



UADY

FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

*HABILIDADES SOCIALES EN PREESCOLARES: PROGRAMA DE
INTERVENCION PARA SU PROMOCION CON ENFOQUE DE
PSICOLOGÍA POSITIVA*

TESIS
PARA OBTENER EL GRADO DE
**MAESTRA EN PSICOLOGIA APLICADA EN EL ÁREA
ESCOLAR**

LIC. EN PSIC. CINTYA CAROLINA CARRASCO CÁMARA

DIRECTOR

MTRO. JORGE CARLOS AGUAYO CHAN

MÉRIDA, YUCATÁN, MÉXICO

SEPTIEMBRE, 2016

Declaro que esta investigación es de mi propia autoría, a excepción de las citas de los autores mencionadas a lo largo de ella. Así también declaro que este trabajo no ha sido presentado previamente para la obtención de ningún título profesional o equivalente.

Agradezco el apoyo brindado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por haberme otorgado la beca No.634213 durante el periodo agosto 2014-julio 2016 para la realización de mis estudios de maestría que concluyen con esta tesis, como producto final de la Maestría en Psicología Aplicada de la Universidad Autónoma de Yucatán.

Dedicatoria

A mis hijos que se encuentran en la maravillosa etapa de la infancia.

Contenido

1. Introducción	1
1.1. Características generales de la problemática que se abordó	2
1.2. Sustento teórico del abordaje	3
1.2.1. Habilidades sociales y Teorías del desarrollo humano	4
1.2.2. Habilidades sociales en la niñez temprana y educación preescolar	11
1.2.3. Programas de intervención para el desarrollo de las habilidades sociales, sus efectos	18
1.2.4. Psicología Positiva	22
2. Evaluación diagnóstica del problema	28
2.1. Descripción del escenario	28
2.2. Instrumento y estrategia utilizadas	30
2.2.1. Instrumento	30
2.2.2. Estrategias utilizadas	34
3. Programa de intervención desarrollado	36
3.1. Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención	36

HABILIDADES SOCIALES	vi
3.2. Objetivos del programa de intervención	37
3.3. Recursos utilizados	39
3.4. Procedimiento de aplicación	40
4. Evaluación de los efectos	42
4.1. Resultados de la aplicación del instrumento	42
4.2. Cambios registrados	44
5. Discusión	46
5.1. Relación intervención-cambios observados	46
5.2. Comparación cambios observados-literatura de sustento	48
5.3. Conclusiones y sugerencias	49
6. Referencias	53
Apéndices A. Formato de AEPS	
Apéndice B. Tabla de relación AEPS y Psicología Positiva	
Apéndice C. Diagnóstico Dominio Social 3°A	
Apéndice D. Diagnóstico Dominio Social 3°B	
Apéndice E. Postest Dominio Social 3°A	
Apéndice F. Postest Dominio social 3°B	
Apéndice G. Carta descriptiva	

Relación de Tablas y Figuras

Tablas

Tabla 1. Estructura general de programa	37
Tabla 2. Cronograma de implementación del programa	40
Tabla 3. Diferencias de grupos en el pretest por áreas	43
Tabla 4. Diferencias de grupos en el posttest por áreas	44
Tabla 5. Diferencias pretest-posttest por salón	44

Figuras

Figura 1. Cuadro integrador del marco teórico	4
Figura 2. Resultados del diagnóstico Dominio Social 3°A	33
Figura 3. Resultados del diagnóstico Dominio Social 3°B	34

1. Introducción

La primera infancia es el momento más sensible y receptivo en el que el ser humano adquiere su personalidad, identidad, habilidades y aprendizajes a través de su interacción con otros y las situaciones que lo rodean. Es imperante que esta etapa sea considerada como un momento óptimo para potencializar y desarrollar capacidades, habilidades, así como aprendizajes permanentes que serán fundamentales para la convivencia social y desarrollo cognitivo (SEP, 2004).

Es en esta etapa de la infancia, donde se desarrollan las habilidades sociales, vistas como el conjunto de conductas útiles para establecer relaciones sociales, que serán la pauta para que los niños se puedan relacionar con otros, comenzando con la familia y continuando con la escuela, pues por medio de estas primeras interacciones adquirirán modelos de convivencia para la vida.

Es por ello que en el contexto escolar la promoción de estas habilidades sociales se justifica bajo los objetivos de las reformas educativas que sugieren la educación encaminada a un progresivo desarrollo integral, tanto en el aspecto cognitivo como en el de las de relaciones personales y emocionales; por ende es fundamental que desde el comienzo de la escolaridad y como un continuo de la educación para toda la vida, se enfoquen los esfuerzos en el impulso de los aprendizajes útiles y óptimos en el campo de las habilidades sociales.

Desde este esquema surge la propuesta de desarrollar un programa de intervención que desde el enfoque de la psicología positiva ayude a promocionar las habilidades sociales en infantes desde su propio contexto escolar, permitiendo así crear situaciones idóneas centradas en la promoción de comportamientos favorables y saludables a partir de sus recursos personales con el fin de prepararlos en el afrontamiento de las situaciones de su entorno.

En los siguientes apartados se señalan las características de la problemática abordada así como el sustento teórico que abarcará las habilidades sociales desde sus enfoques del desarrollo

vital del ser humano, las teorías que explican su aparición y evolución en los infantes, destacando como éstas se abordan en el ámbito educativo y la relación e importancia de considerar la psicología positiva en la promoción de las misma debido a los resultados positivos que en investigaciones se han obtenido, todo ello con la finalidad de mostrar lo que da pie a la elaboración y desarrollo de este proyecto de intervención.

1.1. Características generales de la problemática o el caso que se abordó

Con base en la información recabada por medio de la directora y de las maestras de un centro preescolar, una de las problemáticas que en los niños se presenta y considera importante abordar son las habilidades sociales; ya que para las informantes, muchos de ellos presentan conductas poco adaptadas para relacionarse con sus pares, algunos lloran al llegar a la escuela, otros son muy agresivos con sus compañeros, otros no participan en las actividades dentro del salón de clase o a la hora del recreo, entre otras; lo que para las maestras es atribuido a la falta de atención por parte de ambos padres, ya que la mayoría son trabajadores de tiempo completo, y en ocasiones su ausencia es confirmada por la escasa o nula participación en eventos escolares, juntas de padres de familia, entrega de material o tareas; y también se atribuye a que algunos niños nunca han tenido contacto con ninguna escuela anteriormente, así como a la educación recibida en casa. La directora expresa que a pesar de tener el apoyo del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) dos veces por semana, las maestras no logran controlar dichas actitudes que dentro del salón de clase irrumpen con la dinámica y evolución de las actividades, el aprendizaje y la convivencia.

Ante esta problemática expresada y en acuerdo con la directora y maestras, los participantes en este proyecto fueron los alumnos de los dos salones de tercer grado de preescolar, ya que éstos se encuentran en la transición a un nivel educativo que representa un

mayor reto intelectual, personal y social, es por ello que para el ingreso a la primaria se considera importante la adquisición de las habilidades sociales con las cuales los niños puedan desarrollar aprendizajes significativos para ésta y futuras etapas.

Complementando lo dicho por las informantes de la escuela, se considera que poner la mirada en potenciar habilidades sociales en los niños de edades preescolares, y más aún considerando el ámbito educativo, resulta una combinación de situaciones idóneas ya que, por un lado, esta etapa del ciclo vital es sumamente flexible y receptiva y por otro lado, la escuela es el espacio en el cual los niños tienen mayor contacto con otros, con el agregado de tener momentos variados que se convierten en un constante enfrentamiento del niño con un ambiente cambiante y poco controlado por él mismo, lo que hace que conozcan de manera natural todas sus habilidades, o al menos se exponga al intento de desarrollarlas.

Así mismo, desde la psicología positiva, trabajar en edades preescolares la promoción de habilidades sociales es trascendental para la salud y la prevención de enfermedades de orden socioemocional, así como para el desarrollo de comportamientos favorables y saludables a partir de sus recursos personales con el fin de prepararlos para el afrontamiento de las situaciones de su entorno y para toda la vida.

1.2. Sustento teórico del abordaje

La siguiente figura presenta un cuadro integrador de los elementos que constituyen el marco teórico del presente trabajo.

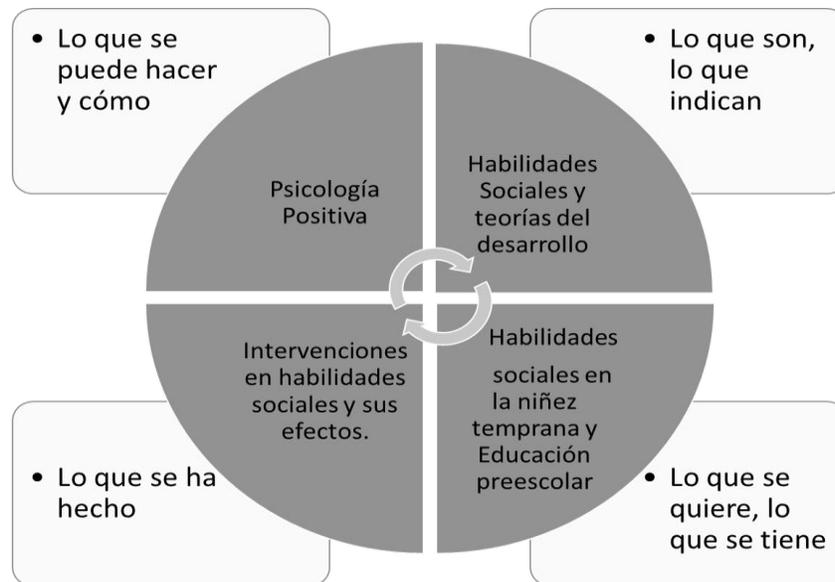


Figura 1. Cuadro integrador del marco teórico

1.2.1. Habilidades sociales y Teorías del desarrollo humano. El ser humano tiene la necesidad de interactuar con personas o grupos, ya que por naturaleza es un ser social. Desde que nace, primeramente, interactúa con la figura materna, posteriormente se encuentra en un grupo social denominado familia, y a lo largo de la vida se relaciona con otros y se crean nuevos bosquejos de interacción, que a la vez son parte del desarrollo personal, emocional y social.

Este primer apartado conceptualizará el término de habilidades sociales desde una mirada general. Partiendo del concepto únicamente de *habilidad*, ésta sería definida como la adquisición de una destreza para poder ejecutar algo; por lo tanto, para Peñafiel y Serrano (2010), las habilidades sociales comprenderían el tener la destreza social o conducta social que se adecue a cualquier tipo de estímulos con una respuesta específica; pero a la vez encierra un conjunto de comportamientos complejos que se dan entre personas y que son aprendidos de la misma manera por medio de la interacción. Así mismo, cuando las habilidades sociales son apropiadas para la

interacción interpersonal, son por sí mismas fuente de satisfacción intrapersonal, ya sea por la respuesta inmediata o a largo plazo.

Es decir, se puede considerar que las habilidades sociales son también un medio excepcional para conservar y promocionar la salud puesto que el establecimiento de las relaciones sociales, actúa como refuerzo positivo al influir en el autoconcepto, autoestima, asertividad así como en el bienestar del sujeto (Roca, 2007).

En esta línea, Contini (2008) coincide con la idea de que una persona con habilidades sociales, habilidades de interacción social o de interacción interpersonal; por decir otros sinónimos, conoce y controla mejor sus propios sentimientos, pues en la medida en que se relaciona con otros se promueve el reconocimiento y aceptación de los sentimientos en terceros lo que permite a su vez mejores relaciones y la creación de vínculos positivos contribuyendo e impactando en su salud mental propia, por ende, en su calidad de vida. Esta autora agrega que el bienestar de las personas influye en la percepción de los demás, lo que da como resultado relaciones interpersonales con involucramiento de emociones positivas; todo ello dota de estructuras mentales y comportamentales adecuadas, adaptativas que ayudan a conformar nuevas relaciones sociales así como el afrontamiento de situaciones difíciles.

En definición, las habilidades sociales son “capacidades o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea interpersonal. Conjunto de conductas aprendida [] como responder a un saludo, manejar un problema con una amiga, empatizar, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás” (González Moreno y Monjas Casares, 2000, p. 18).

Para Caballo (2010, las habilidades sociales tienen las siguientes características, a) se adquieren por entrenamiento, instrucción o experiencia directa; b) varían ampliamente dependiendo del sexo, edad, cultura, clase social, educación; c) contienen componentes

observables como las gesticulaciones o lenguaje no verbal, componentes emocionales y afectivos, así como componentes cognitivos; d) por último, las habilidades sociales son características conductuales y no personales, que se manifiestan con una respuesta específica a una situación concreta.

De la misma manera, Caballo (2005), destaca cuatro diferentes tipos de habilidades sociales, que a saber son; *Conversacionales*, las cuales son necesarias para establecer y mantener pláticas con otros; *Afectivas*, importantes para establecer relaciones positivas, transmitir afectos, perdonar, disculparse y valorar a otros, así como poder rechazar algo que no se desea sin agredir a otros. *Habilidades para el alcance de objetivos*, mostrando competencia, motivación y autovaloración. Y por último *Conducta asertiva*, la cual se refiere a la capacidad de transmitir opiniones, sentimientos, creencias, de manera eficaz, sin agredir a otros, pero expresando lo que realmente se desea con auténtica convicción. Con todo esto, una persona con una conducta socialmente habilidosa poseerá un conjunto de conductas que en un contexto de relación interpersonal expresará sentimientos, actitudes, deseos, opiniones, derechos de manera adecuada según la situación, respetando así a los demás, resolviendo posibles conflictos y minimizando la probabilidad de su aparición a futuro.

Así mismo, la definición propuesta por Kelly (2000) de las habilidades sociales es, “aquellas conductas aprendidas que ponen en juego las personas en situaciones interpersonales para mantener el reforzamiento del ambiente y alcanzar objetivos de naturaleza social” (p.19)

Adicionalmente, desde una perspectiva interaccionista, para Blanco (1982), las habilidades sociales “son la capacidad que el individuo posee de percibir, descifrar, entender y responder a los estímulos sociales en general, especialmente aquellos que provienen del comportamiento de los demás” (como se citó en Fernández, 1994, p. 569).

Hasta aquí se ha visto el concepto de habilidades sociales desde diferentes autores, sus características y tipos; los siguientes párrafos abordarán cómo es el inicio de las habilidades sociales en el ser humano en la primera etapa de vida, según las diferentes teorías del desarrollo humano, ya que éstas buscan entender cómo y por qué las personas cambian o se mantienen igual a través del tiempo, estudiando a individuos de todas las edades y en todas las situaciones.

El estudio del desarrollo humano se divide en tres grandes ámbitos que se distinguen por la aparición de ciertos factores esperados. Estos ámbitos son: a) Desarrollo biopsicosocial, estudiado desde ciencias como la biología, corresponde al crecimiento de los individuos, sus cambios corporales, factores nutricionales, genéticos y salubres. Incluye las habilidades motoras y son parte del ámbito biosocial. b) Desarrollo Cognitivo, que es estudiado desde las ciencias como la psicología. Corresponde a los elementos del conocimiento y los procesos mentales para entender lo que ocurre, tales como imaginación, percepción, lenguaje y memoria. c) Desarrollo Psicosocial, estudiado desde la sociología, incluye el desarrollo de las emociones, el temperamento y las habilidades sociales. También conocido como ámbito psicosocial, que se ve influido por las relaciones interpersonales, contexto y cultura (Berger, 2011).

