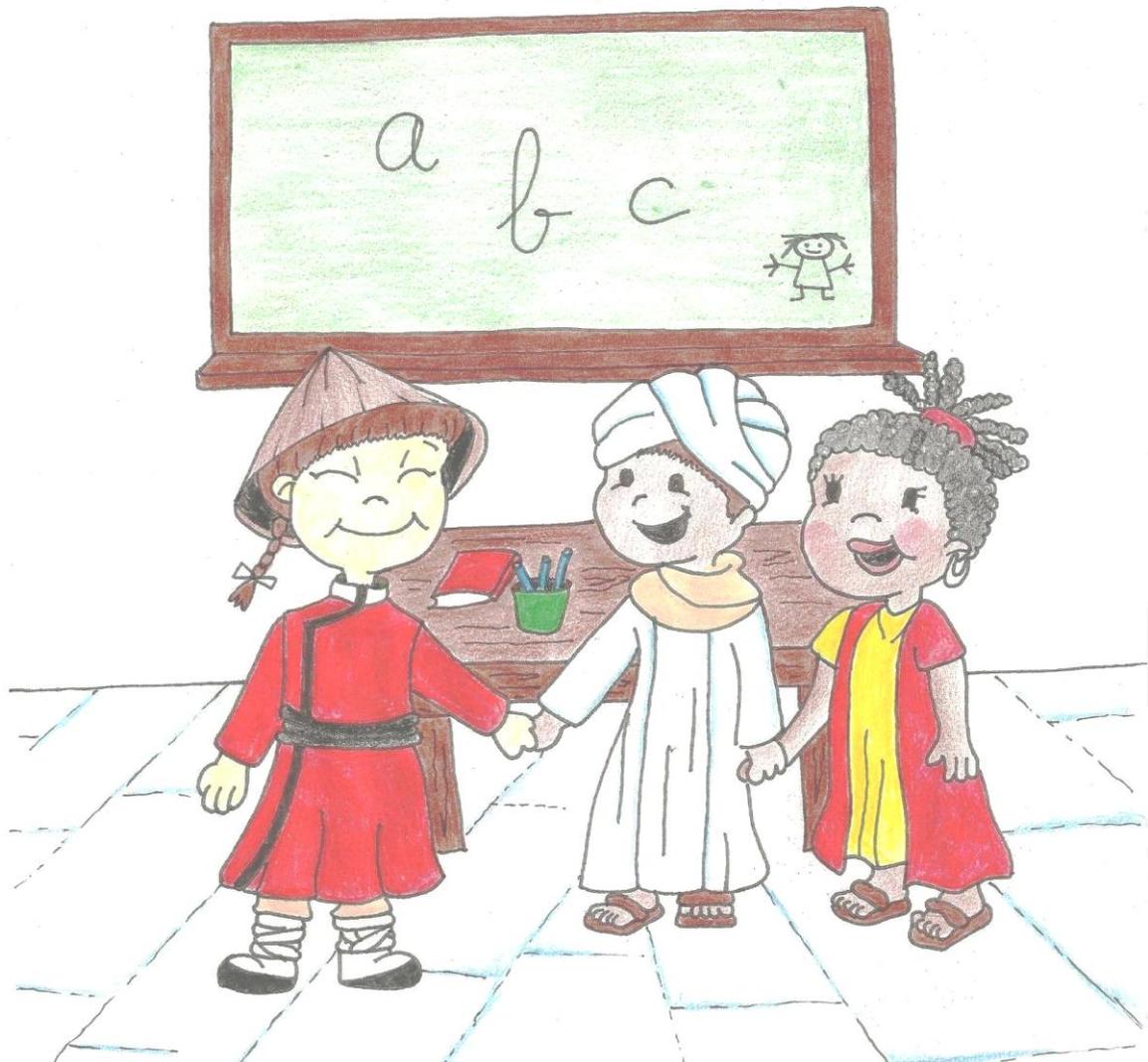


Trabajo Fin de Máster Intervención en Convivencia Escolar.



Título: Aplicación de un programa para la convivencia escolar "Aulas Felices".

Autor: Manuel Cazorla Pérez

Director: Clemente Franco Justo.

Fecha: Septiembre 2011

ÍNDICE

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.	4
1. Introducción	5
2. Los problemas de convivencia.	8
2.1 Comportamientos agresivos e inhibidos.	8
2.2 La violencia escolar.	9
2.3 Convivencia, conflicto y escuela.	11
2.4 Variables grupales implicadas.	17
2.5 Pautas para la observación de riesgo.	20
2.6 La disruptividad y causas de la conflictividad escolar	22
3. Programas relacionados con la mejora de la convivencia escolar.	24
3.1 Programa CIP.	24
3.2 Programa JUEGO.	27
3.3 Programa PIECE.	31
3.3 Programa ARCO.	36
3.4 Programa "Desarrollando la inteligencia emocional".	37
3.5 Programa "Vivir con otros".	40
4. Programa "Aulas felices", Psicología positiva aplicada a la educación.	
4.1 Hacia una ciencia de la felicidad.	42
4.2 La atención plena.	43
4.3 Las fortalezas personales.	45
4.4 Relación entre las fortalezas y el currículo.	54
4.5 Relación con las emociones.	60
4.6 Relación con la Inteligencia emocional.	61
4.7 Objetivos y estructura del programa "Aulas felices".	66

MARCO METODOLÓGICO.	68
5. Introducción	69
6. Método:	73
6.1 Participantes.	73
6.2 Diseño	77
6.3 Instrumentos.	78
6.4 Procedimientos.	80
6.5 Análisis de datos.	83
7. Resultados.	86
8. Conclusiones.	100
9. Referencias bibliográficas.	104
Anexos	109
Anexo 1.	110
Anexo 2.	111

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. Introducción.

Este proyecto fin de máster busca la mejora de convivencia escolar, para ellos partimos de autores como Vallés (2007), Cerezo (2006), Calvo y Ballester (2007), profundizamos los problemas de la convivencia escolar como pueden ser los comportamientos agresivos o inhibidos, el fenómeno Bullying con sus variables más significativas, pautas para la observación buscando una detección a tiempo para evitar consecuencias o daños de difícil solución.

Tras reflexionar estas teorías llegamos a la conclusión que para evitar la disruptividad y la conflictividad escolar, lo más idóneo es poner medidas antes de llegar a agresiones o situaciones en los que los daños producidos sean irreparables. Para ello el siguiente apartado del proyecto será programas para la intervención que nos pueden servir como atención temprana y a la vez dotando tanto a alumnos/as, profesores/as y a la familia de estrategias y herramientas para mejorar entorno a la búsqueda de soluciones y resolución de conflictos como una mejora del clima socioafectivo del aula.

Hemos tomado como referencia a autores como Fuensanta Cerezo, Maite Garaigordobil Landizabal, Antonio Vallés Arándiga, Luis Álvarez Arón y Milicic. Los programas desarrollados en este proyecto fin de máster son proyectos que han sido probados y demostrado su utilidad por varias investigaciones como pueden ser el programa "Concienciar, Informar y Prevenir", "El programa Juego", " Programa para la Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar", "El programa Arco", " Desarrollando mi inteligencia emocional" y " Vivir con otros".

Tras conocer y estudiar los diferentes programas de intervención me he decantado por la aplicación del programa "Aulas felices" ya que es un programa de reciente creación, no está validado y los resultados de la investigación pueden ser bastante interesantes. Otros motivos que hacen especial este programa es que su objetivo principal es de una gran ambición, la búsqueda de la felicidad y la atención plena, basando en una serie de dimensiones y fortalezas personales.

El programa "Aulas felices" se caracteriza por su relación con el currículo, destacando su aportación a las ocho competencias básicas, a la educación en valores como puede ser la educación para la paz, educación intercultural y coeducación. También el programa ayuda a potenciar el desarrollo personal y social como la inteligencia emocional (interpersonal e intrapersonal), autoestima, habilidades sociales, enseñar a pensar, técnicas de estudio, filosofía..., la optimización del desarrollo y a las inteligencias múltiples (lingüística, lógica, creatividad, viso-espacial, corporal, existencial...)

Una vez que conocemos a autores relevantes acerca de la convivencia escolar, hemos destacado una serie de programas de intervención y seleccionado uno de ellos para ponerlos en práctica pasaremos al segundo bloque de este proyecto, la parte empírica.

Para ellos hemos seguido los pasos de método científico, nos hemos propuesto un objetivo con una serie de hipótesis, seleccionado una muestra para la aplicación del programa (39 niños/as de 6 y 7 años de edad), seleccionado el diseño más adecuado para este tipo de investigación (cuasi-experimental), seleccionado los instrumentos necesarios para poder realizar la evaluación y la recogida de datos, describimos el procedimiento el cual ha durado

aproximadamente tres meses y dividido en tres fases , después del procedimiento el siguiente paso es el análisis de los datos en el cual estudiamos las variables que hemos elegido con la ayuda de un programa informático.

A través de este método hemos podido obtener unos resultados y llegar a unas conclusiones acerca el programa "aulas felices" que se encuentran en los puntos seis y siete de este proyecto, también hay que destacar que este estudio ha tenido una serie de limitaciones y necesidad que hay que tener en cuenta para futuras investigaciones y aplicaciones.



2. Los problemas de convivencia escolar.

Hoy en día en el panorama educativo es muy corriente escuchar problemas relacionados con la convivencia escolar. Podemos realizar una clasificación de los diferentes tipos de comportamientos como referentes de clasificación como pueden ser agresivos, violencia escolar, conflictividad, disruptividad...

2.1. Comportamientos agresivos e inhibidos.

A través de la historia de la Psicología como área explicativa de las relaciones humanas, el comportamiento humano ha sido organizado con gran número de criterios. Los problemas del comportamiento se explicaron como excesos o déficits que pueden producir alteraciones o carencias en la forma de relacionarse con el resto de las personas con los que se rodea. Los comportamientos de excesos o no adecuados son patrones de una conducta con disruptión ya que no cumplen las normas y violan los derechos de los demás. Este estilo agresivo como puede ser violentar los derechos ajenos, molestar, burlarse de los demás, amenazar, desprecios, robos, etc.

Las conductas inhibida y silenciosa son generalmente caracterizadas de una evitación social, lo que puede provocar una serie de comportamientos de acosos, victimización de aquellos que manifiestan patrones conductuales inhibidos. Ejemplos de estos comportamientos inhibidos son la exclusión social, la escasa comunicación interpersonal, el retraimiento en el desarrollo de actividades en las cuales se tiene que relacionar con sus compañeros o compañeras, la autoexclusión en tareas en grupo, entre otras. Caracterizadas por ser un estilo pasivo o no, en estos tipos de

comportamientos podemos encontrar ansiedad, la preocupación, el miedo, el temor, baja estima hacia si mismo, entre otros muchos sentimientos negativos.

Una correcta clasificación de los problemas de convivencia situados en un centro escolar que haya decidido realizar una intervención, el profesorado deberá diseñarlos, emplear estrategias específicas, adecuadas para tratar la conflictividad, identificando el origen del problema que ha producido la situación.

2.2. La violencia escolar.

Las situaciones de violencia escolar de manera consecutiva en los centros educativos se resuelven de forma violenta de modo sistemático lo que puede llegar a convertir al sujeto que recibe las agresiones en victima habitual.

El acoso y maltrato prolongado conocido como Bullying es un reflejo de los comportamientos de los modelos que nos muestra y es visible en los medios de comunicación de la sociedad actual, así como videojuegos, películas violentas, competitividad extrema, acciones violentas, programas de televisión que es caracterizada por la agresividad verbal en la interacción de los protagonistas. Estos roles pueden llegar a ser modelos de comportamientos violentos y agresivos en la relaciones de "dominio" y "sumisión" en la convivencia del día a día de los centros educativos.

La agresividad entre alumnos y alumnas es un hecho que presenta aspectos psicológicos, sociales y familiares. Estos comportamientos se caracterizan por la violencia en las relaciones interpersonales ya sea

maltrato psicológico, maltrato físico hacia sus compañeros y en determinadas ocasiones también al profesorado. Estos comportamientos agresivos dirigidos por comportamientos violentos han causado muchísimo daño en las relaciones interpersonales como puede ser:

- Acoso físico o sexual.
- Bullying.
- Deteriorar instalaciones educativas o materiales.
- Rivalidad entre pandillas.
- Intimidaciones.
- Agresiones con armas.

Las actitudes violentas, exaltadas en ocasiones por los medios de comunicación, producen efectos que potencian sentimientos de baja autoestima, depresión, soledad, ansiedad y en algunas ocasiones a intentos de suicidio. La víctima, desde su perspectiva emocional, no tiende a contar a nadie su situación, no tiene ocasiones de desahogarse, provocando sentimientos de indefensión, vergüenza, miedo e incluso terror, estas situaciones pueden ser producidas por situaciones de maltrato, agresión o acoso.

2.3. Convivencia, conflicto y escuela.

Para solucionar los problemas de convivencia escolar se necesita entender las causas, sólo así se podrá atender en las condiciones adecuadas, para ello es fundamental la observación, tanto en el ámbito escolar como el social ya que no debe dejar apartado que los problemas de convivencia son también un reflejo de la sociedad en que estos suceden.

El actual contexto social y educativo está marcado por una mayor complejidad del sistema educativo, caracterizado por el aumento de la diversidad, ampliación de la edad de escolarización obligatoria, aumento de la matriculación de alumnos y alumnas que se habían desenganchado del sistema, nuevos contenidos a enseñar producto de la aparición de la sociedad del conocimiento, la preparación para formar a los alumnos y alumnas para un futuro cambiante, etc. Esta situación ha dado lugar a un aumento de exigencias para el profesorado y una disminución de apoyos a su labor, por parte de la sociedad, delegando todo tipo de responsabilidades educativas. Las familias por diversidad de motivos laborales, sociales, económicos... han dado lugar al fenómeno denominado "centralidad del sistema escolar".

En los contextos escolares, la respuesta a los problemas de convivencia pueden ser de descoordinación, improvisación y reducirse a una simple toma de acciones reglamentarias, sin replantearse las repercusiones que estos problemas han podido crear o buscar alternativas que intenten paliar los efectos de dichas "agresiones", por lo tanto, solo se han desempeñado funciones burocráticas. En ocasiones se zanja el problema con una simple "regañeta" o creando un frente común al "enemigo" ya sean estos alumnos,

alumnas, padres o madres, por lo que se crean ambientes enrarecidos que no aportan bienestar a la comunidad educativa.

Tenemos que partir, como hemos nombrado anteriormente, que los modelos de conducta y las relaciones personales que difunden los medios de comunicación están repletos de violencia, pero de una forma habitual, mostrándola como algo eficaz e inevitable para resolver problemas, ejemplo de esto pueden ser algunos programas de tertulia en horario infantil hasta una gran variedad de dibujos animados.

Ante esta situación no nos podemos quedar tan solo como observadores pasivos, hace falta que nos impliquemos en cambiar y elaborar un discurso que permita atender toda esa gran problemática. Los problemas tienen que ser entendidos como situaciones interactivas que corresponden a todos los que pertenecen a la comunidad escolar, no pueden entenderse en modo especial que son exclusivamente por parte de los alumnos o alumnas, debido a la falta de habilidades sociales, déficits personales, es fundamental desarrollar planteamientos que traten los casos individuales y nos proporcione una visión más compleja y detallada, como pueden ser las aportaciones de los enfoques basados en el tratamiento del conflicto.

Podemos partir de la definición de conflicto que nos da Torrego:

“Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, valores, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales. Además, para entender los conflictos debemos saber que las emociones y sentimientos que se producen en los distintos

protagonistas juegan un papel muy importante. Por último, un elemento que puede ayudar a entender las situaciones conflictivas es la relación entre las partes en un conflicto, ya que esta puede salir reforzada o deteriorada, en función del proceso de resolución". (Torrego 2000)

La violencia puede ser comprendida según el seminario para la paz (1994) *"Un comportamiento que constituye una violación o un arrebató al ser humano de algo que le es esencial como persona (física, psíquica, moral, derechos, libertades). La violencia puede ser visible o invisible, puede proceder de personas o instituciones y puede realizarse activa o pasivamente. Además de la violencia directa, existe una violencia estructural, de la que tal vez es más difícil tomar conciencia, pero que es la más cotidiana en nuestra sociedad".*

Autores como Galtung señalan que la violencia física o psicológica son las más visibles o las que más se manifiestan. También hay que destacar la denominada violencia cultural, entendida como puede ser el machismo, homofobia, xenofobia, racismo, clasismo, competitividad. Otra puede ser la violencia estructural que está relacionada con la existencia de una estructura social, que es violenta por si misma ya que no puede satisfacer las necesidades fundamentales de las personas, lo que puede provocar actos violentos para poder mitigar sus necesidades, a los cuales la sociedad ha mantenido y potenciado.

