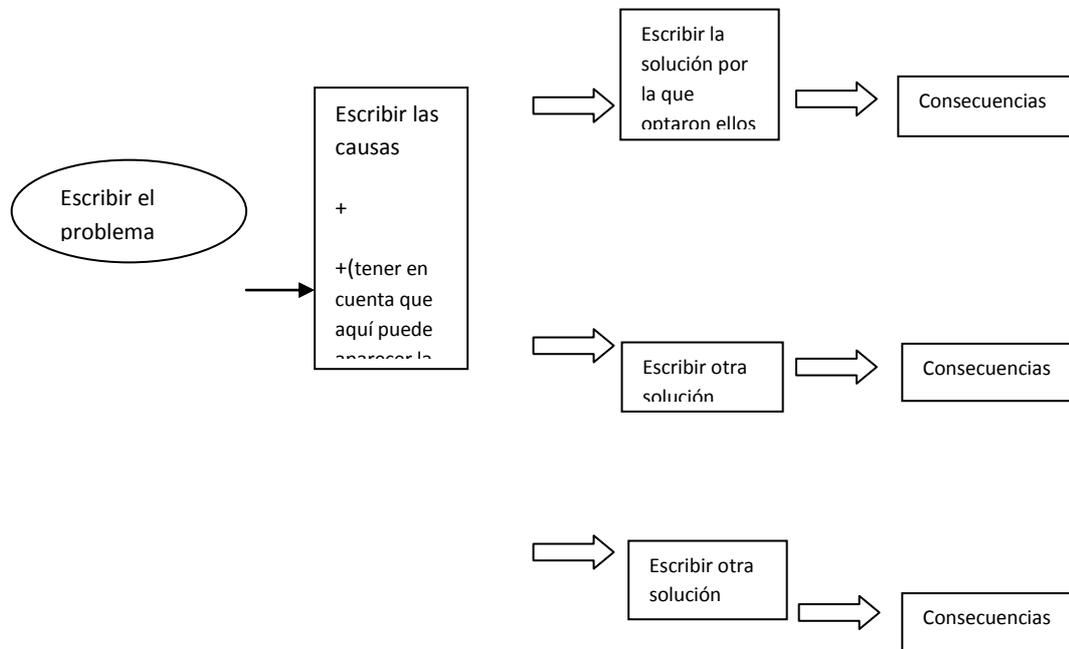
Objetivo: - Integrar la información previamente trabajada en relación a la resolución de problemas.

Contenido: - Analizar los pasos de la resolución de problemas.