Así mismo, para poder clasificarlo, el desarrollo humano se divide en nueve ciclos vitales que permiten entender el ámbito y características esperadas según el grupo cronológico al que un individuo pertenece. A saber estas clasificaciones son (Duque, 2007):

- a) periodo prenatal, que va de la concepción al nacimiento
- b) primera infancia, desde el nacimiento a los tres años
- c) niñez temprana, de los tres a los seis años
- d) niñez intermedia, de seis a 12 años
- e) adolescencia, de 12 a 18 año
- f) juventud, de los 20 a los 35 años

- g) madurez, de los 35 a 50 años
- h) adultez, de los 50 a 65 años
- i) vejez, de los 65 años en adelante.

En cada uno de los ciclos anteriores los individuos crecen y se desarrollan de forma diferente según el rango comprendido, Es decir, en cuanto al crecimiento los cambios se expresan en medidas, cambios cuantitativos o físicos, que ocurren en la estructura cerebral, los órganos, talla, peso; lo que da como resultado un crecimiento mental y físico.

De igual manera, en cuanto al desarrollo, los humanos sufren cambios en sus habilidades y funciones (lo cual puede ser medido cuantitativa, así como cualitativamente), como efecto de las experiencias personales, familiares, ecológicas, sociales, religiosas, laborales, que marcan determinan y distinguen al individuo en los roles que desempeñaran, sus patrones de conducta, etc; que van adquiriéndose y evolucionando desde el nacimiento hasta la muerte. Estas modificaciones en el crecimiento y desarrollo pueden darse en momentos diferentes dentro del mismo rango de edad; sin embargo la ausencia de estos aspectos puede significar un déficit o enfermedad. (Duque, 2007).

Una propuesta interesante es la de Amar, Abello y Tirado (2004), quienes coinciden en la multifactorialidad del desarrollo humano y la adquisición de sus habilidades, desde un punto de vista cualitativo, indican que el desarrollo del individuo se puede entender desde su propio desarrollo, es decir desde el individuo mismo, y que el desarrollo sólo es posible en la interacción con otros. Por tanto, el desarrollo humano será la correcta funcionalidad del ser humano consigo mismo, con otros y con su ambiente, lo que puede referir la importancia del desarrollo de las habilidades sociales como parte del desarrollo humano saludable.

Desde esta mirada más interaccionista expresada en el párrafo anterior, los elementos básicos del desarrollo humano serán la individuación y la socialización, que, si bien plantea que

los seres humanos tienen toda una evolución genética y orgánica, también se desarrollan como consecuencia de la experiencia y las interacciones tempranas, por lo que se destaca el componente social influenciado por las actividades con la sociedad pero además con un componente individual pues depende de la propia experiencia. Es decir, el desarrollo humano es resultado del desarrollo social y viceversa, por lo tanto, se podrán ver a las habilidades sociales como inherentes al desarrollo social y humano.

Ahora bien, si para cada ciclo vital se determina cierta adquisición de características y habilidades como parte de un patrón de procesos normales y adecuados, es decir, una característica de salud psicológica y física del desarrollo de todos del ámbito del ser humano, se esperaría que un individuo saludable despliegue habilidades sociales propias para su edad.

En los siguientes párrafos, se plantea desde diferentes perspectivas clásicas, cómo es que se aprenden y logran las habilidades sociales en el ámbito del desarrollo psicosocial, haciendo énfasis específicamente en la niñez temprana, que es cuando se muestra aún más el cambio en este proceso de adquisición.

Erikson, concibe al individuo y su contexto social como dos elementos inseparables, en constante interacción durante el proceso evolutivo de todo el ciclo vital; afirma que el desarrollo se da durante toda la vida, en momentos diferentes, y que las influencias del ambiente condicionan la conducta, por tanto son las exigencias del mismo que hacen que el individuo haga uso de sus recursos personales para dar respuesta a las demandas externas, si estas demandas son superadas con éxito es considerado desarrollo (Muñoz, et al. 2014).

Por lo tanto, las habilidades sociales se desarrollarán en el niño como resultado de la interacción con otros, es decir, si el niño cuenta con un conjunto de conductas adecuadas podrá hacer frente a las situaciones que se le presenten y de la misma manera podrá desarrollar nuevas conductas adaptativas; por otro lado, si no presenta un bagaje conductual adecuado para

responder a las situaciones que se le interpongan, se podrá decir que aún no cuenta el desarrollo de dicha habilidad.

En la actualidad las aplicaciones que se han dado a la teoría de Erickson son para la explicación de la personalidad inmadura desde un punto de vista socioevolutivo, en el cual se destacan conceptos como desconfianza, dependencia, indefinición personal, aislamiento, etc., siendo de utilidad en el ámbito social para entender ciertas conductas presentes o no, en el individuo.

Piaget, desde una propuesta más inclinada hacia las funciones cognoscitivas del desarrollo humano, establece que el niño es activo en su desarrollo, busca estimulación y puede reemplazar carencias por medio de su entorno, es decir encontrará soluciones a problemas de relaciones con otros según su capacidad cognoscitiva (miedo a la separación, relación objetal, figuras de apego), con ello se refiere que, su socialización estará relacionada con su proceso cognoscitivo y el proceso cognitivo dependerá a su vez de la socialización (Amar, et al., 2004). Por ejemplo, la función de las figuras de apego es que, con ellas el niño se siente seguro, aceptado, protegido y dan a éste recursos emocionales y sociales necesarios para su bienestar (Ortíz; Fuentes y López, 1999).

Es decir, a través de la socialización se posibilitará el conocimiento de pautas, reglas, prohibiciones, etc.; ayudará a la conformación de los vínculos afectivos, la adquisición de comportamientos socialmente aceptables, y la participación de otros en sus relaciones será importante para la construcción de su personalidad (Fuentes y López, 1994).

Otro representante de las teorías del desarrollo fue Bandura con la teoría del aprendizaje social, quien considera que los individuos aprenden y se desarrollan a través de lo que observan y experimentan en su ambiente, por ello cree que el aspecto cognitivo entra como un elemento mediador entre lo que sucede en su entorno y el comportamiento; de esta manera, la conducta es

una respuesta a los estímulos externos o ambientales; entonces, el desarrollo social será una suma de todos los aprendizajes de modelos adecuados de conducta que el niño haya podido observar para posteriormente reproducirlos (Pascal, 2009).

Esta última perspectiva teórica ha sido muy utilizada en el desarrollo de técnicas para la práctica de la enseñanza, sobre todo en la modificación de conductas para un mejor desempeño social y cognitivo.

Hasta aquí se ha revisado algunas perspectivas de las habilidades sociales, su proceso de adquisición, específicamente en la infancia, y por qué éstas son una importante fuente de salud. Para efectos de este trabajo, se presentan a continuación las características principales de las habilidades sociales en los niños de tres a seis años, así como el papel de la educación en la enseñanza de estas habilidades en los infantes.

1.2.2. Habilidades sociales en la niñez temprana y Educación preescolar. Si bien el ser humano está en constante cambio, crecimiento y evolución como explica la ciencia del desarrollo; es en la etapa de la infancia donde los niños se encuentran en rápido incremento físico, cognoscitivo y lingüístico. Es el momento en el cual desarrollan el concepto de sí mismo, identidad, los roles correspondientes a su género, y despierta el interés por el juego con otros (Rice, 1997). Así, esta es la etapa en la cual las relaciones sociales y las interacciones con la familia y escuela juegan un papel importante para el desarrollo de dichos aspectos.

Como coincide Lacunza (2005), en la infancia las habilidades sociales están muy relacionadas con las figuras de apego y a los grupos primarios, ya que durante estos años estas figuras tendrán relevancia en el comportamiento interpersonal del infante, es decir las relaciones familiares y escolares por ser los primeros contextos de interrelación son los que le brindarán las oportunidades sociales para posteriormente incorporarse a otros contextos. Es decir, dichos

grupos primarios también serán los conformadores de la autoestima, adopción de roles, autoregulación del comportamiento, rendimiento académico, desempeño laboral, desde la infancia hasta la edad adulta (Monjas Casares, 2002).

Esto puede confirmar que, los niños son seres sociales por naturaleza, ya que desde que nacen comienzan a relacionarse e interactuar con otros, su conducta adaptativa es señal de los constantes aprendizajes sociales y de su capacidad para vivir con otros en su entorno, adquiriendo normas, valores, pautas de conductas impuestas por la cultura y la sociedad para poder conformarse y relacionarse satisfactoriamente, a lo que se le llama socialización (Delval, 2008; Pérez y Navarro, 2011).

Todo este proceso adaptativo y socializador es más evidente desde la primera infancia en la cual se asientan los primeros pilares para las habilidades sociales en conductas como sonreír a otros con alguna intención, hacer gestos, vocalizar, observar a los compañeros detenidamente, responder de manera adecuada a la conducta de otros niños, así como las conductas de ayuda, cooperación y compartir (Muñoz, et al., 2014).

Así mismo, el periodo de la niñez temprana, o preescolar que va de los tres a los seis años de edad se caracteriza generalmente porque los niños reflejan dinamismo, afán de supervivencia, preeminencia de los instintos e inocente pudor, incansable ansia del saber exhibido en sus frecuentes “por qué”, que con las repuestas son útiles para crear su realidad a su entender, tendencia a la imitación y gran capacidad de observación; sin embargo, según López de Lergo y Cruz (2008), en esta etapa los preescolares carecen de ideas morales, pensamiento diferenciado (no encuentran diferencia entre lo real de lo irreal) y de capacidad de análisis y síntesis.

Sin embargo, diversos autores (Davidov, 2000; Salmina y Filimonova, 2001; Solovieva, Quintanar y Lázaro, 2006) coinciden con la idea de que los niños en edades preescolares comienzan con la adquisición de *neoformaciones*, que son nuevas formaciones psicológicas tales

como el inicio de la actividad voluntaria, la imaginación, la jerarquización de los motivos y la actividad reflexiva, todas éstas neoformaciones son útiles para la preparación y adquisición de aprendizajes de nuevos conocimientos, así como de nuevas formaciones en etapas siguientes.

Por otro lado, Papalia, Wedkos y Duskin (2010) consideran que en la etapa niñez temprana el individuo, en lo que compete a su desarrollo cognitivo, ha alcanzado la capacidad para usar símbolos, resolver problemas, comprender y usar el lenguaje, se consolida la memoria y la inteligencia se hace más previsible; y, a pesar de que su pensamiento es aún egocéntrico, aumenta la comprensión y aceptación de las opiniones de los demás; lo que se consideran también pautas de desarrollo psicosocial.

De igual forma, en cuanto al desarrollo psicosocial, en dicha etapa, el autoconcepto y comprensión de las emociones son más complejos, la autoestima es muy global, los juegos son imaginativos, elaborados y más sociales; por ello, los pares cobran importancia como centro de la vida social; aun no puede reconocer su yo real de su yo ideal por lo que también le hace falta reconocer sus capacidades y virtudes, así mismo conductas como el altruismo, la conciencia moral relacionadas con acatamiento de reglas y convenciones; la agresión y la temeridad se hacen más evidentes en esta fase (Santrock, 2006).

Como se ha revisado, este período del ciclo vital es sumamente representativo para el desarrollo de las habilidades sociales; las características cognitivas y psicosociales de la niñez temprana facilitan su enseñanza y aprendizaje; agregado a que el contexto donde se desenvuelven los niños (casa y escuela), así como la interacción con otros, son también factores importantes para el desempeño y adquisición de las mismas.

Igualmente, como característica de salud en el desarrollo humano, en esta etapa se espera que el niño obtenga cierto desarrollo social representativo de la edad preescolar. Sin embargo, debido a que cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo, resulta difícil predecir el momento y

la manera en que un niño logrará alcanzar en plenitud una destreza o habilidad social, pero existen pautas que pueden ser señal de un desarrollo no esperado como conductas que demuestren una extrema timidez o temor social, agresividad, incapacidad de separarse de los padres, escaso juego o evitar estar con otros, inexpressión de emociones o incomprensión de emociones ajenas, no poder quitarse la ropa, decir incorrectamente su nombre completo o no hablar de sus experiencias o actividades (American Academy of Pediatrics, 2009). Esto, si se descarta algún problema orgánico, posiblemente pueda ser influido no solo por las características socio-culturales, situacionales, o biológicas, anteriormente descritas; sino se considera que esta problemática, desde un punto de vista formativo, puede deberse, entre otras causas, a que la mayoría de los planes educativos aún tienen objetivos más enfocados en el desarrollo cognitivo, de igual manera, a la falta de estrategias de enseñanza que puedan desarrollar, promocionar o fortalecer las habilidades socio – afectivas ya sea dentro de ámbito familiar o educativo.

Lo preocupante de esta situación, en cuanto a la falta de promoción de habilidades sociales en la etapa preescolar, es que están íntimamente relacionadas con la salud física y mental, por lo tanto un déficit en las habilidades sociales del individuo puede dar como resultado problemas de salud mental, trastornos como ansiedad, enfermedades cardiovasculares, consumo de sustancias o comportamientos antisociales o disfuncionales como la agresión en edades más avanzadas (Lacunza, 2005).

Por ello, en los siguientes párrafos, desde una mirada educativa, se pretende hacer una revisión de cómo es la enseñanza de habilidades sociales, y en su caso, cual es la perspectiva que se tiene de la promoción de éstas en el contexto escolar y específicamente en la etapa preescolar. Partiendo de que, si bien es cierto de que la crianza en el hogar es una de las primeras pautas para la enseñanza de habilidades desde el nacimiento; en la actualidad la escuela es considerada un contexto en el que también los niños desde muy pequeños pasan tiempo significativo, lo que

puede influir de manera positiva en el desarrollo de las habilidades sociales con el fin de promover un bienestar, salud y mayor calidad de vida en las personas.

La educación es y ha sido una realidad que se ha socializado, culturalizado y ha evolucionado a lo largo del tiempo junto con las demandas de la vida contemporánea, hasta llegar a ser parte inherente del mismo desarrollo humano. Desde pequeños hasta la edad adulta los individuos se encuentran envueltos en un continuo proceso de enseñanza y aprendizaje primeramente a través de la interacción en el seno familiar; seguido por la escuela que es vista como la institución en la cual se adquieren los aprendizajes formales y teóricos fundamentalmente en el orden intelectual (Gimeo, 2000).

Para un ejemplo de la influencia y alcance que la educación tiene desde edades tempranas en la actualidad, en México 30.2% de la población es parte de la matrícula escolarizada, de ésta el 96.2% tiene entre 3 y 14 años de edad, de la cual el 72.6% se ubica en educación básica, siendo la educación primaria la más representativa con un 56.2% de alumnos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2014). Por ello, la necesidad cubrir la demanda de acceso a la primaria como parte de la educación básica en la población cada vez más joven y combatir cambios de índole social, Barrera (2006) menciona que el aumento de la población, menores espacios para la recreación, el aumento de los índices de inseguridad y la violencia, así como la modificación en las estructuras familiares entre otros, son problemáticas que deben cubrirse por medio de la educación. En este mismo sentido el artículo 3° constitucional a partir del 2002 se suma a la educación obligatoria en nuestro país el nivel preescolar, como fase inicial del sistema escolarizado y con el principal objetivo de propiciar desarrollo integral y armónico en las capacidades afectivas, sociales, físicas y cognitivas atendiendo las características de esta etapa vital y cubriendo las exigencias del entorno del niño (SEP, 2014).