Galtung propone una clasificación para las actuaciones educativas en prevención de la violencia en sus diferentes dimensiones. Para actuar ante la violencia directa se realizaría un proceso de reconstrucción, para tener en cuenta a las partes involucradas trabajaríamos el enfoque de

reconciliación y para afrontar el conflicto estructural habría que realizar estrategias de resolución.

Reparación: Todos los conflictos educativos que estén marcados con violencia deberían exigir una adecuada intervención educativa, algún tipo de reparación. Esta intervención se centrará en los daños provocados a las personas, daños a estructuras o a la cultura (cultura de paz).

Reconciliación: Se puede definir como el cierre del problema añadiéndole la "curación", en el sentido de que hay hostilidades y las personas puedan ser "rehabilitadas". Esta se proyecta en el futuro, para que estas relaciones proyecten sus intereses, metas y puntos de vista de manera pacífica y respetando a los otros que son diferentes a los suyos.

Resolución: Este marco hay que profundizarlo dentro del marco democrático, hay que tratar de resolverlos y superar prejuicios y contradicciones mediante la transformación creativa y no violenta de los conflictos. Hay situaciones a las que los sociólogos denominan violencia simbólica que para poder resolverlo puede ser conveniente tensar un conflicto, hay que tensarlo para poder llegar a su resolución.

Se distinguen cinco estilos básicos de aproximación y afrontamiento del conflicto:

Competición: Conseguir los intereses personales perjudicando a los demás y sin pararse a pensar en los perjuicios que ha podido provocar.

Evitación: Se destaca por no resolver los problemas, se evitan o se posponen los conflictos, lo que da lugar a que los propios sujetos no se tengan en cuenta ni a si mismos, ni a los que le rodean.

Compromiso: Está inspirada en la negociación buscando soluciones basadas en pactos, se caracteriza por la perdida parcial del interés de los protagonistas. Las soluciones tienen que beneficiar parcialmente a ambas partes.

Acomodación: Da lugar a renunciar a sus propios intereses y de sus puntos de vista para ceder ante los demás.

Colaboración: Implica la indagación de intereses comunes, supone investigar la discrepancia, provocando alternativas que satisfagan a ambas partes.

Hay distintos estilos de transformación, los criterios son los siguientes:

Resolución: Aunque sea una medida de modo superficial, el conflicto se resuelve.

Duración: La solución es sólida y duradera ya que permanece en el tiempo de la resolución del conflicto.

Componente ético: Favorece el desarrollo personal a medida que la solución del conflicto beneficia a los implicados.

Se pueden proponer las siguientes pautas de mejora del clima de aula, apoyándonos en la relación y comunicación profesor - alumno:

Dar prioridad a la interacción que mantengamos con nuestro alumnado, buscando factores que estén en relación con la calidad de dicha relación.

Analizar y comentar los tipos de interacción que realizan algunos profesores/as con alumnos y alumnas en las aulas.

Crear un protocolo que establezca los apartados de reflexión que debemos establecer como partida para mejorar la relación profesor - alumno.

Son muy importantes los instantes de personalización de los profesores y profesoras con sus alumnos y alumnas como pueden ser:

- Cuando un alumno o alumna necesite ayuda que los profesores/as le ofrezcan apoyo.
- Expresar mensajes personales de ánimo y apoyo a los alumnos o alumnas que estén en ese momento despistados.
- Preguntar personalmente si tienen dudas dirigiéndose a los alumnos y alumnas en privado.
- Realizar pequeños diálogos con los alumnos y alumnas cuando estos le comuniquen problemas o asuntos personales.

- Informar a los alumnos y alumnas de la importancia de lo que deben hacer y dar muestras de confianza en sus capacidades.
- Animar a los alumnas y alumnos recordándoles que todos/as pueden aprobar.
- Iniciar la clase con saludos, finalizar despidiéndose y mostrarse abierto durante la clase.
- Comentar referencias profesionales a los alumnos y alumnas durante las explicaciones.

La realización de los pasos anteriores es de una gran importancia ya que pueden contribuir a evitar, detectar o solucionar situaciones referentes a la convivencia escolar, ya que como han revelado interesantes estudios que la percepción de los conflictos no es igual para los alumnos y alumnas, ya que los profesores y profesoras generalmente suelen preocuparse y actúan con mayor frecuencia en los conflictos graves y los alumnos y alumnas puntúan principalmente los problemas "menores" de convivencia, tal como podemos encontrar en investigaciones de esta temática de J.J. Gázquez, como puede ser el artículo de una comparativa en relación a la convivencia escolar entre varios países europeos.

2.4. Variables grupales implicadas en la convivencia escolar.

Los estudios sobre el fenómeno *bullying* nos muestran que no sólo los directamente implicados son los agentes que intervienen en el proceso; de

hecho, se ve favorecida por una serie de factores entre los que destacan los aspectos de las relaciones interpersonales. El resto del grupo se situará entre reforzar las conductas del agresor o inhibirse del tema. Las situaciones de abuso encuentran apoyo en el grupo, es el propio grupo quien, en alguna medida, las genera y mantiene, estableciendo una dinámica de agresión-indefensión difícil de controlar y generalmente oculta para los adultos.

Se puede debatir sobre conductas agresivas en la edad escolar por su valor gráfico. La situación de desamparo y exclusión del sujeto victimizado, en realidad lo es no sólo de unos agresores directos, sino que tiene la sensación que el conjunto del grupo está contra él. La explicación en la reacción de los alumnos observadores, ante una situación de abuso o maltrato, puede adoptar una postura tal que lo sustente o lo desaprobe, y a la vez puede implicarse de forma activa o no.

Los llamados "observadores" se sitúan en una actitud pasiva, sobre el 70% no hacen nada para frenar la espiral de indefensión de la víctima, el 25% se alinean con el agresor y un 3% - 5% estarían dispuestos de manera activa a proteger a la víctima. Por lo que podemos concluir que las agresiones se encuentran respaldadas por la mayoría del grupo de iguales.

Como conclusiones generales en diversos estudios realizados sobre el bullying se ha comprobado que:

- La proporción de agresores suele ser superior al de víctimas en la mayoría de los grupos, lo que podemos deducir es que los agresores con frecuencia actúan en grupo.

- La situación de víctima generalmente suele durar más de un curso escolar.
- Las víctimas que sufren el fenómeno bullying no suelen tener un compañero o compañera en quien apoyarse, por lo tanto se encuentran rechazados y marginados dentro del grupo.

Cuando un individuo se incorpora dentro de un grupo se pueden dar dos tendencias: la primera es el deseo de dominio o el deseo de afiliación. Cuando se siente aceptado y tiene el placer de pertenecer a un grupo y tener el sentimiento de ser reconocido y apreciado por los demás, esto da lugar a potenciar la conducta prosocial.

La vida emocional del aula y su complejidad de relaciones afectivas destaca la interacción dentro del aula, estas relaciones vienen determinadas por la popularidad de cada uno de los alumnos o alumnas. Podemos destacar tres tipos sociométricos específicos:

- Alumno o alumna **popular**, que también puede ser líder.
- Alumno o alumna **aislado/a**, que pasa desapercibido.
- Alumno/a **rechazado/a** o **impopular**, nadie quiere estar con estos alumnos/as.

La popularidad tiene efectos muy positivos para los alumnos y alumnas, mientras que su carencia fomenta sentimientos negativos. Aquellos que

sufren experiencias desagradables buscan la formas de compensarla e intentan mejorar su autoestima, otros, realizan actos agresivos, mienten, presumen... para aliviar su frustración. Los alumnos y alumnas aislados tienden más a encerrarse en sí mismos y se distancian del grupo cada vez más.

Los niños adaptados mantienen con sus compañeros un alto nivel de participación y mantienen con estos una actitud amistosa. En cambio los alumnos rechazados suelen tener un mayor número de contactos agresivos, destacando la ausencia de refuerzos positivos hacia los demás.

El grado de participación e implicación en el grupo no incide solo en la autoestima, sino en los propios resultados académicos, los factores afectivos y motivacionales tienen un papel decisivo. Los sentimientos que tienen unos respecto a otros, pueden ir desde la aceptación - rechazo, amistad - enemistad, cariño - antipatía, agresividad - victimización, estos sentimientos marcarán la formación de pequeños grupos, pandillas o parejas...

El grado de cohesión de un grupo viene a significar el resultado de las fuerzas que empujan a sus miembros a permanecer en el grupo. Es importante tener en cuenta si la estructura de las relaciones es abierta, si se aprecian parejas o pequeños grupos entre sí o en cambio si están cerrados al resto del grupo.

2.5. Pautas para la observación para advertir del riesgo.

Alumnos y alumnas en riesgo de agresión:

En Educación Primaria:

- Llegan del colegio con la ropa rota o sucia, con los libros dañados.
- Tienen cortes, golpes, moratones...que no responden a una explicación lógica.

En Educación Secundaria:

- No llevan a compañeros de clase o a amigos a casa.
- No tienen, ni siquiera, un sólo "buen amigo".
- No es invitado a fiestas y tampoco organiza ninguna porque piensa que nadie querrá ir.
- Presenta miedo al colegio, desarrolla estrategias de evitación como pérdida de apetito, dolores de cabeza, dolor de estómago...
- Elige una ruta ilógica para ir al colegio.
- Tiene pesadillas en las que puede incluso llorar.
- Pierde interés en el trabajo del colegio.
- Aparece infeliz, triste, deprimido...
- Roba o pide más dinero de la cuenta (para dárselo a los bullies).

Alumnos y alumnas en riesgo de agredir:

- Derivan en peleas los juegos o actividades con los iguales.
- Lloro o se enfada mucho por situaciones que carecen de importancia.
- Presentan dificultades a la hora de las comidas.

- Muestra escaso interés por estar o colaborar con sus compañeros de clase.
- Habla frecuentemente de peleas o conflictos en los que se encuentra implicado como agresor o agresora.
- Observa desorden y desgana por las tareas escolares.
- Utiliza con frecuencia insultos y descalificaciones.
- Presenta accesos de ira incontrolados en los que llega a destrozar instalaciones o materiales.
- Tiene escasa tolerancia a la frustración de manera que pretende conseguir siempre sus caprichos o de lo contrario irrumpe violentamente y por un tiempo mantenido.

2.6. La disruptividad y causas de la conflictividad escolar.

Partimos de la definición de disruptividad "*conductas aisladas y al tiempo muy persistentes, que manifiestan consistentemente algunos alumnos/as en el aula- en ocasiones una mayoría y que, en su conjunto, podrían calificarse de boicot permanente al trabajo del profesor, al desarrollo de la actividad en el aula y al trabajo de los demás alumnos y alumnas.*" (Torrego y Moreno, 2000).

Se han propuesto varias dimensiones que causan la conflictividad escolar, cada una de ellas de índole muy diversa.

Dimensión **personal**: Destaca el temperamento, trastornos de la personalidad, desmotivación para la socialización: el bajo autoconcepto y una negativa autoestima puede provocar una incorrecta interpretación de la realidad dando lugar a agresiones tanto físicas como verbales, la distorsión de la realidad que puede llevar incluso a justificar moralmente las consecuencias de su comportamiento inapropiado.

Dimensión **familiar**: La separación, el divorcio de los padres, la carencia entre los componentes de la familia, los maltratos, sobreprotección, unos malos ejemplos que pueden llegar a ser modelos que fomenten las descalificaciones, desprestigiar a los demás, incluso retando a la figura del profesor.

Dimensión **social**: También contribuye a los conflictos en las aulas, como puede ser la prolongación de la escolaridad obligatoria, falta de motivación hacia lo académico, la promoción automática del alumno o alumna que puede dar a pensar que no se valora el esfuerzo y la escasa atención que tiene la dimensión psicoafectiva. También hay que destacar que la masificación de centros afecta negativamente a la calidad educativa, provocando un aumento del fracaso escolar y problemas de convivencia.

Dimensión **cognitiva**: Estas impiden comprender los problemas sociales que conducen a conceptualizar la realidad de forma absolutista, dando lugar a graves dificultades para interactuar e identificar las causas que originan los problemas. Por lo tanto también encontraremos dificultades para el procesamiento de la información y en la toma de decisiones.

Dimensión afectiva: Los sentimientos y emociones al haber sido tratado de una forma inmerecida puede provocar una gran hostilidad hacia los demás, con tendencia a relacionar la violencia y la agresividad con el poder y usarla como si fuera una forma legítima y adecuada para responder al daño que se cree haber sufrido. Este mal proceso cognitivo de las situaciones crea una mala interpretación asociada a su análisis de la realidad. A partir de los prejuicios se elaboran emociones principalmente negativas.

Dimensión conductual: La falta de habilidades verbales y no verbales de nuestros alumnos y alumnas que permitan solucionar los problemas sin llegar a las agresiones es fundamental para un adecuado clima de aula, en muchas situaciones las conductas agresivas se ven reforzadas por el grupo, los observadores pueden provocar que el agresor se sienta mejor por realizar acciones que perjudiquen a determinados compañeros, en la mayoría de los casos a aquellos que más tienden a retraerse o rechazados por el grupo.

3. Programas relacionados con la mejora de la convivencia escolar.

3.1. PROGRAMA CIP

CONCIENCIAR, INFORMAR Y PREVENIR.

Autora: Fuensanta Cerezo.

El programa persigue un objetivo final: la prevención del Bullying en cualquiera de sus manifestaciones y fortalecer las buenas relaciones entre los escolares.

Los objetivos que persigue el programa son:

1. Mejorar el clima de relaciones entre los escolares.
2. Favorecer el control del comportamiento agresivo.
3. Favorecer el desarrollo de estrategias de afrontamiento en la víctima.
4. Propiciar el desarrollo de actitudes prosociales en el conjunto del grupo-aula.
5. Facilitar al profesorado herramientas de detección e intervención precoz.

Se pretende a través del programa CIP facilitar al profesional de la educación instrumentos que le permitan analizar y comprender el bullying en un grupo concreto de escolares, así como planificar y desarrollar la intervención psicopedagógica para la mejora de la convivencia escolar.

Los niveles de intervención que el programa CIP pretende ofrecer a modo de esquema global van dirigidos a los siguientes elementos:

Nivel 1: Los servicios de la orientación escolar.

Nivel 2 y 3: Al profesorado y las aulas.

Este nivel se subdivide en dos: profesores y grupo - aula.

Se encuentran directrices y actividades para:

- Elaborar una normativa contra el Bullying, desde la clarificación de posturas a la redacción de sanciones.
- Establecer el calendario para sesiones de debate en clase.
- Introducir técnicas de trabajo en grupo que favorezcan en el desarrollo de actitudes socializadoras.
- Proponer la realización de actividades lúdicas que faciliten la integración de los alumnos.
- Ayudar a establecer un calendario para sesiones y encuentros periódicos del profesor con los padres y madres de alumnos/as.

Niveles 4 y 5: Son medidas a nivel individual.

Se desarrollan medidas para los alumnos/as en situación de riesgo.

Nivel 6: Asesoramiento a los padres y madres.

El programa CIP propone acciones para cada nivel de implicación, siguiendo las fases o puntos del proceso, a través de seis pasos consecutivos:

- Concienciación del problema: Me doy cuenta.
- Consultas y recogida de información: Analizar.
- Concreción de actuaciones y calendario: Programa.

- Comunicación del programa y compromiso: Doy a conocer.
- Realización: Pongo en práctica.
- Revisión y seguimiento: Evaluar los resultados.

3.2. PROGRAMA JUEGO

Autora: Maite Garaigordobil Landizabal.

Las actividades que forman los 4 programas de juego cooperativo tienen la finalidad de estimular prioritariamente el desarrollo de factores socio-emocionales y de la creatividad. Estos programas tienen principalmente 3 grandes objetivos.

En primer lugar, se caracteriza por una función preventiva ya que con estas diversas experiencias se intentan crear con el fin de prevenir problemas de desarrollo socio-emocional.

En segundo lugar, los programas tienen una función de desarrollo, ya que con estas experiencias se pretende mejorar el desarrollo integral de los niños y niñas que no presentan dificultades durante su crecimiento, incidiendo sobre todo en diversos aspectos socio-emocionales y en la creatividad.

En tercer lugar, estos programas tienen una función reparadora, ya que mediante estos juegos se pretende integrar socialmente a niños y niñas que

presentan dificultades en las relaciones con sus compañeros y en otros aspectos de su desarrollo.

