

UNIVERSIDAD DEL NORTE SANTO TOMAS DE AQUINO

Facultad de Ciencias de la Salud

Licenciatura en Psicología



***Abordajes de problemáticas vinculares entre pares
dentro del aula.***

***Una propuesta de intervención, desde la Psicología Positiva,
para niños de tercer grado de la ciudad de Alderetes
(Tucumán).***

Alumna:

Laura Antonella Soraire

Director:

Mg. Lic. Mario Alejandro Haro

Año 2018

AGRADECIMIENTOS

Al Mg. Lic. Mario Haro, quien con su amplia experiencia y conocimiento me guió y
brindó su apoyo en la realización de este trabajo.

A mis abuelos, Hortensia y Domingo, cuyas enseñanzas y amor inestimable posibilitaron
la persona que hoy soy. Mis ideales, esfuerzos y logros han sido también suyos.

A mi mamá, Gloria, cuya ilusión en la vida ha sido convertirme en persona de provecho,
por su confianza fundamental para estos años de formación.

A mi papá, Alfredo, quien por su esfuerzo personal me dio la posibilidad de estudiar y
formarme de la mejor manera.

A mis tíos, Josefina, Marta y Alfredo por su paciencia, cariño y aliento en las largas horas
de estudio impulsándome a cumplir mis sueños.

A mi novio, Martín, una bendición de Dios en este recorrido, por su acompañamiento,
alegría y amor incondicional.

Al Buen Dios, quien ha forjado mi camino y sostuvo con su Gracia en todo momento de
mi vida por intercesión de Su Madre.

INDICE

1.- Introducción.....	1
2.- Objetivos.....	4
3.- Marco teórico	5
3.1.- Psicología del Desarrollo: Algunos aportes insoslayables	5
3.1.1.- Piaget.	5
3.1.2.- Robert Selman.	8
3.1.3.- Vygotsky.....	9
3.1.4.- Erickson.	9
3.2.- Las conductas prosociales	11
3.3.- La convivencia escolar	13
3.4.- Algunos aportes de la Psicología Positiva	21
3.4.1- Mindfulness.	25
3.4.2- Fortalezas Personales.....	27
4.- Aspectos Metodológicos	32
5.- Análisis de una observación participante	35
6.- Propuesta de intervención.....	39
7.- Análisis de datos.....	48
8.- Conclusiones.....	59
9.- Bibliografía.....	65
10.- Anexo	70

1.- Introducción

Este Trabajo Integrador Final (TIF) se presenta motivado particularmente por la experiencia vivida con niños de educación primaria en un Colegio de la localidad de Alderetes donde transcurrieron las Practicas Profesionales Supervisadas (PPS) del área de Psicología Educacional. La demanda estaba dada debido a la conflictividad en las relaciones entre compañeros de 3º grado “B”, es decir que lo que se requería era un mejoramiento de las relaciones vinculares.

En la actualidad, los conflictos en la convivencia escolar constituyen un desafío tanto para los padres como para los docentes. El informe del Observatorio para la República Argentina de la ONG internacional Bullying Sin Fronteras (2016) reporta un crecimiento anual del 40% de casos graves de acoso escolar denunciados en la justicia y en los diferentes ministerios de educación. Por otro lado, los datos también hablan de que 4 de cada 10 estudiantes secundarios admiten haber sufrido acoso escolar, lo que deja a Argentina en el primer lugar del ranking mundial de insultos y agresiones físicas en los colegios.

La violencia y la agresión que se evidencian en los contextos sociales y vinculares actuales, nos permiten reflexionar acerca de las formas de relación interiorizadas por los alumnos desde su más temprana infancia. Por ello, no resulta ilógico pensar en que estas formas aprendidas den como resultado dichos conflictos dentro del aula. Esto suele ser causa de importantes dificultades en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. No obstante ello, el objetivo de éste trabajo se aboca al análisis las formas disfuncionales de relación entre pares dentro del contexto áulico.

Además, con el propósito de aportar estrategias de acción que mejoren y resuelvan las problemáticas señaladas, se presenta una propuesta de intervención para niños de tercer grado basada en una educación que fomente el desarrollo de fortalezas personales para el logro de conductas prosociales, que mejoren las interrelaciones entre los escolares.

Dicho programa no logró ser implementado en forma completa ya que el equipo educativo con el que se trabajó tuvo ausencias reiteradas, y alteró la planificación imposibilitando la implementación posterior por reiteradas dificultades de cronograma de la institución. Por ello se incluirá el programa completo, como estaba previsto y se hará referencia a los datos extraídos de lo que pudo implementarse del mismo.

En relación a esto Viktor Frankl (1990) citado en Restrepo Reyes y Montilla Muñoz (2015) entiende que la educación debe tener como misión específica remitir al hombre a su conciencia y ayudarlo a perfeccionarla. “Con ayuda de una conciencia debidamente educada, experimentada y refinada, estaremos capacitados en todo momento para aprehender los sentidos únicos e inherentes a las situaciones específicas de nuestra vida” (p. 6).

Se elige trabajar específicamente sobre 4 fortalezas personales propuestas desde la Psicología Positiva, a saber, la gratitud, el autocontrol, la amabilidad/generosidad y la equidad con la convicción de que los mismos llevarían a desarrollar conductas prosociales en los niños de manera estable en el tiempo. Los vínculos entre la conducta prosocial y la Psicología Positiva vienen dados por su orientación hacia el establecimiento de relaciones positivas, empáticas, cooperativas y responsables con el fin de beneficiar a otros y dejando en sí mismo la sensación de bienestar. Se considera que las fortalezas antes mencionadas llevarán a los alumnos a aprender a interrelacionarse de manera positiva con todo aquel que, aunque diferente a uno, debe ser respetado y acogido, no como una norma u obligación

impuesta, sino como un modo de ser propio, como una valoración de aquello que, se sabe, es un bien.

Se realiza este trabajo con la certeza de que, tomando las palabras de Restrepo Reyes y Montilla Muñoz (2015), “la labor educativa, más allá de guiar un proceso cognoscitivo debería encaminar sus fuerzas a guiar un proceso formativo de la persona integral, de reconocerse como ser en el mundo y de ser consciente de su sentido por la vida” (p. 29).

2.- Objetivos

2.1.- Objetivos Generales

- Analizar problemáticas recurrentes en niños escolarizados según diferentes perspectivas (padres, docentes y alumnos).

2.2.- Objetivos Específicos

- Identificar las problemáticas predominantes del dominio emocional en los niños escolarizados.
- Explorar las problemáticas vinculares entre compañeros dentro del aula según la opinión docente.
- Conocer la percepción de padres sobre las problemáticas recurrentes de sus hijos en la escuela.
- Proponer un programa de intervención específico articulando las fortalezas (Psicología Positiva) con la demanda institucional.

3.- Marco teórico

3.1.- Psicología del Desarrollo: Algunos aportes insoslayables

3.1.1.- Piaget.

Desde la variable de la inteligencia, se toma el aporte de Jean Piaget, padre de la epistemología genética y reconocido por sus aportes en el campo de la Psicología Evolutiva. Desde García González (2008) se puede afirmar que su teoría se gesta por el descubrimiento de las respuestas equivocadas de los niños de manera estable a ciertas preguntas. Sin embargo, Piaget no pone énfasis en las respuestas equivocadas, sino en el patrón de errores que niños más grandes y adultos no mostraban. Por lo que llega a plantearse que el proceso cognitivo de los niños es inherentemente diferente al de los adultos.

Así, para Piaget las estructuras psicológicas se van construyendo a lo largo del desarrollo, donde, en esa construcción, el sujeto es activo. De esta manera, los autores Griffa y Moreno (2013) afirman que el aprendizaje es un proceso activo ya que el conocimiento se construye desde adentro. Este aprendizaje supone un encuentro del sujeto con el objeto conocido. “Dicho proceso no es activo como mera consecuencia de las acciones externas del educando, sino porque este se compromete en la construcción activa de su propio conocimiento” (Griffa y Moreno, 2013, p.275). Por esto mismo define a su psicología como Psicogenética y el marco teórico como estructuralismo genético.

Uno de los principios básicos del autor es el concepto de adaptación como resultado de la integración entre los procesos de asimilación y acomodación, noción que se desencadena a partir de la adecuación biológica de organismos vivos. Desde Beard (1971), se consigna a la adaptación como un proceso de modificación de esquemas que se da para la resolución de los

problemas que surgen de nuevas experiencias dentro del ambiente. El mismo es constante en el ser humano ya que siempre está expuesto a nuevas situaciones que le exigen adaptarse. La adaptación en los sistemas psicológicos y fisiológicos opera a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación.

Servián Franco (2017) define ambos conceptos:

La asimilación se refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de organización actual, mientras que la acomodación implica una modificación de la organización actual en respuesta a demandas del medio. Mediante la asimilación y la acomodación vamos reestructurando cognitivamente nuestro aprendizaje a lo largo del desarrollo, es decir una reestructuración cognitiva (p. 8).

De esta manera, los procesos de asimilación y acomodación interactúan en un proceso de equilibración, que gobierna la relación entre los anteriores.

Por último, dice García Gonzales (2008), que la noción de esquema de Piaget es dada en relación con el tipo de organización cognitiva que, necesariamente implica la asimilación: los objetos externos son asimilados a un esquema mental, a una estructura mental organizada. Un esquema es una estructura mental determinada, la cual puede ser transferida y generalizada.

Posteriormente, en su teoría constructivista del aprendizaje postula una serie de estadios a través de los cuales el niño transita, en donde las estructuras mentales se van transformando hasta llegar a las formas del pensar más complejas. Toda estructura reconoce una génesis en la estructura anterior más simple a partir de la cual se organiza.

Así, los niños entre los 7 y los 11 o 12 años de edad se encontrarían en el período cognitivo de las operaciones concretas postulado por Piaget. El mismo es descripto por Beard

(1971) citado en García González (2008) quien afirma que aparece cuando la formación de clases y series se efectúa en la mente, es decir, cuando los aprendizajes comienzan a interiorizarse como acciones mentales u operaciones. Por lo que, en este periodo los niños tienen un «esquema anticipado» para formar series:

Mientras que en el estadio intuitivo ordenan palitos según su tamaño, comparando sucesivamente cada par, los niños cuyo pensamiento es operativo observan los palitos y luego los colocan rápidamente en orden, la mayoría de los casos sin hacer absolutamente ninguna medición; toda la operación, que antes llevaba varios minutos, se ejecuta ahora en algunos segundos” (p. 1).

De esta manera, se trata de una fase en la que el niño buscará explicaciones lógicas para formular sus conclusiones válidas, tratándose siempre de situaciones concretas y no abstractas. El niño será capaz de ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado, podrá considerar simultáneamente diferentes puntos de vista y, aún así, volver al estado inicial. Se puede dilucidar la paulatina desaparición del pensamiento egocéntrico, el cual se centraba en la vida familiar. Se considera desde Griffa y Moreno (2013) al egocentrismo como:

El estado de confusión entre el sí mismo y el mundo externo, el estado indiferenciado de conciencia que existe antes del caracterizado por las «perspectivas múltiples» (...) Perciben parcialmente la existencia de los demás pero no la consideran, y al no considerarla se sienten el centro de todas las cosas, las refieren a sí mismos, las interpretan como si les pertenecieran” (p.260).

Ahora, en la niñez escolar, el niño tiene mayor vinculación con sus pares, donde la cooperación con los demás reemplaza el juego aislado, característico de etapas anteriores del desarrollo. Dice Beard (1971) que las actividades del periodo anterior conducen a poder

realizar operaciones mentales y esto, a su vez, permite al niño apreciar las relaciones. Además en esta etapa los adultos que lo rodean le permitirán corregir errores por medio de la discusión y el diálogo.

3.1.2.- Robert Selman.

Desde el punto de vista de Robert Selman, psicólogo estadounidense especializado en la rama educacional, enunciará que hay cinco estadios cognitivo-sociales en relación con la toma o asunción de una perspectiva social:

Alude a los pasos graduales que sigue la conciencia en su percepción de sí mismo, de los otros y de las relaciones existentes entre lo individual y lo colectivo (...). Cada toma de perspectiva en este proceso no solamente enriquece la capacidad perceptiva e interpretativa adquirida por la conciencia, sino también conlleva a la reformulación de la inserción personal dentro de la vida social y amplía la comprensión del sistema de relaciones humanas” (Griffa y Moreno, 2013, p. 278).

A la edad de 8 años, y hasta los 10, el niño atraviesa el estadio II, el estadio autorreflexible, en el cual puede empatizar con los otros y la capacidad de juicio intersubjetivo. Coordina diversos puntos de su vista en conflicto, pero aun no puede juzgar esta relación binaria desde una tercera posición, es decir, considerar tres perspectivas simultáneamente. Tiene la capacidad de reflexionar acerca de cómo es visto por los demás. Percibe que las ideas y sentimientos personales pueden influir en otras personas, es decir, es capaz de considerar la perspectiva del otro, y de esta manera, cuando emite su propio juicio logra una mayor aceptación social.

3.1.3.- Vygotsky.

Por otra parte, desde el aporte de Lev Vygotsky, precursor del constructivismo socio-histórico, se puede decir que los individuos construyen a través de la experiencia su propio conocimiento y no solamente son receptores de información para procesarla. El conocimiento se concibe como un proceso de interacción entre el sujeto y el medio, pero el medio entendido social y culturalmente, no solamente físico. De esta manera, la interacción social que provoca el aprendizaje tendrá que ocurrir dentro de la «Zona de Desarrollo Próximo», la cual se refiere a la distancia entre el nivel real o actual de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o un compañero más capaz.

3.1.4.- Erickson.

Por su parte, Erik Erickson va a conformar su teoría psicosocial del desarrollo como una reinterpretación de las fases del desarrollo psicosexual postuladas por Freud, donde, desde Bordignon (2015), se subrayan los aspectos sociales de cada una de ellas en cuatro facetas principales:

1. Enfatizó la comprensión del “yo” como una fuerza intensa, como una capacidad organizadora de la persona, capaz de reconciliar las fuerzas sintónicas y distónicas ¹,

¹ La primera remite al sentimiento de capacitación, competencia, laboriosidad, por el contrario la segunda es una **fuerza distónica** que promueve el sentimiento de incapacidad.

así como de resolver las crisis derivadas del contexto genético, cultural e histórico de cada persona.

2. Puso en relieve las etapas de desarrollo psicosexual de Freud, integrando la dimensión social y el desarrollo psicosocial.
3. Propuso el concepto de desarrollo de la personalidad desde la infancia a la vejez.
4. Investigó acerca del impacto de la cultura, de la sociedad y de la historia en el desarrollo de la personalidad (p. 51).

De esta manera entiende al desarrollo evolutivo organizado en ocho estadios jerárquicos, esto es, que integran las cualidades y las limitaciones de los estadios anteriores, ya atravesados. En cada etapa, el hombre se enfrenta a lo que Erikson llama crisis o conflictos, que ponen a prueba su grado de madurez para enfrentar y superar los problemas propios de cada una de las etapas de su vida, gracias a lo cual podrá transitar a la siguiente de ellas.

La etapa correspondiente al período evolutivo que aquí se toma es la de «Laboriosidad frente a inferioridad» (6 o 7 a 12 años).

El niño debe desarrollar nuevas destrezas y el pensamiento prelógico, de la etapa anterior, deberá paulatinamente transformarse a un pensamiento lógico. El niño modifica sus juegos y sus conductas, se hace más responsable y aquellos que no reciben la aprobación de sus padres, maestros y compañeros, llegan a tener un sentimiento de inferioridad o inadaptación; si todo transcurre normalmente, sus relaciones con sus compañeros de grupo son significativas (Robles Martínez, 2008, p. 31).

También hay un interés genuino en el modo de funcionamiento de las cosas, tendiendo a esforzarse por lograr, por si mismos, ciertas labores. Por este motivo, cobra mayor importancia la aprobación de los padres y adultos significativos, ya que el rechazo o las

comparaciones pueden generar sentimientos de inferioridad que le provocarán inseguridad frente a los demás. Esto se debe, asimismo, a que “el ambiente escolar y las expectativas familiares influyen generando en los niños una conducta de competencia ante los integrantes de su grupo” (Robles Martínez, 2008, p. 32).

3.2.- Las conductas prosociales

Para Roche (s.f) las conductas prosociales hacen referencia a:

Aquellos comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas, grupos o metas sociales y aumentan la probabilidad de generar una reciprocidad positiva, de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de las personas o grupos implicados. (Comunicación personal, s.f).

Tomando a McGinnis y Goldstein (s.f) es que se puede afirmar que la importancia del desarrollo de habilidades prosociales se encuentra en los objetivos que ella puede cumplir:

- a) Brindar a los niños elementos de socialización y cortesía: Se ha detectado que frecuentemente la agresión se instala en el aula debido a que algún niño no sabe la forma adecuada de solicitar cosas.
- b) Aportar a los niños herramientas de asertividad: Ésta se refiere a la capacidad de expresar eficazmente los propios deseos y necesidades.

- c) Darle a los niños elementos de prevención y manejo de conflictos: Estos apuntan a que los niños aprendan a evitar que se instale la agresión o evitar ser espectadores de escenas de este tipo cuando se les presente tal posibilidad. Además, pretenden enseñarles a los niños a autocontrolarse de manera suficiente para no desencadenar ellos la violencia.

- d) Propiciar en los niños la construcción de vínculos sociales: Es decir, crear en ellos la conciencia de que cada persona es un ser humano al cual hay que respetar per se.