Según el artículo 3° de la constitución política, en México la educación es vista como un derecho inherente al ser humano, motivo por el cual actualmente la educación preescolar es velada en cuanto a su cobertura a través de reformas y programas educativos que dirigen sus esfuerzos hacia esta población, por medio de la estrategia de la obligatoriedad en la educación preescolar para asegurar el cumplimiento (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013)

En el Plan Estatal de Desarrollo del Estado de Yucatán (PED, 2013), uno de sus objetivos manifestados es la educación de calidad. Plantea que no sólo se requiere de una educación básica que proporcione las herramientas tecnológicas, elementales de español, matemáticas, civismo e historia, sino una educación que le dé a cada persona los elementos para desenvolverse en un marco dinámico cada vez más exigente, para que pueda valerse por sí mismo y tenga los valores y herramientas para ser un buen ciudadano.

Y de la misma manera, la Ley de Educación del Estado de Yucatán (LEEY, 2012), en el capítulo I, artículo 10, establece que la educación es el medio fundamental para la transmisión y fortalecimiento de nuestro acervo cultural; que debe contribuir al desarrollo del individuo y a la transformación positiva de la sociedad; y que es un factor determinante para la adquisición de valores, conocimientos y habilidades para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social.

Por último, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2015) coincide con los anteriores fundamentos de las leyes oficiales de la educación al enunciar que el incremento de los niveles de habilidades sociales y emocionales, puede afectar la salud y el bienestar subjetivos en infantes, así como los comportamientos antisociales; así mismo concuerdan con la ideas de que el desarrollo de las habilidades sociales, estimulan el desarrollo de otras habilidades como es el caso de las cognitivas, lo que aumenta la probabilidad de mejoras

en resultados académicos y con ellos las expectativas futuras en el orden laboral, personal, por lo tanto también se proyectan mejoras en la calidad de vida.

Si bien es cierto que las últimas legislaciones educativas rescatan dentro de sus objetivos, aspectos relacionados con la convivencia, socialización, habilidades sociales, etc.; en su carácter de currícula obligatoria; es también una realidad que estas reformas en la educación infantil son aún muy recientes, por lo tanto, para poder abordarlas y cubrirlas en su totalidad aún tiene ciertos retos; aún falta establecer objetivos y contenidos aún más específicos para la actuación, esto implica planificar actividades y capacitar a los encargados de la educación para realizar actividades con técnicas efectivas, así como capacitarlos, para afrontar la diversidad de situaciones y características individuales; de igual modo se requiere material adecuado para que el alumno y los docentes puedan llevar a cabo los objetivos que se plasman; todo ello también conlleva a la necesidad de un presupuesto específico para estos fines (Guerra y Rivera, 2005). Es decir, la implementación de los nuevos objetivos educativos basados en el desarrollo del aspecto psicosocial, requiere aun de estrategias viables y que realmente estén dirigidas a potenciar y favorecer la promoción de habilidades sociales desde etapas iniciales de la escolarización independientemente del contexto y situación. A ello se le puede agregar la importancia de contar con la evaluación del impacto de la implementación de estrategias que se ha tenido con estas reformas sobre el campo social.

Ante esta necesidad de ampliar y consolidar estrategias para el desarrollo de las habilidades sociales y emocionales, la OCDE (2015) resalta la importancia de que los encargados de la educación acepten el beneficio que se recibe por medio de programas de intervención que funcionan bajo los objetivos de promover el desarrollo socioemocional en los niños, debido a que también reconoce las grandes brechas que existen entre los objetivos educativos existentes, las

expectativas educativas y sociales, así como los conocimientos, creencias y capacidades de los encomendados de la educación.

En resumen, en la etapa de la niñez temprana los cambios más importantes y representativos que se presentan en los individuos es el desarrollo del ámbito social, cognitivo y físico; estos ámbitos se ven afectados e influenciados por las interacciones sociales que se dan en el núcleo familiar y de manera más diversificada en la escuela; debido a ello, una intervención bien dirigida a promocionar habilidades sociales en edades tempranas desde un contexto escolar, puede jugar un papel importante en la mejora o incremento conductas habilidosas con el efecto de generar nuevas habilidades en cualquiera de los otros aspectos. Es bajo este argumento, que en los siguientes párrafos se presentan algunos ejemplos de programas de intervención que demuestran sus efectos en el desarrollo de las habilidades sociales; pues la propuesta del presente trabajo está destinada también demostrar los resultados de promocionar dichas habilidades desde el ámbito escolar a nivel preescolar, lo que se pretende pueda impactar en la salud psicológica y bienestar de los niños, siendo congruente con los objetivos y fines perseguidos por las reformas educativas.

1.2.3. Programas de intervención para el desarrollo de las habilidades sociales, sus efectos.

Si bien unas de las características de las habilidades sociales es que son conductas que se van aprendiendo o adquiriendo desde los primeros años de vida, y que éstas son maleables y responsables del impulso de un niño saludable; los programas de intervención dirigidos al desarrollo de habilidades sociales serán un conjunto de estrategias encaminados a desarrollar los aspectos sociales, dependiendo de la necesidad y de la edad de los participantes a los que vayan dirigido con la finalidad de incrementar el bienestar de los implicados.

Es decir, para Ballester y Gil (2002) las intervenciones para el desarrollo de habilidades sociales son definidas como una serie de estrategias y técnicas que tienen como finalidad la mejora de la actuación social de un individuo y su satisfacción en el ámbito de las relaciones sociales.

Ahora bien, la importancia de llevar a cabo intervenciones para el desarrollo de habilidades sociales en infantes se justifica porque es durante la infancia, específicamente durante la edad preescolar, cuando las relaciones con los pares son cruciales para la adaptación psicosocial y desempeñan un papel fundamental para el desarrollo en general; por ende, promover las habilidades sociales y emocionales por medio de programas de intervención dirigidos a esta población se considera útil para fomentar experiencias positivas entre los niños de edad preescolar.

Mize (2005) argumenta que la realización de programas de intervención para el desarrollo de habilidades sociales en edades preescolares tiene mayores efectos que edades posteriores, ya que en esta etapa los procesos de desarrollo son más moldeables; además, en el caso de las relaciones sociales entre niños de la misma edad se aprenden y refuerzan patrones de conducta. Para esta autora, la intervención para el desarrollo en habilidades sociales a nivel preescolar, la cual es el punto de conexión entre la educación posterior, es prioritaria ya que es el momento en el cual se fomenta la competencia social como propósito en la educación de la primera infancia, cuyo fin es que los niños tengan una preparación en el aspecto sociocognitivo para poder adquirir y consolidar los aprendizajes futuros.

De igual manera, Banús (2012) coincide en la importancia de las intervenciones en la infancia, respaldado por investigaciones Españolas que evidencian una relación directa entre las competencias sociales en la infancia y el posterior funcionamiento social, académico y psicológico sustentado bajo la idea de que en la sociedad actual, se requiere de un temprano

desarrollo de habilidades de comunicación, interacción y lectura de diferentes claves sociales para poder enfrentarse emocional y laboralmente en la etapa adulta, puesto que una socialización adecuada, traerá consigo una positiva relación con compañeros, la aceptación y popularidad. Con ello se supone que las habilidades sociales serán un medio por el cual puedan incrementar interacciones positivas bidireccionales en el transcurso de toda la vida.

De lo contrario, la carencia de experiencias sociales, de relaciones de apego y de escasas habilidades sociales puede propiciar el aislamiento social, rechazo, agresividad, baja autoestima, depresión, escaso autocontrol y un desarrollo holístico menos feliz y limitado. Por ende, promocionar espacios para el desarrollo de habilidades sociales se convierte en un medio de promocionar la salud y el bienestar psicológico.

En este sentido, Niles; Reynolds y Nagasawa (2006), de la evidencia de investigaciones como las del Institute of Medicine en Estados Unidos confirman que entre el 10% y el 13% de los niños preescolares tienen trastornos diagnosticados en el orden emocional y/o conductual, que estos trastornos repercuten de manera significativa con el éxito cognitivo y académico de los niños; y que existe poca investigación de los efectos de programas de intervención para el desarrollo social y emocional para niños pequeños. Los resultados muestran que existen efectos positivos inmediatos en dichos programas para la competencia social y emocional que incluyen el desarrollo de habilidades sociales en niños de etapas preescolares, con la finalidad de combatir conductas como la timidez, la agresión y comportamientos hiperactivos propios de la edad.

Así mismo, en México, Gutiérrez y Villatoro (2012) realizaron una intervención para el desarrollo de habilidades sociales y hábitos de vida saludable como estrategia de prevención de conductas de riesgo dirigida a niños de 2° y 5° de primaria. Como resultado después de la intervención del programa, los niños y niñas participantes había logrado desarrollar mejores

conductas asertivas en sus relaciones con otros, los resultados demostraron que habían aumentado su autoestima y sus conductas positivas, también se incrementó el manejo de emociones de manera positiva, así como una mayor tolerancia a la frustración, resultando menores actitudes de discriminación hacia terceros.

Bajo estos hallazgos, Sáenz (2001), afirma la idea de que las intervenciones en habilidades sociales en edades preescolares, favorecen la aparición de nuevas habilidades (OCDE, 2015), como es el caso de la intervención anterior en la cual se desarrollaron hábitos saludables y conductas adecuadas que promueven la prevención y evitan conductas de riesgo en etapas posteriores del desarrollo del individuo.

De la misma manera, evidencia del trabajo realizado en Yucatán en el año de 2011, cuyo propósito fue el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) en niños preescolares bajo el sustento teórico de IE de Mayer y Salovey (1997) mostró resultados favorables en cuanto a la intervención por medio de diseños de programas de educación emocional en edades tempranas y el desarrollo de emociones positivas en edad preescolar (Martínez, 2011). Ya que para Goleman (2012) la inteligencia emocional comprende aspectos tales como conciencia de sí, autogestión, conciencia social y capacidad para manejar las relaciones con otros. Es decir, por sus componentes sociales y de interrelación; los resultados se pueden referir como positivos para el desarrollo de habilidades sociales en niños pequeños.

En 2005, Lacunza realiza un trabajo de investigación cuyos objetivos fueron describir las habilidades sociales existentes en niños argentinos de edades preescolares en situaciones de pobreza e identificar si éstas disminuían la frecuencia de la aparición de comportamientos disfuncionales. Los resultados obtenidos indicaron que los niños con comportamientos disruptivos muestran menos habilidades sociales, por tanto, la presencia de habilidades sociales previenen la ocurrencia de comportamientos disfuncionales. Esta misma autora en (Lacunza,

2012) en un trabajo de análisis de diferentes diseños de intervención realizados en Latinoamérica, de 2005 – 2011, con sus particularidades en relación a las habilidades sociales desde una mirada de la psicología positiva, se encontró que los diseños de intervención mostraban cambios en las habilidades sociales de los participantes, sobre todo en aquellos que presentaban carencias sociales, con lo que pudo concluir que la intervención en habilidades sociales con un enfoque en psicología positiva puede ayudar a restituir los déficits sociales e incrementar habilidades como la asertividad, promoviendo la salud a través de la prevención de problemas de orden socioemocional.

Hasta aquí se ha visto el impacto de los programas de intervención en las habilidades sociales y también se expuso algunos resultados de intervenciones bajo un enfoque de Psicología Positiva, que es también el enfoque central bajo el cual se desarrollará la elaboración del programa de intervención de promoción de habilidades sociales en niños preescolares. Para finalizar, se abordará a continuación de manera más profunda el tema de Psicología Positiva del cual se desprende todo el sustento del presente trabajo.

1.2.4. Psicología Positiva. La psicología positiva comenzó a finales de los 90's. Se considera como su precursor a Martín Seligman, siendo su principal intención el estudio de las fortalezas humanas, emociones positivas y el bienestar personal desde los primeros años de vida.

Castro (2010), considera la psicología positiva como un enfoque nuevo de la salud, que se dirige más a abordar las capacidades y fortalezas de los individuos con el fin de promover el bienestar psicológico, que al sólo tratar aliviar el sufrimiento desapareciendo las enfermedades, dificultades, y trastornos de la mente como la psicología tradicional lo hace.

Es decir, la Psicología positiva complementa el enfoque tradicional de la Psicología clínica fijado en el déficit, inclinándose más hacia los recursos personales y los factores que

pueden fomentar la felicidad y el bienestar. Para lograr esto, la Psicología positiva reconoce que lo importante para los individuos y sus contextos no es centrarse solo en sus dificultades si no en las capacidades y fortalezas que se tienen en menor o mayor medida para resistir y superar adversidades, ya que concibe a las personas como capaces de desarrollar emociones positivas, con propios recursos de afrontamiento que a su vez son de utilidad para aprender y protegerse en circunstancias difíciles (Casullo, 2005 y Carr, 2007).

A pesar que la Psicología positiva surge de la Psicología clínica (Lupano y Castro, 2010), la cual tiene un enfoque basado en la enfermedad y en erradicar lo malo o reparar lo que no funciona bien, dicho enfoque da un giro hacia una visión más saludable, ya que parte de la teoría del bienestar, el cual es un constructo que se compone de cinco elementos básicos para alcanzarlos: (1) emoción positiva, (2) compromiso, (3) sentido, (4) relaciones positivas y (5) logro.

También la Psicología positiva se fundamenta de la teoría de la felicidad auténtica que ve la felicidad del individuo en tres formas: emoción positiva, compromiso y sentido. Desde este enfoque, Seligman (2014) define la felicidad como “algo real que se define por la medida de la satisfacción con la vida” (p. 29). Dicho de otra manera, Carr (2007), menciona que tanto la felicidad como el bienestar subjetivo, hacen referencia a *emociones positivas* como son el optimismo, la seguridad, la confianza; a *sensaciones positivas* como la alegría, la serenidad y a *estados positivos* como la fluidez o el fluir. Dentro de este contexto, la Psicología positiva es definida por Linley, Stephen, Harrington y Wood, como

...el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. En un nivel metapsicológico, pretende compensar el desequilibrio en la investigación y la práctica psicológica poniendo atención acerca de los aspectos positivos del funcionamiento y la experiencia humana, e integrándolos dentro de nuestra comprensión de los aspectos del funcionamiento humano.

En un nivel pragmático, trata acerca de la comprensión de las fuentes, los procesos y los mecanismos que conducen a éxitos deseables (Arguís, et al., 2012, p. 11).

Casullo y Fernández (2007), consideran que la Psicología positiva analiza tanto las fortalezas, como las debilidades inherentes a los individuos y las situaciones, ya que ambos componentes son necesarios para comprender y explicar cómo y qué mecanismos pueden desplegar las personas en situaciones difíciles que generen estrés e inestabilidad emocional, para desarrollar fuertes emociones positivas como recurso eficaz en el afrontamiento de las adversidades con la utilización de fortalezas diversas y con proyectos de vida productivos generados de ésta experiencia.