Potenciar el desarrollo de factores de la socialización:

- Conocer los niños entre sí, el incremento de la interacción multidireccional, amistosa, positiva, constructiva con los compañeros del grupo y la participación grupal.
- Las relaciones entre amigos del mismo grupo.
- Entrenar las habilidades de comunicación verbal y no verbal: hablar públicamente, escuchar activamente, dialogar, negociar, tomar decisiones por consenso...
- Aumentar las conductas sociales facilitando la socialización (actitudes de liderazgo, alegría, sensibilidad social, respeto, autocontrol), así como una disminución de conductas perturbadoras para la misma.
- Fomentar la conducta prosocial, las relaciones de colaboración y la capacidad de cooperación grupal.
- El desarrollo moral: aceptar y cumplir normas sociales en las instrucciones de los juegos y normas sociales que el grupo estructura para la realización de los juegos, desarrollar valores (diálogo, tolerancia, igualdad, solidaridad...).

Favorecer el desarrollo emocional:

- Identificar la diversidad de emociones.
- Expresar emociones a través de dramatizaciones, actividades con música y movimiento, realización de dibujos y la pintura.
- Comprender las diversas causas que provocan emociones positivas y negativas.
- El afrontamiento de emociones negativas.
- Entrenar la empatía ante los estados emocionales de otros miembros del grupo.
- Mejorar el autoconcepto y la autoestima.

Estimular el desarrollo de factores intelectuales tales como:

- Creatividad.
- Originalidad.
- Fantasía.
- Atención.
- Memoria.
- Pensamiento asociativo.
- Capacidad de simbolización.
- Razonamiento lógico.

Los programas JUEGO tienen una amplia variedad de juegos cooperativos que trabajan la conducta prosocial y la creatividad. Estos

juegos estimulan la comunicación, la cohesión, la confianza y el desarrollo de la creatividad, y destaca en ellos la idea de aceptarse, cooperar y compartir, jugando e inventando juntos. Los juegos de estos programas tienen 5 características estructurales.

Participación, ya que en estos juegos todos los niños y niñas del grupo participan, no son eliminados nunca durante la aplicación de estos juegos, ni nadie que gane o pierda.

La **comunicación y la interacción amistosa**, porque todos los juegos tienen procesos de comunicación dentro del grupo que implica escuchar, charlar, tomar elecciones, debatir...

La **cooperación**, casi todos los juegos tienen una estructura relacional que conduce a los participantes a colaborar entre ellos para contribuir a un fin común.

La **ficción y creación** porque en muchos juegos se juega a hacer simulación de la realidad, como si fuéramos ballenas, gatos, dinosaurios, sordos, aviones, instrumentos musicales..., así como a combinar estímulos para crear algo nuevo.

La **Diversión**, se intenta que los participantes actúen de forma positiva, tratando que se diviertan de una forma constructiva.

Cuando las características anteriores se combinan todos los niños y las niñas quedan de algún modo enriquecidos por la experiencia. Los miembros

jugando cooperativamente aprenden a compartir, a ayudar, a tener en cuenta a los demás y reafirmar la confianza en el grupo.

En líneas generales los juegos que contiene el programa pretenden:

- Estimular que los niños y niñas adopten diversos puntos de vista.
- Intercambiar, negociar e interactuar con sus iguales.
- Posibilitar la emergencia de conflictos socio-cognitivos (como por ejemplo el negociar las reglas).
- Potenciar el control de la agresión al estimular el contacto físico positivo.
- Promover la reciprocidad y la aceptación de todos los niños y niñas.
- Destacar la presencia de los iguales contiguamente a experiencias de éxito de cada niño o niña en el grupo.

3.3. PROGRAMA PIECE

Autor. Antonio Vallés Arándiga.

Programa de Inteligencia emocional para la convivencia escolar.

El programa PIECE está constituido por unos contenidos de aprendizaje y práctica aplicada para desarrollar la IE de los alumnos en el ámbito intrapersonal e interpersonal. Incorpora componentes del ámbito emocional, del autoconcepto y la autoestima, las habilidades sociales, de la resolución

de conflictos y del aprendizaje de valores de respeto a los derechos humanos básicos. Todo ello al servicio de adquirir plena conciencia emocional, cognitiva y conductual aplicada a la mejora de la convivencia escolar en los niveles de educación primaria y educación secundaria obligatoria.

El programa está estructurado en 8 - 9 -10 unidades de trabajo que abarcan las siguientes dimensiones emocionales de:

- Conocimiento de la propia emocionalidad.
- Expresión y vivencia emocional.
- Asociación pensamiento - emoción.
- Conocimiento de la emocionalidad ajena.
- Gestión inteligente de la emocionalidad.
- La familia como base del desarrollo emocional.

El programa PIECE tiene una sólida base emocional que incluye en sus contenidos y propuestas de actividades, las tres dimensiones del comportamiento:

- a) Dimensión cognitiva.
- b) Dimensión emocional.
- c) Dimensión conductual.

En cuanto a los componentes del programa se incluyen los siguientes:

- a) Educativo.

- b) Entrenamiento cognitivo.
- c) Entrenamiento en habilidades emocionales.
- d) Entrenamiento en resolución de conflictos.

Los **objetivos** que pretende el programa PIECE son los siguientes:

1. Sensibilizar al alumnado de la importancia de las vivencias emocionales como fundamento del comportamiento intrapersonal e interpersonal.
2. Desarrollar comportamientos cooperativos fundamentados en estados emocionales complejos como la empatía, el altruismo y la prosocialidad.
3. Adquirir un mayor conocimiento emocional mediante la identificación de conceptos como los de emoción, sentimiento, estado de ánimo, afecto, estado emocional, etc.
4. Identificar la propia emocionalidad y la de los demás.
5. Modular y gestionar inteligentemente la expresión emocional para la mejora de la convivencia escolar.
6. Prevenir el comportamiento de riesgo: alteraciones comportamentales, consumo de sustancias tóxicas, entre otros.
7. Adoptar una actitud positiva ante las relaciones interpersonales en la convivencia diaria en el centro escolar.

8. Desarrollar competencias de prevención y resolución eficaz y emocionalmente inteligente de los conflictos interpersonales.
9. Prevenir los comportamientos de acoso escolar.
10. Desarrollar competencias emocionales necesarias para asumir el rol de mediador en la resolución de conflictos.
11. Desarrollar el vínculo afectivo familiar como fundamento educativo para el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Otros objetivos del programa más particulares que se pretenden alcanzar con las aplicaciones son:

1. Identificar las emociones de modo socialmente adecuado.
2. Expresar las emociones de modo socialmente adecuado.
3. Desarrollar el sentimiento de bienestar emocional en el aula.
4. Comprender la circularidad pensamiento-emoción: identificar los pensamientos que generan emociones y las emociones que generan determinados tipos de pensamiento.
5. Aprender a calmarse y tranquilizarse en los momentos de alteración emocional.
6. Desarrollar el conocimiento interpersonal y la empatía.
7. Aprender a controlar el enfado, la rabia y emociones negativas.
8. Valorar la vivencia y la comunicación emocional en las relaciones familiares.

Principios metodológicos del programa PIECE:

- Partir de las ideas previas.
- Motivación emocional.
- Autocontrol comportamental (Autorreflexión personal)
- Aprendizaje de conceptos, procedimientos, actitudes y normas.
(Contenidos emocionales, mensajes emocionales y técnicas emocionales).
- Autoaprendizaje.
- Aprendizaje observacional.
- Tareas para casa (generalización, deberes emocionales).
- Rol play.
- Resolución de conflictos con las fases establecidas por Nezu y Nezu (1981):
 1. Identificación del conflicto.
 2. Propuesta para las soluciones.
 3. Previsión de consecuencias.
 4. Elección de la mejor solución
 5. Aplicación y revisión.
- Trabajo cooperativo. (Análisis de documentos).
- Trabajo virtual por Internet.

3.4. PROGRAMA ARCO

Autor: Luis Álvarez

Aprende a Resolver Conflictos (ARCO) es un programa para enseñar a alumnos y alumnas a abordar de forma favorable sus conflictos habituales dentro y fuera del contexto escolar. Para ello, los alumnos y alumnas deben conocer el proceso y las habilidades necesarias para negociar, mediar o consensuar en grupo. También deben tener la posibilidad de practicar lo aprendido ante conflictos reales, de forma guiada.

Destaca el servicio de mediación, la red de alumnos y alumnas ayudantes, la asamblea de aula y el consenso de reglas son cuatro estrategias que facilitan este aprendizaje y que, además, construyen por sí mismas a la mejora de la convivencia escolar.

ARCO es el producto de un trabajo de campo realizado por investigadores de la Facultad de Psicología de la Educación de la Universidad de Oviedo en varios centros de educación secundaria del Principado de Asturias durante los cursos 2004/05 y 05/06.

Contenido

Primera parte: Evaluación de la convivencia escolar:

1) Instrumentos de evaluación.

Segunda parte: Mejora de la convivencia escolar.

2) Modelos de intervención.

Tercera parte: La formación en resolución de conflictos con el programa

ARCO.

- 3) Conflicto y convivencia.
- 4) Afrontamiento constructivo del conflicto
- 5) Condiciones adecuadas para el afrontamiento.
- 6) Análisis del conflicto.
- 7) Búsqueda de soluciones.
- 8) Búsqueda de soluciones
- 9) Práctica de resolución de conflictos.

Cuarta parte: Estrategias para afrontar conflictos reales.

- 10) La mediación y el consenso

3.5. Programa“ DESARROLLANDO LA INTELIGENCIA EMOCIONAL”

Autor: Vallés y Vallés

Estructura del programa:

1. Evaluando tus emociones.
2. Las emociones. Conociéndolas.
3. Las emociones negativas.
4. Las emociones positivas.
5. La empatía

6. Habilidades emocionales y habilidades de comunicación.

Objetivos del programa:

1. Lograr una autoconciencia emocional.

- a) Haciendo un adecuado reconocimiento e identificación de las emociones que vivimos.
- b) Comprendiendo mejor las causas que las producen.
- c) Reconociendo las diferencias sobre lo que se piensa, lo que se siente y lo que se hace.

2. Conseguir un adecuado control de las emociones.

- a) Con mayor tolerancia a la frustración.
- b) Con un mejor conocimiento de las emociones negativas: estrés, ansiedad, ira, tristeza....
- c) Eliminando las emociones negativas destructivas: afán de venganza, los celos, la envidia...
- d) Reduciendo la conflictividad con las personas con las que vivimos (eliminando las agresiones verbales y físicas, y al estilo agresivo de comportamiento interpersonal).
- e) Expresando el enfado y otras emociones negativas de una manera adecuada y socialmente correcta.

- f) Experimentando sentimientos más favorables hacia uno/a mismo/a.
3. Desarrollar la empatía como comprensión de las emociones de los demás.
- a) conociendo el punto de vista del interlocutor, respetando sus planteamientos y los estados de ánimo manifestados.
 - b) Siendo sensible hacia los sentimientos de los demás.
 - c) Aumentando la capacidad de escucha activa.
 - d) Mostrando una mayor preocupación hacia los problemas de amigos, compañeros y demás personas con las que nos relacionamos.
4. Mejorar las relaciones interpersonales.
- a) Identificando las situaciones problemáticas, los conflictos y sus causas.
 - b) Haciendo propuestas adecuadas para la solución de los conflictos.
 - c) Mediando y negociando acuerdos entre las partes intervinientes en los conflictos y dificultades de relación interpersonal.
 - d) Aumentando las habilidades de comunicación efectiva y eficaz.

3.6. PROGRAMA VIVIR CON OTROS

Autor: Arón y Milicic (1996)

Es un programa de competencia social que incluye entre sus contenidos bloques relacionados con la emocionalidad. Los contenidos que desarrolla son los siguientes:

1. Perdiendo el miedo a hablar en público.
 - 1.1 Temor al ridículo.
 - 1.2 Temor a equivocarse.
 - 1.3 Temor a no saber que decir.
 - 1.4 Temor a ser criticado.
 - 1.5 Temor a ser rechazado.
2. El autoconocimiento.
3. Expresar lo positivo.
4. Aprendiendo a quererse.
5. Intimidad. Aprendiendo a estar con los otros.
6. Aprendiendo a comunicarse.
7. Buscando soluciones a un problema.
8. Aprendiendo a manejarse por si mismo.

4. PROGRAMA "AULAS FELICES", Psicología positiva aplicada a la educación.

Autores:

- Ricardo Arguís Rey.
- Ana Pilar Bolsas Valero.
- Silvia Hernández Paniello.
- M^a del Mar Salvador Monge.

Es un programa educativo inspirado en la Psicología Positiva y dirigido a alumnos y alumnas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Es gratis y de libre difusión. Pretende aportar actividades para trabajar en las áreas y en tutoría, potenciando las Competencias Básicas, desarrollo personal, la acción tutorial y la Educación en Valores.

La psicología positiva nació en Estados Unidos sobre los años noventa, como un movimiento renovador dentro de la Psicología general, y que puede describirse de modo breve como una especialidad de la psicología de nueva aparición que busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que parten a través de las fortalezas y emociones positivas del ser humano.

Para ello partimos de la siguiente definición de psicología positiva, *"La psicología Positiva es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. En un nivel metapsicológico, pretende compensar el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológica llamando la atención acerca de los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humana. En un nivel pragmático, trata acerca de la comprensión de las fuentes, los procesos y*

los mecanismos que conducen a éxitos deseables." (Linley, Stephan, Harrington y Wood, 2006).

4.1. Hacia una ciencia de la felicidad

Partiendo de las nuevas corrientes psicológicas y tal como citaba Seligman (2002), la felicidad y el bienestar son los productos que desea conseguir la psicología Positiva, recordando también con Lyubomirsky al considerar ambos términos como equivalentes. Pero estudiamos a fondo en que consiste la felicidad, de acuerdo con la caracterización que ha realizado Seligman y que hoy en día, constituye una referencia fundamental dentro de la psicología positiva en el estudio de este campo. Se pueden distinguir tres aspectos que se hallan dentro del concepto de "felicidad":

- La vida placentera: Centrada principalmente en placeres de tipo sensorial y emocional, que son en momentos determinados, efímeros y subordinados de factores externos.
- La vida prometida: Basado en la utilización de las fortalezas personales para conseguir numerosos beneficios en los principales ámbitos de la vida. En este caso es menos dependiente de placeres externos, ya que nos "comprometemos e implicamos a fondo en lo que hacemos, a partir de nuestras actitudes interiores y no basadas solamente en las circunstancias externas".

El concepto de gratificación está muy lejos de los "placeres", ya que supone un esfuerzo intencional por parte de la persona, utilizando las fortalezas y virtudes. Las gratificaciones son emociones de actividades

que nos resulta atractivo realizar y que ponen en juego nuestras fortalezas y virtudes. Este concepto es muy similar a la eudaimonía de Aristóteles, la felicidad basada en la realización de acciones virtuosas que suponen un proceso de perfeccionamiento personal.

- La vida significativa: Está constituida en utilizar las fortalezas personales y las virtudes características a la ayuda de algo que trascienda a nuestra persona. Se trata de encontrar un sentido a nuestra vida que dote de significación a nuestros esfuerzos.

4.2. La atención plena

La "atención plena" no es concepto surgido de la psicología del mundo occidental sino que tiene sus orígenes en las filosofías orientales más antiguas, exactamente en el budismo zen.

La atención plena es una actitud permanente de consciencia y calma que nos permite vivir plenamente el momento presente.

Su principal objetivo fundamental busca desenmascarar automatismos y promover el cambio siempre hacia la mejora en nuestras vidas.

La práctica de la atención plena puede producir numerosos efectos beneficiosos en las personas, entre los que destacan:

- Desarrollar la concentración.
- Menguar automatismos.

- Conseguir un mejor control de pensamientos, emociones y conductas.
- Disfrutar y vivir más del momento presente.
- Tener presente en la vida los efectos físicos saludables: relajación, mejora de la respiración, regulación de la presión arterial...

Se han propuesto tres vías para vivir más plenamente el presente, y que incluyen el pasado y el futuro:

- Disfrutar el momento: intensificar y prolongar el disfrute de la experiencia actual.
- Anticipación: mirar hacia el futuro, esperar con ilusión y fantasear sobre las buenas cosas que nos pueden suceder.
- Rememorar: recordar las emociones positivas ocurridas en el pasado.

A la hora de rememorar una experiencia positiva se pueden distinguir tres momentos:

- Cuando la imaginamos, pensando en realizarla en el futuro con toda nuestra ilusión.
- En el momento en que eso ocurrió realmente y lo vivimos con toda su plenitud.
- Cuando volvemos a recordar lo que sucedió y revivimos los buenos momentos que pasamos.