Si bien el concepto de prosocialidad puede llevarnos a pensar en el de altruismo, idea que se define para la RAE como «diligencia en procurar el bien ajeno aún a costa del propio», es ineludible exponer la diferencia, donde la mayoría de autores consideran que la principal disparidad se encuentra en la variable motivacional en la realización de los comportamientos.

Para que un acto sea considerado altruista debe de cumplir tres condiciones: a) que la conducta sea emitida voluntariamente, b) que el receptor se beneficie de alguna forma con la acción del benefactor y, c) que el que emite el acto incurra en algún coste para beneficiar al otro. Esta última condición es la que diferencia el altruismo de la conducta prosocial; es decir, una conducta voluntaria que suponga un beneficio para otro será prosocial, pero sólo será altruista si, además, implica algún coste para el autor. Toda conducta altruista, pues, es prosocial, aunque no toda conducta prosocial es altruista (Moñivas, 1996, p. 129).

Las conductas prosociales generan sentimientos de positividad en el entorno y el receptor de éstas, se ve motivado a imitar, modelar y reproducir estas conductas. Es relevante mencionar la importancia del ejemplo proporcionado por adultos significativos a los niños en

el desarrollo de la prosocialidad, donde se buscará la coherencia por parte de los mismos en lo que se dice y hace.

En referencia a esta importancia del ejemplo por parte de los educadores también hace alusión el Papa emérito, Benedicto XVI, al hablar a profesores universitarios en Madrid:

Los jóvenes necesitan auténticos maestros; personas abiertas a la verdad total en las diferentes ramas del saber, sabiendo escuchar y viviendo en su propio interior ese diálogo interdisciplinar; personas convencidas, sobre todo, de la capacidad humana de avanzar en el camino hacia la verdad (...). Esta alta aspiración es la más valiosa que podéis transmitir personal y vitalmente a vuestros estudiantes, y no simplemente unas técnicas instrumentales y anónimas, o unos datos fríos, usados sólo funcionalmente. Por tanto, os animo encarecidamente a no perder nunca dicha sensibilidad e ilusión por la verdad; a no olvidar que la enseñanza no es una escueta comunicación de contenidos, sino una formación de jóvenes a quienes habéis de comprender y querer, en quienes debéis suscitar esa sed de verdad que poseen en lo profundo y ese afán de superación. Sed para ellos estímulo y fortaleza (Comunicación personal, 18 de Agosto de 2011).

3.3.- La convivencia escolar

Durango Arango, Soto Marin y Yara (2014) conciben a la convivencia como una acción interactiva y productiva. Es decir, no como una aproximación de seres imperturbables en un mismo espacio-tiempo sino como algo que es construido por las interacciones entre los diversos individuos que comparten un lugar y un sistema de normas. Por lo mismo se plantea

que es esperable que puedan surgir ciertos desacuerdos, comunicación inadecuada y, por lo mismo, se originen conflictos entre los participantes de la misma.

Murcia Prieto Parra (1990) advierte sobre la necesaria transformación de la práctica docente, la misma que desde siempre se inclinó a enaltecer la relación profesor-alumno con tintes de autoritarismo. Postula lo siguiente:

Un primer paso necesario para la implementación de cambios significativos podría centrarse en el análisis crítico del proceso formativo en general y de la práctica pedagógica en particular, descubriendo la complejidad del contexto escolar, el significado de la rutina escolar, la riqueza de lo cotidiano y la importancia de conocer los aportes de todos y cada uno. En la medida en que se asuma el hecho de que el proceso educativo es el resultado de las relaciones sociales mediatizadas por los códigos culturales de los participantes, se podría también descubrir que las interacciones implican la transferencia o inculcación de creencias pertenecientes a una visión del mundo o de sociedad, lo que a la larga lleva a desdibujar el sentido más profundo del proceso: el formar personas (p. 88).

De esta manera se plantea la importancia de las interrelaciones dentro del aula para forjar no solo conocimientos, sino también formas adecuadas de socialización, lo que, a su parecer, es uno de los deberes más próximos de la escuela. Pero ¿Cómo lograr un buen desenvolvimiento de las relaciones entre alumnos y profesores? Una posible respuesta a esto sería el poder propiciar un buen clima dentro del aula.

Cere (1993) citado en Molina de Colmenares y Perez de Maldonado (2006) define al concepto de clima como el “conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que integrados en un proceso dinámico específico, confieren un particular estilo a

dicho centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos” (p. 18). Es así que este concepto no hará referencia a algo estático o dado, sino que es algo a construir, un proceso dinámico, que involucra a todo el centro educativo en su conjunto, desde el personal de administración y las normas del centro, hasta los maestros en contacto con los alumnos.

A fin de lograr una conceptualización más rica acerca de la convivencia escolar, introducimos la caracterización de Molina de Colmenares y Perez de Maldonado (2006):

- a) es un concepto globalizador, que alude al ambiente del centro;
- b) es un concepto multidimensional, determinado por distintos elementos estructurales y funcionales de la organización;
- c) las características del componente humano constituyen variables de especial relevancia;
- d) tiene carácter relativamente permanente en el tiempo;
- e) influye en el logro de distintos objetivos académicos y de desarrollo personal;
- f) la percepción de las personas constituye un indicador fundamental de la aproximación al estudio del clima.

En otra investigación, los autores Madrigal, Mujica, Cuevas Tamarín, Nova Olave y Bravo Carrasco (2011), hacen referencia a que la mayoría de autores especializados en el tema, van a poder identificar que el clima escolar y el clima del aula se desarrollan entre un extremo más favorable con un clima más participativo, coherente y con mayores posibilidades para la formación integral de los alumnos, desde la perspectiva académica, social y emocional ya que propiciaría la convivencia armónica; Por otro lado harán referencia al otro extremo, el cual sería más desfavorable, autoritario, controlado, y caracterizado por las relaciones de poder, de dominación y control; Esto llevaría a una inadecuada convivencia entre el alumnado.

De esta manera es preciso ahondar en la cuestión de las relaciones interpersonales dentro del aula para poder favorecer el clima dentro de ella más enriquecedor tanto para los niños, como para los docentes, como así también para toda la institución educativa. De esta manera dirán Texeido Saballs y Capell Castañar (2002) que estas serán de suma importancia en la actividad educativa donde se da un proceso recíproco por el cual las personas en contacto valoran mutuamente los comportamientos de unos a los otros y forman opiniones acerca de ellos, todo esto origina sentimientos que influyen en el tipo de relaciones que se establecen. Por esto, no solo serán importantes las formas de relación a nivel educativo, sino que Lera (2003) dice lo siguiente:

Las relaciones personales son cruciales para nuestro desarrollo como personas. En un primer lugar los seres humanos percibimos las interacciones sociales que se dan en nuestro entorno, siendo las relaciones con nuestros progenitores y cuidadores nuestros primeros modelos; posteriormente se amplía el contexto y se perciben otros adultos, otros iguales y los medios de comunicación. Pero percibir no significa necesariamente aprender; estos valores que percibimos son experimentados y en base a estas experiencias cada individuo finalmente interiorizará y hará suyas unas estrategias u otras, unos valores u otros (p. 1).

Respecto a las relaciones entre profesores con sus alumnos se podrá decir que son de relevancia para la práctica educativa ya que al decir de los autores Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) serán los encargados de crear una atmósfera tranquila, ordenada y orientada al aprendizaje por medio de su labor pedagógica. También dice Sillóniz (2004) que los mismos serán el principal agente motivador en el aula de un estilo relacional cálido, de apoyo y respeto. En cuanto a esta manera de ser del docente, no solo se refiere a lo manifestado verbalmente sino también a otros dinamismos que contienen en sí mismos abundantes significados que serán interpretados por los alumnos, como por ejemplo los tonos

de voz, miradas, gestos, etc. Desde una investigación basada en la aplicación de la logoterapia en el aula Reyes y Muñoz (2015) manifiestan la tendencia natural del ser humano a la imitación, el cual no alcanza madurez sino cuando esa imitación se personaliza y se vuelve parte de uno, por esto mismo creen necesario en el docente la capacidad de mostrar a su alumnado la mejor manera de conducirse y hacerlos ser conscientes de ello.

Por otro lado, cabe la reflexión acerca de la relación entre alumnos, donde, por lo común, se piensa que en un grupo de niños todos pueden compartir sus horas escolares en un ambiente propicio, de diálogo, juegos y respeto mutuo; Pero también cabe plantearse la posibilidad de la existencia de grupos de alumnos en los cuales las cosas no funcionen de esta manera, sino con problemas y peleas de fondo. Así, dirán los autores Cornelius & Faire:

En un grupo de personas que comparten unas actividades y un contexto lo esperado es que surjan conflictos de intereses, malos entendidos y problemas. Estos conflictos son hasta cierto punto deseables para el desarrollo personal. Los conflictos deberían entenderse como necesarios para crecer, para integrar otras perspectivas diferentes, para tener en cuenta otros puntos de vista, para desarrollar nuestras habilidades sociales. Los conflictos ofrecen la oportunidad de crecer, pero sólo si se resuelven adecuadamente. La definición de una adecuada resolución es fácil: «un conflicto está bien resuelto cuando todas las partes implicadas salen ganando» (Citado en Lera, 2003).

Por último, será propicio hablar de la importancia de la relación familia – escuela para complementar todo lo anteriormente expuesto. Resulta necesario orientar y fomentar la participación de los padres en la educación de sus hijos, tema que no solo le compete al centro escolar. Sobre todo en los últimos años se fue poniendo énfasis al diálogo entre ambos. Para ello, será necesaria la realización de prácticas y políticas educativas que animen a las

familias a esta participación, notando lo relevante de su compromiso en la educación de los niños.

“Eccles y Harold (1996) enumeraron cinco dimensiones de la intervención de los padres en la escuela, es decir, cinco aspectos a través de los que los padres pueden intervenir en las diferentes cuestiones escolares:

- a) En primer lugar, destaca el seguimiento de sus hijos en la escuela, es decir, cómo los padres responden a las demandas del maestro para conocer el desempeño escolar de sus hijos, deberes, actividades a realizar en casa, etc.;
- b) La participación voluntaria de los padres en las actividades que se realizan desde la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, así como en los diversos mecanismos previamente detallados, como el consejo escolar, etc.;
- c) La implicación de los padres en casa con las tareas escolares de sus hijos, realizando un seguimiento continuado del desempeño escolar en el hogar;
- d) La iniciativa en ponerse en comunicación con la escuela para conocer de primera mano el progreso académico de sus hijos;
- e) Y por último, ponerse en contacto con la escuela para averiguar cómo pueden dar una ayuda adicional a sus hijos” (Gásquez, Pérez y Carrión, 2011).

Finalmente, se podría agregar que los esfuerzos para mejorar las situaciones particulares en las que se encuentran los alumnos serian mucho más efectivos al involucrar a sus familias, pero para ello es necesario el empeño de parte de la escuela, en lograrlo.

Ahora bien, cabe plantearse la pregunta acerca de si los conflictos dentro del aula pueden estar relacionados con un autoconcepto empobrecido de parte de los niños y esto, a su vez, debilitar las formas de relación entre pares, ya que resultaría lógico que el modo de interacción entre alumnos con burlas e insultos repercutan de modo negativo.

De La Torre, Cruz García, Villa Carpio y Casanova (2008) definen el autoconcepto como:

El conocimiento o representación cognitiva que cada individuo posee con relación a sus características personales, atributos y limitaciones. Así, mientras que el autoconcepto se correspondería con la imagen que cada uno tiene de sí mismo, sin la necesidad de someterse a comparación con otras personas, la autoestima se equipara con el juicio personal sobre la propia valía expresada en las actitudes que un individuo mantiene hacia dichas características, atributos y limitaciones (p. 58).

Por otro lado, la pregunta planteada anteriormente sobre el nivel de correspondencia entre los conflictos dentro del aula con el autoconcepto de los niños y sus formas de relación, podría ser justificada por los autores iSha-velson, Hubner y Stanton (1976), quienes en su investigación postulan que el autoconcepto está formado por las percepciones que posee una persona sobre si misma, formada por la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, teniendo influencia por parte de los refuerzos y feedback de los otros significativos y de los propios mecanismos cognitivos. De esta manera se plantea al mismo como un constructo dinámico con capacidad de incorporar información del medio, guiar el comportamiento y de adaptación al ambiente.

Respondiendo a la pregunta anteriormente propuesta podríamos decir que Houbre, Tarquino, Thuillier y Hergot (2006) refieren que “los estudios del autoconcepto social en los estudiantes con conductas de hostigamiento, no son concluyentes y en muchos casos resultan contradictorios” (Citado en Valdés Cuerdo, Sánchez Escobedo y Martínez, 2012).

Para graficar esto Valdés Cuerdo et al. (2012) afirman que mientras algunos postulan que los estudiantes agresores presentan mejor autoconcepto social y emocional que las víctimas y que los observadores, otros refieren a aquellos como poseedores de un autoconcepto social más empobrecido.

La contradicción observada en los resultados aportados por las diferentes investigaciones, puede ser atribuida al tipo de perspectiva adoptada en la evaluación del autoconcepto, a saber, si se ha optado por una valoración unitaria o bien multidimensional del constructo en cuestión. En este sentido, Raudsepp, Kais y Hannus (2004), consideran más apropiado llevar a cabo medidas de los distintos dominios, social, académico, físico y emocional que conforman el autoconcepto. Esta idea es corroborada por Rosenberg (1979), al afirmar que las diferentes parcelas del autoconcepto son entidades separadas y distinguibles unas de otras, que coexisten en el ámbito fenomenológico de un individuo, si bien, cada una de ellas debería ser estudiada individualmente por derecho propio (De la Torre, Cruz García, Carpio y Casanova, 2008, p.59).

Sin embargo, consistentemente, se pudo obtener como resultado que las dimensiones social y académica del autoconcepto son las que muestran una mayor relación con los conflictos suscitados dentro del establecimiento escolar. Salmivalli (1998) obtuvo que los agresores poseen una imagen positiva de sí mismos en lo que a las dimensiones física y social se refiera. Pero por otro lado, cuentan con una percepción más desfavorable en los ámbitos familiar, académico y emocional.

Evidencia adicional es la aportada por Taylor *et al.*(2007), quienes indicaron que los estudiantes que mantenían unas percepciones menos positivas respecto a sus habilidades académicas, con independencia del nivel de competencia curricular exhibido a través de las calificaciones escolares, se manifestaban más proclives a cometer acciones punitivas sobre compañeros y profesores que aquellos otros alumnos que mostraban unas impresiones más favorables de sí mismos (De la Torre et al., 2008, p.60).

Derivado del análisis de una investigación, los autores Valdés Cuerdo et al. (2012), concluyen que:

- a) Los estudios deben abordarse desde una perspectiva multidimensional, es decir, teniendo en cuenta los diferentes niveles del constructo;
- b) Los estudiantes con conductas de hostigamiento en la escuela, presentan un autoconcepto social y emocional más alto que el de las víctimas;
- c) Los estudiantes con conductas de hostigamiento tienden a poseer un autoconcepto familiar y escolar más bajo que el resto de los grupos y;
- d) Que el autoconcepto de los estudiantes con conductas de hostigamiento es más bajo en lo social, emocional, escolar y familiar que el de los estudiantes que no se ven involucrados de manera alguna en conductas de hostigamiento en la escuela.

3.4.- Algunos aportes de la Psicología Positiva

Se llama Psicología Positiva a un movimiento que intenta estudiar aquello que es bueno en la vida y por lo que esta merece la pena ser vivida. Surge como reacción al enfoque psicológico predominante, el cual se centraba en el estudio de los aspectos deficitarios de los pacientes. Desde este punto de vista, el interés recae en comprender y explicar de qué manera y por medio de qué mecanismos, aún ante circunstancias de máximo estrés, muchas personas son capaces de desarrollar emociones positivas, recursos de afrontamiento eficaces, proyectos de vida productivos y fortalezas varias. Relatan Lupano Perugini y Castro Solano (2010):

Antes de la Segunda Guerra Mundial, la Psicología se había propuesto tres misiones: curar la enfermedad mental, ayudar a las personas a tener una vida más

productiva y satisfecha, e identificar y promover el talento. Posterior a la Segunda Guerra, el acontecimiento de dos eventos cambiaron la orientación de la Psicología: en 1946 se creó la Veterans Administration y muchos psicólogos se abocaron al tratamiento de la enfermedad mental, y en 1947 se fundó el National Institute of Mental Health haciendo que muchos investigadores consideraran relevante el estudio sobre las diferentes psicopatologías. Los hechos mencionados hicieron que, de las tres misiones propuestas por la Psicología, solo se desarrolle la primera (p. 4).

El inicio de la Psicología Positiva se señala en 1998 con el discurso inaugural de Martin Seligman como presidente de la American Psychological Association (APA), donde el mismo se propone el objetivo de poner énfasis en una psicología más positiva, que aborde estas misiones propuestas años atrás y olvidadas. Así, se plantea dedicar su esfuerzo al estudio de la fortaleza y la virtud, potenciando lo mejor de cada ser humano.

El «Programa Aulas Felices» es una interesante experiencia de aplicación de los principios de la Psicología Positiva desarrollado por un grupo de investigadores dependiente del Centro de Profesores y Recursos “Juan de Lanuza” de Zaragoza.