Actividades y metodología

➤ Desarrollada por el docente

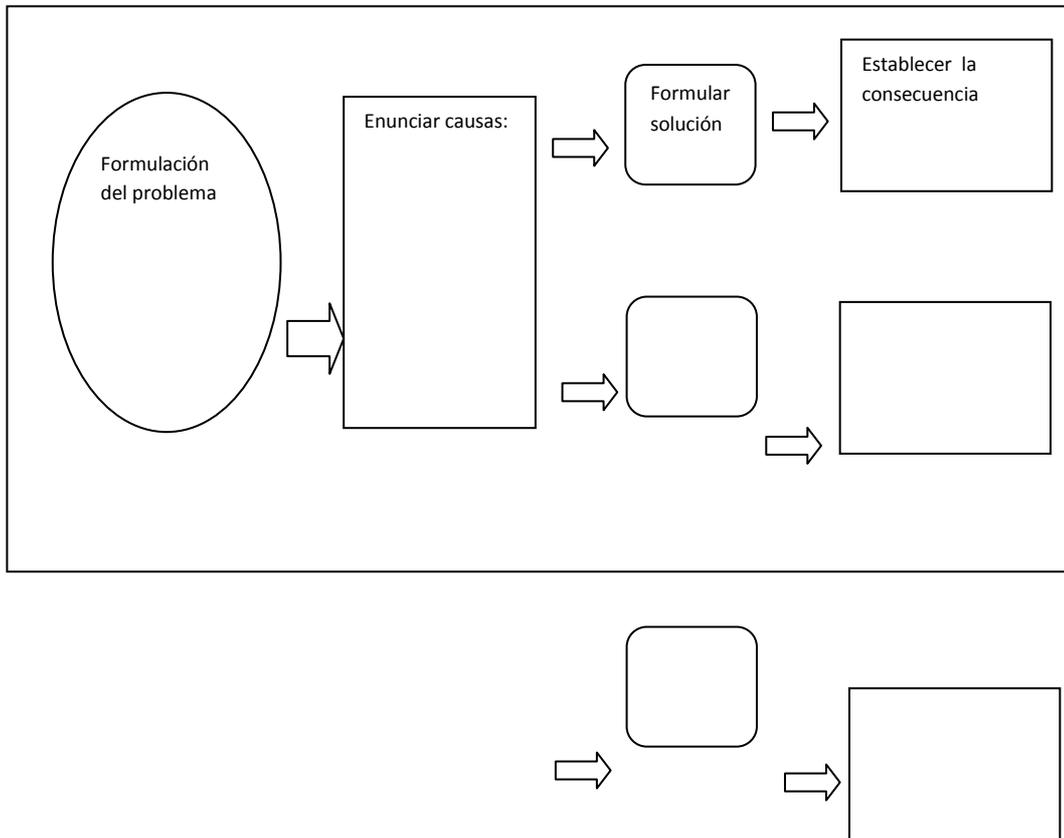
Se les propone a los alumnos que completen el siguiente esquema con una situación problemática de su invención. Cabe aclarar que los alumnos comenzarán escribiendo la solución que ellos eligieron inicialmente, y luego inventarán las nuevas soluciones con sus respectivas consecuencias.



➤ Desarrollada por la psicopedagoga.

Cada grupo de alumnos estará coordinado por un terapeuta.

Se les presenta a los alumnos un video corto en el que se presente una situación problemática. Luego deberán completar el siguiente esquema.



Sesión 20: Trabajo de síntesis sobre la resolución de problemas.

Objetivo: - Integrar la información previamente trabajada en relación a la resolución de problemas.

Contenido: - Analizar los pasos de la resolución de problemas.

Actividades y metodología

- Desarrollada por el docente

Deberán analizar lo realizado en el encuentro anterior y discutir en el grupo cuál es la mejor solución, fundamentando la elección, esta quedará coloreada en el esquema.

➤ Desarrollada por la psicopedagoga

Se continúa la actividad anterior. Deberán exponer los afiches para abrir el debate, para la reflexión de lo formulado por los distintos grupos.

Sesión 21: Cierre

Objetivo: - Revisar en forma personal lo aprendido en el transcurso del programa.

Transmitir lo aprendido a la comunidad escolar.

Contenido: - Los componentes de la sabiduría.

➤ Desarrollada por el docente y la psicopedagoga en forma conjunta

1º Actividad de sensibilización, que permita recuperar las reflexiones realizadas a lo largo del programa. Proyección de un power point con imágenes que reflejen distintas situaciones en las se observen actitudes de los distintos componentes de la sabiduría.

2º Completar el cuestionario inicial y analizar las respuestas dadas (observar si hay modificaciones en relación a lo pensado al iniciar el programa)

Preguntas	SI	NO
1-¿Solo los buenos alumnos son inteligentes?		
2-¿Es fácil saber qué es lo correcto en cada situación?		
3-¿Has tenido que elegir entre un interés personal y uno grupal?		
4-¿Estarías dispuesto a renunciar a un interés personal si esto ayuda al grupo?		
5-Antes de responder ante un problema ¿pensás en los distintos motivos que lo pudieron haber ocasionado?		

6-Cuándo reaccionás ante una situación que te incomoda ¿generalmente, tenés en cuenta las consecuencias?		
7-¿Conocés alguna persona sabia?		