Para finalizar este punto concluiremos con una definición de Atención Plena: *"La atención plena crea una distancia mental entre uno y su propia"*

conducta. Esta postura observante incrementa la autoconciencia y la oportunidad de escoger y dirigir nuestras acciones. De hecho, la atención plena nos posibilita impulsar nuestras fortalezas globales y actuar sobre ellas. Creo que la atención plena nos ayuda a cultivar nuestro carácter reforzando las 24 fortalezas en su totalidad". (Suzann Pileggi, 2008)

4.3. Las fortalezas personales

El estudio de las fortalezas personales es uno de los temas principales de la Psicología Positiva, y podemos encontrar sus referencias en las numerosas teorías e investigaciones que la Psicología de la personalidad viene realizando desde hace ya bastantes decenios. El estudio de la personalidad pretende identificar y describir las diferencias individuales, aspectos que caracterizan a cada persona y nos diferencian a unos de otros. Dentro de la Psicología Positiva, la investigación en torno a las fortalezas personales se ha formado utilizando lo que se conoce como "teoría de rasgos", entendidos estos como modelos de conducta, pensamientos y emociones relativamente estables, que hacen que actuemos de un modo más o menos constante ante una gran variedad de situaciones.

Seligman se refiere al "buen carácter" como formado por un conjunto de rasgos positivos que él denomina "fortalezas" y concreta más exactamente cuáles son las notas distintivas del buen carácter:

- Una familia de rasgos positivos que se manifiesta en las diferencias individuales y que permite distinguir las fortalezas que las personas poseen en niveles variables.

- Estos rasgos se revelan a través de pensamientos, sentimientos y acciones.
- Son modificables a lo largo de la vida.
- Son medibles.
- Están sujetos a numerosas influencias por parte de factores contextuales próximos.

Se encontró una sorprendente tendencia a lo largo de las diversas tradiciones, culturas y épocas estudiadas: aunque existen muchos matices y discrepancias en torno a lo que constituye el "buen carácter", estos autores descubrieron un conjunto de seis rasgos positivos deseables de amplio reconocimiento universal, que denominaron "virtudes", y que son las siguientes:

- Sabiduría y conocimiento.
- Coraje
- Humanidad
- Justicia
- Moderación
- Trascendencia

Estas virtudes son muy generales y abstractas, de modo que, con el fin de hacerlas lo más operantes posible, se han sintetizado a través de una serie de fortalezas personales, que pueden definirse como "*estilos moralmente valorados en la forma de pensar, sentir y actuar, que contribuyen a una vida en plenitud*". En total, se han registrado 24 fortalezas personales, de modo que cada una de las seis virtudes se enumera y se identifica en la práctica mediante las fortalezas personales

que la definen. A continuación reflejamos el listado completo de virtudes y fortalezas personales, tal y como ha sido descrito por Peterson y Seligman.

SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO: Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento.

1. **Creatividad** (originalidad, ingenio). Pensar en nuevos y productivos modos de conceptualizar y hacer las cosas. Incluye la creación artística pero no se limita exclusivamente a ella.
2. **Curiosidad** (interés por el mundo, búsqueda de novedades, apertura a experiencias). Tener interés por lo que sucede en el mundo, encontrar temas fascinantes, explorar y descubrir nuevas cosas.
3. **Apertura mental** (juicio, pensamiento crítico). Pensar sobre las cosas y examinar todos sus significados y matices. No precipitarse al sacar conclusiones, sino evaluar cada posibilidad. Ser capaz de cambiar las propias ideas en base a la evidencia. Ponderar adecuadamente cada evidencia.
4. **Amor por el aprendizaje.** Llegar a dominar nuevas habilidades, materias y conocimientos, ya sea por sí mismo o mediante el aprendizaje formal. Está obviamente relacionada con la fortaleza de la curiosidad pero va más allá, describiendo una tendencia a añadir cosas a lo que uno sabe.
5. **Perspectiva** (sabiduría). Ser capaz de dar consejos sabios y adecuados a los demás.

CORAJE. Fortalezas emocionales que implican el ejercicio de la voluntad para la consecución de metas ante situaciones de dificultad, externa o interna.

6. **Valentía** (valor). No dejarse intimidar ante la amenaza, el cambio, la dificultad o el dolor. Ser capaz de defender una postura que uno cree correcta aunque exista una fuerte oposición por parte de los demás. Actuar según las propias convicciones aunque eso suponga ser criticado. Incluye el valor físico pero no se limita a él.
7. **Perseverancia** (tenacidad, diligencia, laboriosidad). Terminar lo que uno empieza. Persistir en una actividad aunque existan obstáculos. Obtener satisfacción por las tareas emprendidas y que consiguen finalizarlo con éxito.
8. **Integridad** (autenticidad, honestidad). Ir siempre con la verdad por delante, presentarse ante los demás de un modo genuino y actuando con sinceridad; no ser pretencioso; asumir la responsabilidad de los propios sentimientos y acciones.
9. **Vitalidad** (ánimo, entusiasmo, vigor energía). Afrontar la vida con entusiasmo y energía; hacer las cosas con convicción y dando todo de uno mismo; vivir la vida como una apasionante aventura; sentirse vivo y activo.

HUMANIDAD: Fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás.

10. **Amor** (capacidad de amar y ser amado). Valorar las relaciones cercanas con otras personas, en particular aquellas en las que el afecto y el cuidado son mutuos. Sentirse cercano a otras personas.
11. **Amabilidad** (bondad, generosidad, cuidado, compasión, amor altruista, simpatía). Hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudar y cuidar a otras personas.
12. **Inteligencia social** (inteligencia emocional, inteligencia personal). Ser consciente de las motivaciones y los sentimientos, tanto de uno mismo como de los demás; saber cómo comportarse en las diferentes situaciones sociales; saber qué cosas son importantes para otras personas, tener empatía.

JUSTICIA: fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable.

13. **Ciudadanía** (responsabilidad social, lealtad, trabajo en equipo). Trabajar bien dentro de un equipo o grupo de personas; ser fiel al grupo; cumplir las tareas asignadas dentro de él.
14. **Sentido de la justicia.** 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.
15. **Liderazgo.** Animar al grupo del que uno es miembro para hacer cosas, así como reforzar las relaciones entre las personas de dicho grupo; organizar actividades grupales y procurar llevarlas a buen término.

MODERACIÓN: Fortalezas que nos protegen de los excesos.

16. **Capacidad de perdonar, misericordia.** Capacidad de perdonar a aquellas personas que han actuado mal; aceptar los defectos de los demás; dar a los otros una segunda oportunidad; no ser vengativo ni rencoroso.
17. **Modestia, humildad.** Dejar que los propios logros hablen por sí mismos; no buscar ser el centro de atención; no considerarse más especial de lo que uno es en realidad.
18. **Prudencia** (discreción, cautela). Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones; no asumir riesgos innecesarios; no decir ni hacer nada de los que después uno se pueda arrepentir.
19. **Autocontrol, autorregulación.** Tener capacidad para regular los propios sentimientos y acciones, ser disciplinado; controlar los propios impulsos y emociones.

TRASCENDENCIA: Fortalezas que forjan conexiones con la inmensidad del universo y proveen de significado a la vida.

20. **Apreciación de la belleza y la excelencia** (admiración, asombro). Saber reconocer y apreciar la belleza, la excelencia y las cosas bien hechas en variados ámbitos de la vida como la naturaleza, el arte...
21. **Gratitud.** Ser consciente de agradecer las cosas buenas que suceden; saber expresar el agradecimiento.

22. **Esperanza**. (Optimismo, proyección hacia el futuro). Esperar lo mejor para el futuro, trabajar para conseguirlo; creer que un buen futuro es algo que está en nuestras manos conseguir.
23. **Sentido del humor**. (capacidad de diversión). Reír y bromear; sonreír con frecuencia; ver el lado positivo de las cosas.
24. **Espiritualidad** (sentido religioso, fe, sentido de la vida). Pensar que existe un propósito o un significado universal en las cosas que ocurren en el mundo y en la propia experiencia; sentir que tu propia existencia se inserta en un marco más amplio de significados; tener creencias acerca del significado de la vida que dan forma a nuestra conducta y nos confortan.

La mayoría de las fortalezas se relacionan positivamente con la satisfacción en la vida, pero esta relación es mucho menor en el caso de las fortalezas de sabiduría y conocimiento. Estos resultados se han logrado tanto en los cuestionarios para adultos como para niños y niñas y jóvenes. Las fortalezas más relacionadas con la satisfacción en la vida son: esperanza, vitalidad, gratitud, amor y curiosidad. Por el contrario, la modestia y las fortalezas intelectuales de apreciación de la belleza, creatividad, apertura mental y amor por el aprendizaje, parecen mostrar una asociación muy débil con la satisfacción vital.

El exceso en cualquier fortaleza que se posea no reduce la satisfacción vital de la persona, sino más bien al revés: cuanto más se tenga desarrollada una fortaleza, más satisfacción en la vida se puede observar.

Los estudiantes que destacan en una conducta prosocial suelen puntuar alto en las fortalezas de justicia (liderazgo y sentido de la justicia) y en las de moderación (autorregulación, prudencia y perdón). Durante los cursos escolares, puede que estas fortalezas de carácter social favorezcan las relaciones entre iguales. Otro dato interesante es que las fortalezas relacionadas con la humanidad (amor y amabilidad) no han revelado una conexión clara con la popularidad entre estudiantes.

Tener determinadas fortalezas está relacionado con un índice menor de psicopatologías en niños, niñas y jóvenes. En concreto, la esperanza, la vitalidad y el liderazgo puede parecer que protegen frente a la depresión y la ansiedad, mientras la perseverancia, la integridad, la prudencia y el amor conducen a una menor manifestación de los problemas a través de la agresividad.

Existen datos que revelan una relación entre el rendimiento académico y las fortalezas; las más relacionadas con un adecuado rendimiento escolar pueden ser: perseverancia, sentido de la justicia, gratitud, integridad, esperanza y perspectiva. Estas características son muy importantes, pues señalan que, además de los aspectos intelectuales, existen factores intelectuales, las fortalezas mencionadas que favorecen el rendimiento académico.

Todavía seguimos sin poder confirmar si las fortalezas pueden provocar la felicidad: las investigaciones realizadas hasta la fecha han encontrado correlaciones entre ambas variables, pero es difícil saber cómo actúan las fortalezas sobre el bienestar humano. No obstante, de acuerdo con el

concepto de eudaimonía de Aristóteles, la felicidad no es una consecuencia de la acción virtuosa, sino que es inherente a tal acción. Es decir: la felicidad no viene después de la buena acción, sino que la acompaña.

Podemos exponer la cita que ha explicado el enfoque basado en las fortalezas que puede aportar a la educación:

"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 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/as y jóvenes que poseen cierto conjunto de fortalezas del carácter son más felices, rondan 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". (Park y Peterson, 2009)

En varios países es posible en la actualidad encontrar programas educativos inspirados y basados en fortalezas, de los cuales ya existían antes de aparecer la Psicología Positiva como disciplina oficialmente configurada y reconocida, pero actualmente en España el término "fortalezas" aplicado a la educación nos resulta todavía poco familiar. Generalmente utilizamos conceptos como "educación en valores", "temas

transversales", "acción tutorial", "competencias básicas",... a continuación se expondrá la relación entre las "fortalezas y el currículo".

4.4. Relación entre las fortalezas y el currículo

Relación entre las fortalezas, competencias básicas, acción tutorial, inteligencias múltiples y el desarrollo personal:

1. **Competencia lingüística:** Se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita. Los conocimientos, destrezas y actitudes propios de esta competencia permiten expresar pensamientos, emociones, vivencias y opiniones, así como dialogar, formarse un juicio crítico y ético, generar ideas, estructurar el conocimiento, dar coherencias y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas.

Esta competencia está relacionada con la inteligencia lingüística y con las fortalezas que componen la virtud de Sabiduría y conocimiento (creatividad, Apertura mental, Amor por el aprendizaje y perspectiva).

2. **Competencia matemática:** Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático. Forma parte de la competencia matemática la habilidad para interpretar y expresar con claridad y precisión informaciones, datos y argumentaciones.

Ésta competencia implica el conocimiento y manejo de los elementos matemáticos básicos (número, medidas, símbolos, elementos geométricos, etc....).

Esta competencia está relacionada con la inteligencia lógico-matemática y con las fortalezas que componen la virtud de Sabiduría y conocimiento (creatividad, Apertura mental, Amor por el aprendizaje y perspectiva).

3. **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico:**

Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos. Forma parte de ésta competencia la adecuada percepción del espacio físico en el que se desarrollan la vida y la actividad humana.

Esta competencia está con la inteligencia naturalista, corporal y espacial, y con las fortalezas que componen la virtud de Sabiduría y conocimiento (creatividad, Apertura mental, Amor por el aprendizaje y perspectiva).

4. **Tratamiento de la información y competencia digital:**

Consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información y para transformarla en conocimiento, ésta competencia está asociada con la búsqueda, selección, registro y tratamiento o análisis de la información, utilizando técnicas y estrategias diversas para acceder a ella, según la fuente a la que se acuda y el soporte que se utilice. Esta competencia está relacionada con la inteligencia lógico-matemática y con las fortalezas que componen la virtud de Sabiduría y conocimiento (creatividad, Apertura mental, Amor por el aprendizaje y perspectiva).

5. **Competencia social y ciudadana:** Hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora. Ésta competencia favorece la comprensión de la realidad histórica y social del mundo, su evolución, sus logros y sus problemas. El ejercicio de la ciudadanía implica disponer de habilidades para participar activa y plenamente en la vida cívica. Supone comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético.

Esta competencia está relacionada con la inteligencia interpersonal y con las virtudes Sabiduría y conocimiento, Coraje, Humanidad, Justicia, Moderación y trascendencia.

6. **Competencia cultural y artística:** Supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarla como una parte del patrimonio de los pueblos. Implica poner en juego habilidades de pensamiento divergente y convergente. Requiere poner en funcionamiento la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse mediante códigos artísticos, y, como las actividades culturales y artísticas suponen, en muchas ocasiones, un trabajo lo lectivo, es preciso disponer de habilidades de cooperación para contribuir a la consecución e un resultado final. recursos de la expresión artística para realizar creaciones propias Esta competencia está relacionada con la inteligencia musical, viso-espacial y corporal, con las fortalezas que componen la virtud de Sabiduría y conocimiento y trascendencia.

7. **Competencia para aprender a aprender:** Supone disponer de habilidades para iniciarse en el aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo de manera cada vez más eficaz y autónoma, de acuerdo a los propios objetivos u necesidades. Aprender a aprender implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye el pensamiento estratégico y la capacidad de cooperar, autoevaluarse y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual.

Esta competencia está relacionada las fortalezas que componen la virtud de Sabiduría y conocimiento (creatividad, Apertura mental, Amor por el aprendizaje y perspectiva).

8. **Autonomía e iniciativa personal:** Ésta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales, y por otra parte, remite a la capacidad de elegir con criterio propio, de imaginar proyectos y llevar adelante las acciones necesarias para desarrollar las opciones y planes personales.

La autonomía y la iniciativa personal suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos, con creatividad, confianza, responsabilidad y ética.

Esta competencia está relacionada con la inteligencia interpersonal y con las virtudes Sabiduría y conocimiento, Coraje, Humanidad, Justicia, Moderación y trascendencia.

Tal y como podemos observar las relaciones anteriormente destacadas en la siguiente tabla:

Competencias Básicas	Inteligencias Múltiples	Fortalezas Personales (agrupadas por Virtudes)
Comunicación lingüística.	Inteligencia Lingüística	Sabiduría y conocimiento
Matemática.	Inteligencia lógico-matemática.	Sabiduría y conocimiento
Conocimiento e interacción con el mundo físico.	Inteligencia corporal	Sabiduría y conocimiento
Tratamiento de la información y competencia digital.		Sabiduría y conocimiento
Social y ciudadana	Inteligencia Interpersonal	Sabiduría y conocimiento Coraje. Humanidad. Justicia. Moderación Trascendencia.
Cultural y artística.	Inteligencia musical y corporal.	Sabiduría y conocimiento Trascendencia
Aprender a aprender.		Sabiduría y conocimiento
Autonomía e iniciativa personal.	Inteligencia Intrapersonal. Inteligencia Existencial.	Sabiduría y conocimiento. Coraje. Humanidad. Justicia. Moderación Trascendencia.