En resumen, la Psicología positiva se centra en el estudio de las virtudes y fortalezas del ser humano, abarcando también a las experiencias subjetivas tales como el bienestar, alegría, satisfacción (en el pasado), esperanza, optimismo (en el futuro), *fluir*, atención plena, y felicidad (en el presente), como afirman Seligman y Csikszentmihalyi (2000).

De acuerdo con lo anterior, este trabajo se centrará en dos aspectos primordiales: la atención plena, las fortalezas y las virtudes. Como los elementos base de los cuales se desarrollarán las sesiones del programa de intervención bajo la siguiente síntesis.

Atención plena o mindfulness. Se refiere a un conjunto de técnicas de meditación y relajación que encaminan a potenciar la conciencia y la calma del individuo con el fin de que pueda vivir el tiempo presente, es una manera de adquirir la atención necesaria para captar lo que sucede o sucederá alrededor. Las características y efectos de la atención plena en el individuo son el aumento de la concentración, el control de pensamiento, emociones y conductas; disfrutar el momento presente, efectos físicos saludables como la relajación, control de respiración y cambios positivos a nivel neurobiológico (Arguís, et al., 2012). Específicamente para este trabajo, la atención plena tiene una utilidad importante ya que permite que los niños puedan concentrarse y

enfocarse en el momento presente para poder prepararlos y dar entrada a la actividad central de cada sesión en la que se trabaja con alguna fortaleza relacionada una de las áreas del dominio social. Esto puede ser respaldado con la idea de Pileggi (2008), quien propone que la atención plena puede crear un panorama o idea entre el individuo y su propia conducta, lo que es útil para visualizarse y crear conciencia de sus acciones para encausarlas, ella refiere que la atención plena permite impulsar fortalezas globales y actuar sobre ellas; es decir, ayuda a reforzar el carácter por medio de las 24 fortalezas en su totalidad.

Fortalezas Personales. Ahora bien, parte central de la Psicología Positiva y - del presente trabajo - son los rasgos de la personalidad, descritos como rasgos positivos, universales, comunes, que dependen de sí mismo y no del exterior, son medibles, modificables, educables y favorecen el crecimiento humano (Peterson y Seligman, 2004); por su naturaleza educable, es que se tomarán como eje central para la elaboración y desarrollo de las sesiones del programa de habilidades sociales, y por otro lado, serán las que se relacionarán con el Dominio social del instrumento de medición que más adelante se describe en la metodología. Dichas fortalezas son los valores morales que llevarán al sujeto a tener actitudes para vivir satisfactoriamente, que definen a las virtudes humanas, siendo 24: creatividad, curiosidad, apertura mental, amor por el aprendizaje, perspectiva, valentía, perseverancia, integridad, vitalidad, amor, amabilidad, inteligencia social, ciudadanía, sentido de justicia, liderazgo, capacidad de perdonar, modestia, prudencia, autocontrol, apreciación de la belleza, gratitud, esperanza, sentido del humor, espiritualidad. Así mismo, se encuentran clasificadas en seis rasgos positivos deseables y universales a los que se denominan virtudes, las cuales para Martínez (2006) son características de tipo central del carácter y se pueden considerar universales, es decir, son rasgos positivos deseables del ser humano dentro de una sociedad o cultura; que a saber son seis: sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia, que a saber son:

sabiduría y conocimiento, coraje, humanidad, justicia, moderación y trascendencia. Dichas fortalezas del carácter son rasgos positivos que se manifiestan en un rango de pensamientos, sentimientos y acciones.

Son el fundamento de un desarrollo sano y duradero. Son esenciales para el bienestar de la sociedad en general...juegan importantes papeles en el desarrollo positivo de los jóvenes, no solo como factores protectores generales, previniendo o mitigando psicopatologías y problemas, sino también posibilitando condiciones que promueven la prosperidad y el desarrollo. Los niños y jóvenes que poseen un cierto conjunto de fortalezas del carácter son más felices, rinden mejor en la escuela, son más populares entre sus iguales y tienen menos problemas psicológicos y de conducta. Estas fortalezas pueden ser cultivadas y potenciadas por una adecuada educación familiar y escolar, por diversos programas de desarrollo juvenil y por comunidades saludables (Park y Peterson, como se citó en Furlong, Gilman y Huebner, p. 74).

Con ello se puede decir que, en relación con este programa de intervención y a los resultados que se han obtenido en trabajos con un enfoque de la Psicología positiva, principalmente centrados en construir competencias sociales, se espera no corregir deficiencias, sino potencializar habilidades sociales por medio las fortalezas y virtudes de los niños, cuya consecuencia sería también hacer más felices a los niños, comprendiendo y construyendo emociones positivas hacia ellos mismos como hacia sus compañeros, lo que traerá como resultado bienestar individual y colectivo (Caruana 2010).

Considerando además que, la escuela es un lugar idóneo para la promoción de las habilidades sociales, pues si se toma en cuenta que en México desde muy temprana edad se introduce a los niños al sistema escolar, ésta se convierte en un significativo elemento

socializador, la cual obliga al infante a cambiar su interacción social aprendida en casa para adaptarse a las demandas de los deberes escolares (Beltrán, 1995).

Así mismo, los aspectos auténticos de dedicar proyectos bajo un enfoque de la Psicología positiva, es que si se considera trabajar las habilidades sociales con un apoyo adecuado, se pueden constituir determinantes influyentes en el bienestar de las personas independientemente de su edad, sexo y la cultura de pertenencia, lo que puede contribuir a posibilitar relaciones saludables, satisfactorias que además promuevan comportamiento prosocial (Reis y Gable, 2003) y que además estas habilidades sociales satisfactorias puedan crear en los individuos bienestar psicológico, como exponen Segrin y Taylor (2007).

Por último, Pawelski (2009), refiere que la Psicología positiva debe procurar encaminar a los individuos en el descubrimiento e identificación de las emociones, rasgos, y virtudes positivas propias, con el fin de incrementarlas; para ello una de las herramientas con las que se cuentan son las intervenciones que por medio de la correcta integración de estrategias bien intencionadas y el método adecuado, pueden aumentar el bienestar y los aprendizajes, que siguiendo los tres pilares de la Psicología positiva son : mejora de afecto positivo, aplicación de fortalezas y cultivo de significado; características que también se han consideraron desarrollar por medio de las actividades diseñadas en este trabajo de intervención.

2. Evaluación diagnóstica del problema

En los siguientes puntos se expone una breve descripción del escenario, las características principales de la población, así como los instrumentos y estrategias utilizadas.

2.1. Descripción del escenario

Para poder identificar el tipo de comunidad donde se encuentra el escenario de trabajo, primeramente se especifica algunos datos demográficos.

Actualmente, la localidad ubicada a 10 kilómetros aproximadamente del periférico de la ciudad de Mérida, Yucatán, tiene alrededor de 9147 habitantes de los cuales 4584 son hombres y 4559 son mujeres, conformando un total de 2369 hogares de los cuales con un promedio de cuatro personas, de estos hogares 81% tienen una jefatura masculina y 19% están a cargo de una jefatura femenina, las condiciones de las viviendas en su mayoría cuentan con piso, agua de la red pública, drenaje, electricidad y 397 (17%) hogares disponen de una computadora. La tasa de alfabetización de adultos entre los 15 y los 24 años de edad es de 98.6%; y el 11.01% de los adultos habla la lengua indígena maya. En relación a Salud, el 75% de la población cuenta con servicios de salud. Entre las actividades principales de la localidad se encuentra la siembra y la cosecha de maíz y sandía principalmente, así como la cría y venta de carne avícola, porcícola, así como el sustento alimenticio por huertos y parcelas familiares (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI, 2010).

El escenario en donde se llevó acabo el presente proyecto es en uno de los seis preescolares de la localidad (concretamente ubicado en el centro de la localidad). Este jardín de niños imparte educación básica preescolar en un horario matutino de 8:00 am a 11:30 am; y es de control público federal. Está bajo la administración de una directora, además cuenta con un total de nueve personas laborando, de las cuales dos son de intendencia, uno es maestro de física, uno

es maestro de música, quién se incorporó a la plantilla a finales del mes de noviembre del 2015 dando clase dos veces por semana, cinco son maestras frente a grupo; de la misma forma entre el equipo de trabajo, el preescolar cuenta con el apoyo del Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), dos veces por semana y cuyos servicios comenzaron igualmente a principios de noviembre del año 2015.

El preescolar tiene un total de 125 alumnos distribuidos en los cinco salones existentes, siendo tres grupos para 2°, y dos grupos de 3°, con un promedio de 25 niños por salón. En el año 2015 no se abrió el salón de 1° por no contar con el número mínimo de alumnos para abrir ese grado y sí existía una sobrepoblación para el 2° por lo que se tuvieron que abrir tres salones para dicho grado. Particularmente los terceros A y B a inicios del curso escolar 2015-2016 contaban con 25 y 26 alumnos respectivamente inscritos, los cuales fueron desertando e incorporándose nuevos en el transcurso del año.

La escuela cuenta con dos cuartos de baños sanitarios (niños y niñas), una plaza cívica, un área techada la cual es utilizada en juntas. Entre los servicios existe la energía eléctrica, servicio de agua pública, drenaje, y agua purificada para uso del personal y alumnos; por lo que se puede decir que la escuela cuenta con los espacios y servicio básicos necesarios.

En cuanto a las ocupaciones de los padres de familia de la escuela, gran parte de las actividades laborales se efectúan en Mérida, en las maquiladoras, haciendo trabajo doméstico, o en empresas de diversos giros. Los que trabajan en Conkal se desempeñan en tiendas de abarrotes, molinos, loncherías o la venta en el mercado. Debido a que en algunos de los hogares trabajan el padre y la madre, los niños que no están al cuidado de la madre son cuidados por las abuelas, tías, mismas que entregan y van a buscar a los niños a la salida del colegio y representan la tutela de los niños en juntas de padres de familia. Desde la información proporcionada por la directora y las maestras, un dato importante en este contexto es que las conformaciones de las

familias incluyen la figura materna y paterna, pero un gran número de éstas son monoparentales bajo el sustento económico de la madre quién por los horarios laborales no pueden hacer cargo de los deberes escolares de sus niños, lo que resulta contrastante con los datos revisados según las cifras del INEGI en 2010. Debido al factor de la ausencia de los padres y sistemas familiares es que la directora del plantel, así como las maestras atribuyen una falta de compromiso, participación en actividades escolares, avances en los aprendizajes escolares, escasas habilidades sociales, problemas de comportamiento en los niños, entre otras.

2.2. Instrumentos y/o estrategias utilizados

2.2.1. Instrumento. Para determinar las habilidades sociales de los alumnos de tercer grado de preescolar, antes y después de la intervención, se utilizó el Sistema de evaluación, valoración y planeamiento de programas para infantes y preescolares (AEPS), para niños de 3 a 6 años de Bricker y Waddell (2002), cuyo objetivo es medir la evolución de las habilidades funcionales y las necesidades de los niños en seis dominios clave que son: Motriz grueso, Motriz fino, Cognoscitivo, Social, Adaptativo y de Comunicación social. Cada uno abarca un grupo particular de habilidades, conductas o información tradicionalmente relacionada con el desarrollo.

El AEPS es un sistema de valoración, intervención y evaluación que obtiene su información principalmente por la observación sistemática, prueba directa e información reportada por terceros. La *valoración* es el proceso en el cual se establece o miden las habilidades del niño, sirve para establecer las metas y objetivos de intervención requeridos. La *intervención* es el proceso en el cual se establece el medio adecuado para el desarrollo deseado y la *evaluación* es el momento en el que se juzgan las metas y objetivos planteados en la valoración y desarrollados en la intervención para ver sus alcances.

Por consiguiente, una de las importantes características del AEPS para este trabajo es que, es una guía que cuando se ha elegido los objetivos de intervención puede ayudar a maximizar las oportunidades de los niños para obtener conductas de adaptación y desenvolvimiento independiente en sus respectivos dominios.

Específicamente para este trabajo de intervención el Dominio social de la escala AEPS es el que será utilizado para medir las habilidades sociales, ya que evalúa la habilidad del niño para interactuar con personas y objetos en eventos de complejidad variable, responder a rutinas sociales establecidas, reconocer necesidades físicas, comunicarse e interactuar con compañeros y adultos durante sus actividades cotidianas.

Para la observación y medición, el Dominio social está constituido de 47 reactivos divididos y secuenciados en cuatro grandes grupos de habilidades o áreas, con sus respectivas metas que a su vez contienen objetivos, lo que facilita evaluar la habilidad del niño para desempeñar una conducta particular dentro de una cadena de desarrollo de habilidades. Las divisiones y organización del Dominio Social se presentan por áreas en el sistema de evaluación en el siguiente orden:

- Interacción con otros, con tres metas, y 11 objetivos
- Participación, con tres metas y 10 objetivos
- Interacción con el ambiente, con dos metas y cinco objetivos
- Conocimiento de sí mismo, con tres metas y 10 objetivos.

Haciendo un total de 11 metas y 36 objetivos, siendo estos últimos los que se consideran para sacar las puntuaciones por metas (apéndice 1). Ahora bien, debido a que el AEPS utiliza un sistema de evaluación basado en criterios de observación, como metodología para asignar un valor cuantitativo a la observación de los niños y poder proporcionar información necesaria para

seleccionar metas y objetivos de intervención apropiados y oportunos se considera la siguiente regla para la puntuación del Dominio Social, basada en criterios:

- (1) Si la ejecución de un niño sobre todos los objetivos de cada área fue puntuada con 2 (aprueba consistentemente), considerada la calificación más alta; la meta puntúa 2.
- (2) Si la ejecución del niño sobre los objetivos fue puntuada con cualquier combinación de 0 (no aprueba), 1 (desempeño inconsistente), o 2 la meta puntúa 1.
- (3) Si la ejecución del niño sobre todos los objetivos fue puntuada con 0, la meta es 0, considerada la puntuación más baja.

Por tanto, la calificación más alta esperada en cada área del Dominio social es 2, y las más bajas (1 y 0), estas últimas, serán consideradas como las áreas necesarias de promoción, por ser de desempeño inconsistente.

Con base en la administración del AEPS se obtuvo la siguiente información. Para los resultados obtenidos de la observación para el diagnóstico de los dos salones de 3° en la etapa de diagnóstico entraron los 25 alumnos del 3°A y 24 alumnos del 3°B de cada salón.

Con esos datos la elaboración del programa contempla los resultados siguientes.