La Psicología Positiva, al basarse en el fomento de los aspectos positivos del ser humano, puede contribuir muy notablemente a una educación integral del alumnado, que permita equilibrar la adquisición de conocimientos con el cultivo de destrezas y actitudes, para ayudarle a desarrollarse personal y socialmente, potenciando su bienestar presente y futuro (Arguís Rey, Bolsas Valero, Hernandez Paniello y Salvador Monge, 2012, p.27).

Así se refieren los investigadores sobre los beneficios de esta ciencia al comienzo de su obra. Basado en ello es que se propondrán como finalidad potenciar el aprendizaje y la felicidad en los alumnos, y como medio para alcanzarlo recomiendan la técnica de la atención plena y el desarrollo de las fortalezas personales, dentro de estas últimas el programa aborda específicamente tres de ellas: “Autonomía e iniciativa personal, Competencia social y ciudadana, y Competencia para aprender a aprender, y a la vez puede integrarse perfectamente dentro del trabajo educativo que vienen realizando los centros educativos en torno a la Acción Tutorial y la Educación en Valores” (Arguís Rey *et al.*, 2012, p.7).

Asimismo justifican el uso de estas técnicas diciendo: “El mindfulness les ayuda a vivir conscientemente, y a disfrutar y gobernar mejor su vida; Las Fortalezas Personales les permiten cultivar su vida interior, para que la felicidad dependa de sí mismos y no tanto de lo exterior” (Arguís Rey *et al.*, 2012, p.29).

Para Seligman (2011), la psicología positiva en la educación ayuda a enseñar bienestar a los jóvenes, a tener más emociones positivas, a generar un involucramiento profundo y sincero en sus materias o actividades, a mejorar las relaciones interpersonales con compañeros y maestros, a encontrarle un propósito y significado a lo que están estudiando, y conseguir logros más positivos.

Respecto al bienestar cabe decir que en los últimos años se ha incrementado su estudio. Ryan y Deci (2001) citado en Zubieta, Fernández, Bombelli y Mele (2011) han clasificado los estudios en una línea fundamentalmente relacionada con la felicidad, lo que sería el bienestar hedónico, y otra ligada al desarrollo del potencial humano, o bienestar eudaimónico.

El enfoque *hedonista* equipara la felicidad a la consecución del placer. Está relacionado con el mantenimiento de un buen estado anímico o de un buen equilibrio afectivo. Este

equilibrio implica que hay una relación favorable entre las emociones positivas y las negativas. No quiere decir que las personas que dicen ser felices no experimenten emociones negativas sino que estas son menos frecuentes. Diener, Scollon y Lucas (2003) describen:

Junto a las emociones, otro componente hedónico, aunque de naturaleza más cognitiva, es la satisfacción vital. Es decir, la valoración de si nuestra vida, con sus altos y bajos, con sus deleites y sufrimientos, merece la pena. Este componente de satisfacción junto con el componente emocional (positivo-negativo), es lo que se suele denominar el *bienestar subjetivo* (p.19).

Por otro lado, desde la perspectiva del *bienestar eudaimónico* o *bienestar psicológico*, se estima que la auténtica felicidad se alcanza en el desarrollo de las actividades congruentes con los valores personales más íntimos y el de las propias potencialidades. Dice Vázquez Valverde (2015):

La tradición filosófica occidental ha estado muy influida por la aproximación de Sócrates, Platón y Aristóteles quienes vincularon la felicidad más a poseer y desarrollar las virtudes (eudaimonia), de tal modo que la felicidad consistiría en el desarrollo armónico de las capacidades y valores del ser humano (p.20).

Zubieta et al. (2011) postulan que “los datos derivados de diversas investigaciones, sugieren que ambos paradigmas, Hedónico y Eudamónico, se solapan. Es decir, la felicidad quedaría definida en el área delimitada por la interacción entre lo placentero y la realización personal” (p. 364).

3.4.1- Mindfulness.

En primer lugar, el peldaño inicial para llevar a cabo esta propuesta se centra en la atención plena o mindfulness, un conjunto de técnicas que se dirigen a potenciar en los alumnos un estilo de vida basado en la consciencia y la calma, que les posibilite vivir íntegramente en el momento presente. Es decir, que por medio de esta técnica lo que se quiere fomentar en los alumnos es una manera global de afrontar las diversas circunstancias de la vida, disfrutándola y siendo conscientes de ellos mismos. También señalan la necesidad vital de que el profesorado sea el primero en practicar y experimentar en sí mismos las técnicas propuestas de atención plena antes de aplicarlas con sus alumnos.

Solo a modo de introducir se postulan dos de las propuestas generales para llevarlo a cabo, las cuales se centran en:

- Meditación basada en la respiración: Al cual se menciona como el ejercicio más elemental. El mismo contribuirá a la relajación física y mental, además será el inicio que lleve a la calma interior, concentración y autocontrol. Para realizar este ejercicio de manera correcta proponen los autores que se adopte una postura correcta en una silla (espalda recta en contacto con el respaldo, pies apoyados en el suelo) con los músculos relajados y las manos apoyadas en las piernas. Así, la consigna será “¡Simplemente respira!: observando la respiración diafragmática (...), de un modo natural, con un ritmo tranquilo, sin realizar inspiraciones o espiraciones bruscas” (Arguís Rey *et al.*, 2012, p.62). Dependiendo de la concentración de los alumnos, se podrá realizar el ejercicio con los ojos cerrados o abiertos.
- Meditación caminando: Esta técnica consiste en acompañar el ritmo de la respiración con los pasos dados al caminar, lo que proponen estos autores es caminar con una

postura erguida y con las manos tomadas a la altura del vientre. “En su forma más sencilla, podemos comenzar caminando muy lentamente: cuando apoyamos el pie izquierdo sobre el suelo, comenzamos a inspirar y, cuando nuestro pie derecho comienza a apoyar el talón en el suelo, iniciamos la espiración” (Arguís Rey *et al.*, 2012, p. 63). De esta manera, se apoya en el hecho de caminar experimentando las sensaciones de fondo que genera la respiración, el contacto con el suelo, etc.

Con estas técnicas, entre otras, lo que se pretende es llegar a la atención plena en la vida cotidiana, como se decía anteriormente, que los alumnos lleguen a ser conscientes de sí mismos, afrontando la vida satisfactoriamente, para lo que se requiere que estos procedimientos sean más que un ejercicio de un momento puntual y puedan incorporarse de modo efectivo a la vida diaria.

Entre los beneficios de la práctica del mindfulness Hervás, Cebolla y Soler (2016) destacan: “(a) la mejora del control atencional, (b) una mayor capacidad de regulación emocional y (c) una transformación de la autoconsciencia, que incluiría un menor procesamiento auto-referencial, una mayor conciencia del cuerpo y una mayor ecuanimidad” (p.10). Éstos interactúan unos con otros potenciándose mutuamente.

Cabe aclarar que los ejercicios de mindfulness propuestos estarán adaptados a las posibilidades y capacidades de los niños, teniendo en cuenta las limitaciones o dificultades que se puedan prever en su utilización.

3.4.2- Fortalezas Personales.

Por otro lado, además de propiciar la atención plena, se buscará el desarrollo de las fortalezas personales, las cuales surgen a raíz de la investigación liderada por Seligman y Peterson, tratando de averiguar sobre aquellos rasgos positivos universales que nos convierten en buenas personas, comunes a la mayoría de las sociedades y culturas, medibles y educables, las cuales serán consideradas como “estilos moralmente valorables de pensar, sentir y actuar, que contribuyen a una vida en plenitud” (Arguís Rey *et al.*, 2012, p.42). Estos autores hallaron en su investigación a lo largo de diferentes tradiciones, sociedades y culturas la presencia de ciertos rasgos positivos de amplia aceptación universal que denominaron «virtudes» y comprenden a la Sabiduría y Conocimiento, Coraje, Humanidad, Justicia, Moderación y Trascendencia. Para una mayor concreción de las mismas se postulo una serie de fortalezas del carácter derivadas de las mismas, es decir que “cada una de las seis virtudes se expresa y se identifica en la práctica mediante las fortalezas personales que la caracterizan” (Arguís Rey *et al.*, 2012, p.42). Se consigna a continuación el listado completo de virtudes y sus consecuentes fortalezas postulado por Seligman y Peterson:

VIRTUDES	FORTALEZAS
SABIDURIA Y CONOCIMIENTO	<ul style="list-style-type: none">• Creatividad• Curiosidad / Interés• Apertura de mente• Amor por el aprendizaje

VALENTIA	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva
HUMANIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Valor • Persistencia • Integridad / Honestidad • Vitalidad / Entusiasmo
JUSTICIA	<ul style="list-style-type: none"> • Amor • Amabilidad / Generosidad • Inteligencia social
TEMPLANZA	<ul style="list-style-type: none"> • Ciudadanía / Lealtad • Equidad • Liderazgo
TRASCENDENCIA	<ul style="list-style-type: none"> • Perdón • Humildad/Modestia • Prudencia • Autocontrol
	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar excelencia • Gratitud • Esperanza / Optimismo • Humor / Juego • Espiritualidad / Propósito

Tabla 1. Las virtudes y sus respectivas fortalezas postulado por Seligman y Peterson

Park y Peterson (2009) citado en Arguís Rey *et al* (2012) postulan:

Las fortalezas del carácter son una familia de rasgos positivos que se manifiestan en un rango de pensamientos, sentimientos y acciones; Son el fundamento de un desarrollo sano y duradero; Son esenciales para el bienestar de la sociedad en general. Hay una evidencia cada vez mayor de que las fortalezas del carácter juegan importantes papeles en el desarrollo positivo de los jóvenes, no solo como factores protectores generales, previniendo o mitigando psicopatologías y problemas, sino también posibilitando condiciones que promueven la prosperidad y el desarrollo. Los niños y jóvenes que poseen un cierto conjunto de fortalezas del carácter son más felices, rinden mejor en la escuela, son más populares entre sus iguales y tienen menos problemas psicológicos y de conducta. Estas fortalezas pueden ser cultivadas y potenciadas por una adecuada educación familiar y escolar, por diversos programas de desarrollo juvenil y por comunidades saludables” (p. 49).

El planteo de los autores Fox (2008) y Yeager, Fisher y Shearon (2011) nos dice que al ser trabajadas las fortalezas personales en el aula, se pueden identificar dos tendencias distintas a las cuales los autores del programa llaman «enfoques restringidos» y «enfoques abiertos. Los primeros ponen énfasis en detectar las fortalezas características que el alumnado ya posee, y plantean estrategias para estimularlas y reforzarlas. De esta manera los alumnos consolidarían los rasgos que ya poseen, pero no serían estimulados para desarrollar otras fortalezas. Por otro lado, los enfoques abiertos “parten de repertorios amplios de fortalezas y proponen gran diversidad de actividades en las aulas para ofrecer a todos los alumnos el cultivo del mayor número posible de fortalezas” (Arguís Rey *et al.*, 2012, p.51). En correspondencia con esto, los autores enuncian:

La felicidad depende fundamentalmente de nuestra actitud interior y nuestra actividad deliberada, y para ello es preciso disponer de fortalezas personales y ser capaces de ponerlas en juego en la vida diaria. Por eso pretendemos que la educación de nuestros hijos y alumnos esté llena de experiencias positivas y contribuya a desarrollar en ellos el máximo número de fortalezas posibles, que les permitan alcanzar un bienestar y una satisfacción vital duraderos (Arguís Rey *et al.*, 2012, p.87).

Para ello, propondrán algunos principios generales para crear un ambiente positivo en las escuelas, impulsar al bienestar y el aprendizaje, y favorecer el desarrollo de las fortalezas personales:

- a) La actitud de los docentes: Aquí se hace referencia al papel de los adultos significativos como modelo y espejo de los niños, lo cual será esencial en la educación, por lo cual esto se refiere tanto al papel de los padres como de los docentes. Dirán los autores: “a través de nuestros comentarios y nuestras reacciones les devolvemos información acerca de la imagen que tenemos de ellos, y esto afecta muy especialmente a su autoestima y auto-concepto” (Arguís Rey *et al.*, 2012, p.88).
- b) Crear condiciones de aprendizaje que permitan “fluir”: Esto se refiere a la posibilidad de participación y aprendizaje de los niños cuanto mayor es su interés y disfrute en la tarea.
- c) Promover una educación que prime más la calidad que la cantidad: Esto hace referencia a una actitud contraria a los parámetros educativos vigentes en los cuales prima la importancia otorgada a la cantidad de contenidos adquiridos en el menor tiempo posible, idea en consonancia con los tiempos con los que se maneja la sociedad actual. “Los defensores de la Educación lenta defienden la premisa de que «menos es más en educación»; esto es: son necesarios menos aprendizajes de los que

creemos, pero trabajados con mayor profundidad. Ello implica que los docentes deberíamos repensar el uso del tiempo en las aulas” (Arguís Rey *et al.*, 2012, p.89).

Para esto los investigadores proponen la selección de aprendizajes relevantes y significativos para el alumnado e incluir elementos no académicos que puedan servir para la vida en general, por otro lado también recomiendan eliminar actividades que no aporten nada relevante a la educación de los niños y, finalmente, darle relevancia a las áreas de lengua y matemáticas, especialmente en el nivel primario.

- d) Optar por modelos organizativos y metodológicos estimulantes y variados: Hacen referencia a la necesidad de hacer énfasis en lo que respecta a la metodología didáctica, es decir cómo se enseña y por medio de cuales estrategias. Lo que se propone es romper con el método expositivo y academicista con un apego excesivo a los libros, contando hoy en día con diversas formas de enseñar de modo más motivador para el niño. “Advertimos ya de entrada que nosotros apostamos por el pluralismo metodológico, pues creemos que, dependiendo de que lo vayamos a enseñar, es necesario optar por unas u otras formas de enseñanza” (Arguís Rey *et al.*, 2012, p.91).
- e) Aprovechar diversos programas ya existentes que pueden ayudar a desarrollar determinadas fortalezas personales: Lo que se propone es ir más allá de la educación formal y potenciar el desarrollo personal y social de los alumnos, trabajando temas como autoestima, habilidades interpersonales, comunicación, resolución de conflictos, inteligencia emocional, pensamiento crítico, entre otros. “El profesorado puede seleccionar, integrar y adaptar diversos programas específicos ya existentes con el fin de desarrollar más sistemáticamente determinadas fortalezas” (Arguís Rey *et al.*, 2012, p.96).

4.- Aspectos Metodológicos

4.1.- Alcances y Diseño

El alcance es exploratorio por ofrecer un primer acercamiento a la problemática.

El diseño seleccionado es no experimental por no poder influir sobre las variables, transversal ya que se realiza en un momento dado y descriptivo al no pretender evaluar una hipótesis de trabajo.

4.2.- Definición de conceptos principales

- **Problemáticas:** Se refiere al conjunto de dificultades o conflictos que surgen dentro del aula a partir de la inadaptación dentro de la interacción entre los alumnos. Este concepto se mide a partir de los cuestionarios realizados por padres y docentes.
- **Emociones:** La Psicología Positiva las define como respuestas simples con manifestaciones fisiológicas que suelen ser breves pero precisas, las cuales se convertirán en el reflejo exteriorizado de lo que la persona siente ante el estímulo o situación a la que se esté enfrentando. Las mismas son evaluadas en diferentes situaciones que atraviesan los niños a través del cuestionario no estandarizado dirigido a ellos.
- **Involucramiento:** Se toma como aquel compromiso activo de parte de los padres en relación a la Institución educativa, evaluada por la participación frecuente en actos escolares y conocimiento del docente tutor. Esto se registra a través del cuestionario para padres.

4.3.- Población y Muestra

Niños de 7 y 8 años de edad de ambos sexos, pertenecientes a 3° grado de Nivel Primario de colegios de la Ciudad de Alderetes, Provincia de Tucumán, República Argentina.

El método de muestreo fue no probabilístico, accidental.

Finalmente, la muestra quedó conformada por 37 chicos de 3° grado, división “B” de un Colegio parroquial de la Ciudad de Alderetes.

4.4.- Instrumentos

- 1. Cuestionarios semidirigidos no-estandarizados para padres:** Es un cuestionario autoadministrado, confeccionado para esta oportunidad y que busca indagar en sobre el nivel de involucramiento de parte de parte de los padres como así también sobre las inquietudes de los niños. Consta de 4 preguntas cerradas (1. ¿Conoce al tutor de aula de su hijo?, 2. ¿Participa frecuentemente en los actos escolares de la institución?, 3. ¿Cree que a su hijo le gusta asistir a la escuela?, 4. Su hijo, ¿se siente a gusto con sus compañeros?, y 1 abierta (5. ¿De qué problemas se queja su hijo con más frecuencia respecto de sus compañeros?)
- 2. Cuestionarios semidirigidos no-estandarizados para docentes:** Es un cuestionario autoadministrable que indaga acerca de las problemáticas del grupo dilucidadas por los mismos. Consta de 3 preguntas abiertas (1. ¿Hace cuanto tiene contacto con este grupo de niños?, 2. ¿Cuáles son los conflictos que habitualmente de presentan entre ellos?, 3. ¿Cómo se solucionan esos conflictos?).