Gilpin señalaba la importancia de relacionar las fortalezas personales con las inteligencias múltiples, como marco de referencia para el trabajo con el alumnado, los autores han añadido además la relación de estas fortalezas con las competencias básicas. A su vez, las fortalezas personales nos permiten tener en cuenta y tratar de modo sistemático las tres competencias básicas más transversales: autonomía e iniciativa personal, social y ciudadana y aprender a aprender, tal como podemos ver en la siguiente tabla:

Competencias	Autonomía e iniciativa personal	Social y ciudadana	Aprender a aprender
Fortalezas personales	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad • Curiosidad • Apertura mental • Amor por el aprendizaje • Valentía • Perseverancia • Vitalidad • Prudencia • Modestia • Autocontrol • Apreciación de la belleza • Esperanza • Espiritualidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva • Integridad • Amor • Amabilidad • Inteligencia social • Ciudadanía • Sentido de la justicia • Liderazgo • Capacidad de perdonar • Gratitud 	<ul style="list-style-type: none"> • Creatividad • Curiosidad • Apertura mental • Amor por el aprendizaje • Perspectiva • Perseverancia • Ciudadanía • Autocontrol

Las fortalezas personales están de modo indirecto relacionadas con los valores democráticos y pueden ser un recurso que nos facilita una adecuada acción tutorial (enseñar a ser persona, enseñar a convivir y enseñar a pensar).

Los valores que están ligados de una mayor o menor relación con las fortalezas personales son:

- Educación para la paz.
- Educación intercultural.
- Educación para la igualdad entre los sexos.
- Educación ambiental.
- Educación para la salud.
- Educación sexual.
- Educación del consumidor.
- Educación vial.

Las fortalezas personales pueden potenciar el desarrollo personal y social como los que se citan a continuación:

- Autoestima.
- Habilidades sociales.
- Convivencia y resolución de conflictos.
- Inteligencia emocional.
- Enseñar a pensar: técnicas de estudio, filosofía...
- Educación para la paz.

4.5. Relación "AULAS FELICES" con las emociones

Parece estar consensuado en la comunidad científica la multidimensionalidad de la emoción, tal y como lo postuló Lang (1984) en su teoría de los tres sistemas de respuesta emocional: cognitivo, motor y fisiológico. Los tres tienen sistemas de activación que funcionan independientemente, resultando finalmente como responsable la propia situación que provoca el estado emocional.

El modelo procesual establece cinco componentes en las emociones:

1. El procesamiento cognitivo de los estímulos. Evaluación del contexto en donde tiene lugar la elicitación de la emoción.
2. Procesos neurofisiológicos. Regulación del sistema.
3. Tendencias motivacionales y conductuales. Preparación para la acción.
4. Expresión motora. Comunicación de emociones.
5. Estado afectivo subjetivo. Reflexión y registro.

De acuerdo con esta teoría el sujeto evalúa la situación que tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- La novedad, las expectativas.
- El efecto que produce en el organismo: placer, dolor, ambigüedad..
- Atribución de causas. Quién provoca la emoción.
- El potencial de afrontamiento o capacidades que posee el sujeto para enfrentarse o controlar la reacción emocional.
- Comparación de la reacción emocional con las pautas sociales o culturales.

4.6. Relación "AULAS FELICES" con la Inteligencia emocional

Las HH.SS y la asertividad guardan una estrecha relación con otros conceptos afines a ellas como la autoestima, la inteligencia emocional o la empatía; que constituyen una especie de "mapas diferentes para describir un mismo territorio", como veremos en los siguientes apartados.

4.6.1. Autoestima

La autoestima es una actitud dirigida a uno mismo que consiste en conducirnos (es decir, habituarnos a reflexionar, sentir y actuar) de la manera más sana, feliz y satisfactoria que podamos, teniendo en cuenta el presente y también el futuro.

Incluye lo que Ellis llama "hedonismo a corto y largo plazo"; es decir, buscar la felicidad y hacer lo que nos apetece, siempre que ello no nos impida conseguir una satisfacción mayor, a medio o largo plazo. Se trata de buscar activamente nuestra felicidad y bienestar; pero siendo capaces de demorar ciertas gratificaciones para conseguir otras mayores a más largo plazo (p. ej., dejar de ver ciertos programas de televisión, aunque nos apetezcan, para dedicar más tiempo a estudiar para aprobar un examen).

La autoestima implica también:

Conocernos a nosotros mismos, con nuestros defectos o errores, y también con nuestras virtudes y aspectos positivos. Para ello, hay que menguar al mínimo nuestros "puntos ciegos" y las distorsiones en nuestro autoconcepto.

Autoaceptarnos incondicionalmente, independientemente de nuestras limitaciones o nuestros logros y de la aceptación o el rechazo que puedan brindarnos otras personas. Supone sentirnos en paz con lo que somos, con nuestro cuerpo, con nuestra forma de pensar, sentir y actuar, etc., aunque reconozcamos nuestros déficits o rasgos negativos en cualquiera de esas áreas.

Considerarnos en forma positiva, manteniendo una actitud de respeto y aprecio hacia nosotros mismos. Así, aunque nos "desviemos" ocasionalmente

de nuestros propios objetivos o ideales, no nos sentiremos culpables por ello, ya que creemos que todos tenemos limitaciones y que muchas de nuestras reacciones "no deseables" son un intento de conseguir algo positivo.

Visión del yo como potencial, considerando que somos mucho más que el conjunto de nuestros comportamientos y rasgos, porque los seres humanos, además de ser difíciles de evaluar por su enorme complejidad, estamos cambiando continuamente, y tenemos la opción de aprender a dirigir esos cambios en sentido deseable, desarrollando nuestras mejores potencialidades.

Atender y cuidar nuestras necesidades psicológicas y físicas: nuestra salud, bienestar, y desarrollo personal (igual que una buena madre atiende las necesidades de su hijo).

4.6.2. Empatía

La empatía es la capacidad de ponernos en el lugar de la otra persona y de considerar las cosas desde su punto de vista, comprendiendo también sus sentimientos.

Hay que diferenciar la empatía de lo que en psicoterapia se llama "simpatía", que consiste no sólo en comprender sino también en compartir los sentimientos y puntos de vista del interlocutor. En la empatía se comprenden pero no es necesario compartirlos (p. ej., un terapeuta puede ser muy empático con un paciente depresivo y comprender muy bien sus sentimientos y su visión negativa de la realidad, sin compartir sus creencias o sus emociones negativas).

Para Goleman, la esencia de la empatía consiste en darnos cuenta de lo que sienten los demás sin necesidad de que lleguen a decírnoslo.

Implica ser capaces de captar con las señales sutiles que indican lo que necesitan o quieren los que nos rodean, y de expresar al otro que le hemos comprendido y que somos capaces de entender las cosas desde su punto de vista.

Las personas empáticas permanecen atentas a las señales verbales y no verbales de aquellos con quienes interactúan, siendo capaces de percibir no sólo sus mensajes explícitos, sino también sus deseos y sentimientos.

Así, la empatía puede compararse con una especie de radar con el que estamos pendientes de captar las emociones, deseos y puntos de vista de los demás.

La falta de empatía puede obstaculizar cualquier comunicación ya que impide captar adecuadamente los mensajes más significativos de los demás, sus opiniones, deseos y sentimientos. Por tanto, crea incomodidad y distanciamiento emocional.

La empatía suele relacionarse con la solidaridad y con la ética. En este sentido, la capacidad de ponernos en el lugar de los demás tiende a facilitar que les ayudemos cuando tienen problemas; mientras que, en el polo opuesto, los psicópatas suelen carecer de toda empatía.

Las diferencias individuales en cuanto a la capacidad de ponernos en el lugar del otro pueden observarse ya en la infancia. Las investigaciones

muestran que los niños con escasas HH.SS, cuando quieren participar en un juego, interrumpen sin miramiento a los demás. En cambio, los más hábiles observan un rato, tratando de comprender las reglas del juego y de sintonizar con los otros niños, y empiezan a participar en él en un momento oportuno en que no crean molestias.

Goleman ha hecho popular el concepto de inteligencia emocional que define como la habilidad de comprender y manejar nuestras emociones y las de quienes nos rodean, en la forma más conveniente y satisfactoria.

Considera que la inteligencia emocional se basa en la capacidad para comunicarnos con eficacia con nosotros mismos y con los que nos rodean, y que esta característica no es algo innato sino aprendido, por lo que siempre podemos perfeccionar.

Al discutir de emociones se describe a las actitudes (es decir, las creencias cargadas de emociones que nos predisponen a actuar en forma adecuada con ellas), y a las reacciones automáticas (no intencionales ni conscientes) con carga emocional.

Para mejorar la inteligencia emocional, Goleman aconseja que estemos pendientes de nuestras emociones y de las de los demás; que desarrollemos la capacidad de permanecer atentos, de reconocer las señales sutiles que nos permiten saber lo que estamos sintiendo y lo que sienten los otros, y que utilicemos todo eso como guía para comprender a los demás y a nosotros mismos.

Afirma que, si nos habituamos a ser conscientes de nuestros sentimientos y de los sentimientos de los demás, obtendremos información importantísima como: saber si nuestro comportamiento se ajusta o no a nuestros valores y preferencias, o captar las repercusiones que tiene nuestra conducta en los sentimientos de quienes nos rodean.

Según Goleman, las personas con inteligencia emocional poseen las características siguientes:

- Comprenden las emociones, deseos y necesidades, propias y ajenas, y actúan sabiamente en función de ellas.
- Manejan correctamente sus sentimientos y los de los demás y manejan bien las tensiones.
- Son independientes, tangibles de sí mismas, sociables, extrovertidas, alegres y equilibradas.
- Su vida emocional es rica y apropiada, y cuando caen en un estado de ánimo desfavorable, saben aflorar de él fácilmente, sin quedar apesadas en sus emociones negativas.

4.7. Objetivos y estructura del programa "AULAS FELICES".

Sus objetivos generales son:

- ❖ **Potenciar el desarrollo personal y social del alumnado**
- ❖ **Promover la felicidad de los alumnos, los profesores y las familias.**

Es un programa con un enfoque global y un modo de aplicación muy flexible. Pretende abarcar muchas dimensiones del desarrollo humano pero,

al mismo tiempo pretende ser funcional y aplicable en las aulas, adaptándose a las decisiones que acuerde el profesorado y al modo de trabajar de cada docente.

El programa puede aplicarse por el profesorado, tanto tutores como los diferentes especialistas. Para ello, se han incluido gran cantidad de orientaciones y actividades que pueden trabajarse dentro del horario de asignaturas, en efemérides o en el horario de tutoría.

No debería de suponer trabajo extra para el profesorado: más bien pretende replantearse lo que se realiza en los centros educativos, desde la perspectiva del bienestar y la felicidad, tomando como referencias la atención plena y las 24 fortalezas personales. De este modo, a partir de dicho eje, podemos añadir el trabajo que se está realizando en cada centro educativo respecto a las tres competencias básicas (autonomía e iniciativa personal, aprender a aprender y social y ciudadana), la acción tutorial y la educación en valores.

Se parte de la realidad de que el tiempo y los esfuerzos del profesorado son limitados por lo que será preciso que los docentes prioricen y distribuyan bien los aspectos en los que quieren centrarse: no se puede abarcar todo el programa en un curso escolar, pero si es posible organizarse en un colegio o instituto para ir trabajando de año en año las diversas actividades propuestas.

MARCO METODOLÓGICO

5. Introducción

La investigación que se desarrolla a continuación pretende valorar y contrastar la efectividad del programa "Aulas felices", el cual se ha elegido ese programa ya que todavía no ha sido validado debido su reciente creación y su influencia de la nueva corriente de la psicología positiva hace que se provoque hacia dicho programa un gran interés.

Tras la elección del programa que vamos a aplicar se ha propuesto el siguiente **objetivo**:

- Conocer si el programa "Aulas felices" provoca cambios positivos respecto a la convivencia escolar.

Para ello nos hemos propuesto las siguientes **hipótesis**:

- Tras la aplicación del programa "Aulas felices" el comportamiento de los alumnos/as será más propicio para las relaciones socioafectivas, provocando una mejora en el clima de aula del grupo experimental respecto al grupo control.
- El autoconcepto de los participantes a los que se les ha dirigido el programa aumentará del grupo experimental respecto al grupo control.

El método realizado para poder realizar el estudio ha sido el siguiente:

Se ha tomado una muestra de compuesto por 39 alumnos (17 alumnas y 22 alumnos). El grupo experimental (1º A) esta formado por 20 alumnos/as, y el grupo de control (1º B) por 19 alumnos/as. La edad de la muestra oscila de los 6 a los 7 años.

Para ello se ha realizado un diseño basándonos en el método cuasi-experimental ya que el investigador no puede realizar un control riguroso de las variables extrañas a los propósitos de la investigación. Esta investigación se ha llevado a cabo en una situación real, donde el investigador manipula las variables independientes y no puede alterar la estructura de los grupos ya formados.

El diseño comprende un grupo experimental y otro de control, que han recibido un pretest y un posttest. El grupo experimental y de control no se han igualado por procedimientos aleatorios.

Para realizar este estudio nos hemos basado principalmente en las investigaciones de Maite Garaigordobil Landizabal, concretamente tiene como titulo "investigación psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños"

El estudio tuvo por objetivo diseñar un programa de juego cooperativo y evaluar sus efectos en la conducta social. Se utilizó un diseño pretest -intervención - posttest con grupo de control.

La muestra incluye a 86 sujetos de 10 a 11 años, 54 experimentales y 32 de control. Antes y después del programa se aplicaron 2 instrumentos de evaluación para medir las conductas sociales.

El programa consistió en una sesión semanal de dos horas de duración durante un curso escolar. Las actividades del programa estimulan la comunicación y la conducta prosocial.

Los resultados de los análisis de las variantes sugieren un impacto positivo de la intervención, ya que los experimentales incrementaron significativamente sus conductas asertivas, disminuyendo las agresivas, antisociales y delictivas. El programa ejerció un efecto superior sobre los sujetos que tenían pocas conductas asertivas y muchas pasivas, agresivas, antisociales y delictivas. El género no influyó en los resultados de la investigación.

Los instrumentos utilizados en este estudio para poder medir las conductas asertivas, agresivas, pasivas, antisociales y delictivas. Los instrumentos han sido los siguientes:

- CABS. Escala de comportamiento asertivo para niños (Michelson y Wood, 1982; Michelson, Sugai, Wood Y Kazdin 1983).
- AD. Cuestionario de conductas antisociales-delictivas (Seisdedos, 1985/1995)

Otro estudio que nos ha servido de referencia ha sido el de Cruz Pérez Pérez de la Universidad de Valencia. Su estudio se llama "Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO.

La investigación expone la investigación realizada en un instituto público de la Comunidad Valenciana, en 2º curso de ESO. El objetivo general que se persigue es producir una mejora significativa en el Clima Social del Aula, mediante la aplicación de un programa de educación para la convivencia. Este programa promueve básicamente tres tipos de actividades: participación y cooperación, aprendizaje de normas y resolución de conflictos.

Las técnicas y estrategias empleadas consisten en potenciar el autogobierno y la responsabilidad de los alumnos, de forma que ellos mismos descubran las dificultades que entraña la convivencia del grupo, elaboren las normas del aula por procedimientos democráticos de participación y toma de decisiones, y pongan en práctica los modelos de resolución de conflictos que han resultado más eficaces.

El programa educativo está dividido en 12 sesiones de intervención, a lo largo de las cuales los alumnos aprenden los conceptos e ideas fundamentales para la convivencia escolar, elaboran sus propias normas y adquieren habilidades para enfrentarse a los conflictos más habituales.

Para la investigación se plantea un diseño cuasi-experimental en el que se seleccionan dos grupos de alumnos: 2º A como grupo experimental y 2º B como grupo de control. El grupo experimental fue expuesto a la influencia del programa pedagógico y el grupo de control siguió su programa normal. La variable dependiente fue la percepción que los alumnos tenían del clima de sus respectivas aulas, medida a través de la Escala de Clima Social del Aula (CES).

Los resultados obtenidos nos muestran que se ha producido una mejora significativa en siete de las nueve variables evaluadas

6. Método.

6.1 Participantes.

La investigación se ha llevado a cabo durante el curso académico 2010/11 en un centro del municipio de Níjar, un centro de dos líneas que abarca desde el segundo ciclo de la educación infantil hasta sexto de primaria, hemos de decir que este centro se caracteriza por tener una gran diversidad cultural, cuya población tiene como principal actividad económica la agricultura y turismo.

Destacamos que, en los últimos diez años, ha llegado población inmigrante al pueblo, desembocando esto en la escolarización de alumnado inmigrante en nuestro centro (sobre todo del norte de África y Europa del Este).

La mayoría de los padres de nuestro alumnado posee los estudios básicos.

Tanto madres como padres tienen una implicación significativa en el centro, siendo más notoria la participación de la madre que la del padre.