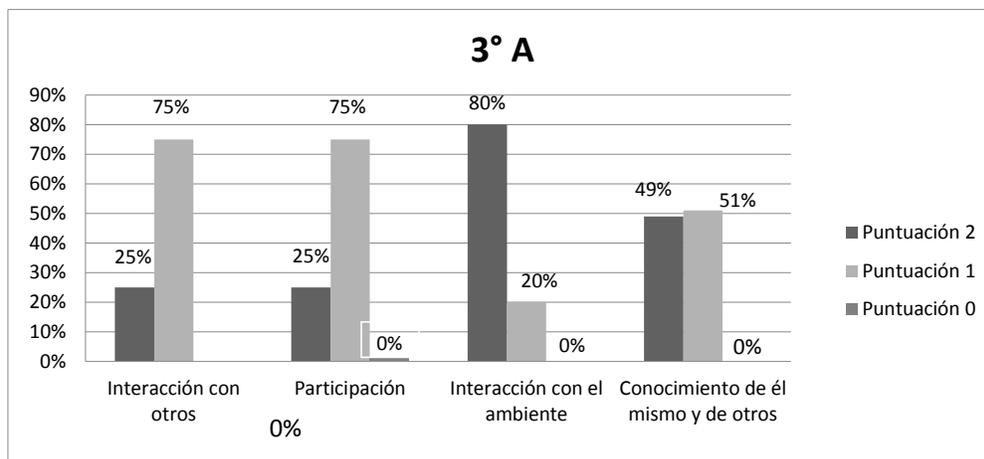


Figura 2. Resultados del diagnóstico dominio Social 3°A

Como se observa en la figura anterior, de los resultados extraídos del diagnóstico del dominio social del salón de 3°A (ver apéndice 3), se puede ver que no existen puntuaciones de 0, la puntuación 2 es dominante en porcentaje de alumnos en interacción con el ambiente, por lo que se puede decir que el grupo tiene un buen desarrollo de habilidades en esa área, lo contrario a interacción con otros y participación en la cual hay un mayor porcentaje de niños que puntúan con 1.

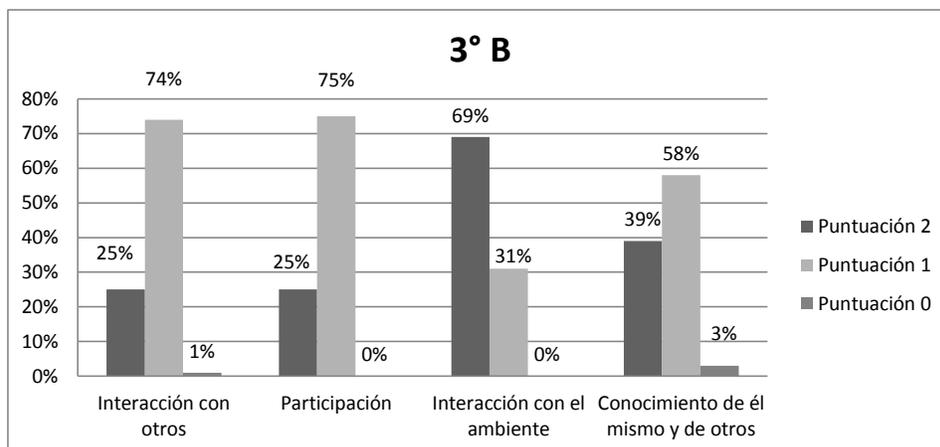


Figura 3. Resultados del diagnóstico dominio Social 3°B

La figura 3 muestra que según los resultados de las observaciones del diagnóstico dominio social del salón 3°B, (ver apéndice 4), en la figura anterior, existen puntuaciones 0 en el área de conocimiento de sí mismo y de otros, así como en interacción con otros, por tanto estas son las dos áreas que llevarán un mayor número de sesiones para potencializarla.

2.2.2. Estrategia utilizada. Después de escuchar las necesidades de la escuela, expresadas por la directora y las maestras, se utilizó el instrumento para el diagnóstico de la problemática con el fin de establecer de manera objetiva, la situación actual de los alumnos de 3er año, en cuanto a sus habilidades sociales. Para ello, se realizaron observaciones áulicas durante cinco semanas a los dos salones de 3°, específicamente cinco días por salón. Se detalla a continuación el procedimiento de aplicación del instrumento.

Estas observaciones eran realizadas los días lunes y martes de 8:00 a.m. a 11:30 a.m., bajo el esquema del instrumento AEPS, considerando el Dominio Social. Ya que estar durante la jornada completa en la escuela, permitió enriquecer las observaciones al tener una mayor gama

de actividades en la cual los niños se podían desenvolver y relacionarse con otros de manera cotidiana y natural, sin requerir de estrategias como pruebas directas, referencias por terceros, que pueden influir negativamente en el desempeño de los niños al ser una modificación de su entorno y/o al sentirse observados.

Cabe aclarar que las observaciones y los resultados obtenidos del AEPS, la población y muestra, fueron bajo una metodología cuantitativa, bajo un diseño cuasi experimental de comparación estática con pretest, usando grupo de control y grupo experimental para hacer la comparación entre los resultados de los grupos y poder contrarrestar los sesgos del desarrollo natural en los niños durante el tiempo que duró el tratamiento. Las principales características por las que fue elegido este tipo de diseño son: a) que no existe una equivalencia entre los grupos elegidos, puesto que fueron elegidos ya formados y sin aleatorización, b) para ambos incluye un pretest para la observación y medición previa a la intervención (Castro, 1978; León y Montero, 1997).

3. Programa de intervención desarrollado

Los puntos siguientes exponen las principales características del proyecto realizado, los criterios para el diseño del mismo, así como los objetivos, recursos y procedimientos que se llevaron a cabo.

3.1. Criterios utilizados para diseñar el programa de intervención

Para el diseño del programa de intervención con enfoque en psicología positiva se consideraron primordialmente tres aspectos:

1. Los resultados del diagnóstico desprendido del instrumento AEPS, y por lo tanto las áreas que salieron más bajas (es decir que puntuaron 0 o 1), las cuales son consideradas como las habilidades sociales necesarias a potenciar. Para el detalle de los resultados ver las figuras 2 y 3.

2. Las virtudes y sus fortalezas que por su definición tengan una relación con las metas de cada área del Dominio social. Dicha relación puede ser mejor entendida en la Tabla de relación AEPS y Psicología Positiva que se muestra en el apéndice 2.

3. Se decidieron 20 sesiones para esta intervención con dos actividades cada una. La primera para el desarrollo de la atención plena y la segunda donde se desarrolla las temáticas en función de virtudes según la psicología positiva y las áreas de acuerdo al AEPS. Dichas temáticas se eligieron con base a la prioridad de las necesidades detectadas para potencializar, según el diagnóstico previo; así mismo se distribuyeron según los tiempos permitidos por el jardín de niños y los requeridos para la conclusión de esta investigación aplicada.

La tabla 1, especifica el orden y número de sesiones que con base en los resultados anteriores fueron definidos, contemplando la duración en horas para cada Área del AEPS con su Virtud según la Psicología positiva.

Tabla 1

Estructura general del programa

Numero de sesiones	Duración	Áreas del AEPS	Virtudes de Psicología Positiva
8	8 hrs.	Conocimiento de sí mismo y de otros	Humanidad Sabiduría y conocimiento
6	6 hrs.	Interacción con otros	Humanidad Moderación
3	3 hrs.	Participación	Coraje Sabiduría y conocimiento
3	3 hrs.	Interacción con el ambiente	Justicia Coraje

20 sesiones total

3.2. Objetivos del programa de intervención

Para propósitos de éste trabajo, el objetivo general es:

Promover las habilidades sociales en estudiantes preescolares por medio de un programa de intervención con enfoque de la psicología positiva.

Ahora bien, los objetivos específicos del programa de intervención se relacionan con las virtudes y sus fortalezas propuestas por la Psicología positiva, así como del área propuesta del AEPS, que se desarrollan como temáticas para cada sesión. Por lo tanto, el número de objetivos como se presentan a continuación coincide con el número de sesiones (ver también apéndice 5).

1. Identificar emociones.
2. Reconocer los propios sentimientos y emociones.
3. Expresar las emociones que se experimentan ante una imagen y sonidos, y compararlas con las que sienten los demás, reconociendo que se experimentan diferentes emociones ante situaciones similares.

4. Identificar las reacciones que se experimentan ante determinadas emociones y sus consecuencias en otros.
5. Conocer la utilidad de la memorización de un número telefónico y dirección de casa.
6. Reconocer la importancia de saber información personal en ciertos momentos, y la correspondencia de la misma para ayudar a otros.
7. Saber que la información personal puede ser utilizada para producir sentimientos positivos.
8. Por medio del manejo de información personal de otros, reconocer que expresar características positivas de otros es útil para hacerlos sentir valorados y conlleva a sentimientos de bienestar en uno mismo.
9. Tomar conciencia de lo gratificante que es ayudar a los demás de forma voluntaria, altruista y amable como parte de la convivencia.
10. Comprender la importancia de pedir perdón y perdonar como una manera de resolver o evitar conflictos con otros.
11. Recordar las temáticas vistas durante el taller reconociendo como los logros pueden hablar de uno sin buscar ser el centro de atención y ayudar a otros.
12. Conocer la importancia de esperar su turno, de compartir, ser altruistas y seguir reglas moderando los impulsos para obtener algo deseado pueden ser elementos para poder interactuar con otros experimentando sentimientos positivos.
13. Regular los propios sentimientos y acciones como una manera de ser disciplinados y para poder llevar una tarea en equipo esperando el tiempo necesario para que todos finalicen como una muestra de humildad.

14. Participar en actividades de gran grupo y procurar llevarlas a buen término, siendo cautelosos a la hora de tomar decisiones para no correr riesgos innecesarios; ni decir ni hacer nada incorrecto.

15. Hacer conciencia de los pensamientos o sentimientos que les impiden hacer cosas e invitarlos a tener coraje para enfrentarlos, invitando a comenzar a participar en las actividades en grupo.

16. Experimentar la importancia del trabajo en equipo y de expresar de manera creativa un nuevo aprendizaje, despertado el interés por explorar y descubrir nuevas cosas.

17. Despertar el interés por explorar y descubrir nuevas cosas por medio de la participación y la experiencia.

18. Experimentar la importancia de ayudar y ser ayudado, como parte de la responsabilidad social reconociendo la importancia del trabajo en equipo para llegar a una meta.

19. Reconocer las propias debilidades y cómo tratar de superarlas para alcanzar mayores habilidades puede traer bienestar como vencer el miedo de sonreír y saludar a los adultos.

20. Apremiar la perseverancia y observar modelos que la estimulen para ponerla en práctica.

3.3. Recursos utilizados

Los dos principales recursos utilizados para este programa fueron los humanos y los materiales; siendo los primeros la instructora y la maestra como apoyo para ciertas actividades en las que se requirió dar indicaciones o dirección de manera personal, o cuando los alumnos se distraían demasiado.

En cuanto a los recursos materiales utilizados en las diferentes sesiones fueron los siguientes: estéreo, música variada, laptop, proyector, videos varios, impresiones con dibujos para colorear, hojas para rotafolio, plumones, cartulina, lápices de colores, crayones, canicas, figuras de fomy, cuentos, sobres, hojas bond blancas y de colores, tijeras, crayones, plastilina, pegamento, stickers, etc.

3.4. Procedimiento de aplicación

Ahora bien, la aplicación del programa se llevó a cabo por las mañanas, alrededor de las 8:15 am, una vez que la activación o los honores a la bandera habían finalizado.

Como se ha mencionado anteriormente, en cada sesión se llevaban a cabo dos actividades, la primera en la cual se desarrollaba la atención plena para preparar a los niños y dar pauta a la segunda actividad en la cual se desarrolla las virtudes y fortalezas, según el área establecida.

Las 20 sesiones consideradas, se implementaron en 10 semanas no consecutivas, debido al calendario y actividades escolares. Los días y horarios de la implementación de cada tema se detallan en la tabla que a continuación se presenta.

Tabla 2.
Cronograma de implementación del programa

Semanas	Día	Horario	Temas
1	23 y 24 de noviembre		Humanidad (Inteligencia social)
2	30 de noviembre y 1 de diciembre		Humanidad (Inteligencia social)
3	7 y 8 de diciembre	8:15 am a	Sabiduría y conocimiento (Amor por el aprendizaje)
4	14 y 15 de diciembre	9:15 am	Sabiduría y conocimiento (Amor por el aprendizaje)
5	11 y 12 de enero		Humanidad (amor, amabilidad) Moderación (capacidad de perdonar)

6	18 y 19 de enero	Moderación (Modestia, autocontrol)
7	25 y 26 de enero	Moderación (Autocontrol) Moderación (Prudencia)
8	10 y 12 de febrero	Coraje (valentía) Sabiduría y conocimiento (Curiosidad)
9	15 y 19 de febrero	Sabiduría y conocimiento (Curiosidad) Justicia (Ciudadanía)
10	22 y 26 de febrero	Coraje (valentía, perseverancia)

Como se puede observar, a en la tabla anterior, en la semana se llevaban a cabo dos sesiones dependiendo de los días disponibles, haciendo un total de 20 sesiones para la intervención, con una duración aproximada de una hora cada una.

4. Evaluación de los efectos

Para conocer los efectos de la intervención propuesta, se exponen los apartados de resultados y cambios registrados.

4.1. Resultados de la aplicación de instrumentos

La población inicial de los dos terceros del preescolar (25 alumnos del 3°A y 24 del 3°B) considerada en su totalidad para el diagnóstico (pretest), sufrió modificaciones en la etapa de resultados de los efectos del programa (postest) en cuanto al número de participantes, ya que, por factores como las inasistencias, las bajas y cambios de alumnos, se consideró aplicar un criterio de selección para la muestra en los resultados estadísticos; éste fue tomar sólo aquellos niños que coincidieron en el momento del pretest y el postest, quedando así una muestra de 24 niños de 3°A y 21 niños del 3°B. Dicho criterio se tomó en cuenta para poder valorar el cambio por la intervención, que además fue creada con base a las áreas necesarias para potencializar.

Cabe destacar que, como se menciona en el apartado 3.1, uno de los criterios utilizados para el diseño del programa de intervención fueron los resultados de la evaluación diagnóstica, desprendidos del instrumento AEPS. Por tanto, en este apartado se exponen los resultados del pretest aplicado, así como los resultados posteriores a la intervención, por medio de un postest, ambos con la utilización del mismo instrumento, pero con la modificación de las muestras para cada salón.

La tabla 3 presenta los resultados analizados de los salones de 3°A y 3°B, a través de una prueba *t*, a partir de la cual se puede apreciar que, si bien no existieron puntuaciones significativas ($p \leq .05$) entre los dos salones, en general las puntuaciones más altas se presentaron en el salón de 3°A, de la misma manera la distribución de las puntuaciones de las cuatro áreas del dominio social presentó medias más altas en dicho salón, en comparación del

grupo de 3°B, el cual, en consecuencia de sus puntuaciones más bajas fue elegido para ser el salón experimental.

Tabla 3.

Diferencias en grupos en el pretest por área

Área	Salón	N	Media	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Interacción con otros	3°A	24	16.16	1.006	43	.320
	3°B	21	15.04			
Participación	3°A	24	17.83	.387	43	.701
	3°B	21	17.47			
Interacción con el ambiente	3°A	24	9.16	.427	43	.671
	3°B	21	9.00			
Conocimiento de sí mismo y de otros	3°A	24	13.37	.418	43	.258
	3°B	21	12.57			
Sumatoria total	3°A	24	56.54	.898	43	.374
	3°B	21	54.09			

Nota. El número de reactivos considerados para los estadísticos fue de 36 objetivos.