- 3. Cuestionario dirigido no-estandarizado para niños:** Es un cuestionario autoadministrable que intenta profundizar en las emociones que perciben los niños al respecto de diferentes situaciones escolares. Consta de 4 situaciones (al ir al colegio, en las clases, con la maestra tutora y en el recreo) a las que deberán reaccionar encerrando en un círculo el emoji que más se adecue a sus sentimientos.
- 4. Técnica “carta de agradecimiento”:** Se pide al grupo de alumnos que redacten una carta como agradecimiento a algún compañero con la consigna “Escribe una carta de agradecimiento a un compañero del que hayas recibido un gesto amable en la última semana, expresándole cómo te hizo sentir eso”. Luego de esto, el que quiera entregará su carta al compañero al que sea dirigida. Se espera poder percibir el nivel de empatía que manifiesta el grupo a través de lo propuesto.
- 5. Técnica del dibujo de “Un día en la escuela”:** Se pide al grupo de alumnos que grafiquen en una hoja en blanco cómo es un día en la escuela. La consigna es “Quiero que en esta hoja hagan un dibujo de cómo es un día en la escuela, pueden dibujar alguna situación del recreo, del aula o de lo que ustedes quieran.”

5.- Análisis de una observación participante

Las PPS de Psicología Educacional se llevaron a cabo en un Colegio de la localidad de Alderetes, con los niños de tercer grado, de la división “B”. Las mismas fueron a pedido de la institución al notar dificultades relacionales de parte de estos alumnos llegando en algunos casos a conflictos que desencadenaban agresiones entre los mismos.

En una primera aproximación, se pudo dilucidar que se trataba de un Colegio en el cual todos los grados eran grupos numerosos distribuidos en salones pequeños, en relación a la cantidad de alumnos. Particularmente el grupo de alumnos con el que se trabajó constaba de 37 alumnos, con lo cual el espacio físico reducido daba como resultado que unos estaban demasiado cerca del pizarrón y otros, demasiado lejos, y, por lo mismo, unos atendiendo la clase y otros interrumpiéndola y dispersándose.

En cuanto al rol del psicólogo en la Institución, desempeñaba un papel muy amplio, siendo un solo profesional atendiendo a las problemáticas de un establecimiento que consta de 4 niveles: inicial, primario, secundario y terciario. Al decir de la directora era “el encargado de dar las malas noticias”. Por lo cual el mismo se encargaba de tomar entrevistas dirigidas a nuevos ingresantes, planificaciones con los directivos, consultas de padres, reuniones por mala conducta, etc.

En relación a la demanda, las PPS estuvieron dirigidas, en un primer momento, a la observación participante y, posteriormente, a alguna propuesta de mejoramiento de la problemática conductual que las autoridades ya mencionaban. Para ello, se procedió a la recolección de datos mediante un cuestionario dirigido a padres y otro a docentes en una reunión organizada en la institución en horario escolar. Luego de ello se plantearon 3 encuentros con los alumnos dirigidos a la identificación de conflictos y al trabajo sobre las

fortalezas personales. Se procedió al uso de un cuestionario con emojis, con la finalidad de la detección de emociones en diversas situaciones planteadas, y también a la proyección de cortos y lectura de cuentos como disparadores de dinámicas que permitían una atención sostenida.

En cuanto a la reunión de padres, no es un dato menor la concurrencia de 19 de ellos cuando el total de alumnos sea de 37. Es decir que, en la búsqueda de un porcentaje, solo el 51% del total de alumnos pudo asistir a la reunión pactada con una semana de anticipación. Por otro lado, los docentes que participaron fueron 5, 3 tutores de diferentes aulas y 2 pertenecientes a las asignaturas especiales de Religión y Música, que se encontraban en la Institución a la hora de la realización de dicha reunión.

El primer encuentro con los niños estuvo dirigido a trabajar la primera fortaleza propuesta (agradecimiento) cuya elección estaba justificada en relación a la información que pudo aportarnos el psicólogo de la Institución con respecto al grupo de alumnos, y por otra parte basándose en las respuestas obtenidas del cuestionario de padres y docentes. También se empleó este encuentro para una mayor recolección de datos por medio del cuestionario sobre emociones, durante el cual fue un comportamiento reiterado por la mayoría de los niños un alejamiento de unos respecto de otros con fines de evitar que las respuestas sean vistas.

En general durante los encuentros, los alumnos se mostraron muy dispuestos a participar en las actividades propuestas y en la recepción de nuevo contenido práctico, logrando una atención sostenida. Si bien se buscó reforzarla por medio de soporte tecnológico, del trabajo dentro del aula que pueda estructurarlos (en caso de ser necesario) y a través de la atención que se les prestaba a todos por igual. También se mostraron muy motivados a la hora de los trabajos grupales, mostrando en ellos gran creatividad, aunque a veces no podían realizar una

buena distribución de tareas y alguno quedaba sin participar en vistas a elaborar “el mejor trabajo de todos”.

Asimismo, las dificultades estaban dadas por una necesidad de participación desmedida, haciendo imposible mantener el orden a la espera de los turnos por la palabra, e incluso llegando a respuestas desmedidas como el llanto. Por otro lado, al finalizar los encuentros pudieron observarse situaciones de agresión como empujarse unos a otros, como así también la presencia constante de apodos peyorativos y burlas, pese a tratarse con énfasis la temática.

Particularmente, de la división con la que se trabajó, se recibió un discurso que caratulaba al grupo como aquellos que presentaban más dificultades en el proceso enseñanza-aprendizaje, debido a su mala conducta y dispersión en el aula. Se pudo distinguir, en estos niños, formas de relación desfavorables, haciéndose portadores del discurso unificado que provenía de otros actores escolares a la forma de “nosotros somos los peores del colegio”, “nadie nos soporta”. Además, se tendía al uso de malos comportamientos frente al docente como búsqueda de atención que, de lo contrario, no era dada, por lo que se propuso a la hora de los encuentros solicitar la ayuda de los niños para guardar los materiales, limpiar el pizarrón, etc. tratando de lograr su implicancia y el sentimiento de valía personal.

Es preciso destacar la importancia de la presencia del docente tutor durante las PPS realizadas con los alumnos, ya que cuando había mayor participación del mismo podía visualizarse la empatía que lograban (los alumnos) al conocer desde otro aspecto a su profesor a cargo, la confianza y motivación de los niños en el trabajo por realizar, y la estima que sentían tener hacia sí mismos al estar el docente allí observando y siendo parte de sus actividades.

Se pudo conocer que el colegio promueve la figura del “Niño del año”: En cada período escolar se realiza una elección entre compañeros del alumno que más se asemeja a la imagen

de su santo patrono, es decir quien pueda llevar con fidelidad sus características de bondad y servicio a los demás. Esta es una de las razones por las cuales los niños intentan tener conductas favorables y de cooperación, como por ejemplo ayudar a bajar las escaleras con las mochilas a los niños que menos pueden realizarlo.

Por último, cabe destacar que el programa de intervención propuesto no pudo ser llevado a cabo de manera completa, sino solo parcialmente, al presentarse conflictos de agenda de parte de la Institución y por pedidos de licencia de parte del psicólogo de la misma, quien desempeñaba el papel de tutor de PPS.

6.- Propuesta de intervención

Encuentro N°	Destinado a	Objetivos	Actividades
1	Reunión informativa Padres y docentes vinculados al aula	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a padres y docentes sobre el programa de trabajo (metodología, horarios, etc.). • Conocer el nivel de disponibilidad de los padres en relación a la participación en el programa de intervención. • Indagar la percepción de problemas vinculares dentro del aula tanto en padres como en docentes. 	<p>A. Cuestionarios para padres y docentes. (Anexos 1 y 2)</p> <p>B. Brindar información relevante.</p>
1	Alumnos y docentes vinculados al aula	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar el nivel de conocimiento entre alumnos y docentes. • Estimular la práctica de la fortaleza del agradecimiento. 	<p>A. Ronda de presentación.</p> <p>B. Carta de agradecimiento.</p> <p>C. Cuestionario emoji sobre emociones.</p>
2	Alumnos y docente tutor	<ul style="list-style-type: none"> • Describir el comportamiento impulsivo y sus efectos en las 	<p>A. Ejercicio de mindfulness</p>

3	Alumnos y docente tutor	<p>personas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propiciar el desarrollo de la fortaleza del autocontrol como alternativa para mejorar la interacción áulica. • Aprender a identificar el desagrado o el malestar en los demás y empatizar con él. • Proponer las fortalezas de la <i>amabilidad</i> y la <i>generosidad</i> como alternativas a la agresividad, siendo valiosas tanto para sí mismo como para todo el grupo. 	<p>adaptado a niños.</p> <p>B. Cuento “Una minúscula gota de magia”.</p> <p>C. Lluvia de ideas.</p> <p>A. Ejercicio de mindfulness adaptado a niños.</p> <p>B. Corto “La oveja esquilada”.</p> <p>C. Técnica de dibujo “Un día en la escuela”.</p>
Reunión informativa	Padres y docentes vinculados al aula	<ul style="list-style-type: none"> • Informar a padres y docentes acerca de lo trabajado con los niños. • Facilitar estrategias para reforzar y promover las fortalezas ya trabajadas. 	<p>A. Cuestionario para padres y otro para docentes. (Anexos 8 y 9)</p> <p>B. Presentar información sobre los sucesivos encuentros.</p> <p>C. Promover la práctica de fortalezas mediante</p>

4	Alumnos y docente tutor	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar los rótulos discriminatorios que se utilizan diariamente. • Abandonar los comportamientos intolerantes y estigmatizantes en el aula. • Proponer las fortalezas de la <i>equidad y apertura de mente</i> para fomentar comportamientos alternativos que sean de mejor calidad humana. 	<p>diversas estrategias.</p> <p>A. Ejercicio de mindfulness adaptado a niños.</p> <p>B. Corto “Diferentes pero iguales”.</p> <p>C. Lluvia de ideas.</p> <p>D. Trabajo individual y puesta en común.</p>
5	Alumnos y docentes vinculados al aula	<ul style="list-style-type: none"> • Integrar los conceptos trabajados en los encuentros previos. 	<p>A. Ejercicio de mindfulness adaptado para niños.</p> <p>B. Corto “Lou” y reflexión grupal.</p> <p>C. Realización de normas.</p> <p>D. Firma de contrato grupal.</p>
Reunión	Padres y	<ul style="list-style-type: none"> • Relevar datos de cambio en la 	<p>A. Cuestionario a</p>

informativa	docentes vinculados al aula	conducta de los niños. <ul style="list-style-type: none"> Realizar la devolución final. 	padres y otros docentes (Anexos 14 y 15). B. Devolución final.
-------------	-----------------------------	---	---

La propuesta, basada en los postulados de la corriente de la Psicología Positiva, consta de 5 encuentros con una frecuencia semanal con los niños de tercer grado y 3 de manera intercalada con padres y docentes vinculados al aula, dándose estos al inicio, en la mitad de la sucesión de los talleres de los niños y uno al final a modo de devolución.

Se comenzará con la reunión informativa a padres y docentes en la que se hará uso de un cuestionario autoadministrable (Anexos 1 y 2) en el que se ahondará sobre las problemáticas frecuentes de los alumnos. Además, de acuerdo a la asistencia se podrá evaluar el nivel de respuesta de parte de los padres, su involucramiento y su relación con la institución, es decir si los mismos participan de las propuestas de trabajo en conjunto.

Igualmente, se proporcionará información acerca de la temática de los talleres de los que participaran sus hijos, la metodología de los mismos, horarios y la importancia de ellos, recalcando la importancia de la buena convivencia escolar para los niños, como así también lo significativo de la ejemplaridad del comportamiento de los docentes y padres, destacando en estos últimos su protagonismo como principales educadores. Por último, se pondrá en conocimiento el diagrama de las siguientes reuniones informativas.

En el primer encuentro con los niños se busca propiciar el desarrollo de la fortaleza de la *gratitud* (perteneciente a la virtud de la trascendencia), la cual se define como «ser consciente de y agradecer las cosas buenas que suceden; saber expresar agradecimiento».

En el mismo también se incluye a todos los docentes vinculados al aula ya que en él se va a realizar una presentación de todos y a responder a una pregunta hecha por el compañero/docente del turno previo. Luego, el docente a cargo del taller pondrá de manifiesto en una puesta en común aquellas cosas que cada uno ignoraba del otro, incluyéndose a sí mismo.

Como segunda actividad de este encuentro se propone el cuestionario emoji sobre emociones (Anexo 3), en el que se pide a los alumnos que, individualmente, encierren aquella emoción que crean la más adecuada para describir sus propios sentimientos o estados en las diversas situaciones que allí se proponen.

Como tarea restante se invita a los alumnos a pensar en gestos positivos que hayan recibido de algún compañero y llevar a cabo una carta hacia el mismo como agradecimiento a ello, dando la posibilidad de entregarla a su destinatario.

Por último, se propone en este y en los restantes encuentros dejar a los alumnos una frase sencilla escrita en algún lugar del aula que sea fácilmente visible para todos. Con esto lo que se propone es que los niños recuerden lo trabajado por medio de las fortalezas y las actividades realizadas a través de este disparador que los lleve a pensar en aquello. En este primer encuentro se sugiere: «Siempre hay que encontrar el tiempo para agradecer a las personas que hacen una diferencia en nuestras vidas».

Con este encuentro se espera encontrar un mayor nivel de conocimiento en los individuos entre sí y con el docente sobre aspectos que no eran conocidos de la vida del otro, de esta

manera se irá estimulando la práctica de la empatía. También se apunta, a través de las respuestas al cuestionario, a la recolección de datos respecto a la población con la que se trabaja.

En el segundo encuentro se incluye solo al docente tutor para crear una atmosfera de mayor intimidad. Este está dirigido a fomentar el desarrollo de la fortaleza del autocontrol (perteneciente a la virtud de la templanza), entendido como «tener capacidad para regular los propios sentimientos y acciones; ser disciplinado; controlar los propios impulsos y emociones».

Un ejercicio de mindfulness (Anexo 4) da inicio a las actividades donde se busca la atención plena a través de ser conscientes de la respiración. El mismo está adaptado para niños, dura no más de dos minutos y se usa tanto en este encuentro como en los siguientes al inicio o antes del cierre de los mismos. Posteriormente, en un ambiente con mayor calma, se procede a la lectura del cuento breve «Una minúscula gota de magia» (Anexo 5) donde se pone de manifiesto la fortaleza a trabajar, y con ello las conductas que se proponen.

Por último, en una lluvia de ideas se pondrán en común aquellas situaciones áulicas en las que piensen que hace falta «parar y pensar» antes de actuar. La frase que se dejará a los alumnos en el aula es: «Lo que pasa a tu alrededor no siempre lo puedes controlar, lo que pasa en tu interior si».

En este encuentro se busca reflexionar sobre los efectos de los comportamientos impulsivos dentro del aula y sus efectos en el grupo, como así también evidenciar las conductas virtuosas (fortaleza del *autocontrol*) y ponerlas en valor.

En el tercer encuentro se propone el trabajo sobre las fortalezas de la amabilidad y *generosidad* (virtud de la humanidad) descritas como «hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudar y cuidar a otras personas».

Se propone comenzar con el ejercicio de mindfulness adaptado a niños y luego la proyección del corto “La oveja esquilada” a partir del cual se propone a los niños que dibujen cómo es “Un día en la escuela” (Anexo 7). A continuación se dejará la frase del encuentro: «Trata a los demás como te gustaría que te trataran a ti». Por último, se pedirá a los alumnos que cuenten en sus casas sobre las fortalezas trabajadas hasta el momento y sobre las actividades realizadas en los sucesivos encuentros.

Con estas actividades se espera hacer del corto un disparador para conocer qué situaciones viven a diario en la institución con sus compañeros, maestros, etc.

Aquí, antes del siguiente encuentro con los alumnos, se propone la realización de una reunión de padres y docentes donde se realice un nuevo cuestionario (Anexo 8 y 9) evaluando posibles cambios en los niños. Además se busca informar acerca de los encuentros llevados a cabo en el aula y las fortalezas trabajadas, como así también brindar estrategias para seguir estimulando las mismas desde el hogar (Anexo 10).

Se asume que el nivel de participación de padres será significativo de acuerdo a la primera reunión informativa y a los frutos de la información dada por los niños a los mismos. Se espera incrementar el nivel de compromiso y de involucramiento de los padres en el fomento de estas fortalezas en la cotidianeidad de los niños.

Retomando los encuentros con los niños, el cuarto está dirigido a desplegar la fortaleza de la *equidad* (virtud de la justicia) que puede ser tomada como «tratar a todas las personas como iguales en consonancia con las nociones de equidad y justicia; no dejar que los

sentimientos personales influyan en las decisiones sobre los otros; dar a todo el mundo las mismas oportunidades».

Para ello, se inicia con el ejercicio de mindfulness adaptado a niños (se presume que los alumnos estarán exaltados si proceden de la hora del recreo) y luego se procede a la proyección del corto «Diferentes pero iguales» (Anexo 11), sobre el cual, a partir de preguntas disparadoras, se realizara una lluvia de ideas. Por último, se propone una actividad individual en la que los niños deben escribir algún talento que posean (Anexo 12), para luego buscar similitudes entre los compañeros destacando el parecido a pesar de las diferencias. Se deja la frase siguiente como finalización del encuentro: «Si no nos apoyamos, nos caemos».

Con este encuentro se espera resaltar la igualdad y los aspectos comunes, a pesar de las diferencias que se perciben superficialmente. Se busca la toma de conciencia de aquellas actitudes diarias que dañan a otros por disgregarlos en base a características particulares.

En el último encuentro con los alumnos tiene como finalidad integrar las fortalezas trabajadas hasta el momento. Para iniciar se realiza el ejercicio de mindfulness adaptado para niños y luego se proyecta el corto animado «Lou» (Anexo 13) a partir del cual se pondrá de manifiesto como todas lo trabajado se plasma en el mismo.