El programa de educación para la convivencia se aplica en 1º curso de primaria, compuesto por 39 alumnos (17 alumnas y 22 alumnos). El grupo experimental (1º A) esta formado por 20 alumnos/as, y el grupo de control (1º B) por 19 alumnos/as. La edad de los alumnos oscilaba entre los 6 y 7 años. A nivel académico, los resultados se pueden considerar normales si los

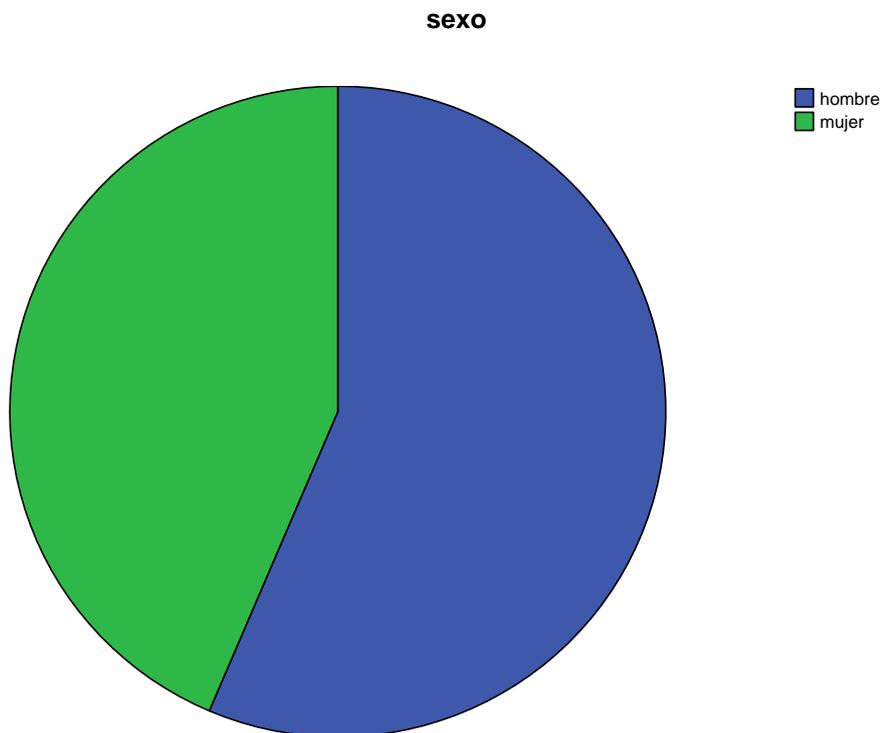
comparamos con la media de la C. Andaluza, existiendo un 35% % de los alumnos con asignaturas suspensas.

Sexo

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	hombre	22	56,4	56,4	56,4
	mujer	17	43,6	43,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

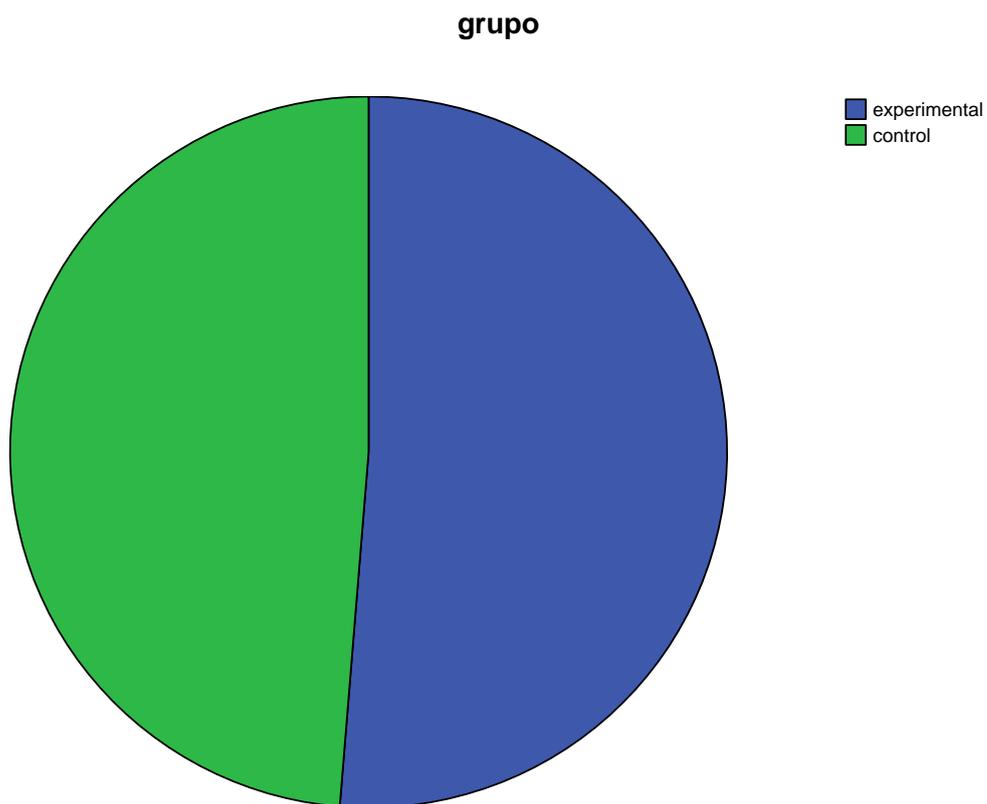
Análisis y descripción de los resultados:

Tal y como se puede ver en la tabla hay 17 mujeres y 22 hombres siendo los hombres el 56,4 y las mujeres el 43,6



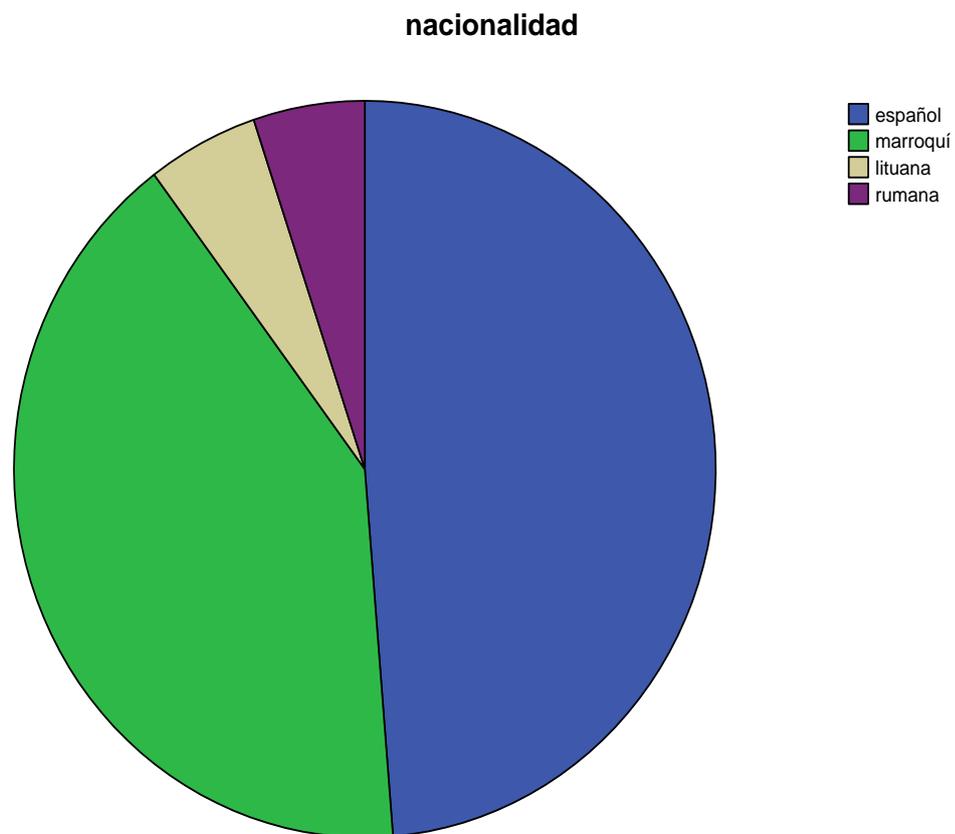
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	experimental	20	51,3	51,3	51,3
	control	19	48,7	48,7	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Como podemos observar el grupo experimental se compone de 20 niños y niñas, el grupo control de 19 niños y niñas, dando lugar a unos porcentajes de un 51,3 y 48,7 respectivamente.



		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	español	19	48,7	48,7	48,7
	marroquí	16	41,0	41,0	89,7
	lituana	2	5,1	5,1	94,9
	rumana	2	5,1	5,1	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Como podemos observar el 48,7% de los niños/a s tienen nacionalidad española, el 41,0% son de nacionalidad marroquí, el 5,1% son lituanos y el 5,1% restante son rumanos.



6.2 Diseño.

Para esta investigación se ha utilizado el método cuasi-experimental ya que el investigador no puede realizar un control riguroso de las variables extrañas a los propósitos de la investigación. Esta investigación se ha llevado a cabo en una situación real, donde el investigador manipula las variables independientes y no puede alterar la estructura de los grupos ya formados.

"El método cuasi-experimental está más indicado cuando la investigación se desarrolla en escenarios educativos naturales y se acepta la carencia de un control experimental completo. Esta deficiencia de control puede compensarse con la repetición de investigaciones (réplicas) o con observaciones o mediciones múltiples, con el fin de minimizar o incluso eliminar el mayor número posible de fuentes de invalidez interna." (Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994:168).

El diseño comprende un grupo experimental (E) y otro de control (C), que han recibido un pretest (0/1 y 0/3) y un Posttest (0/2 y 0/4). La línea de trazos indica que los grupos experimental y de control no se han igualado por procedimientos aleatorios.

X indica el programa de Educación para la Convivencia que se ha aplicado al grupo experimental.

Grupos	Pretest	Programa	Posttest
Experimental (E) 1ºA	0/1	X	0/2
Control (C) 1ºB	0/3		0/4

6.3 Instrumentos.

- Cuestionario del alumno (Garaigordobil, M y Berruego 2007)

Este instrumento de evaluación recoge la opinión de los miembros del grupo. A través de esta técnica básicamente se explora el grado de satisfacción o placer obtenido con la experiencia, así como la percepción que tienen del cambio experimentado. Con relación con los objetivos del programa como pueden ser: mejorar la comunicación, desarrollar vínculos amistosos, expresar sentimientos, mejorar su autoconcepto....

Este cuestionario de escala tipo Likert que va desde el 1 hasta el cuatro, siento nada el número uno, algo el número dos, bastante el número cuatro. Trata cuestiones relacionadas con el clima de aula como por ejemplo, la comunicación con los compañeros, respetar las opiniones, estar atento/a a las necesidades de los compañeros/as, cooperar en grupo, expresar los sentimientos, respetar las normas.... Este cuestionario lo ha utilizado en la evaluación de un programa de juego diseñado para estimular la creatividad infantil. La muestra utilizada fue de 86 participantes de 10 a 11 años, 54 experimentales y 32 de control, distribuidos en 4 grupos.

La autora Maite Garaigordabil Landizabal ha utilizado este cuestionario en sus investigaciones relacionadas con la aplicación con el programa juego concretamente en los programas "juego de 4 a 6 años", "juego de 6 a 8 años", "Juego de 8 a 10 años" y "Juego de 10^a 12 años".

- EA. Escala de evaluación del autoconcepto infantil. (Garaigordobil, 2005)

La escala de autoconcepto es un instrumento no verbal diseñado para medir el autoconcepto global de los niños/as de 6 a 8 años.

Esta escala está constituida por 20 laminas, en cada una de las cuales aparecen dos cuadros o imágenes, una de ellas muestra a un protagonista (niño o niña) expresando alto autoconcepto, mientras que el otro cuadro o imagen manifiesta una situación de bajo autoconcepto. Cada niño o niña del grupo debe identificarse con el protagonista de la imagen y elegir el cuadro que más le represente, es decir el que le muestra la situación en la que puede verse a si mismo con mayor frecuencia.

La elección que realiza permite valorar el autoconcepto infantil. Los contenidos de las láminas hacen referencia a cinco dimensiones con las que está relacionado el autoconcepto en estas edades:

1. Corporal o física (destrezas físicas, desarrollo corporal).
2. Intelectual (capacidad de ejecución de tareas intelectuales, escolares...)
3. Social (vínculos de amistad e interacciones con iguales...)
4. Emocional (impulsividad, miedos, sentimientos de felicidad...)
5. Familiar (interacciones con los padres, conducta en el contexto familiar...)

Para la aplicación de la prueba se han realizado dos diseños gráficos diferentes en función del sexo, de tal modo que fomente más la identificación del niño/a con el protagonista. Así el protocolo de niños/as es diferente, pero la situación que muestran las láminas en ambos modelos es idéntica, y la única variación es el sexo de los protagonistas.

6.4 Procedimientos.

Tras la toma de decisión del programa a investigar, la concreción de un objeto y marcar unas hipótesis para contrastarla con los resultados hemos iniciados los siguientes pasos para poder llevar la investigación siguiendo una metodología cuasi-experimental con el modelo de pretest - programa y Posttest teniendo el referente de un grupo de control.

El proceso ha durado un total de 12 semanas comprendidas entre los meses de febrero y mayo y lo he dividido en tres fases, la primera de ellas, de información y recogida de información (pretest), la segunda fase aplicación del programa, y la tercera y última la de recogida de información (Posttest).

En la primera y tercera fase que se centra principalmente en realización de cuestionarios han colaborado aparte del investigador, la tutora del grupo control y una alumna en prácticas de enseñanza siendo su colaboración de manera voluntaria.

En la segunda fase, en el cual se ha aplicado el programa "Aulas Felices", se han desarrollado 3 sesiones semanales cada una de treinta minutos de duración aproximadamente.

1ª FASE	SEMANA 1	Informar al centro educativo y a las familias del proceso que se iba a realizar, tras su aceptación se inicia a la recogida de datos utilizando los cuestionarios explicados en el apartado "instrumentos".
1ª FASE	SEMANA 2	Recogida de datos
2º FASE	SEMANA 3	Se han realizado las actividades relacionadas con las fortalezas de: <ul style="list-style-type: none"> • Creatividad (originalidad, ingenio). • Curiosidad (interés por el mundo, búsqueda de novedades, apertura a experiencias).
	SEMANA 4	Se han realizado las actividades relacionadas con las fortalezas de: <ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva (sabiduría). • Amor por el aprendizaje.
	SEMANA 5	Se han realizado las actividades relacionadas con las fortalezas de: <ul style="list-style-type: none"> • Valentía • Perseverancia (tenacidad, diligencia, laboriosidad).
	SEMANA 6	Se han realizado las actividades relacionadas con las fortalezas de: <ul style="list-style-type: none"> • Integridad (autenticidad, honestidad). • Vitalidad (ánimo, entusiasmo, vigor,

		energía)
2º FASE	SEMANA 7	Se han realizado las actividades relacionadas con las fortalezas de: <ul style="list-style-type: none"> • Amor [capacidad de amar y ser amado]. • Amabilidad (Bondad, generosidad, cuidado, compasión, amor altruista, simpatía).
	SEMANA 8	Se han realizado las actividades relacionadas con las fortalezas de: <ul style="list-style-type: none"> • Inteligencia social (inteligencia emocional, inteligencia personal). • Ciudadanía (responsabilidad social, lealtad, trabajo en equipo). • Sentido de la justicia.
	SEMANA 9	Se han realizado las actividades relacionadas con las fortalezas de: <ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de perdonar, misericordia. • Modestia, humildad. • Autocontrol, autorregulación.
	SEMANA 10	Se han realizado las actividades relacionadas con las fortalezas de: <ul style="list-style-type: none"> • Gratitud. • Sentido del humor.
3º FASE	SEMANA 11	Recogida de datos
	SEMANA 12	Recogida de datos

6.5 Análisis de datos.

En consonancia con los instrumentos de medición utilizados en la investigación de enfoque cuantitativo, las informaciones han sido presentadas de forma numérica. Estos datos se obtienen cuando las variables estudiadas se miden a lo largo de una escala que indica la cantidad presente de la variable medida. De una manera generalizada se ha asociado el análisis estadístico a la investigación cuantitativa, en concreto a los métodos experimental y cuasi- experimental (como es el caso).

Las variables estudiadas han sido:

- El clima de aula: Se entiende como el conjunto de características psicosociales de un aula, determinado por todos aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución que, integrados en un proceso dinámico específico confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante, a su vez, de los distintos productos educativos.

Destacan dos tipos de relaciones en el clima de aula principalmente:

La relación alumnos/as - alumnos/as.

La relación profesor - alumnos.