La siguiente tabla, muestra los resultados obtenidos de la prueba *t* del posttest aplicado al salón control (3°A) y el salón experimental (3°B), de la cual se puede apreciar que después de la intervención las medias de las cuatro áreas del dominio social se vieron incrementadas en el salón experimental, presentando cambios significativos en las áreas de interacción con otros ($p=.006$), así como en el área de conocimiento de sí mismo y de otros ($p= 0.24$).

Tabla 4
Diferencias en grupos en el pretest por área

Áreas	Salón	N	Media	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Interacción con otros	3A	24	17.62	-2.913	43	.006
	3B	21	20.23			
Participación	3A	24	16.66	-1.919	43	.062
	3B	21	18.38			
Interacción con el ambiente	3A	24	9.41	-.3676	43	.716
	3B	21	9.52			
Conocimiento de sí mismo y de otros	3A	24	13.87	-2.346	43	.024
	3B	21	15.52			
Sumatoria Total	3A	24	57.58	-2.490	43	.017
	3B	21	63.66			

Como se observa en la tabla 5, existen cambios significativos ($p=.000$) en la totalidad de la escala del dominio social después de la intervención en el salón 3°B (experimental), por otro lado, en el salón 3°A (grupo control), si bien un incremento en las medias del pretest en comparación del posttest, estos cambios no fueron significativos.

Tabla 5
Diferencias pretest-posttest por salón

Evaluación	Salón	N	Media	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>
Pretest	3 ^a	24	56.54	-.909	23	.373
Posttest		24	57.58			
Pretest	3B	21	54.09	-5.895	20	.000
Posttest		21	63.66			

4.2. Cambios registrados

En cuanto al programa de intervención de Habilidades Sociales, con los resultados obtenidos por medio de las observaciones áulicas, se puede decir que después de las 20 sesiones, los niños y niñas del grupo experimental, no sólo mantuvieron sino que potencializaron las cuatro áreas referentes al Dominio social.

Como se puede observar en los resultados desprendidos del AEPS, en el área de interacción con otros (la cual fue un área baja en el diagnóstico), se relaciona con metas tales como interacción con sus compañeros de juego, iniciación de actividades cooperativas y resolución de conflictos seleccionando estrategias efectivas; es una de las áreas que obtuvo mayor incremento en sus puntuaciones, lo que se considera un cambio que impacta virtudes como la humanidad y moderación que desde la perspectiva de la psicología positiva refiere fortalezas tales como amor, amabilidad, inteligencia social, capacidad de perdonar, humildad o modestia, prudencia y autocontrol; lo que se puede considerar como virtudes necesarias para el fortalecimiento de habilidades sociales por su relación según las definiciones de virtud y fortaleza desde la Psicología positiva, así como su correspondencia con el Dominio Social del AEPS (ver apéndice 2).

Así mismo, según los resultados obtenidos, un área que se fortaleció como producto de la intervención es la del conocimiento de sí mismo y de otros, la cual según las observaciones del diagnóstico fue la que obtuvo mayor porcentaje de puntuaciones 0; dicha área refiere metas de poder identificar los propios comportamientos, pensamientos, así como sentimientos y cómo estos se relacionan con consecuencias para otros; otra meta relacionada con el área es la de poder relacionarse identificando información acerca de sí mismo y de otros. Ambas metas se relacionan con virtudes de humanidad, sabiduría y conocimiento que también incluyen fortalezas tales como amabilidad e inteligencia social, así como amor con el aprendizaje; el cual incorpora elementos del dominio cognitivo (ver apéndice 2).

Si bien en este estudio existió el factor de modificación de la muestra en los resultados del diagnóstico para la creación de la intervención y los sucesivos resultados del pretest y el postest presentados, por las cuestiones anteriormente expresadas, es un hecho que no afectó de manera negativa el impacto que la intervención pudo tener sobre las áreas que se requerían potencializar.

5. Discusión

Los siguientes puntos desarrollan la relación entre los cambios observados, así como aquella que existe entre los resultados de estas observaciones y el sustento teórico.

5.1. Relación intervención-cambios observados

En este apartado es importante considerar que, debido a que el Sistema de evaluación, valoración y planeamiento de programas para infantes y preescolares (Bricker y Waddell, 2002), tiene la característica de medir la evolución de las habilidades funcionales y necesidades de los niños en etapas preescolares por medio de la observación de conductas, así como ser una herramienta para elaborar programas y planes de intervención por medio de dichas necesidades descubiertas; se puede decir que existe una estrecha relación entre los cambios anteriormente descritos y la intervención en habilidades sociales, ya que como se detalla en las tablas 1 y 2, las sesiones fueron creadas bajo el contenido de las necesidades observadas para poder fortalecer las mismas; así como los criterios utilizados para la elaboración del programa de intervención del apartado 3.1.

Un ejemplo de ello, es el incremento de todas las áreas del dominio en el salón que recibió la intervención, sobre todo en aquellas que presentaron más bajas puntuaciones en el diagnóstico, que a saber fueron interacción con otros y conocimiento de sí mismo y otros, de las cuales los cambios pudieron observarse en conductas relacionadas con los objetivos de dichas áreas, tales como responder a las necesidades de sus compañeros cuando tenían algún accidente, se golpeaban entre ellos sin querer, cuando no podían abrir sus contenedores o botellas que llevaban para el lunch; o una mayor proximidad de los niños entre sus demás compañero lo que también fue evidente con la llegada de los nuevos niños a quienes los antiguos los invitaban a participar en los juegos o las actividades dentro del salón; comenzaron a expresar sentimientos relacionados

con los vistos durante la intervención tales como miedo, felicidad, tristeza, o hacían uso de palabras como bienestar, paz, armonía, tranquilidad cuando se hacían las actividades para la atención plena; así mismo, conforme iban avanzando las sesiones los niños iban incorporando nuevas posturas de meditación y algunos conservaron alguna para dicha actividad.

Por otro lado, existe información importante que la directora y la maestra del grupo experimental proporcionaron que se puede sumarse a los cambios observados producto de la intervención, y que no se refieren en el grupo control. Ellas, bajo sus propias observaciones, mencionaron cambios en el grupo 3°B en cuanto al comportamiento y actitudes de los niños, pues el grupo se mostraba más cooperativo en las actividades dentro del salón de clase, así como con sus compañeros; con mayor intercambio de materiales o juguetes entre sus compañeros; con más participación en las actividades y juegos dentro del salón y a la hora del recreo; así como en la atención a las actividades e indicaciones de la maestra. También, según las referencias, mostraban estar más tiempo sentados en sus sillas, y con una actitud más activa, de escucha pero más relajada, así como nuevas actitudes como pedir perdón o preguntar si se encontraban bien cuando un niño había tenido algún accidente o lloraba, además de prestar ayuda cuando alguien se encontraba con alguna necesidad; es decir, en general mostraban preocupación por los acontecimientos y estados emocionales de sus compañeros, así como disminución de comportamientos agresivos y de la renuencia a entrar a la escuela en los niños que presentaban esta actitud más frecuentemente.

Todas estas conductas referidas por terceros se relacionan con los cambios que se registraron por medio de las observaciones del diagnóstico, y que a su vez son muestra de la estrecha relación que existe entre las conductas fortalecidas que se presentan en los niños y las áreas, objetivos y metas del AEPS y las virtudes y fortalezas de la Psicología positiva que se desarrollaron por medio de las sesiones propuestas.

5.2. Comparación cambios observados-literatura de sustento

Si bien, en ambos salones existió un incremento en los objetivos del Dominio social como muestran los resultados estadísticos (ver apéndices 3, 4, 5, y 6; tablas correspondientes), y afirman los comentarios de las maestras y directora; es cierto que estos cambios pueden verse como producto del desarrollo psicosocial natural de la etapa del ciclo vital de atraviesan los niños (Berger, 2011); sin embargo, la evidencia de que el salón sometido a intervención incrementó más las puntuaciones de sus áreas del dominio en cuestión, se puede atribuir a promoción de las fortalezas y virtudes desde la perspectiva de la Psicología positiva lo que se favoreció como consecuencia del aprendizaje de comportamientos sociales positivos, vistos en las sesiones con sus diferentes actividades.

Los cambios significativos observados en el grupo experimental después de la intervención en las áreas de conocimientos de sí mismo y otros, así como interacción con otros se reflejan en conductas tales como interacción, iniciación de actividades cooperativas y resolución de conflictos, así como poder identificar la consecuencia de los comportamientos, pensamientos y sentimientos propios sobre los demás, pueden ser considerados virtudes y fortalezas potencializadas como la moderación, la humanidad y la justicia dentro de una perspectiva de psicología positiva y que explicados desde la mirada de Contini (2008); los niños tiene mayor capacidad de controlar sus sentimientos, reconocer el de los demás al ver que sus relaciones con sus compañeros son más positivas, lo que les da una sensación de bienestar y en consecuencia esto les sirve como un reforzador para continuar con sus conductas.

Así mismo, los cambios positivos hacia las puntuaciones del dominio social en el grupo control confirma la idea central de la psicología positiva sobre centrarse en el fortalecimiento y desarrollo de las fortalezas y virtudes, que son los rasgos de personalidad característicos de las

personas ya que son universales, pero además tienen la bondad de ser medibles, modificables y lo más importante en esta investigación es que son educables (Peterson y Seligman, 2004).

Por último, otra relación que se puede encontrar entre los resultados y el sustento teórico abordado, es la idea educativa de la OCDE (2015) inclinada hacia la promoción de las habilidades sociales y emocionales, para la estimulación de otras habilidades como la cognitiva, lo cual es evidente en el área de conocimiento de sí mismo y de otros, la cual a pesar de ser de orden cognitivo por su contenido memorístico de los elementos tales como fecha de cumpleaños, el cual se vio afectado de forma positiva por las interacciones sociales presentadas y estimuladas por medio de las sesiones con contenido que promocionan fortalezas tales como amabilidad e inteligencia social, amor por el aprendizaje; el cual muestra la importancia de saber y conocer cierta información al relacionarla con un uso real y aplicativo a la vida diaria.

5.3. Conclusiones y sugerencias

Por medio de esta investigación, las conclusiones a las que se pudieron llegar son:

En cuanto a las habilidades sociales, los datos muestran un efecto positivo general en los objetivos del Dominio Social en el grupo experimental, y se mostraron puntuaciones significativas en las áreas que estaban más bajas en el momento del diagnóstico y por lo tanto tuvieron más sesiones (conocimiento de sí mismo y de otros, e interacción con otros). Por lo que se puede decir que el número mínimo de sesiones que se debe de dar para fortalecer un área puede ser de seis sesiones y que una correcta identificación de un área del Dominio social según el AEPS con el fin de fortalecerla puede incrementar sus puntuaciones por medio de intervenciones basadas en la psicología positiva.

Existe una estrecha relación entre las fortalezas y virtudes del enfoque de la Psicología positiva y las habilidades sociales vistas como las conductas necesarias para interactuar y

relacionarse con otros de forma efectiva y satisfactoria (Peñañiel y Serrano, 2010), ya que trabajar con las primeras permite promocionar comportamientos y actitudes que son óptimos en el desarrollo de las habilidades sociales, las que a su vez podrán ser fortalecidas por la recompensa de la interacción diaria y aceptación de otros actuando como un refuerzo positivos e impactado en el bienestar de los niños (Lacunza, 2005).

La creación del programa de intervención con enfoque de Psicología positiva logró resultados positivos con la correlación entre los objetivos de cada área del Dominio del AEPS y las virtudes y fortalezas del enfoque de la psicología positiva, pues se lograron cambios importantes en la mejora de las puntuaciones de la herramienta de observación en el dominio social, por lo que se puede decir que un diseño de intervención para desarrollar las habilidades sociales en niños preescolares se puede elaborar con temáticas que retomen los aspectos de las virtudes de la psicología positiva.

En cuanto a la impartición de las actividades de la intervención, se puede decir que la ejecución de las actividades de reflexión se puede llevar a cabo en los niños preescolares, pues en ésta experiencia algunos niños mostraron capacidad reflexiva como confirman Davidov, 2000; Salmina y Filimonova, 2001; Solovieva, Quintanar y Lázaro, 2006; pues se contaba igual con el sustento teórico de López de Lergo y Cruz (2008), que declaraban que en esta etapa los preescolares carecen de capacidad de análisis, lo que en un momento se vio como un posible impedimento en la ejecución de la metodología de las sesiones. Sin embargo, desde las primeras sesiones, y con la posibilidad de hacer modificaciones en las próximas, algunos de los niños tuvieron una respuesta positiva ante el ejercicio de reflexionar sobre las temáticas expuestas por medio de preguntas generadoras. Claro que el número de niños puede llegar a minimizar la profundidad de la reflexión individual debido a la falta de tiempo o la intervención de terceros.

Otra conclusión a la que se pudo llegar es que, la meditación como una herramienta para alcanzar un estado de relajación y atención para poder iniciar con actividades que requieran de concentración, como indica la Psicología positiva, es un elemento útil en edades preescolares pues además de ser efectiva para estos fines, resulta atractiva para los niños, pues se muestran atentos y colaborativos ante la realización de actividades como imaginar, sentir, escuchar.

Existió una aceptación del programa por parte de los padres de familia, maestros y dirección, lo que fue una ventaja para la implementación del mismo, abriendo todas las oportunidades para llevarlo a cabo sin contratiempos.

Los resultados muestran que el programa “Promoción de habilidades sociales con enfoque de psicología positiva”, en general podría favorecer el ambiente escolar ya que promueve positivamente las habilidades sociales de los alumnos, con aceptación e involucramiento de los niños y de las maestras, por lo tanto, en el contexto educativo a nivel preescolar, puede ser una importante herramienta para promover estilos de vida más saludables, que largo plazo ayuden a prevenir problemas de salud mental, así como mejorar el desarrollo personal, social, y cognitivo .

Algo importante a considerar es que el costo de los recursos materiales de la intervención propuesta es bajo, por lo que es factible como una herramienta de prevención en contextos escolares de recursos limitados, además de ser viable en tiempos, ajustable en actividades y puede ser implementado por los docentes con el seguimiento de las cartas descriptivas.

Para finalizar con este apartado. algunas de las sugerencias que se exponen para trabajos posteriores, así como para la implementación futura de este proyecto de intervención son las siguientes.

- Utilizar más las herramientas como cuento y video, ya que son muy atractivas para los alumnos

- Si el contexto lo permite, hacer uso de más actividades físicas y juegos, para hacer más variadas las actividades y combinarlas con el elemento de reflexión al finalizar la actividad gruesa (desarrollo de temática).
- Contemplar para futuras investigaciones la relación que existe entre género y efectos en las interacciones, así como factores de personalidad infantil que pueden verse fuertemente influidos con las fortalezas y virtudes y cómo éstas se desarrollan según cada individuo.
- Hacer un estudio en el cual se pueda comparar los resultados que se puede dar en cada participante por medio de observaciones y registros individuales, con el fin de apreciar los efectos relacionados con base en las necesidades presentadas en cada participante, y de la misma manera poder contrarrestar los efectos de las inasistencias con las sesiones que cada alumno presencié.