Posteriormente, se busca realizar normas, de forma conjunta y democrática, que busquen la buena convivencia por medio de la práctica de lo elaborado en los diferentes encuentros, como así también las consecuencias de sus transgresiones, recalcando que será tarea de todos ejercerlas y estar atentos a su infracción.

Por último, realizaremos un contrato grupal en el que todo el grupo de alumnos y todos los docentes que circulen por el aula se comprometan a mantener la armonía en sus relaciones mutuas. Para esto se escribirán las frases propuestas al finalizar cada uno de los talleres, luego

podrán firmar con sus nombres adentro del contorno dibujado de su mano. Este contrato colectivo quedará expuesto en el aula para que los niños puedan verlo a diario.

Con el encuentro final se espera que puedan implementarse los conceptos trabajados a la vida diaria, al principio por la consciencia del deber respetar la norma establecida entre todos, y luego por integración de la pauta. Con la concepción de estas nuevas reglas hechas por ellos mismos lo que se busca es que el comportamiento no sea solo controlado, sino también comprendido, asimilado, pudiendo ver por ellos mismos a la falta de estas fortalezas como agresores de la buena convivencia, es decir, poder verlas como necesarias para la vida y hacer de ellas conductas prosociales.

Con el contrato lo que se pretende lograr es que todo el colectivo (docentes y alumnos) asuma la responsabilidad de mantener ciertas formas de relación para generar vínculos más favorables y saludables, donde prime el respeto, la tolerancia y la aceptación como valores-guía para la sana convivencia.

Para finalizar, se llevará a cabo la última reunión de padres y docentes, en la que, nuevamente, se administrará un cuestionario para valorar la respuesta de los alumnos y de ellos mismos a los encuentros (Anexo 14 y 15). Por último, se realizará una devolución acerca de los alcances y limitaciones que se encontraron a lo largo de los encuentros realizados con alumnos, padres y docentes.

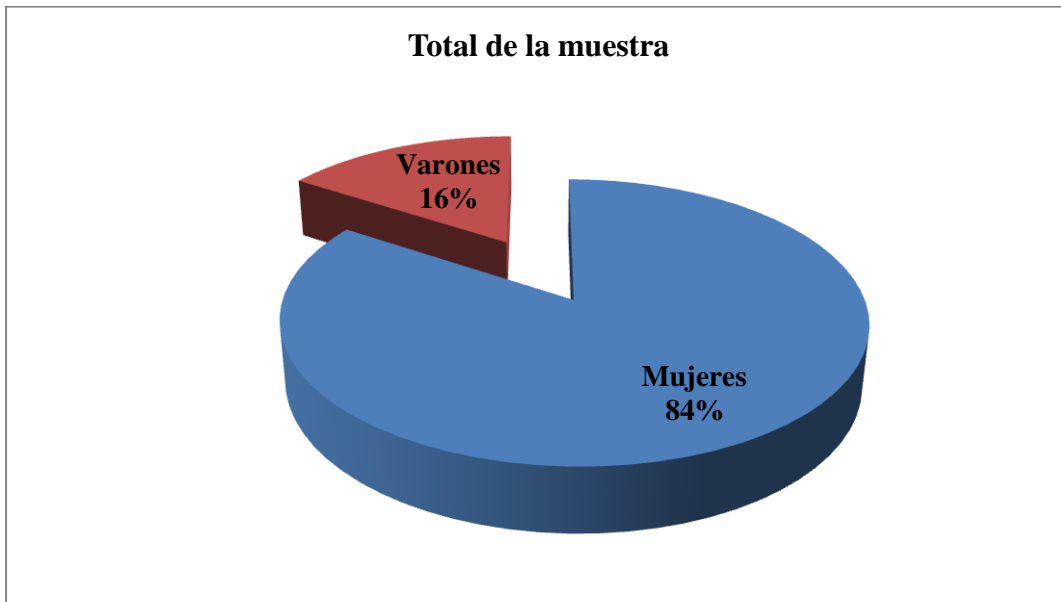
Es preciso destacar que el programa de intervención propuesto no fue llevado a cabo en su totalidad sino parcialmente, llegando a completar solo la primer reunión informativa destinada a padres y docentes y con respecto a los niños hasta el encuentro numero 3. Esto es debido a reiteradas ausencias del tutor de PPS en la Institución y conflictivas de cronograma de la misma, por lo cual no se dispone de datos posteriores a dicha intervención parcial.

7.- Análisis de datos

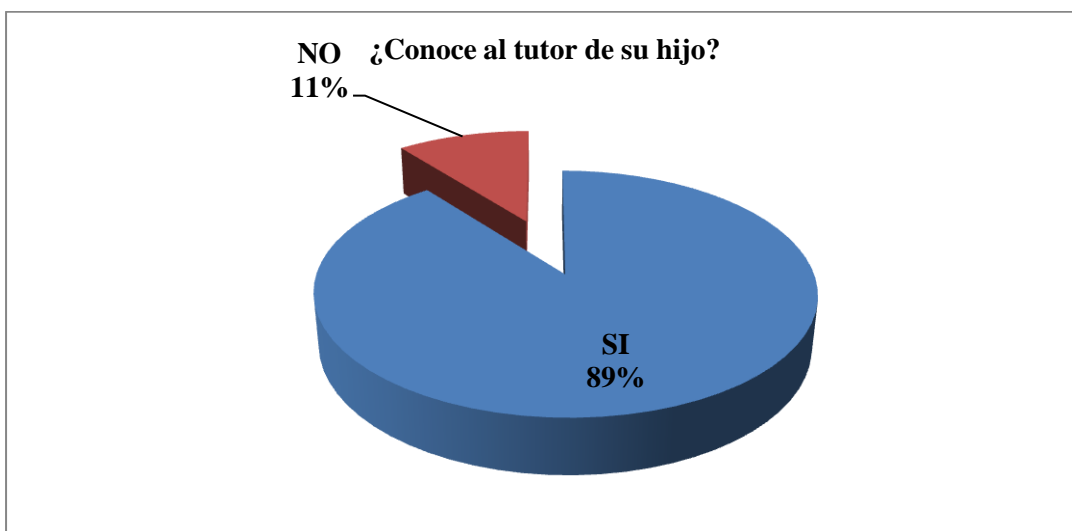
A partir de los datos obtenidos, se construyó una matriz de datos, extrayéndose las siguientes conclusiones:

Entrev.	Sexo	Cuestionario para Padres				
		Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3	Preg. 4	Preg. 5
1	F	Si	No	Si	Si	Burlas
2	F	Si	No	No se	Si	Nada
3	F	Si	Si	No	No	La maestra no lo escucha
4	F	No	No	No	No	Burlas
5	F	Si	No	No	No	Burlas
6	F	Si	No	No se	Si	Agresiones
7	F	Si	No	No se	Si	Burlas
8	F	Si	Si	No	No	Burlas
9	F	Si	No	Si	No	Burlas
10	M	No	Si	No	No	Burlas
11	F	Si	No	No	No	Agresiones
12	F	Si	Si	No	No	Burlas
13	F	Si	Si	No	No	Burlas
14	F	Si	Si	No	No	Burlas
15	M	Si	No	Si	Si	Nada
16	M	Si	Si	No	Si	Pérdida de materiales
17	F	Si	No	Si	Si	Pérdida de materiales
18	F	Si	No	No	Si	Agresiones
19	F	Si	No	No	No	Burlas

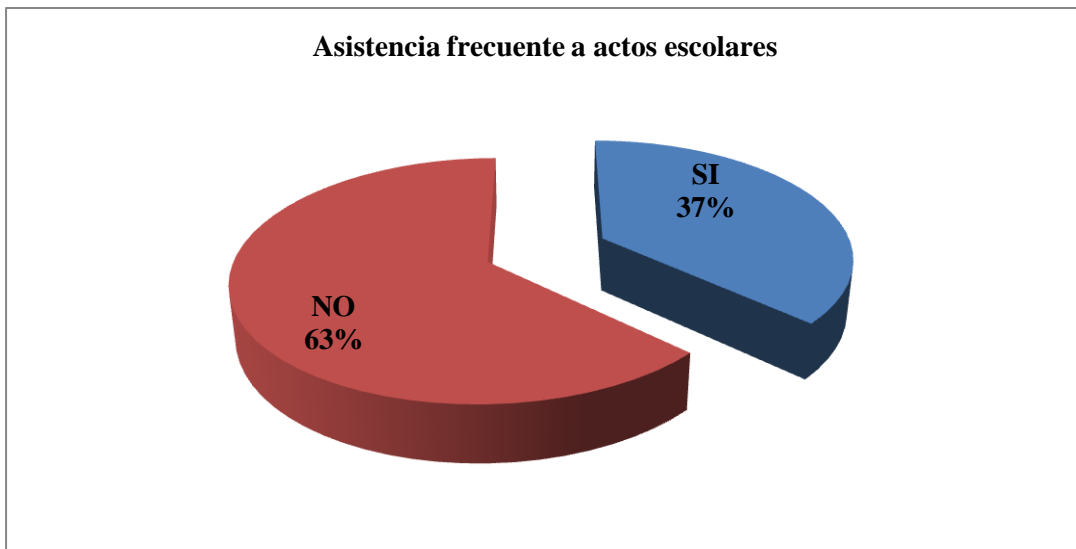
El número de asistentes a la reunión convocada en una Institución de la Ciudad de Alderetes, Provincia de Tucumán, fue de 19 padres, de los cuales un 16% corresponde a varones y un 59% a mujeres.



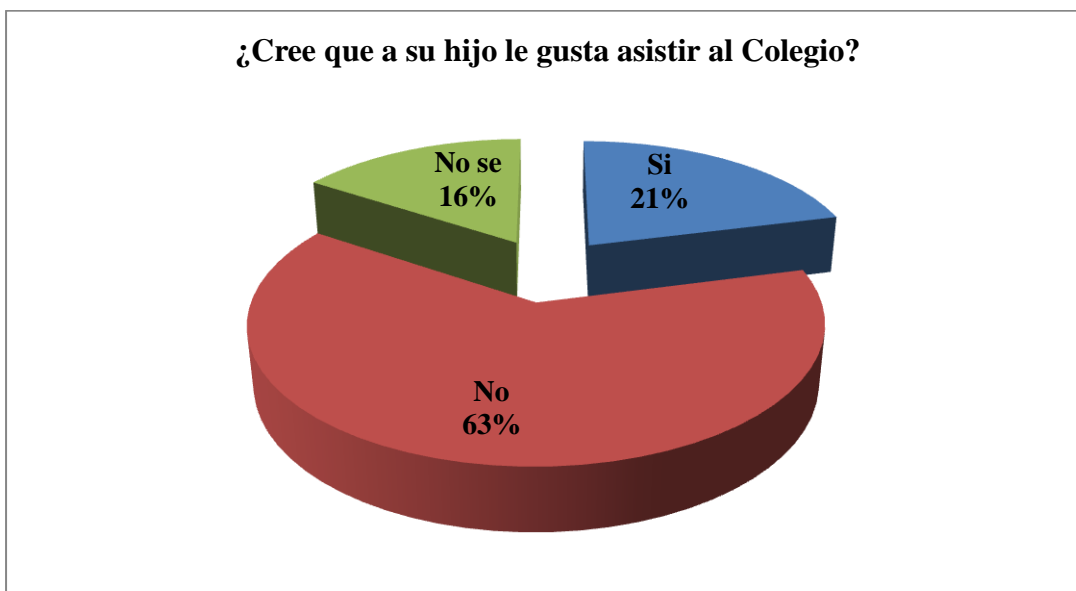
La primera pregunta acerca del conocimiento del docente tutor de sus hijos arroja como resultado que el 89% de los padres asistentes lo conoce, sin embargo el 11% no.



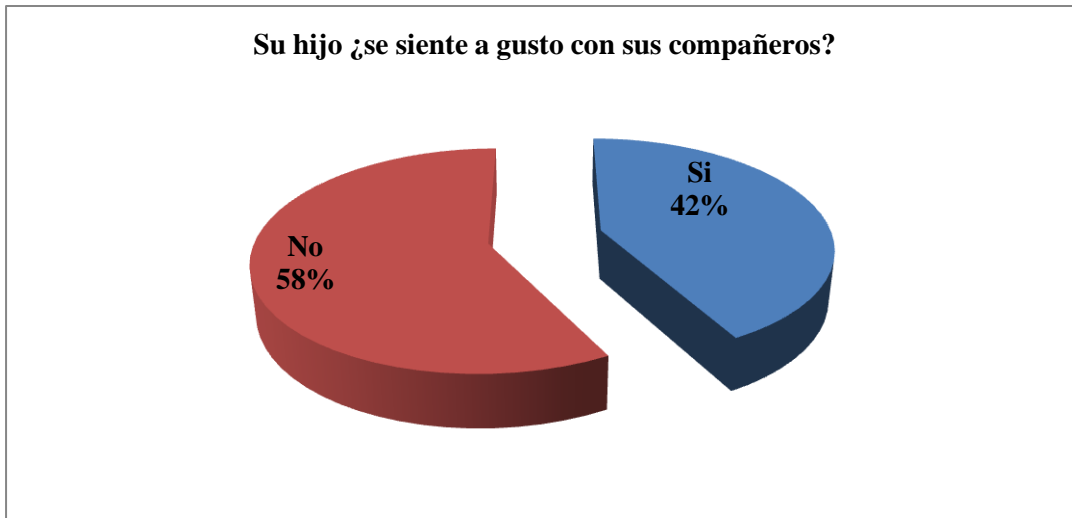
Acerca de la participación frecuente de los mismos en los actos escolares de sus hijos el 37% de los entrevistados afirma hacerlo y, por otro lado el 63% no lo hace.



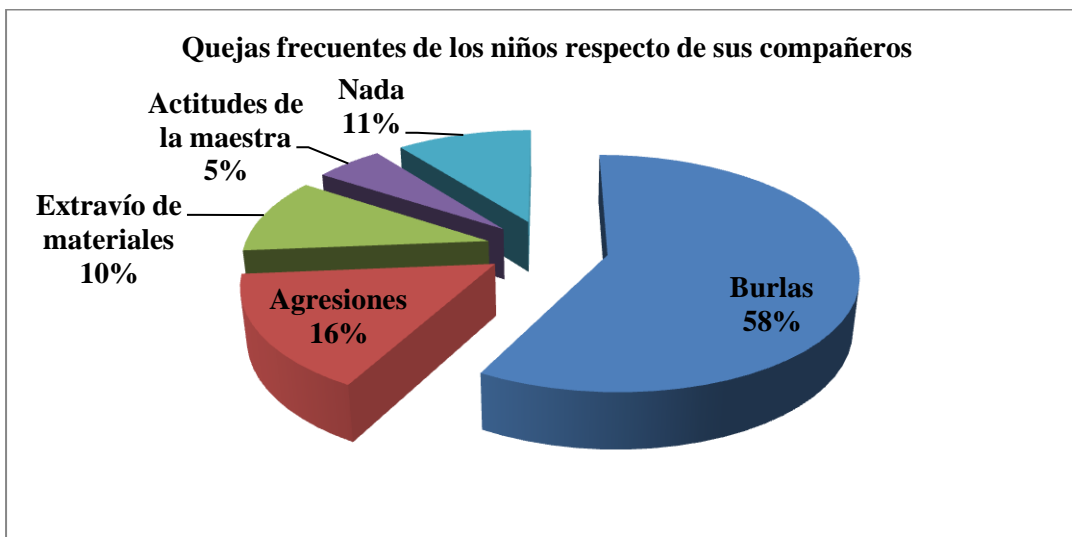
Al respecto de si a sus hijos les gusta asistir a la institución el 63% de los padres manifiestan que no y por el contrario el 21% sostienen que si. También aparece en las respuestas que el 16% no sabe.



Sobre si su hijo se siente a gusto con sus compañeros, el 58% manifiesta que no y un 42% que si está conforme.

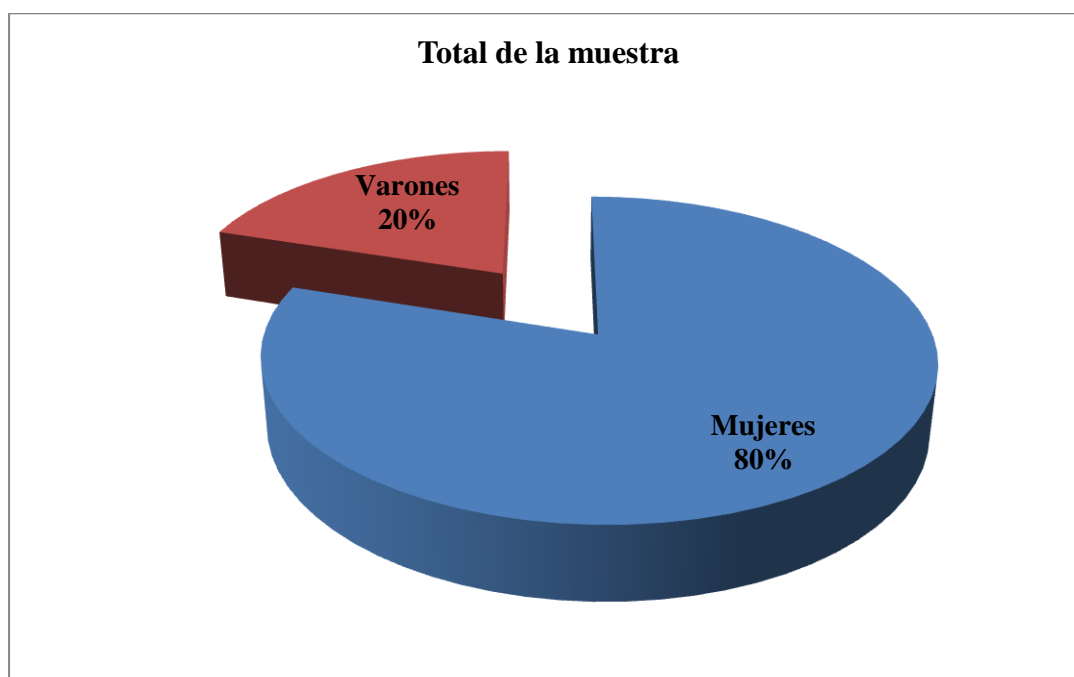


Por último en la pregunta abierta sobre la causa de las quejas frecuentes de parte de los niños respecto de sus compañeros, las respuestas fueron reiteradas en un 58% sobre burlas, un 16% sobre la agresividad recibida, un 10% sobre la pérdida o extravío de materiales de trabajo y un 5% sobre actitudes de la maestra tutora. Por otro lado un 11% de los asistentes afirmaron que sus hijos no se quejaban de nada.