En esta investigación nos centraremos en el primer tipo de relación, la de alumnos/as - alumnos/as.

- Autoconcepto: Es la percepción del sí mismo, referida a los atributos, cualidades y defectos que se poseen y que constituyen la individualidad personal haciéndonos diferentes de los demás.

El autoconcepto es un constructo de marcado carácter cognitivo, ya que constituye un procesamiento quasi - constante de la información que nos aporta las funciones psicológicas de percibir, razonar, comparar, clasificar, valorar, etc., sobre contenidos de pensamientos que giran en torno de la propia personalidad y comportamientos.

Estas variables han sido medidas mediante una escala Likert de una escala de 1 a 4, y en la variable de clima escolar se han sumado todos los ítems dando un resultado final con el cual después poder trabajar esa información. El autoconcepto lo hemos dividido en cinco ámbitos: emocional, intelectual, corporal, social y familiar. En el cuestionario hay cuatro ítems para cada ámbito de la autoconcepto que se han sumado para conocer como son los diferentes autoconceptos.

La variable independiente en esta investigación ha sido el grupo (control, experimental), sexo y nacionalidad. Las variables dependientes han sido la escala de clima de aula, la escala de autoconcepto emocional, intelectual, corporal, familiar y social.

Hay un conjunto de paquetes de programas estadísticos que se aplican usualmente al campo de las ciencias sociales, entre ellos destacamos el SPSS, el BMDP, el SYSTAT..., hemos utilizado para el análisis de los datos el programa estadístico SPSS.

Para la realizar la comparativa entre el grupo de control y el grupo experimental ya sea en el pretest o en el Posttest se ha calcula usando una comparativa de medias, a través una prueba T para muestras independientes.

Para realizar la comparativa entre el Pretest y el Posttest del grupo experimental se ha calculado usando una comparativa de medias, a través de una prueba T para muestras relacionadas.

Se escogió la t de Student como técnica de análisis de los datos, porque es la técnica recomendada cuando se realiza una investigación cuasiexperimental y los grupos a comparar son tan sólo dos (control y experimental) (Valera, 2008).

Además, se escogerá la t de Student dada su sensibilidad y capacidad de discriminación para muestras pequeñas (Botero, 2005)".

7. Resultados

A continuación voy a proceder a exponer los datos obtenidos en la evaluación del clima de aula y del autoconcepto, en el grupo experimental y de control, antes y después del programa "Aulas felices".

Cuadros estadísticos.

- Comparativa del pretest entre el grupo control y grupo experimental en el Pretest en relación al clima de aula.

Prueba T para muestras independientes.

Estadísticos de grupo

	grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
clima de aula pre test	experimenta l	20	29,55	5,296	1,184
	control	19	30,32	6,558	1,504

Prueba de muestras independientes

		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
clima de aula pre test	Se han asumido varianzas iguales	1,078	,306	-,402	37	,690
	No se han asumido varianzas iguales			-,400	34,624	,692

Como podemos observar las medias de los dos grupos son muy similares, un 29,55 el grupo experimental y un 30,32 el grupo control antes de la aplicación del programa obteniendo estos datos durante el pretest.

No hay diferencias significativas respecto al clima escolar en el momento anterior del programa ya que según la prueba T para muestras independientes nos indica que la significatividad es de 0,690, mayor que 0,05.

- **Comparativa de los resultados del grupo experimental y control en el Posttest en relación al clima de aula.**

Prueba T para muestras independientes.

Estadísticos de grupo

	grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
clima de aula post test	experimental	20	39,05	4,123	,922
	control	19	35,74	4,771	1,094

Prueba de muestras independientes

		F	Sig.	t	gl	Sig.
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	(bilateral)
			r		r	Inferior
clima de aula post test	Se han asumido varianzas iguales	,527	,472	2,324	37	,026
	No se han asumido varianzas iguales			2,315	35,617	,026

Como podemos observar las medias de los dos grupos ha aumentado respecto a los datos obtenidos en el pretest, un 39,05 el grupo experimental y un 35,74 el grupo control después de la aplicación del programa obteniendo estos datos durante el postest.

Hay diferencias significativas respecto al clima escolar en el momento posterior del programa ya que según la prueba T para muestras independientes nos indica que la significatividad es de 0,026, menor que 0,05.

*** Comparativa del pretest y Postest del grupo experimental.**

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	CLpre	29,5500	20	5,29623	1,18427
	CLpost	39,0500	20	4,12279	,92188

		Diferencias relacionadas						gl	Sig. (bilateral)
Par		Media	Desviación típ.	Superior	Inferior	t	Desviación típ.	Error típ. de la media	
1	CLpre - CLpost	9,50000	2,28266	,51042	10,56832	8,43168	18,612	19	,000

Como podemos observar la media en del clima de aula en el postest ha aumentado casi 10 puntos, pasando de tener 29,55 a 39,

Hay diferencias muy significativas respecto al clima escolar en el momento posterior del programa ya que según la prueba T para muestras relacionadas nos indica que la significatividad es de 0,000, menor que 0,01.

- **Comparativa de la escala de autoconcepto emocional entre el grupo control y el grupo experimental.**

Comparar medias T para muestras independientes.

Estadísticos de grupo

	grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
EA emocional pre	experimenta	20	3,15	,587	,131
	control	19	2,89	,658	,151
EA emocional post	experimenta	20	3,20	,768	,172
	control	19	3,11	,855	,196

Prueba de muestras independientes

		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
EA emocional pre	Se han asumido varianzas iguales	,063	,803	1,280	37	,209
	No se han asumido varianzas iguales			1,276	36,013	,210
EA emocional post	Se han asumido varianzas iguales	,029	,867	-,040	37	,968
	No se han asumido varianzas iguales			-,040	36,082	,968

Como podemos observar las medias de los dos grupos son muy similares, destacando que ambos grupos han mejorado su puntuación en relación al pretest.

No hay diferencias significativas respecto a las diferentes escalas de autoconcepto ya que según la prueba T para muestras independientes nos indica que la significatividad es de 0,968, mayor que 0,05.

- **Comparativa entre el pretest y el posttest en referencia a la escala de autoconcepto emocional en el grupo experimental.**

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	EAEpre	3,15	20	,68056	,15218
	EAEpost	3,20	20	,76777	,17168

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Superior	Inferior	t	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Par 1	EAE - EAEpost	,20000	1,05631	,23620	-,29437	,69437	,847	19	,408

Como podemos observar las medias de las dos evaluaciones son muy similares, destacando que el grupo han mejorado su puntuación en relación al pretest.

No hay diferencias significativas respecto a las diferentes escalas de autoconcepto ya que según la prueba T para muestras relacionadas nos indica que la significatividad es de 0,408, mayor que 0,05.

- **Comparativa de la escala de autoconcepto entre el grupo control y el grupo experimental.**

Comparar medias T para muestras independientes.

	grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
EA intelectual pre	experimental	20	3,75	,639	,143
	control	19	3,42	,902	,207
EA intelectual post	experimental	20	3,95	,224	,050
	control	19	3,53	,905	,208

Prueba de muestras independientes

Como podemos observar las medias de los dos grupos son muy similares, destacando que ambos grupos han mejorado su puntuación en relación al pretest. Nos encontramos que el grupo experimental tiene una media de 3,75 y el control de un 3,42 en el pretest, en cambio en el posttest el grupo experimental tiene un 3,95 y el grupo control un 3,53.

Hay diferencias significativas respecto a las diferentes escalas de autoconcepto intelectual ya que según la prueba T para muestras

F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
---	------	---	----	---------------------

independientes nos indica que la significatividad es de 0,049 menor que 0,05 en los grupos.

		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
EA intelectual pre	Se han asumido varianzas iguales	7,105	,011	1,320	37	,195
	No se han asumido varianzas iguales			1,309	32,298	,200
EA intelectual post	Se han asumido varianzas iguales	20,985	,000	2,031	37	,049

- **Comparativa entre el pretest y el posttest en referencia a la escala de autoconcepto intelectual en el grupo experimental.**

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	EAI	3,7500	20	,63867	,14281
	EAIpost	3,9500	20	,22361	,05000

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Superior	Inferior	t	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Par 1	EAI - EAIpost	,20000	,69585	,15560	,52567	,12567	-1,285	19	,214

Como podemos observar las medias de las dos evaluaciones son muy similares, destacando que el grupo han mejorado su puntuación en relación al

pretest. Nos encontramos que el grupo experimental tiene una media de 3,75 en el pretest y un 3.95 en el posttest.

No hay diferencias significativas respecto a las diferentes escalas de autoconcepto intelectual ya que según la prueba T para muestras relacionadas nos indica que la significatividad es de 0,214, menor que 0,05.

- **Comparativa de la escala de autoconcepto social entre el grupo control y el grupo experimental.**

Estadísticos de grupo

	grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
EA social pre	experimental	20	3,80	,410	,092
	control	19	3,32	,820	,188
EA social post	experimental	20	3,85	,366	,082
	control	19	3,58	,838	,192

Prueba de muestras independientes

		F	Sig. Superio r	t	gl	Sig. (bilateral)
		Inferior		Inferior	Superio r	Inferior
EA social pre	Se han asumido varianzas iguales	7,363	,010	2,350	37	,074
	No se han asumido varianzas iguales			2,313	26,180	,079

EA social post	Se han asumido varianzas iguales	7,335	,010	1,321	37	,195
	No se han asumido varianzas iguales			1,297	24,373	,207

Como podemos observar las medias de los dos grupos son muy similares, destacando que ambos grupos han mejorado su puntuación en relación al pretest. Nos encontramos que el grupo experimental tiene una media de 3,80 y el control de un 3,32 en el pretest, en cambio en el posttest el grupo experimental tiene un 3,85 y el grupo control un 3,58.

No hay diferencias significativas respecto a las diferentes escalas de autoconcepto social ya que según la prueba T para muestras independientes nos indica que la significatividad es de 0,207 mayor que 0,05 en los grupos.

- **Comparativa entre el pretest y el posttest en referencia a la escala de autoconcepto social en el grupo experimental.**

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	EAS	3,80	20	,41039	,09177
	EASpost	3,85	20	,36635	,08192

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas	t	gl	Sig. (bilateral)
--	--------------------------	---	----	------------------

		Media	Desviación típ.	Superior	Inferior	Desviación típ.	Error típ. de la media		
Par 1	EASpre - EASpost	,05000	,51042	,11413	,28888	,18888	-,438	19	,666

Como podemos observar las medias de las dos evaluaciones son muy similares, destacando que el grupo han mejorado su puntuación en relación al pretest. Nos encontramos que el grupo experimental tiene una media de 3,80 en el pretest y un 3.85 en el posttest.

No hay diferencias significativas respecto a las diferentes escalas de autoconcepto intelectual ya que según la prueba T para muestras relacionadas nos indica que la significatividad es de 0,666, mayor que 0,05.

- **Comparativa de la escala de autoconcepto corporal entre el grupo control y el grupo experimental.**

Estadísticos de grupo

	grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
EA corporal pre	experimental	20	3,70	,733	,164
	control	19	3,32	,946	,217
EA corporal post	experimental	20	3,75	,444	,099
	control	19	3,47	,841	,193

Prueba de muestras independientes

F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
---	------	---	----	------------------

		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
EA corporal pre	Se han asumido varianzas iguales	3,597	,066	1,422	37	,163
	No se han asumido varianzas iguales			1,413	33,926	,167
EA corporal post	Se han asumido varianzas iguales	5,739	,022	1,292	37	,204
	No se han asumido varianzas iguales			1,273	27,007	,214

Como podemos observar las medias de los dos grupos son muy similares, destacando que ambos grupos han mejorado su puntuación en relación al pretest. Nos encontramos que el grupo experimental tiene una media de 3,70 y el control de un 3,32 en el pretest, en cambio en el posttest el grupo experimental tiene un 3,75 y el grupo control un 3,42.

No hay diferencias significativas respecto a las diferentes escalas de autoconcepto social ya que según la prueba T para muestras independientes nos indica que la significatividad es de 0,204 mayor que 0,05 en los grupos.

- **Comparativa entre el pretest y el posttest en referencia a la escala de autoconcepto social en el grupo experimental.**

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	EACpre	3,70	20	,733	,164
	EACpost	3,75	20	,444	,099

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	95% Intervalo de confianza para la diferencia		t			
				Superior	Inferior		Desviación típ.	Error típ. de la media	
Par 1	EAC - EACpost	-,050	,686	,153	-,371	,271	-,326	19	,748

Como podemos observar las medias de las dos evaluaciones son muy similares, destacando que el grupo han mejorado su puntuación en relación al pretest. Nos encontramos que el grupo experimental tiene una media de 3,70 en el pretest y un 3.75 en el posttest.

No hay diferencias significativas respecto a las diferentes escalas de autoconcepto intelectual ya que según la prueba T para muestras relacionadas nos indica que la significatividad es de 0,748, mayor que 0,05.

- **Comparativa de la escala de autoconcepto familiar entre el grupo control y el grupo experimental.**

Estadísticos de grupo

	grupo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
EA familiar pre	experimental	20	3,80	,523	,117
	control	19	3,58	,607	,139
EA familiar post	experimental	20	3,75	,444	,099
	control	19	3,64	,562	,129

Prueba de muestras independientes

		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
EA familiar pre	Se han asumido varianzas iguales	3,201	,082	1,220	37	,230
	No se han asumido varianzas iguales			1,215	35,582	,232
EA familiar post	Se han asumido varianzas iguales	,177	,676	,081	37	,936
	No se han asumido varianzas iguales			,081	34,274	,936

Como podemos observar las medias de los dos grupos son muy similares, destacando que ambos grupos han mejorado su puntuación en relación al pretest. Nos encontramos que el grupo experimental tiene una media de 3,70 y el control de un 3,32 en el pretest, en cambio en el posttest el grupo experimental tiene un 3,75 y el grupo control un 3,42.

No hay diferencias significativas respecto a las diferentes escalas de autoconcepto social ya que según la prueba T para muestras independientes nos indica que la significatividad es de 0,936 mayor que 0,05 en los grupos.

- **Comparativa entre el pretest y el posttest en referencia a la escala de autoconcepto social en el grupo experimental.**

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	EAFApré	3,80	20	,523	,117
	EAFApóst	3,75	20	,444	,099

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	Superior	Inferior			
Par 1	EFA pre-EFApost	,050	,686	,153	-,271	,371	,326	19	,748

Como podemos observar las medias de las dos evaluaciones son muy similares, destacando que el grupo han mejorado su puntuación en relación al pretest. Nos encontramos que el grupo experimental tiene una media de 3,80 en el pretest y un 3.75 en el posttest.

No hay diferencias significativas respecto a las diferentes escalas de autoconcepto intelectual ya que según la prueba T para muestras relacionadas nos indica que la significatividad es de 0,748, mayor que 0,05.

8. Conclusiones.

Considerando que, analizadas todas las variables en su conjunto, no existen diferencias significativas entre los pretest de los grupos experimental y de control, ni entre el pretest - posttest del grupo de control y centrándonos en el análisis del pretest-posttest del grupo experimental, la primera conclusión que se puede extraer es que se ha producido un cambio significativo en el Clima del Aula del grupo experimental, que puede ser atribuible a la aplicación del programa "Aulas felices". Así pues, podemos considerar que se ha cumplido la hipótesis planteada, en el sentido de que la aplicación de un programa de educación para la convivencia, debía producir una mejora del Clima Social del Aula. Pero, de esta conclusión general se pueden extraer otras más específicas.

Los logros alcanzados se pueden considerar como el fruto del tipo de actividades del programa de intervención, en la medida que rompían el esquema tradicional, el trabajo individual de los alumnos, la preocupación por alcanzar unos objetivos instructivos, etc. Al realizarse una serie de actividades más dinámicas, abiertas y participativas, se ha conseguido un doble objetivo: establecer un modelo de convivencia ampliamente aceptado e incrementar las interacciones entre alumnos y profesor y entre los propios alumnos. Como consecuencia, los alumnos perciben las relaciones del aula de una manera más positiva.

En relación a la escala de autoconcepto, hemos de destacar que ambos grupos la tienen muy elevada, algo característico en esta etapa del desarrollo tal y como describe Piaget en la descripción del estadio preoperacional. Como ya hemos visto en los resultados no existen

diferencias significativas entre ambos grupos, ni entre el pretest y el posttest, pero si observamos detenidamente los resultados nos podemos percatar de que ha aumentado el resultado de autoconcepto en los diferentes ámbitos pudiendo llegar al máximo de la puntuación siendo este de 4 puntos, desde mi punto de vista creo que el programa "Aulas felices" si puede ayudar a mejorar el autoconcepto de alumnos y alumnas, pero se tendría que aplicar a grupo de mayor edad, donde su autoconcepto no sea tan elevado como por ejemplo en grupos de adolescentes o preadolescentes. Aunque no podemos confirmar la hipótesis de "El autoconcepto de los participantes a los que se les ha dirigido el programa aumentará", ya que en ninguno de los ámbitos del autoconcepto hemos llegado a observar cambios significativos, utilizando las pruebas anteriormente explicadas, y los cambios aunque hayan sido a mejor, han podido ser frutos del azar o de variables externas que no hemos contemplado.