Referencias

- Amar, J.; Abello, R.; Tirado, D. (2004). *Desarrollo Infantil y construcción del mundo social*. Universidad del norte: Colombia
- American Academy of Pediatrics (2009). *Caring for your baby and Young child: Birth to Age 5*. Recuperado de www.healthychildren.org/Spanish/agesstages/preschool/Paginas/Developmental-Milestones-4-to-5-Year-Olds.aspx
- Arce, C; Plascencia, J. (2004) *Manual de prácticas de psicología*. UNAM: México, D.F.
- Argüís, R.; Bolsas, A.; Hernández, S. & Salvador, M. (2012). *Programa "aulas felices"*. *Psicología positiva aplicada a la educación*. (2da. Ed.). esquipo SATI: España.
- Ballester, R.; Gil, R. (2002). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Síntesis: Madrid.
- Banús, S. (2012). *Psicología infantil y juvenil*. Recuperado el 17 de marzo de 2016, de <http://www.psicodiagnosis.es/areageneral/habilidadessocialesinfancia/index.pp>
- Barrera, C. E. (2006). La educación preescolar en México. *Cámara de Diputados. H. Congreso de la Unión. Boletín no. 7*. 28-39. Recuperado el 13 de septiembre de 2016, de <http://www3.diputados.gob.mx/camara/content/view/full/20951>
- Beltrán, L., (1995). *Psicología de la educación*. Editorial Boixareu Universitaria: España
- Berger, K. (2011). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. (7ª ed.). Editorial Panamericana: España.
- Bricker, D. & Waddell, M. (2002). *Assessment, Evaluation, and Programming System for Infants and Children. Curriculum for tree to s ix years*. (2 ed.). Paul H.Brookes Publishing Co.: Baltimore.
- Caballo, V. (2005). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6ª. Ed). Siglo XXI de España Editores, S.A.: España.

- Caballo, V. (2010). *Manual de Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (9ª. Ed). Siglo XXI de España Editores, S.A.: España.
- Contini, N. (2008). Las habilidades Sociales en la Adolescencia Temprana: perspectiva desde la Psicología Positiva. *Psicodebate*. 9, 15-27. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/Psico9/9Psico%2003.pdf>
- Caruana, V. (2010). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. Hispania: España.
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. Paidós: Barcelona
- Castro, L. (1978). *Diseño experimental sin estadística*. Usos y restricciones en su aplicación a las ciencias de la conducta. (1ª. Ed.) Trillas: México.
- Castro, A. (2010). *Fundamentos de Psicología positiva*. Paidós: Buenos Aires.
- Casullo, M. (2005). El capital psíquico. Aportes de la psicología positiva. *Psicodebate*, 6,59-72. Recuperado de http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/pdf/psico10/10Psico_13.pdf
- Casullo, M.; & Fernández, L. (2007). Las propuestas de la Psicología Positiva. ¿Universales psicológicos o particulares de una visión cultural? *Anuario de Investigaciones*, XIV, ISSN 0329 – 5885, 261-268, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires: Argentina.
- Davidov, V. (2000). *Tipos de generalización de la enseñanza*. Sociedad Pedagógica de Rusia: Moscú.
- Delval, J. (2008). *El desarrollo Humano*. (8ª. Ed.). Siglo XXI de España Editores: España.
- Diario Oficial de la federación. (2013). *Programa sectorial de Educación 2013- 2018*. (2ª Ed.) Tomo DCCXXIII. (No.10).
- Duque, H. (2007). *Los ciclos vitales del ser humano*. Colección familia primera serie. (Tomo 1) Editorial San Pablo: Colombia.

- Fernández, R. (1994). *Evaluación conductual hoy: un enfoque para el cambio en psicología clínica y de la salud*. Editorial Pirámide: Madrid.
- Fuentes, M; López, F. & Ortiz, M. (1999). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. *Desarrollo psicológico y educación*. Recuperado de <http://blocs.xtec.cat/principalcongresindians/files/2010/12/laferament.pdf>
- Fuentes, M. & López, F. (1994). Infancia y Aprendizaje. *Journal for the Study of Education and Development*. 163-184. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48475>
- Furlong, M.; Gilman, R. & Huebner, E. (2009) *Handbook of positive psychology in schools*. (1ª. Ed.). Routledge: New York.
- Gimeo, J. (2000). *La educación obligatoria: un sentido educativo y social*. (3ª. Ed.). Ediciones Morata: Madrid.
- Goleman, D. (2012). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós; Barcelona.
- González Moreno, B. & Monjas Casares, M. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Ministerio de educación, cultura y deporte: Madrid.
- Guerra Mendoza, M. & Rivera Ferreiro, Lucía (2005). Retos de la educación preescolar obligatoria en México: transformación del modelo de supervisión escolar. *REICE. Revista. Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 3, (1) 503-511. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar: Madrid.
- Gutiérrez, L. & Villatoro, J. (2012). Desarrollo de habilidades sociales en la escuela: experiencia de una estrategia de prevención. *Revista iberoamericana sobre niñez y juventud en la lucha por sus derechos*. Recuperado de <http://revistarayuelaednica.org>.

mx/article/desarrollo-de-habilidades-sociales-en-la-escuela-experiencia-de-una-estrategia-de-prevenci%C3%B3n

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2010). *Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de www.inegi.org.mx

Lacunza, A. (2005). Habilidades sociales como recurso para el desarrollo de fortalezas en la infancia. *Psicología, cultura y sociedad*. Revista *Psicodebate*.10. 231-248. Recuperado de www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/.../10/psico_13.pdf

Lacunza, A. (2012). *Las intervenciones en habilidades sociales: revisión y análisis desde una mirada salutogénica*. Consejo nacional de investigaciones científicas y técnicas (CONOCET). Facultad de psicología, Universidad Nacional de Tucumán: Argentina. Recuperado de <http://www.palermo.edu/cienciassociales/publicaciones/.../12/05-Psicodebate-Las-intervenciones-en-habilidades.pdf>.

León, O. & Montero, I. (1997). *Diseño de Investigaciones. Introducción a la lógica de la investigación en Psicología y Educación*. España: McGraw-Hill.

Ley de Educación del Estado de Yucatán. (2012). Recuperado de http://normatecainterna.Sep.gob.mx/work/models/normateca/Resource/222/3/images/ley_educacion_estado_yucatan.Pdf.

López de Lergo, A. & Cruz, L. (2008). *Las etapas de la vida: cómo entender los cambios; los retos de vivir con significados; la crisis de cada etapa*. (2ª. Ed.). Trillas: México.

Lupano, M. & Castro, A. (2010). Psicología positiva: análisis desde su surgimiento. *Ciencias psicológicas*. 4(1).43-56.

Martínez, J. (2011). *Inteligencia emocional en preescolares: su desarrollo a través de un programa de educación emocional*. Tesis para obtener el título de maestro en psicología aplicada en el área escolar. UADY: Yucatán.

- Mize, J. (2005). *Intervención de Habilidades Sociales y Dificultades de la Relación entre Pares en la Primera Infancia: Comentarios sobre Bierman y Erath, Manz y McWayne, y Odom*. Auburn University: EE.UU.
- Monjas Casares, M. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. CEPE: Madrid.
- Muñoz, V.; López, I.; Jiménez I.; Ríos, M.; Morgado, B.; Román, M.; Ridaio, P.; Candau, X. & Vallejo, R. (2014). *Manual de psicología del desarrollo aplicada a la educación*. Ediciones Pirámide: Madrid.
- Niles, D.; Reynolds, A. & Nagasawa, M. (2006). ¿Tienen efectos los programas de intervención para niños pequeños en el desarrollo social y emocional de los Participantes?. Revista académica multilingüe. *Desarrollo, cuidado y educación de niños pequeños*. (vol. 8 no. 1.). Recuperado de ecrp.uiuc.edu/v8nl/nllessp.html.
- OECD. (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. OECD publishing. Recuperado en <http://dx.doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Papalia, D.; Wendkos, S. & Duskin, R. (2010) *Desarrollo humano*. (11ª. Ed.). Mc Graw Hill: México.
- Pascal, L. (2009). *Teorías de Bandura aplicadas al aprendizaje*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_23/PEDRO%20LUIS_%20PASCUAL%20LACAL_2.pdf
- Pawelski, J. (2009) Positive interventions: theory, research and practice. Workshop. Documento presentado en First World Congress on Positive Psychology. International Positive Psychology Association, Philadelphia, EE.UU.
- PED. (2013). *Plan Estatal de Desarrollo 2012-2018*. Gobierno del Estado de Yucatán: México. Recuperado de <http://www.yucatan.gob.mx/docs/pdf/PED-2012-2018-Yuc.pdf>.

- Peñafiel, E. & Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Editorial Editex: Madrid, España.
- Pérez, N. & Navarro, I. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario: España.
- Peterson, C. & Seligman, M. (2004). *Character Strengths and virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press: New York
- Pileggi, S. (2008). How Can Mindfulness Increase Health or Happiness? *Positive Psychology News Daily*, (27 de diciembre, 2008). Recuperado de <http://positivepsychologynews.com/news/uzann-pileggi/200812271395>
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano: Estudio del ciclo vital*. (2ª. Ed.). Pearson Educación: México, D.F.
- Reis, H. & Gable, S. L. (2003). *Toward a positive psychology of relationships*. American Psychological Association: Washington, D.C.
- Roca, E. (2007). *Como mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. (3ª ed). ACDE Psicología: España
- Salmina, N. & Filimonova, O. (2001). *Diagnóstico y corrección de la actividad voluntaria en la edad preescolar y escolar*. Universidad Autónoma de Tlaxcala: México.
- Sáenz Rojas, M. (2001). Evaluación de proceso de un Programa de Prevención de drogas en la escuela primaria costarricense. *Costa Rica. Adicciones*. 13 (3). 323–334.
- Santrock, J. (2006). *Psicología del desarrollo. El ciclo vital*. (10ª ed.) Mc Graw Hill: España
- Segrin, C. & Taylor, M. (2007). Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. *Journal of Personality and Individual Differences*. 43 (4).637-646.

- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. Vol. 55 (1), 5-14. *Journal American Psychologist*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>.
- Seligman, M.; Steen, T.; Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress Empirical validation of interventions. *American Psychologist*. 60(5), 410-421. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Seligman, M. (2014). *Florecer: la nueva psicología positiva y la búsqueda del bienestar*. Océano: México.
- Solovieva, Y.; Quintanar, L. & Lázaro, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 6 (1), 9-20.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de educación Preescolar 2004*. Dirección general de normatividad de la subsecretaria de la educación básica y normal de la secretaria pública. SEP: México.
- Secretaria de Educación Pública (2014). *Sistema Educativo De los Estados Unidos Mexicanos, Principales cifras 2013- 2014*. Dirección general de planeación y estadística educativa. SEP: México.

2.3 Mira objetos, personas o eventos apropiadamente durante actividades de grupos pequeños								
2.4 Permanece con el grupo, durante actividades de grupos pequeños								
3. Mira, escucha y participa durante actividades de grupos grandes								
3.1 interactúa apropiadamente con materiales, durante actividades de grupos grandes								
3.2 Responde apropiadamente a direcciones, durante actividades de grupos grandes								
3.3 Mira objetos, personas o eventos apropiadamente, durante actividades de grupos grandes								
3.4 Permanece con el grupo, durante actividades de grupos grandes								
C. Interactúa con el ambiente.								
1 Satisface necesidades físicas de formas apropiadas socialmente.								
1.1 Satisface necesidades físicas cuando se siente enfermo, herido o cansado								
1.2 Satisface necesidades físicas observables								
1.3 Satisface necesidades físicas cuando esta hambriento o sediento								
2 Seguir reglas de contextos específicos fuera de casa y en el salón de clase								
2.1 Busca el permiso de los adultos								
2.2 Sigue reglas establecidas en la casa y en el salón de clase								
D. Conocimiento del mismo y de otros								
1. Comunica las cosas que le gustan y las que le disgustan								
1.1 Inicia actividades preferidas								
1.2 Selecciona actividades y objetos								
2 Correctamente identifica cómo los propios comportamientos, pensamientos y sentimientos se relacionan con consecuencias para otros.								
2.1 Correctamente identifica afectos y emociones de otros								
2.2 Correctamente identifica afectos y emociones propias								
3 Relaciona identificando información acerca de sí mismo y de otros.								
3.1 Dice su dirección								
3.2 dice su número telefónico								
2.1 Conoce la fecha de su cumpleaños								
2.2 Proporciona su nombre completo								
3.1 Conoce el género de el mismo y de otros								
3.2 Conoce su nombre y edad								

Se puede calcular una calificación neta para el dominio sumando todas las calificaciones de 2 y 1 puestas en la columna C de un período de prueba específico. Para determinar la calificación porcentual total divide la calificación total entre la calificación total posible.

RESULTADOS	
Fecha de Prueba	
Calificación Total Posible	
Calificación Total	
Calificación Porcentual Total	

Observaciones: _____

Apéndice 2. Tabla de relación AEPS y Psicología Positiva

Psicología positiva		AEPS	
Virtud	Fortaleza	Área	Meta
<p>Humanidad: Fortalezas interpersonales que implican cuidar y ofrecer amistad y cariño a los demás.</p> <p>Moderación: Fortalezas que nos protegen contra los excesos.</p>	<p><i>Amor</i> [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.</p> <p><i>Amabilidad</i> [bondad, generosidad, cuidado, compasión, amor altruista, simpatía]. Hacer favores y buenas acciones para los demás, ayudar y cuidar a otras personas.</p> <p><i>Inteligencia social</i>. 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.</p> <p><i>Capacidad de perdonar, misericordia</i>. 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.</p> <p><i>Modestia, humildad</i>. 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.</p> <p><i>Prudencia</i> [discreción, cautela]. Ser cauteloso a la hora de tomar decisiones; no asumir riesgos innecesarios; no decir ni hacer nada de lo que después uno se pueda arrepentir.</p> <p><i>Autocontrol, autorregulación</i>. Tener capacidad para regular los propios sentimientos y acciones; ser disciplinado; controlar los propios impulsos y emociones.</p>	A. Interacciones con otros	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interactúa con sus compañeros de juego 2. Inicia actividades cooperativas 3. Resuelve conflictos seleccionando estrategias efectivas
<p>Sabiduría y conocimiento: Fortalezas cognitivas que implican la adquisición y el uso del conocimiento.</p> <p>Coraje: Fortalezas emocionales que implican el ejercicio de la voluntad para la</p>	<p><i>Curiosidad</i> [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.</p> <p><i>Amor por el aprendizaje</i>. Llegar a dominar nuevas habilidades, materias y conocimientos, ya sea por sí mismo o mediante un aprendizaje formal. Está obviamente relacionada con la fortaleza de curiosidad pero va más allá, describiendo una tendencia sistemática a añadir cosas a lo que uno sabe.</p> <p><i>Valentía</i> [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</p>	B. Participación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Inicia y completa actividades apropiadas para su edad 2. Observa, escucha y participa en actividades de grupos pequeños 3. Mira, escucha y participa durante actividades de grupos grandes