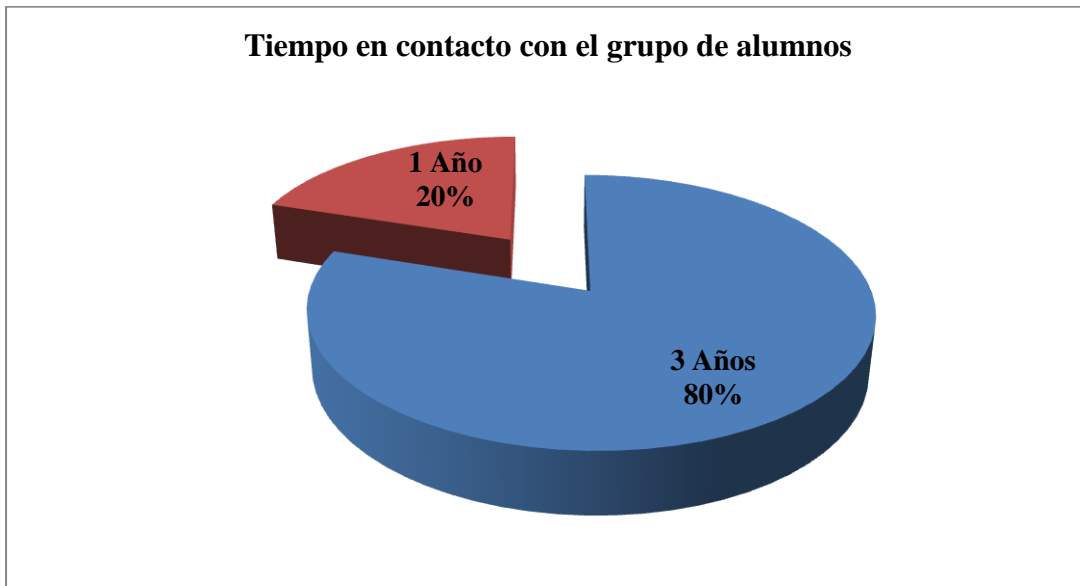


Entrev:	Sexo	Cuestionario para Docentes		
		Preg. 1	Preg. 2	Preg. 3
1	F	3 Años	Burlas	Castigos
2	F	3 Años	Burlas	Llamado de atención
3	M	3 Años	Burlas	Llamado de atención
4	F	3 Años	Burlas	Llamado de atención
5	F	1 Año	Agresiones físicas	Llamado de atención

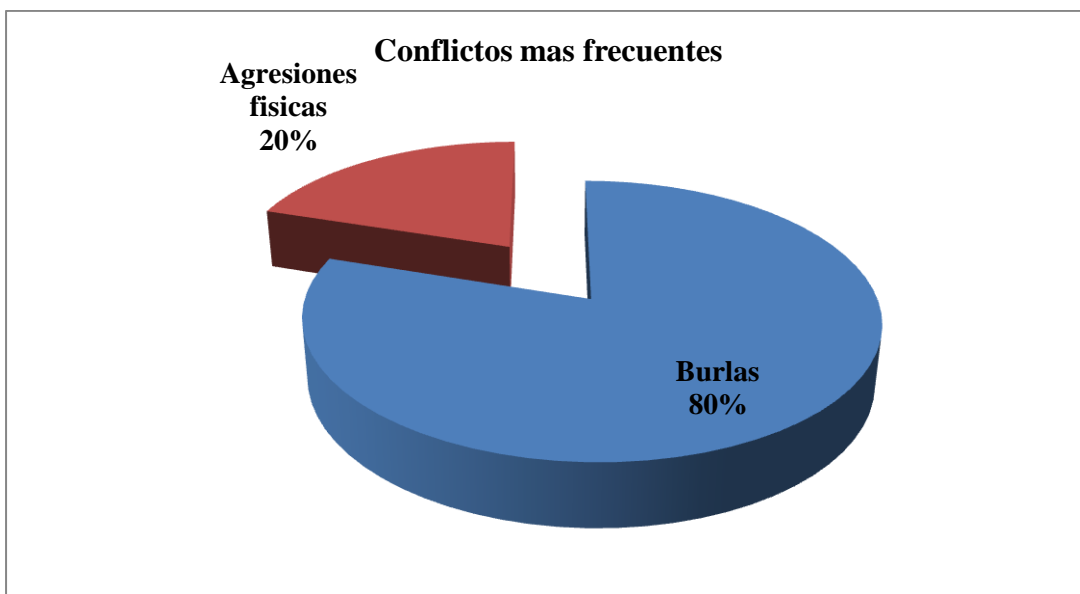
En cuanto al número de docentes que asistieron a la reunión programada fue de 5, de los cuales 3 eran docentes tutores de alguna división y 2 profesores de materias especiales, a saber música y religión. Del total de la muestra, un 20% representa a docentes del sexo masculino y 80% del sexo femenino.



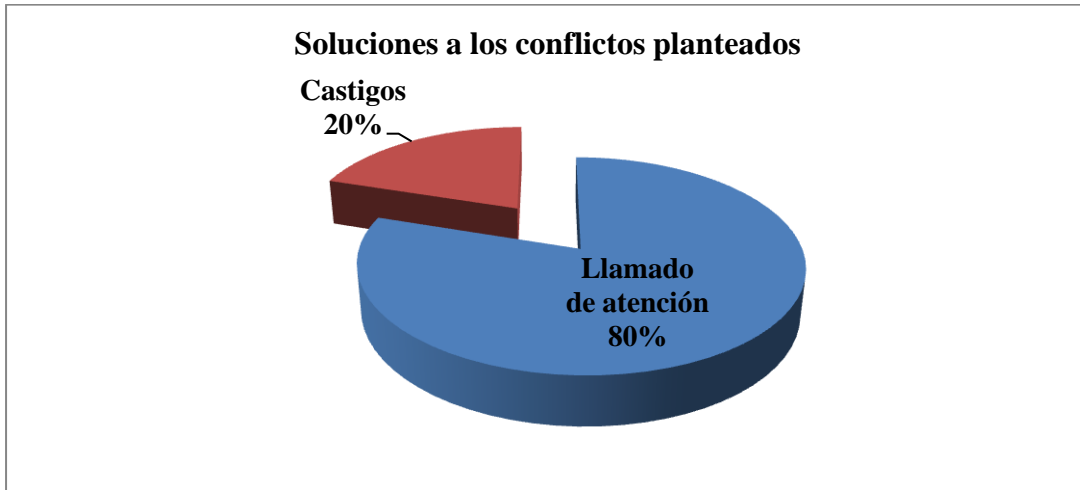
Al ser indagados acerca de cuanto fue el tiempo, hasta el momento, que ejercen la docencia con este grupo de alumnos un 80% manifiesta tener 3 años de contacto con los niños y un 20% solo 1 año.



En relación a los conflictos más frecuentes que se pueden percibir entre los alumnos aparecen en un 56% las burlas y en un 44% las agresiones físicas de unos compañeros hacia otros.

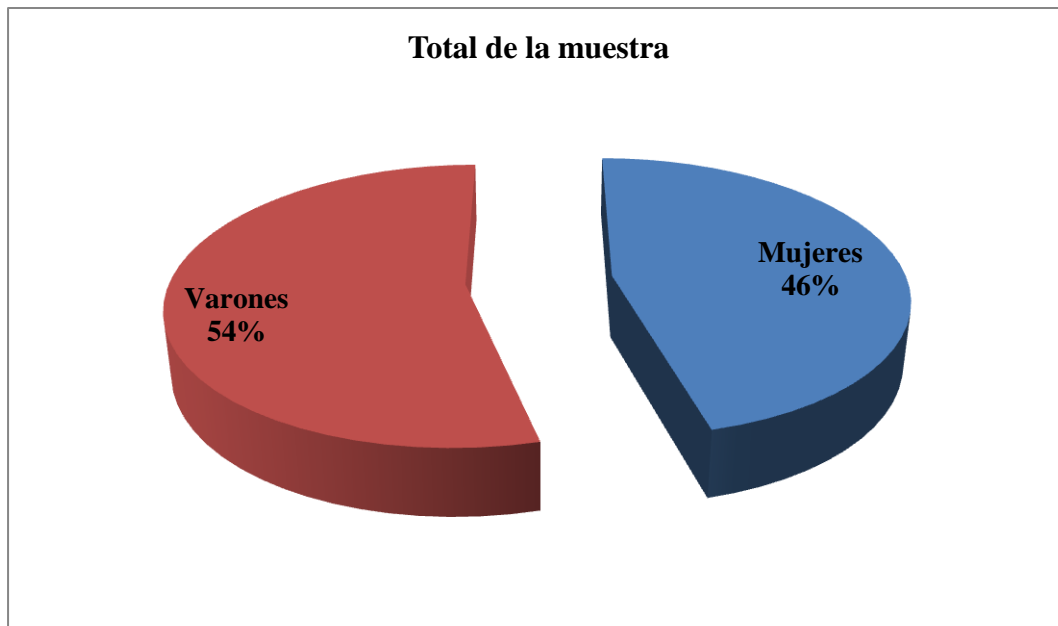


Por último, al indagar acerca de las soluciones planteadas para la resolución a estos conflictos aparece la predominancia en un 80% de los llamados de atención al alumno que propicia la conducta inadaptada, sobre un 20% en el que se dan castigos.

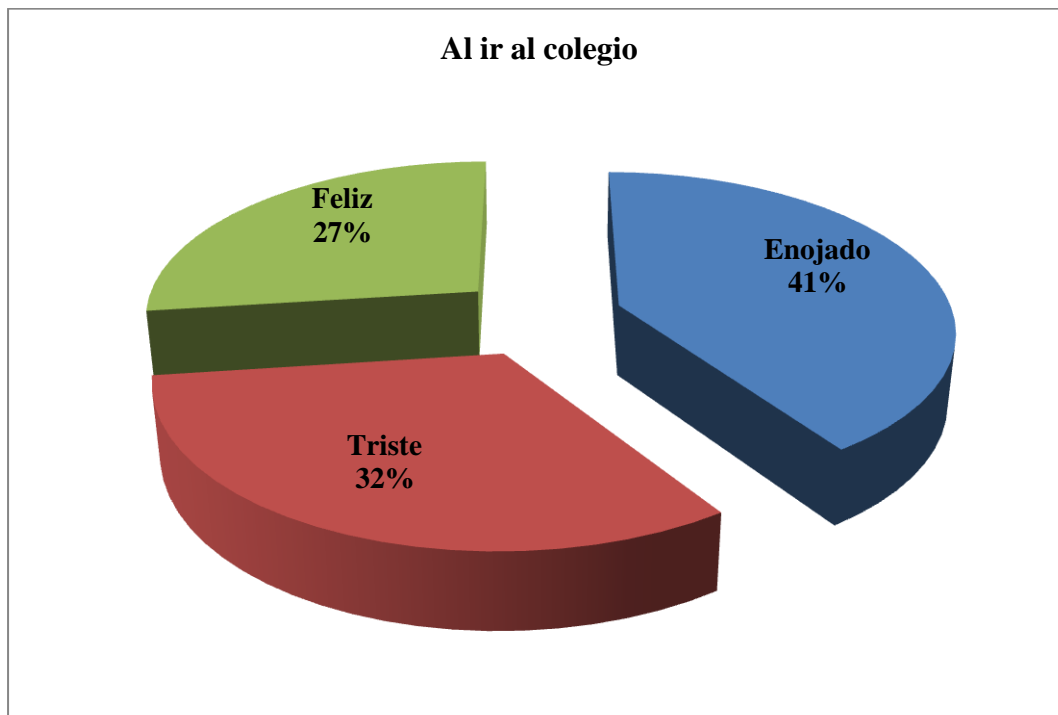


Entrev.	Sexo	Cuestionario alumnos 3º grado			
		Item 1	Item 2	Item 3	Item 4
1	F	FELIZ	ALEGRE	MUY SERIA	FELIZ
2	F	TRISTE	ABURRIDO	INDIFERENTE	NERVIOSO
3	F	TRISTE	PENSATIVO	INDIFERENTE	NERVIOSO
4	F	FELIZ	ALEGRE	MUY SERIA	FELIZ
5	M	FELIZ	ALEGRE	MUY SERIA	FELIZ
6	M	ENOJADO	ABURRIDO	INDIFERENTE	FELIZ
7	F	ENOJADO	ABURRIDO	INDIFERENTE	FELIZ
8	F	ENOJADO	ABURRIDO	INDIFERENTE	FELIZ
9	F	FELIZ	ALEGRE	SIMPATICA	FELIZ
10	M	ENOJADO	ABURRIDO	INDIFERENTE	FELIZ
11	M	TRISTE	ABURRIDO	INDIFERENTE	NERVIOSO
12	M	TRISTE	ABURRIDO	INDIFERENTE	NERVIOSO
13	F	TRISTE	ABURRIDO	INDIFERENTE	TRISTE
14	M	ENOJADO	ABURRIDO	INDIFERENTE	FELIZ
15	M	TRISTE	PENSATIVO	MUY SERIA	TRISTE
16	M	TRISTE	PENSATIVO	INDIFERENTE	TRISTE
17	M	ENOJADO	ABURRIDO	INDIFERENTE	FELIZ
18	M	ENOJADO	ABURRIDO	INDIFERENTE	FELIZ
19	F	FELIZ	ALEGRE	SIMPATICA	FELIZ
20	F	ENOJADO	ABURRIDO	INDIFERENTE	FELIZ
21	M	ENOJADO	ABURRIDO	INDIFERENTE	FELIZ
22	M	ENOJADO	ABURRIDO	MUY SERIA	FELIZ
23	M	ENOJADO	ABURRIDO	INDIFERENTE	FELIZ
24	M	TRISTE	ABURRIDO	INDIFERENTE	TRISTE
25	F	TRISTE	PENSATIVO	INDIFERENTE	NERVIOSO
26	F	FELIZ	ALEGRE	MUY SERIA	FELIZ
27	M	TRISTE	ABURRIDO	INDIFERENTE	NERVIOSO
28	F	FELIZ	ALEGRE	MUY SERIA	FELIZ
29	M	ENOJADO	ABURRIDO	INDIFERENTE	NERVIOSO
30	M	TRISTE	ABURRIDO	INDIFERENTE	NERVIOSO
31	F	FELIZ	PENSATIVO	MUY SERIA	FELIZ
32	M	ENOJADO	ABURRIDO	INDIFERENTE	FELIZ
33	F	TRISTE	PENSATIVO	INDIFERENTE	TRISTE
34	M	ENOJADO	ABURRIDO	INDIFERENTE	TRISTE
35	F	FELIZ	ALEGRE	MUY SERIA	FELIZ
36	F	FELIZ	ALEGRE	SIMPATICA	FELIZ
37	M	ENOJADO	PENSATIVO	INDIFERENTE	NERVIOSO

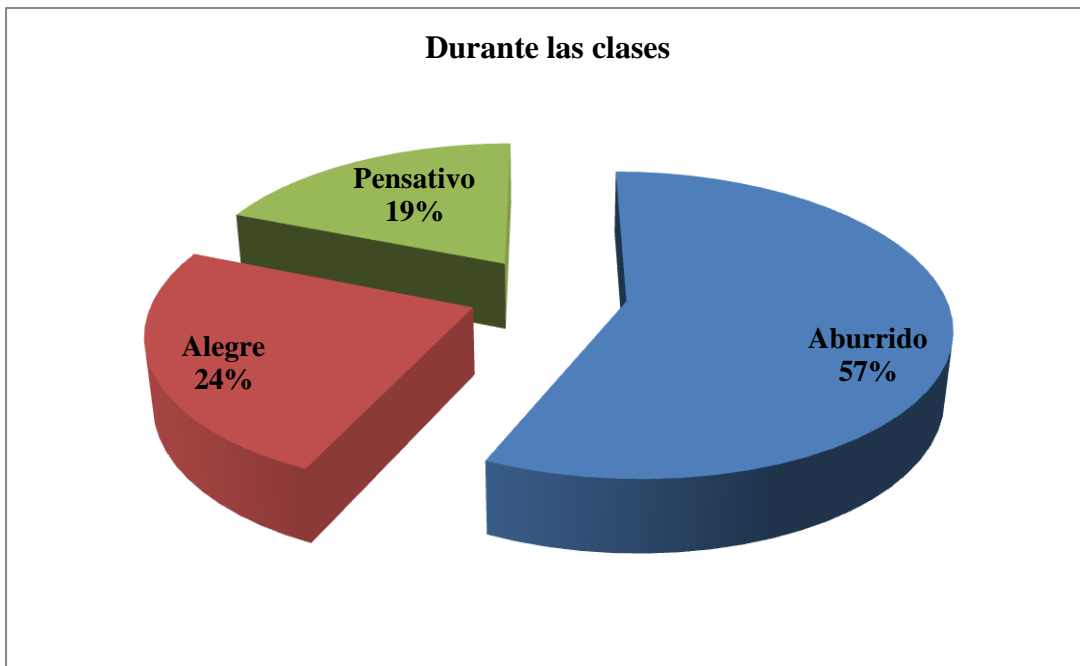
La muestra consta de 37 alumnos (el número completo de ellos), de los cuales un 54% corresponden a varones y un 46% a mujeres.