En relación con el objetivo que nos habíamos planteado al principio "Conocer si el programa "Aulas felices" provoca cambios positivos respecto a la convivencia escolar", unos claros resultados muy satisfactorios con el programa. podemos decir que en las pruebas del posttest, concretamente en las mediciones del clima de aula podemos observar Hay que destacar el carácter lúdico del programa, ya durante el proceso de intervención, los alumnos y alumnas han disfrutado de los juegos y actividades que potencian conductas prosociales, cooperativas y que ayudan a extinguir comportamientos disruptivos, violentos, antivalores y delictivos.

Limitaciones del estudio.

- Necesidad de un mayor número de participantes.
La muestra con la cual hemos aplicado el programa "Aulas felices" es muy pequeña, por lo que hubiera sido más favorable contar con más población en la investigación.
- Necesidad de mucho tiempo de aplicación:
El programa "Aulas Felices" al ser un proyecto tan ambicioso que abarca tantos aspectos a mejorar, requiere una gran cantidad de tiempo para poder realizar las diferentes sesiones con las actividades propuestas. En este estudio se ha invertido mucho tiempo y aun así no han podido aplicarse todas las fortalezas personales, y de algunas fortalezas hemos tenido que dejar varias actividades sin poder realizar.
- Necesidad de realizar con mayor diversidad de edades: El programa de intervención "Aulas Felices" tiene un amplio intervalo en lo referente a las edades de intervención, en este estudio, con unos participantes de 6 y 7 años, ha mostrado unos buenos resultados, pero sería de gran interés el realizarlo con preadolescentes y adolescentes concretamente con alumnos/as de tercer ciclo de primaria y de la educación secundaria obligatoria ya que es en estas edades cuando más destacan los problemas de convivencia en el aula.

- Necesidad de gran variedad de recursos:

Hay un limitado número de actividades que se necesitan otros espacios además del aula como pueden ser el gimnasio, pistas deportivas,...., así como materiales relacionados con el área de educación física.

También se necesita acceso a recursos tecnológicos como puede ser uso de ordenador con acceso a Internet.

9. Referencias bibliográficas

Álvarez, L. (2007): Programa aprendo a resolver conflictos. Programa para mejorar la convivencia escolar. Madrid: CEPE

Arguís, R, Bolsas, A. P, Hernández, S y Salvador M^a M (2010). Programa Aulas felices. Psicología positiva aplicada a la educación. Zaragoza.

Arón, A.M. y Miliciv, N. (1992): Vivir con otros. Madrid: CEPE

Beltrán, J y Pérez, L.F (2000): Educar para el siglo XXI. Madrid: CCS

Calvo, A y Ballester, F (2007): Acoso escolar: Procedimientos reintervención. Madrid: EOS.

Carrascosa, M^a J y Martínez, B. (1998): Cómo prevenir la indisciplina. Madrid: Escuela Española.

Casamayor, G (Coord.). (1998): Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina de la enseñanza secundaria. Barcelona: Graó.

Cerezo, F (Coord) (1997): Conductas agresivas en la edad escolar. Aproximación teórica y metodológica. Propuestas de intervención. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F (2001): La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención. Madrid: Pirámide.

Cerezo, F (2005): La violencia en la escuela. Ponencia presentada al IX Seminario Internacional sobre Biología y Sociología de la Violencia. Centro Reina Sofía para Estudios de la Violencia. Valencia. Actas del Congreso (203 - 209).

Cerezo, F (2006): Violencia y victimización entre escolares: El bullying. Estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del test Bull-S. Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa, Nº 9, Vol 4 (2); pp 333- 352.

Cerezo, F, Calvo A y Sánchez, C (2011): Intervención psicoeducativa y tratamiento diferenciado del bullying. Concienciar, Informar y Prevenir. Madrid: Pirámide.

Defensor del pueblo (2000): Informe sobre violencia escolar: el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria. Elaborado por C del Barrio, E Martín, I. Montero, L Hierro, I Fernández, H, Gutiérrez y E Ochaíta, por encargo del comité Español del UNICEF. Madrid: Publicaciones de la Oficina del defensor del Pueblo.

De la Fuente, A, Peralta, F.J. y Sánchez, M.D. (2006): Valores sociopersonales y problemas de convivencia en educación secundaria. Revista electrónica de investigación psicoeducativa, Nº 9 (4), 2; pp171 y ss

Díaz-Aguado, M^a J Martínez, R y Martín, G. (2004): LA violencia entre iguales en la escuela y en el ocio. Estudios comparativos e instrumentos de evaluación. Instituto de la Juventud. Madrid: Publicaciones del Instituto de la Juventud.

Fernández Enguita, M. (2001): El sistema educativo y la educación cívica. Cuadernos de pedagogía, N^o 304; p. 12- 17. Barcelona.

Galtung, J. (1998): Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución. Bilbao; Gernika Gogoratuz.

Garaigordobil, M. (2007): Programa Juego. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 4 a 6 años. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2005a): Programa Juego. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 6 a 8 años. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2003b): Programa Juego. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M. (2004c): Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16 (3), 429- 435.

Garaigordobil, M. y Fagoaga, J.M (2006): Juego cooperativo para prevenir la violencia en los centros educativos: Evaluación de programas de intervención para educación Infantil, primaria y secundaria. Madrid: Centro de publicaciones del ministerio de educación y ciencia.

García, M, De la Fuente, J y Justicia F. (2002): Autorregulación del aprendizaje en el aula. Sevilla: Consejería de Educación. Junta de Andalucía.

Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Padilla, D., Cano, A., & Pérez-Moreno, P.J. (2005). Assessment by pupils, teachers and parents of school coexistence problems in Spain, France, Austria and Hungary: *Global*

psychometric data. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5, 101-112.

Gázquez, J.J., Cangas, A.J., Pérez, M.C., & Lucas, F. (2008). Teachers' perception of school violence in a sample from three European countries. *European Journal of Psychology of Education*.

Lyubomirsky, Sonja (2008): La ciencia de la felicidad. Barcelona: Urano.

Martínez Paredes, M. (1992): Aplicaciones del entrenamiento en habilidades sociales en prevención primaria. Estudio de los efectos diferenciales de la aplicación de un programa dirigido a madres e hijos. Universidad de Murcia.

Paterson, Ch (2009): El estudio científico de las fortalezas humanas. En C. Vázquez y G. Hervás (eds): La ciencia del bienestar. Madrid: Alianza, 181-207.

Pérez, C (2007): Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de la ESO. *Revista de Educación*, 343, pp 503 - 529.

Ortega, R. (2000): Educar la convivencia para prevenir la violencia. Madrid: Antonio Machado Libros.

Seligman, M. E. P. (2002): La autentica felicidad. Barcelona: Ediciones B

Serrano, I (1996): Agresividad infantil. Madrid: Pirámide.

Torrego, J.C. (2000 a): Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En coordinación con Fernández Isabel (coord.). Guía para la convivencia en el aula. Madrid: Escuela Española.

Torrego, J.C. y Moreno J.M. (2000 b): Resolución de conflictos de convivencia. Proyecto Atlántida. Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras y Federación de Padres y Madres Giner de los Ríos.

Vallés, A. (1997): Modificación de la conducta problemática del alumno. Alcoy: Marfil.

Vallés, A. (1998): Autoconcepto. CissPraxis: Barcelona.

Vallés, A. (1998): Programa de Resolución de Conflictos Interpersonales. Madrid: EOS.

Vallés, A y Vallés, C. (1999): Desarrollando la Inteligencia Emocional. Madrid: EOS.

Vallés, A. (2002): La Inteligencia Emocional en Ambientes Educativos. VI Congreso Internacional sobre la Inteligencia Emocional. Universidad de San Martín de Porres. Lima.

Vallés, A. (2007): Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar. El programa PIECE. Madrid: EOS.

ANEXOS

ANEXO 1

Cuestionario del clima de aula.

CEP. CUESTIONARIO DEL PROGRAMA
(VERSIÓN PARA EL ALUMNO)
(Garaigordobil, 2007)

Nombre: Edad:				
Ahora voy a leer unas frases y me gustaría que pensarais en qué medida vosotros habéis cambiado en lo que dicen las frases después de haber jugado durante este curso con estos juegos cooperativos: nada, un poco, bastante o mucho.				
	Nada	Algo	Bastante	Mucho
Participo más en actividades de grupo.				
Hablo más con mis compañeros de grupo.				
He hecho nuevos amigos dentro del grupo.				
Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por los demás.				
Respeto más las opiniones de los demás.				
Me fijo más, estoy más atento a los compañeros que necesitan ayuda y les ayudo más que antes.				
Comparto más mis juguetes, mis materiales...				
Tengo más confianza en mis compañeros.				
He aprendido a cooperar, a dar ayuda a los demás y a recibir ayuda de ellos para realizar actividades de grupo.				
Expreso más lo que siento.				
Estoy más atento a los sentimientos de los demás.				
Me veo mejor a mí mismo, más bueno, valioso...				
Tengo mejor opinión de mis compañeros, creo que ellos son valiosos, considerados, buenos...				
Respeto más las normas o reglas de los juegos.				

ANEXO 2

Cuestionario del autoconcepto

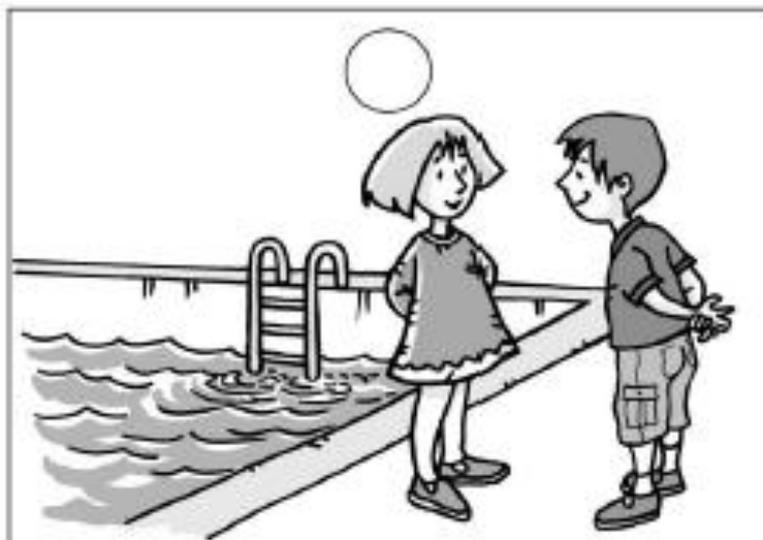
EA. ESCALA DE AUTOCONCEPTO
Garaigordobil, M. (2005)

Varones

















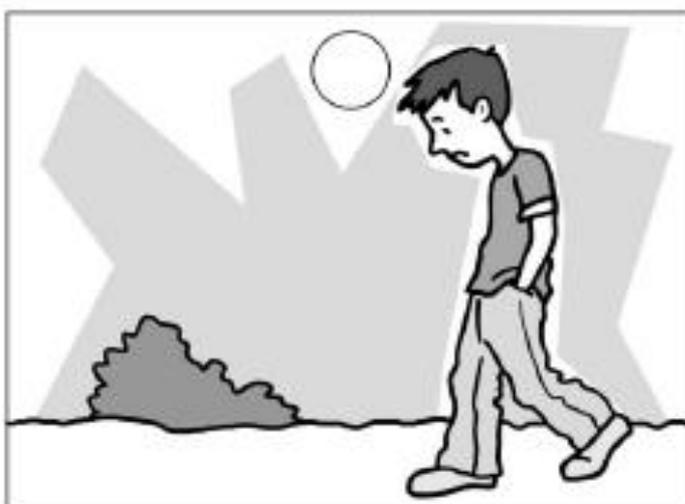








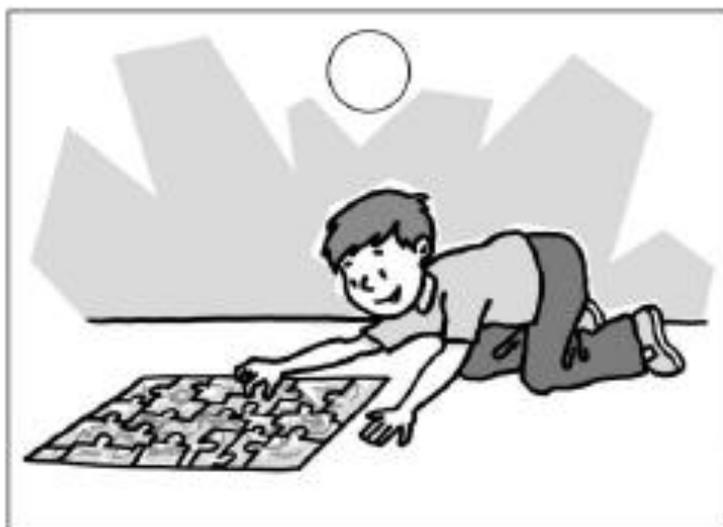


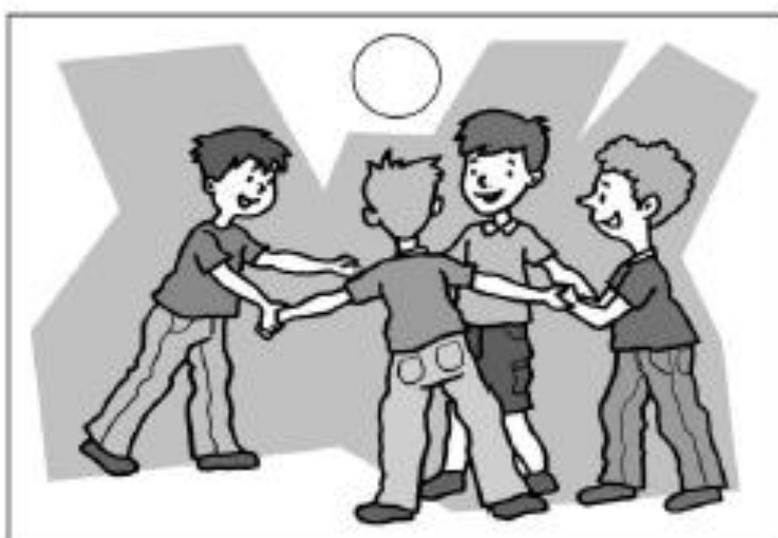
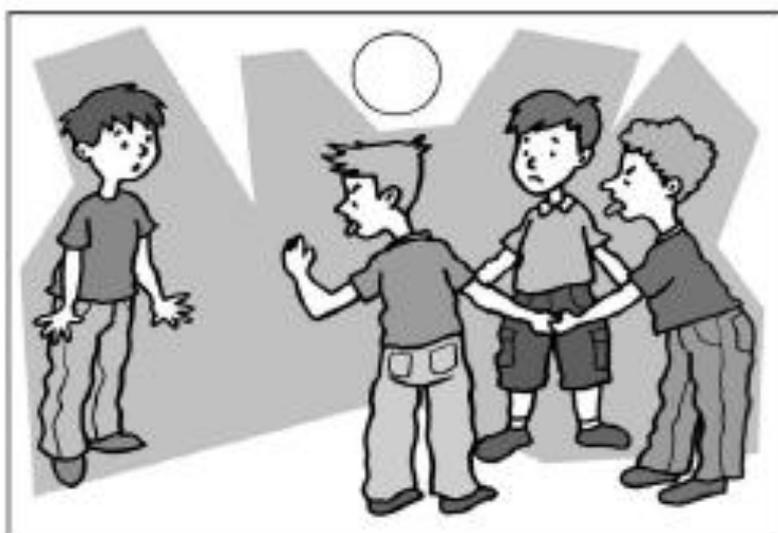




















Hoja de registro para la Escala de autoconcepto.

Nombre: _____ Grupo: _____ Pretest __ Posttest__

NUM	DIM	RES	PUN
1	E		S
2	I		S
3	S		S
4	C		I
5	C		I
6	E		S
7	FA		I
8	E		I
9	I		S
10	FA		S
11	S		I
12	S		I
13	E		I
14	C		S
15	C		I
16	FA		I
17	I		S
18	S		I
19	I		I
20	FA		I