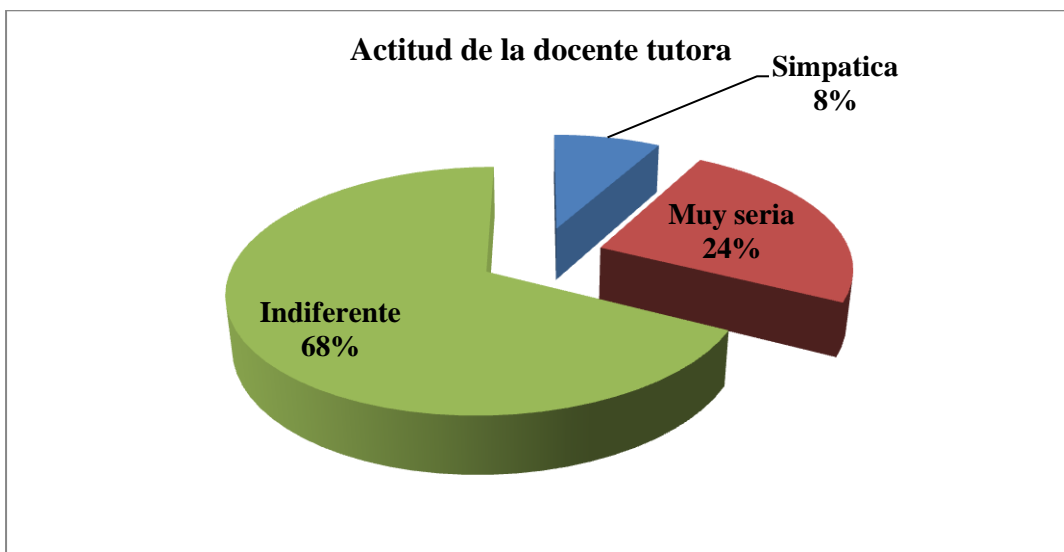
El primer ítem del cuestionario hace referencia a cómo se sienten los niños al ir al colegio siendo las respuestas en un 41% enojado, en un 32% triste y un 27% feliz.



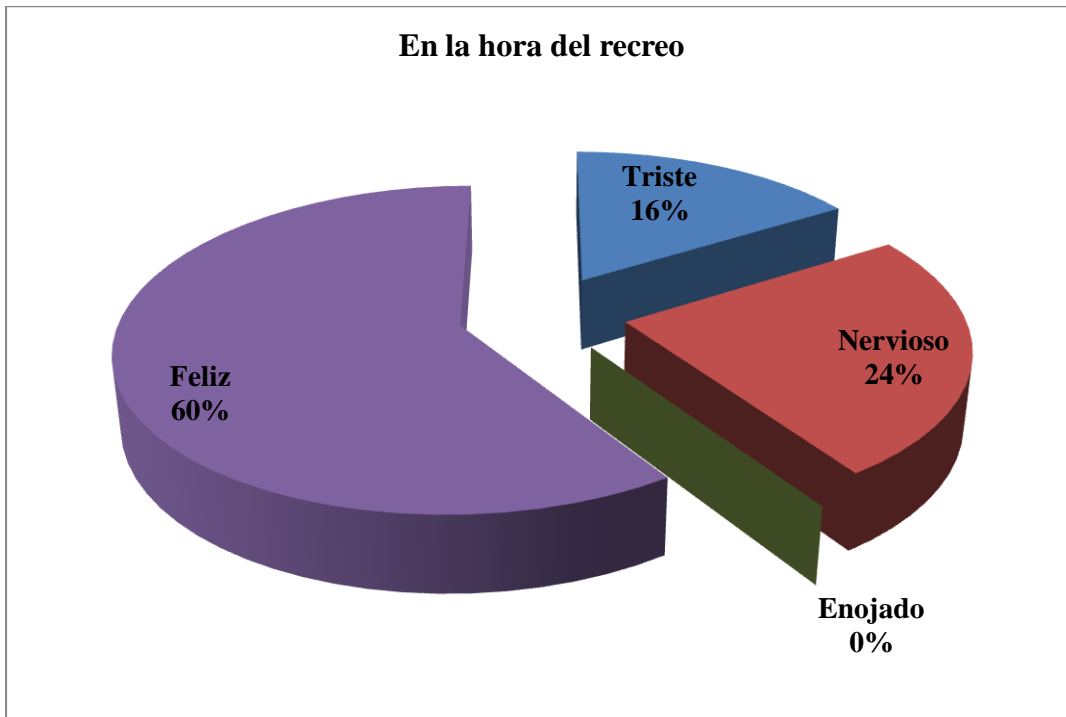
En cuanto a cómo se sienten durante las clases predominó con un 57% la respuesta “aburrido”, siguiéndole con un 24% “alegre” y en un 19% “pensativo”.



En el ítem que indagaba acerca de cómo era la maestra tutora de aula, al 68% de los alumnos encuestados les parece que la misma presenta una actitud indiferente y al 24% muy seria, mientras que solo un 8% cree que es simpática.



Por último, con respecto al estado de ánimo de los niños a la hora del recreo, el 60% manifestó sentirse feliz, el 24% nervioso y el 16% triste. Cabe destacar que en las opciones también estaba contemplada la respuesta “enojado” la cual no fue elegida por ninguno de los alumnos.



El último instrumento que se utilizó con los alumnos fue la **Técnica del dibujo de «Un día en la escuela»** en la que los alumnos graficaron diferentes situaciones que viven a diario ya sea en el aula, recreo, etc. Como temáticas recurrentes aparecieron, dentro del aula, docentes con su teléfono celular mientras los alumnos estaban sentados en sus bancos y, afuera del aula, situaciones de juegos en grupos, diferentes grupos jugando pero separados, situaciones de empujones en el kiosco, entre otras.

8.- Conclusiones

En el presente trabajo se buscó profundizar acerca de las problemáticas interrelacionales dentro de 3° grado “B” de un Colegio de la ciudad de Alderetes (Departamento Cruz Alta, Provincia de Tucumán) para, a través de ello, lograr una adecuada intervención. Dicha temática fue elegida a partir de lo manifestado en la reunión que se mantuvo con directivos y el psicólogo de Institución en la cual la demanda se centraba en la conflictividad relacional por parte de los alumnos del grado mencionado. Sin embargo, dicho interés puede cuestionarse ya que por reiteradas ausencias y dificultades de cronograma de la Institución la propuesta de intervención no pudo ser llevada a cabo en su totalidad sino solo parcialmente por lo que los resultados acerca de los logros obtenidos mediante su implementación no se encuentran disponibles dejando la posibilidad de acción futura. A fin de lograr el objetivo planteado se pudo realizar un análisis cualitativo acerca de los datos arrojados por los cuestionarios realizados por padres y docentes, como así también por parte de los alumnos.

En cuanto a los primeros pudo notarse la falta de involucramiento con la Institución al observar la poca participación en la reunión informativa, asistiendo solo el 51% de la cantidad total (suponiendo la asistencia de una persona por alumno), siendo, como se dijo antes, uno de los aspectos a través de los cuales los padres pueden intervenir en la escuela consignados por Eccles y Harold (1996). El programa de intervención completo fue planificado requiriendo contar con la participación activa de padres y docentes, tanto en las reuniones informativas como así también en el hogar a fin de reforzar lo trabajado durante los encuentros. Esto se fundamenta a partir del concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (teoría sociohistórica de Vigotsky), lugar en el cual la interacción social posibilita el aprendizaje, siendo padres y docentes quienes estimulen el avance al nivel de desarrollo potencial en los niños, en este caso, para el incremento de las fortalezas personales que se

proponen. Así, como se dijo anteriormente, las mismas posibilitarían que la vida interior del niño sea alimentada para así, llegar a establecer relaciones positivas con sus pares. De esta manera, al encontrarnos con escasa participación por parte de padres y docentes no sería posible inferir resultados óptimos de la aplicación del programa de intervención. Recordando que también al respecto respalda la bibliografía ya citada acerca de la relevancia que tiene el ejemplo brindado por parte de los adultos significativos en relación al desarrollo de las conductas prosociales, en el cual los niños buscarán la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Por otro lado, llama la atención el desconocimiento sobre el docente tutor, la escasa participación en actos escolares, como así también el número de ellos que desconocían el estado anímico de sus hijos en relación a algunas situaciones como el agrado o desagrado en asistir al Colegio. Sin embargo, por otro lado, los padres sí estaban al tanto de las dificultades que sortean los niños diariamente y que son motivo de quejas en el hogar, como la presencia de burlas, agresiones físicas entre los compañeros, pérdidas de materiales, entre otros. Esto podría ser relacionado, desde lo teórico, con la etapa evolutiva en la que se encontrarían estos niños desde el punto de vista de Erickson, el periodo de «Laboriosidad frente a Inferioridad» en la cual es relevante que reciban la aprobación necesaria por parte de sus adultos significativos ya que el rechazo puede generar sentimientos de inferioridad que les produzcan inseguridad frente a los demás, conducta justificada por la tendencia a la competencia entre pares dada la edad de desarrollo en la que se encuentran.

Por parte de los docentes, la mayoría de los participantes (80%) manifestó conocer hace más de tres años al grupo de alumnos. Podría esperarse que el mayor conocimiento del grupo propiciara que estos propusieran resoluciones alternativas a los conflictos existentes. Sin embargo, esto no es así, por lo cual se asume un déficit de recursos pedagógicos en los docentes al momento de intervenir en la conflictiva intervincular de los niños. Esto queda

confirmado por los resultados hallados en los cuestionarios administrados a los docentes (Pregunta 3: ¿Cómo se solucionan estos conflictos?) donde los recursos más utilizados son llamados de atención y castigos. Volviendo a la definición de conductas prosociales en la que se las delimita como aquellos comportamientos que sin la búsqueda de recompensas externas favorecen a otras personas, cabe resaltar que estas soluciones aportadas por los docentes son acciones extrínsecas, por lo cual no solo no se logra efecto alguno en el comportamiento disruptivo sino que no logra estimular conductas prosociales *per se*. Por lo tanto, se propone a las fortalezas personales como abordaje posible para el desarrollo de un criterio más prosocial y menos extrínseco.

Con el uso del cuestionario de emojis realizado por los alumnos, pudo dilucidarse en los niños una conducta de alejamiento respecto de sus compañeros a fin de mantener en secreto sus respuestas, lo cual no resulta descabellado al observar que las mismas tienden en alto nivel a marcar emociones negativas respecto a muchas de las situaciones planteadas. Esto podría evaluarse como un comportamiento debido al temor que les produce la desaprobación de los pares. Sin embargo también se lo podría estimar positivamente como una pauta de conducta que busca brindar respuestas asertivas, es decir expresando eficazmente los propios sentimientos. Dicha asertividad forma parte de los objetivos a los cuales se dirigen las conductas prosociales, por lo cual es una práctica que podría seguir reforzándose.

El programa de intervención propuesto se estructura en base a algunas propuestas que forman parte de la Psicología Positiva, haciendo uso de técnicas de Mindfulness y del trabajo con las Fortalezas Personales, adaptadas a las necesidades y condiciones del grupo (características individuales y de grupo: evolutivas, socioculturales, etcétera). En cuanto al Mindfulness, si bien se lo utiliza con fines limitados en tanto técnica psicoeducativa, quienes proponen su práctica sostienen que conduce a una mayor aceptación y a una perspectiva de la

vida más basada en la compasión, lo cual podría ser otro foco a tener en cuenta para su utilización.

En cuanto a las fortalezas personales, se seleccionaron para la propuesta de intervención el agradecimiento, autocontrol, amabilidad/generosidad y la equidad. En el primer encuentro con los datos obtenidos a partir del cuestionario a padres y docentes y con la información aportada desde la Institución pudo trabajarse ya la primer fortaleza elegida (agradecimiento) a la vez que seguir recolectando datos aportados por los alumnos, que ayudaron a la elección de las fortalezas a trabajar posteriormente. Se creyó adecuado comenzar por ella ya que involucraba la capacidad de ser consciente de aquellos gestos que se reciben a diario y no son tenidos en cuenta, tratándose de un grupo en el cual predominaba la agresividad en el trato entre pares. Cabe aclarar que no se dispone de datos de las mismas ya que todos los niños decidieron entregárselas a sus destinatarios. La elección del autocontrol fue dada en base a la reiterada aparición (según los cuestionarios) de burlas y agresividad, dirigido a fomentar una conducta mejor adaptada controlando los propios impulsos y emociones. Por otro lado la amabilidad/generosidad se pensó en contraposición a estas conductas agresivas a la manera de hacer favores y ayudar a otras personas y, por último, a la equidad se la planteó como forma de estimular el trato a otras personas por igual, no dejando que los sentimientos propios influyan en las decisiones sobre otros.

Entre los beneficios de esta propuesta de intervención se puede mencionar la potenciación del nivel de regulación emocional a través del desarrollo de relaciones vinculares positivas que posibiliten la cooperación y empatía entre pares, incrementando los niveles de bienestar eudaimónico (Psicología Positiva). Lo mismo sería posibilitado a través de la reflexión de distintas circunstancias de manera pedagógica y el tratamiento de ello por las fortalezas personales que deriven en conductas prosociales.

A partir de estas inferencias, se podrían reducir los niveles de conflictividad escolar, como lo demuestran experiencias reportadas como la investigación «Psicología Positiva en educación secundaria» llevada a cabo por Márquez Jiménez (2012) en la Universidad de Almería, España. El mismo luego de su aplicación concluye que el desarrollo de fortalezas personales lleva a una prevención de posibles trastornos emocionales, promoviendo la satisfacción vital de los alumnos y las virtudes necesarias para ser una persona socialmente integrada y, de esta manera, prevenir cualquier forma de exclusión posible.

No menos importante resulta la motivación que pretende lograr la propuesta de trabajo en los padres de los alumnos al plasmar las problemáticas vividas por los mismos y considerar su gravedad, consiguiendo mayor involucramiento de parte de ellos tanto en los conflictos escolares mencionados como así también en los logros personales de sus hijos en sus formas de vinculación. Sin embargo, como el programa pudo implementarse solo parcialmente y no se dieron las posteriores reuniones informativas planificadas, no se dispone de datos acerca de si el nivel de participación en la Institución aumentó o no.

Asimismo se estima que éste trabajo abre un camino para profundizar en las distintas posibilidades que nos ofrece la Psicología Positiva para el tratamiento de las fortalezas personales en el ámbito educativo. En éste sentido la Psicología Positiva provee elementos de utilidad y validez que bien pueden constituir un tópico de capacitación para docentes y directivos a fin de que sus estrategias y propuestas constituyan un medio adecuado para prevenir e intervenir en las diferentes problemáticas escolares, como así también para potenciar virtudes individuales en los alumnos. El potencial de acción es rico, de manera particular en lo que se refiere al área de mejora del bienestar dentro del aula.

Conforme a los objetivos propuestos para la realización del presente trabajo se puede concluir que la convivencia escolar, construida por la interrelación de los sujetos, posee la

necesidad de transformación de la práctica docente, como se hizo mención, la cual posibilite y estimule adecuadas formas de socialización, teniendo en cuenta que el proceso educativo no acaba en el contenido suscitado sino que involucra una educación integral, es decir que el mismo se trata también de formar personas. Ya mencionaba Aristóteles que *“Educar la mente sin educar al corazón, no es educar en absoluto”*. Por lo tanto, innovar en nuevas pedagogías, y particularmente desde la corriente propuesta, que cuenta con evidencias basadas en estudios científicos, implicaría relaciones interpersonales positivas que posibiliten una valoración mutua entre los pares y que bien podrían ser predictoras del incremento de conductas prosociales.

9.- Bibliografía

- Arguís Rey, R., & Bolsas Valero, A., & Hernandez Paniello, S., & Salvador Monge, M. (2012). *Programa "AULAS FELICES". Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Recuperado de: <https://www.educacion.navarra.es/documents/27590/203401/Aulas+felices+documentaci%C3%B3n.pdf/3980650d-c22a-48f8-89fc-095acd1faa1b>
- Beard, R. (1971). *Psicología evolutiva de Piaget*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Kapelusz.
- Bordignon, N. (2005). El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto. *Revista Lasallista de Investigación*, 2 (2), 50-63.
- De La Torre, M., & Cruz García, M., & Villa Carpio, M., & Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*. 1 (2), 57-70. Recuperado de: <https://formacionasunivep.com/ejep/index.php/journal/article/view/9/12>
- Del Río, G. (2013). *En busca del sentido en el aula con Viktor Frankl*. Buenos Aires, Argentina: Editorial San Pablo.
- Durango Arango, M., & Soto Marin, S., & Yara, F. (2014). *Prosocialidad y convivencia escolar en niños y niñas en edades entre 6 y 9 años de la institución educativa Juan Echeverry Abad Itagui, Antioquia* (Tesis de pregrado). Recuperado de: <http://repository.ucc.edu.co/bitstream/ucc/46/1/17.pdf>
- García González, P. (2008). *Teoría psicogenética de Jean Piaget*. Tucumán, Argentina: Ficha de cátedra. Licenciatura en Psicología, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino.

- Gázquez, J., & Pérez, M., & Carrión, J. (2011). Clima escolar y resolución de conflictos según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*. 16 (1), 39-58. Recuperado de: <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/1144/784>
- González-Pienda, J., & Núñez Pérez, C., Glez-Pumariega, S., & García García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*. 9(2), 271-289. Recuperado de: <http://psicothema.com/pdf/97.pdf>
- Griffa, M., & Moreno, J. (2013). *Claves para una Psicología del Desarrollo. Vida prenatal. Etapas de la niñez*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Haro, M. (2007). *Logoterapia: Algunos elementos introductorios*. Tucumán, Argentina: Ficha de cátedra. Licenciatura en Psicología, Universidad del Norte Santo Tomás de Aquino.
- Hernández, I. (2004). Educar para la tolerancia: una labor en conjunto. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*. XLVII (191), 136-148. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/html/421/42119108/>
- Hervás, G. & Cebolla, A. & Soler, J. (2016). Intervenciones psicológicas basadas en mindfulness y sus beneficios: estado actual de la cuestión. *Clínica y Salud*. 27 (3), 115-124. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1130-52742016000300003
- Hoffman, L. (2000). *Psicología del Desarrollo Hoy*. Madrid, España: Editorial Mcgraw-Hill.
- Lera, M. (2003). Las relaciones personales en los centros educativos. Sevilla, España: Ficha de cátedra. Dpto. De Psicología evolutiva y de la educación, Universidad de Sevilla. Recuperado de:

<http://www.psicoeducacion.eu/psicoeducacion/claves%20psicologicas,%20la%20convivencia%20escolar.doc>

- Levin, M. (2007). *Período de latencia*. Tucumán, Argentina: Ficha de cátedra. Licenciatura en Psicología, Universidad del Norte Santo Tomás.
- Lupano Perugini, M. & Castro Solano, A. (2010). Psicología Postiva: Análisis desde su surgimiento. *Ciencias Psicológicas*. 4(1), 43-56. Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212010000100005&lng=es&tlng=es.
- Maestre, E. (10 de junio de 2013). *La importancia de trabajar las habilidades prosociales en la infancia*. Argentina: Pedagogeca. Recuperado de: <https://pedagogeca.wordpress.com/2013/06/10/la-importancia-de-trabajar-las-habilidades-prosociales-en-la-infancia/>
- Marquez Jimenez, M. (2012). *Psicología Positiva en Educación Secundaria* (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2001/Psicologia%20positiva%20en%20educacion%20secundariaMaria%20Jesus%20Marquez%20Jimenez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- McGinnis, E. & Goldstein, A. (s.f). *Programa de Habilidades para la Infancia Temprana: La enseñanza de habilidades prosociales a los niños de preescolar y jardín infantil*. Canarias. Recuperado de: file:///C:/Users/lali/Downloads/habilidades_infancia.pdf
- Miglino, J.(6 de diciembre de 2017). UNESCO. Argentina lidera el Ranking de Bullying en colegios secundarios. Lugar de publicación: Bullying sin fronteras. Recuperado de: <https://bullyingsinfronteras.blogspot.com/2017/03/unesco-argentina-lidera-el-ranking-de.html>

- Molina de Colmenares, N. & Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula, un caso de estudio. *Paradigma*. 27(2), 193-219. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010
- Moñivas, A. (1996). La conducta prosocial. *Cuadernos de trabajo social*. (9), 125-142. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/viewFile/CUTS9696110125A/8357>
- Moreno Madrigal, C., & Diaz Mujica, A., & Cuevas Tamarín, C., & Nova Olave, C., & Bravo Carrasco, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. 14(3), 70-84. Recuperado de: <http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num3/Vol14No3Art5.pdf>
- Prieto Parra, M. (1990). La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico. *Revista Educación y Pedagogía*. (4), 73-92. Recuperado de: <file:///C:/Users/lali/Downloads/5624-16041-1-PB.pdf>
- Robles Martínez, B. (2008). La infancia y la niñez en el sentido de identidad. *Revista Mexicana de Pediatría*. 75(1), 29-34. Recuperado de: <http://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2008/sp081g.pdf>
- Servián Franco, F. (15 de junio de 2017). *Piaget y su teoría sobre el aprendizaje*. Valencia, España: La mente es maravillosa. Recuperado de: <https://lamenteesmaravillosa.com/piaget-y-su-teoria-sobre-el-aprendizaje/>
- De La Torre, M., & Cruz García, M., & Villa Carpio, M., & Casanova, P. (2008). Relaciones entre violencia escolar y autoconcepto multidimensional en adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and*

Psychology. 1 (2), 57-70. Recuperado de:
<https://formacionasunivep.com/ejep/index.php/journal/article/view/9/12>

- Uranga Alvidrez, M., & Rentería Soto, D., & González Ramos, G. (2016). La Práctica del Valor del Respeto en un grupo de Quinto Grado de Educación Primaria. *Ra Ximhai*, 12 (6), 187-204. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/html/461/46148194012/>
- Valdes Cuervo, A., & Sanchez Escobedo, P., & Martinez, E. (2012). Autoconcepto social y ajuste escolar de estudiantes de educación media con conductas de hostigamiento en la escuela. *Educación y Ciencia*. 2(5), 85-96. Recuperado de:
<http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/294/pdf>
- Vázquez Valverde, C. D. (2015). *Manual de aplicación clínica de psicología positiva*. Valencia: VIU. Recuperado de:
<file:///C:/Users/lali/Downloads/Psicologia%20Positiva.pdf>
- Zubieta, Elena Mercedes, Fernández, Omar Daniel, Bombelli, Juan Ignacio y Mele, Silvia Viviana (2011). El bienestar eudaimónico, la soledad social emocional y la importancia de la confianza y las redes. *III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

10.- Anexo

1. Cuestionario I para padres

Cuestionario Inicial para Padres

- 1) ¿Conoce al tutor de aula de su hijo? SI NO

- 2) ¿Participa frecuentemente en los actos escolares de la institución? SI NO

- 3) ¿Cree que a su hijo le gusta asistir a la escuela? SI NO NO SE

- 4) Su hijo, ¿Se siente a gusto con sus compañeros? SI NO NO SE

- 5) ¿De qué problemas se queja su hijo con más frecuencia respecto de sus compañeros?

.....

2. Cuestionario I para docentes

Cuestionario Inicial para Docentes

- ¿Hace cuanto tiene contacto con este grupo de niños?

.....

- ¿Cuáles son los conflictos que habitualmente se presentan entre ellos?

.....

- ¿Cómo se solucionan esos conflictos?

.....

3. Cuestionario Alumnos 3er Grado

Sexo: Femenino Masculino

Encierra en un círculo el emoji que más se adecue a tus sentimientos según la consigna indicada.

A) Cuando voy al colegio me siento...



Feliz



Enojado



Triste

B) En las clases me siento...



Aburrido



Pensativo



Alegre

C) La señorita tutora me parece...



Muy seria



Indiferente



Simpática

D) A la hora del recreo que comparto con mis compañeros me siento...



Triste



Nervioso



Enojado



Feliz

4. Dinámica de la carta

- Escribe una carta de agradecimiento a un compañero del que hayas recibido un gesto amable en la última semana, expresándole cómo te hizo sentir eso.

5. Ejercicio de mindfulness adaptado para niños

Se pedirá a los alumnos que se posicionen de manera relajada en una silla pero con la espalda recta, los pies apoyados en el suelo y los brazos apoyados en los muslos y las manos unidas. Procuraremos que la respiración sea nasal y evitando siempre forzarla, es decir, no queremos que los alumnos se hiperventilen.

A continuación, vamos a respirar observando las sensaciones de frío y calor en la nariz, durante uno o varios minutos, de un modo natural, con un ritmo tranquilo, sin realizar inspiraciones o expiraciones bruscas. Se propondrá seguir el curso del aire entrando por la nariz, alojándose en el abdomen y luego saliendo a través de la boca.

Dependiendo de la capacidad de concentración de nuestros alumnos, podemos realizar la respiración con los ojos cerrados o abiertos. En el primer caso se favorece la concentración, aunque se puede caer en el adormecimiento o la dispersión mental, mientras en el segundo caso es posible despistarse con los estímulos visuales del entorno, por lo que resulta muy útil fijar la mirada en un punto próximo (por ejemplo, mirando al suelo a una distancia aproximada de un metro).

6. Cuento breve «Una minúscula gota de magia»

Loplanto y Locomo eran dos jóvenes aprendices de mago que se prepararon durante años para cargar sus varitas en la misteriosa fuente de la magia. Cuando estuvieron listos, viajaron por el mar hasta la isla de los mil desiertos, atravesaron sus infinitas dunas de arena, escalaron la gran montaña de roca y por fin encontraron la fuente. Pero la fuente estaba seca. Tan seca, que solo pudieron llenar sus varitas con una minúscula gotita de magia. Y al agotar la magia de la fuente, la isla se transformó en un inmenso desierto que nadie podría atravesar. Solo quedaron dos pequeños oasis, tan pequeños y distantes, que Loplanto y Locomo decidieron separarse para tener alguna posibilidad de sobrevivir cada uno en su minúsculo oasis.

La vida se hizo entonces durísima para los dos. Aunque el oasis les proporcionaba agua de sobra, su única comida eran los dátiles de las pocas palmeras que habían crecido junto al agua. Y aunque agitaban sus varitas tratando de conseguir comida, tenían tan poca magia que nunca pasaba nada.

Hasta que varias semanas después, al agitar su varita, Locomo vio ante sí un enorme y apetitoso tomate.

- Vaya ¡Qué suerte la mía! Si me lo como ahora me alegrará el día.

Y aquel fue el mejor día de Locomo desde que vivía en el oasis.

Algo parecido le pasó a Loplanto a los pocos días, cuando su varita le regaló una pequeña patata.

- Vaya ¡Qué suerte la mía! Si la planto y la cuido me alegrará muchos días.

Y aquel día Loplanto tuvo hambre como todos los anteriores, y además tuvo que trabajar para preparar la tierra y sembrar la patata.

Algún tiempo después la varita regaló a Locomo un pajarillo cantarín y regordete.

- Vaya ¡Qué suerte la mía! Si me lo como ahora me alegrará el día.

Y la abundante carne del pajarillo le supo tan rica que aquel se convirtió en su mejor día en el oasis.

También la varita de Loplanto hizo surgir por aquellos días un pajarillo cantarín y flacucho.

- Vaya ¡Qué suerte la mía! Si lo alimento y lo cuido me alegrará muchos días.

Y aquel día y muchos otros Loplanto compartió con el pajarillo su poca comida, para conseguir que el pajarillo volviera y le despertara cada día con sus bellos cantos.

Los dos jóvenes siguieron recibiendo nuevos y pequeños regalos de sus varitas cada cierto tiempo. Locomo los usaba al momento para conseguir un día especial, mientras que Loplanto aguantaba el hambre y el cansancio, esforzándose por convertir cada regalo en algo que pudiera serle útil durante más tiempo. Así, no tardó en conseguir un pequeño huerto cuyos frutos también compartía con cada vez más animales de los que conseguía ayuda, comida y compañía. Llegó a estar tan a gusto y cómodo, y a tener tantas cosas, que por fin se atrevió a ir a buscar a Locomo para intentar cruzar el desierto y escapar de allí.

Sin embargo, Locomo no quiso saber nada de él. Al oír cómo había conseguido Loplanto tantas cosas, y pensar que él podía haber hecho lo mismo, se llenó de rabia y de envidia. Entonces, convencido de que todo era culpa de la poca magia que tenía su varita, cambió las varitas en un descuido y luego, impaciente por probar su nueva varita, echó a su antiguo

amigo de allí. Pero aquella varita era aún menos mágica que la que ya tenía, y el envidioso e impaciente mago quedó encerrado durante años y años en su oasis, incapaz de hacer nada para salir de allí.

Loplanto abandonó el oasis de Locomo decidido a cruzar el desierto. Pero apenas llevaba unas horas de viaje, cuando se levantó un fuerte viento que arrastró a su amigo el pajarillo. El mago corrió tras él para salvarlo, pero el viento creció hasta convertirse en un tornado que aspiró al pajarillo, al mago y a todas sus cosas, levantándolos por los aires. Volaron y volaron durante tantas horas que cruzaron el desierto y atravesaron el mar. Finalmente, el viento perdió fuerza y Loplanto aterrizó suavemente en un valle verde y tranquilo, junto a una bella fuente. Entonces, el pájaro tomó en su pico la varita de Loplanto y la llevó hasta la fuente.

El joven mago sintió al momento cómo su varita y él mismo se llenaban de la magia más pura y de la sabiduría más profunda. Y descubrió que aquella era la verdadera fuente de la magia, y el pajarillo su fiel guardián, cuya principal misión era reservar tanto poder solo para aquellos con la suficiente sabiduría, paciencia y voluntad como para conseguir grandes cosas con una minúscula gotita de magia.

7. Corto «La oveja esquilada»

<https://www.youtube.com/watch?v=zs5whN2QcGY>



8. Técnica del dibujo de “Un día en la escuela”

Consigna: «Quiero que en esta hoja hagan un dibujo de cómo es un día en la escuela.

Pueden dibujar alguna situación del recreo, del aula o de lo que ustedes quieran.»

9. Cuestionario II para padres

- ¿Pudieron charlar con sus hijos sobre los encuentros llevados a cabo? ¿En qué términos les contaron acerca de los mismos?

.....
.....

- ¿Creen que se debería modificar algún aspecto de los mismos?

.....
.....

- ¿Pudieron observar alguna variación en la conducta habitual o en los modos de realizar determinadas cosas de parte de sus hijos?

.....
.....

10. Cuestionario II para docentes

- ¿Crees acertadas las fortalezas que se intentan potenciar en los niños? ¿Por qué?

.....

.....

- Durante la semana, en los niños ¿se siguen estimulando las fortalezas trabajadas en los encuentros? ¿Los niños están atentos a su desempeño en base a ellas?

.....

.....

- ¿Pudieron observar alguna variación en la conducta habitual o en los modos de realizar determinadas cosas de parte de los alumnos?

.....

.....

11. Posibles estrategias para fomentar en lo cotidiano diferentes fortalezas personales

En base a algunos ejemplos de problemáticas se proponen estrategias para la estimulación de las fortalezas propuestas en los encuentros que hasta el momento se llevaron a cabo.

La gratitud se intentará fomentar mediante la propuesta de visitar a los abuelos, por ejemplo, y llevarles algo que le guste como símbolo de agradecimiento hacia ellos. Otra manera podría ser que los niños, al ver el cansancio de sus padres se ofrezcan a hacer algo por ellos.

En cuanto al autocontrol se propone, por ejemplo, que cuando se esté haciendo la tarea, los dispositivos electrónicos estén apagados para evitar distracciones o, también, planificar con antelación las actividades a realizar durante el día para que una vez que termine con una tarea, pueda seguir con lo demás (jugar con los hermanos, ir a plaza, etc). Por otro lado, ante situaciones cotidianas de enojo lo que se busca fomentar es dirigir la atención hacia otro lugar u otra cosa, distinta a la que ocasiono su enfado.

Para la fortaleza de la amabilidad se va a proponer al niño ayudar a los hermanos a ordenar los juguetes, el cuarto, etc. O pequeñas ocupaciones en las que sienta que es bondadoso con los demás, por ejemplo preparar una taza de té a los padres.

Por último, para la fortaleza de la equidad se propone que los niños estén más atentos a qué es lo justo en relación a lo que les corresponde a él y a los hermanos o familiares, como así también motivarlos a que invite a casa o vaya a jugar con niños a los que no frecuenta.

12. Corto «Diferentes pero iguales»

<https://www.youtube.com/watch?v=4FGuJsuVbro>



13. Actividad individual

- Escribe algún talento que tengas o una actividad donde te destagues y pienses que lo haces muy bien.

.....

.....

.....

.....

.....

14. Corto «Lou»

<https://www.youtube.com/watch?v=x5XTG6LE-O8>



15. Cuestionario III para padres

- ¿Pudo poner en práctica en su hogar las estrategias facilitadas? ¿Cuál fue el resultado?

.....
.....

- ¿Qué les parecieron a sus hijos los encuentros realizados?

.....
.....

- ¿Cree que fue de utilidad el trabajo desarrollado con sus hijos? ¿Por qué?

.....
.....

- ¿Notaron algún cambio en la forma de relacionarse de su hijo con sus amigos? ¿Ellos pudieron comentarle algo al respecto?

.....
.....

16. Cuestionario III para docentes

- ¿Cree que fue de utilidad el trabajo desarrollado con los alumnos? ¿Por qué?

.....
.....

- ¿Pudo notar algún cambio en la forma de relacionarse de sus alumnos? ¿En que situaciones?

.....
.....

- Las normas elaboradas, ¿Pudieron ser respetadas?

.....

- Los ejercicios propuestos, ¿Se siguen poniendo en práctica de manera frecuente?
¿Cuál es el resultado que observa a partir de los mismos?

.....
.....