<p>consecución de metas ante situaciones de dificultad, externa o interna.</p> <p>Justicia: Fortalezas cívicas que conllevan una vida en comunidad saludable.</p>	<p>convicciones aunque eso suponga ser criticado. Incluye el valor físico pero no se limita a él. <i>Perseverancia</i> [tenacidad, diligencia, laboriosidad]. Terminar lo que uno empieza. Persistir en una actividad aunque existan obstáculos. Obtener satisfacción por las tareas emprendidas y que consiguen finalizarse con éxito.</p> <p><i>Ciudadanía</i> [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.</p>		
<p>Sabiduría y conocimiento</p> <p>Coraje</p> <p>Humanidad</p> <p>Justicia</p> <p>Moderación</p>	<p><i>Amor por el aprendizaje</i></p> <p><i>Valentía</i></p> <p><i>Perseverancia</i></p> <p><i>Inteligencia social</i></p> <p><i>Ciudadanía</i></p> <p><i>Autocontrol/Autorregulación.</i></p>	<p>C. Interacción con el ambiente</p>	<p>1. Satisface necesidades físicas de forma apropiada socialmente</p> <p>2. Seguir reglas de contextos específicos fuera de casa y en el salón de clase</p>
<p>Humanidad</p> <p>Sabiduría y conocimiento</p>	<p><i>Amabilidad</i></p> <p><i>Inteligencia social</i></p> <p><i>Amor por el aprendizaje.</i></p>	<p>D. Conocimiento de sí mismo y de otros</p>	<p>1. Comunica las cosas que le gustan y las que le disgustan</p> <p>2. Identifica cómo los propios comportamientos, pensamientos y sentimientos se relacionan con consecuencias para otros</p> <p>3. Relaciona identificando información acerca de sí mismo y de otros</p>

Apéndice 3. Diagnóstico Dominio Social 3ºA

Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
A. Interacciones con otros																										
1 Interactúa con otros compañeros de juego	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1.1 Responde a las necesidades y sufrimientos de sus compañeros	2	1	2	1	2	2	2	2	0	2	2	2	2	1	2	2	2	0	1	2	0	1	2	2	1	1
1.2 Establece y mantiene la proximidad con sus compañeros	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2
1.3 Espera y alterna turno con otros	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2
1.4 Inicia saludos a los familiares de los compañeros	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	1	0	0
1.5 Responde a las iniciaciones afectivas de los compañeros	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2
2 Inicia actividades cooperativas	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2
2.1 Se une a otros en actividades cooperativas	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2
2.2 Mantiene la participación cooperativa con otros	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2
2.3 Comparte o intercambia objetos	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2
3 Resuelve conflictos seleccionando estrategias efectivas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
3.1 Negocia para resolver conflictos	0	0	2	0	2	0	1	0	0	0	1	1	0	0	2	2	1	0	0	0	0	0	0	2	0	0
3.2 Usa estrategias simples para resolver conflictos	1	1	1	0	1	1	0	2	1	2	1	1	2	1	1	2	1	1	1	0	1	2	0	2	2	2
3.3 Reclama y defiende sus posesiones	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2
B. Participación																										
1 Inicia y completa actividades apropiadas para su edad	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
1.1 Responde a la petición de terminar una actividad	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
1.2 Responde a la petición de iniciar una actividad	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
2 Observa, escucha y participa en actividades de grupos pequeños	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	2	2
2.1 Interactúa apropiadamente con materiales durante actividades en grupos pequeños	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2.2 Responde apropiadamente a direcciones durante actividades de grupos pequeños	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2
2.3 Mira objetos, personas o eventos apropiadamente durante actividades de grupos pequeños	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2
2.4 Permanece con el grupo, durante actividades de grupos pequeños	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1
3. Mira, escucha y participa durante actividades de grupos grandes	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2

3.1 interactúa apropiadamente con materiales, durante actividades de grupos grandes	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	
3.2 Responde apropiadamente a direcciones, durante actividades de grupos grandes	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	
3.3 Mira objetos, personas o eventos apropiadamente, durante actividades de grupos grandes	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	
3.4 Permanece con el grupo, durante actividades de grupos grandes	2	1	2	1	2	2	1	2	1	1	1	1	2	1	1	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	
C. Interacción con el ambiente.																											
1 Satisface necesidades físicas de formas apropiadas socialmente	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1.1 Satisface necesidades físicas cuando se siente enfermo, herido o cansado	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1.2 Satisface necesidades físicas observables	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1.3 Satisface necesidades físicas cuando esta hambriento o sediento	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2 Seguir reglas de contextos específicos fuera de casa y en el salón de clase	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2
2.1 Busca el permiso de los adultos	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2
2.2 Sigue reglas establecidas en la casa y en el salón de clase	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2
D. Conocimiento del mismo y de otros																											
1. Comunica las cosas que le gustan y las que le disgustan	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1.1 Inicia actividades preferidas	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1.2 Selecciona actividades y objetos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1.3 Identifica cómo los propios comportamientos, pensamientos y sentimientos se relacionan con consecuencias para otros	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2
2.1 Correctamente identifica afectos y emociones de otros	2	1	2	2	2	1	1	1	1	2	1	2	1	1	2	1	1	0	1	2	1	2	2	2	2	2	2
2.2 Correctamente identifica afectos y emociones propias	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
4 Relaciona identificando información acerca de sí mismo y de otros	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.1 Dice su dirección	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.2 Dice su número telefónico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.3 Conoce la fecha de su cumpleaños	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3.4 su nombre completo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	0	2	2	0	2	2	2	2
3.5 Conoce el género de el mismo y de otros	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3.6 Conoce su nombre y edad	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1

Apéndice 5. Postest Dominio Social 3ºA

Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
A. Interacciones con otros																										
2 Interactúa con otros compañeros de juego	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
1.1 Responde a las necesidades y sufrimientos de sus compañeros	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
1.2 Establece y mantiene la proximidad con sus compañeros	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1.3 Espera y alterna turno con otros	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2
1.4 Inicia saludos a los familiares de los compañeros	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2
1.5 Responde a las iniciaciones afectivas de los compañeros	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
4 Inicia actividades cooperativas	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2
2.1 Se une a otros en actividades cooperativas	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2.2 Mantiene la participación cooperativa con otros	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2
2.3 Comparte o intercambia objetos	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	0	2
5 Resuelve conflictos seleccionando estrategias efectivas	2	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2
3.1 Negocia para resolver conflictos	2	2	1	2	1	0	1	1	1	0	1	0	0	0	2	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
3.2 Usa estrategias simples para resolver conflictos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	1	0	1	2	0	2	1	2	2	1	1	2	0	2	
3.3 Reclama y defiende sus posesiones	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
B. Participación																										
3 Inicia y completa actividades apropiadas para su edad	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	0	1	2	2	2	1	1	2	2	2	2
1.1 Responde a la petición de terminar una actividad	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2	2	1	1	1	2	0	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2
1.2 Responde a la petición de iniciar una actividad	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	0	1	1	2	1	1	1	2	2	2	2
4 Observa, escucha y participa en actividades de grupos pequeños	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1	1	2	2	2	2
2.1 Interactúa apropiadamente con materiales durante actividades en grupos pequeños	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2
2.2 Responde apropiadamente a direcciones durante actividades de grupos pequeños	2	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2
2.3 Mira objetos, personas o eventos apropiadamente durante actividades de grupos pequeños	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2.4 Permanece con el grupo, durante actividades de grupos pequeños	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	1	2	1	0	2	1	2	2	1	1	2	2	2	2
3. Mira, escucha y participa durante actividades de grupos grandes	2	2	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	2	2

Apéndice 6. Postest Dominio social 3°B

Alumnos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
A. Interacciones con otros																						
1 Interactúa con otros compañeros de juego	2	2	2	2	1	1	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2
1.1 Responde a las necesidades y sufrimientos de sus compañeros	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	0	2	2
1.2 Establece y mantiene la proximidad con sus compañeros	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2
1.3 Espera y alterna turno con otros	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2
1.4 Inicia saludos a los familiares de los compañeros	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	0	2	2
1.5 Responde a las iniciaciones afectivas de los compañeros	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
2 Inicia actividades cooperativas	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
2.1 Se une a otros en actividades cooperativas	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
2.2 Mantiene la participación cooperativa con otros	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
2.3 Comparte o intercambia objetos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
3 Resuelve conflictos seleccionando estrategias efectivas	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2	1	2	2
3.1 Negocia para resolver conflictos	2	2	2	2	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	2	0	2	2
3.2 Usa estrategias simples para resolver conflictos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	0	2	2
3.3 Reclama y defiende sus posesiones	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
B. Participación																						
1 Inicia y completa actividades apropiadas para su edad	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2
1.1 Responde a la petición de terminar una actividad	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2
1.2 Responde a la petición de iniciar una actividad	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2
2 Observa, escucha y participa en actividades de grupos pequeños	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2
2.1 Interactúa apropiadamente con materiales durante actividades en grupos pequeños	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
2.2 Responde apropiadamente a direcciones durante actividades de grupos pequeños	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2
2.3 Mira objetos, personas o eventos apropiadamente durante actividades de grupos pequeños	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
2.4 Permanece con el grupo, durante actividades de grupos pequeños	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2
3. Mira, escucha y participa durante actividades de grupos grandes	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2
3.1 interactúa apropiadamente con materiales, durante actividades de grupos grandes	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2

3.2 Responde apropiadamente a direcciones, durante actividades de grupos grandes	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2
3.3 Mira objetos, personas o eventos apropiadamente, durante actividades de grupos grandes	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
3.4 Permanece con el grupo, durante actividades de grupos grandes	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2
C. Interacción con el ambiente.																							
1 Satisface necesidades físicas de formas apropiadas socialmente	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2
1.1 Satisface necesidades físicas cuando se siente enfermo, herido o cansado	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2
1.2 Satisface necesidades físicas observables	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1.3 Satisface necesidades físicas cuando esta hambriento o sediento	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
2 Seguir reglas de contextos específicos fuera de casa y en el salón de clase	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2
2.1 Busca el permiso de los adultos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	2	2	2	1	2	2
2.2 Sigue reglas establecidas en la casa y en el salón de clase	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2
D. Conocimiento del mismo y de otros																							
1. Comunica las cosas que le gustan y las que le disgustan	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
1.1 Inicia actividades preferidas	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
1.2 Selecciona actividades y objetos	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2
2 Identifica cómo los propios comportamientos, pensamientos y sentimientos se relacionan con consecuencias para otros	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	0	2	2	2	1	2	2
2.1 Correctamente identifica afectos y emociones de otros	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	0	2	2	2
2.2 Correctamente identifica afectos y emociones propias	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	1	2	2	2
3 Relaciona identificando información acerca de sí mismo y de otros	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.1 Dice su dirección	2	2	0	1	0	2	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	2	2	2
3.2 Dice su número telefónico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2
3.3 Conoce la fecha de su cumpleaños	0	2	2	2	2	2	0	0	0	2	2	1	0	2	1	0	2	2	2	0	1	1	1
3.4 Proporciona su nombre completo	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	0	2	2	2	0	2	2
3.5 Conoce el género de el mismo y de otros	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
3.6 Conoce su nombre y edad	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2

Apéndice 7. Carta descriptiva

Sesión 1.

Bienvenida y presentación del taller	
Procedimiento/ Instrucción	Dar a conocer los objetivos del taller, así como la forma de trabajar (dos actividades diarias); la duración y el número de sesiones Mostrar la planeación de las sesiones
Tiempo	10 min
Recursos	Cartulina con el número de sesiones que simula un camino con una meta.

Atención plena	
Actividad 2	¡Respirando!
Objetivo	Observar la respiración diafragmática
Procedimiento/ instrucción	1. Sentados, coloca ambas manos sobre el abdomen, a la altura del ombligo, y respira tranquilamente durante un par de minutos, sin forzar la respiración, observando el movimiento del abdomen: cuando inspiramos, el diafragma se desplaza hacia abajo y empuja el abdomen hacia fuera, y cuando espiramos, el movimiento que se produce es inverso. 2. Se forman en parejas, uno acostado, el otro compañero sentado a un costado, coloca sus manos suavemente a la altura de nuestro ombligo y vigilar el movimiento abdominal.
Tiempo	10 minutos
Recursos	Música para meditación

Virtud: Humanidad Fortaleza: Inteligencia social Área AEPS: Conocimiento de sí mismo y de otros	
Actividad 3	¡Caritas!
Objetivo	Identificar emociones
Procedimiento/ instrucción	1. Preguntar al grupo qué creen que son las emociones para que libremente expresen su opinión. Se anota en la pizarra o papel rotafolio con el fin de consensuar una definición (referencia: una emoción “es una respuesta de nuestro organismo ante un suceso determinado”). 2. Se pide a los niños que dibujen en el rotafolio imágenes que representen una emoción. 3. Mostrar video corto con emociones comentar sobre lo visto. Preguntar ¿qué les ocurre a estos personajes?, ¿qué parece que sienten?

	3. Mostrar imágenes con caras que expresan diferentes emociones (Básicas: alegría, tristeza, vergüenza, miedo, sorpresa e ira). Mientras miran las fotos, pensamos en las emociones que expresan. Preguntar: ¿nosotros ponemos estas caras en ocasiones?, ¿cuándo?... Hablamos de cómo nos sentimos cuando nos hacen un regalo, cuando hemos perdido un juguete que nos gusta mucho, etc.
Tiempo	40 min
Recursos	Hojas de rotafolio, Video de emociones “las emociones en situaciones” en YouTube. Recortes de caras de emociones básicas

Atención plena	
Actividad 1	Respiro frío y calor
Objetivo	Atención plena, desarrollo de la concentración
Procedimiento/ instrucción	<p>1. Recordar la respiración de la sesión anterior: acostados, coloca ambas manos sobre el abdomen, a la altura del ombligo, y respira tranquilamente durante un par de minutos, sin forzar la respiración, observando el movimiento del abdomen: cuando inspiramos, el diafragma se desplaza hacia abajo y empuja el abdomen hacia fuera, y cuando espiramos, el movimiento que se produce es inverso.</p> <p>2. Ahora sentados: Durante uno o varios minutos, respira tranquilamente por la nariz, siendo consciente de la sensación de frescor cuando el aire entra en tus fosas nasales, y de la calidez del aire que es espirado. Tu consciencia está plenamente centrada en las sensaciones de frescor y calor que notas en la nariz.</p>
Tiempo	10 minutos
Recursos	Música meditación

Sesión 3.

Virtud: Humanidad Fortaleza: Inteligencia social Área AEPS: Conocimiento de sí mismo y de otros	
Actividad 2	Así me siento!
Objetivo	Reconocer los propios sentimientos y emociones
Procedimiento/ Instrucción	<p>1. Presentar un cartel que contenga una poesía (anexo 2), la leemos, intentamos repetirla.</p> <p>2. Pedimos a los niños que por párrafos identifiquen las emociones que van escuchando.</p> <p>3. Preguntar quién quiere realizar una escenificación de la misma, haciendo especial hincapié en la expresión mediante gestos de las diferentes emociones y sentimientos de la poesía (miedo, tristeza, alegría, furia, desagrado).</p> <p>4. Finalmente, recordar y comentar entre todos en qué situaciones nos enfadamos, nos ponemos tristes, sentimos alegría, tenemos miedo</p> <p>5. Mostrar un ejemplo por medio de un video de las emociones con poesía</p> <p>6. Para finalizar en una hoja se pide a los alumnos que dibujen la emoción que más les gusta sentir y cuando la sienten (por ejemplo, una carita feliz, cuando me dan un regalo).</p> <p>7. Pegar el cartel en un lugar visible y recordar la importancia de expresar nuestros sentimientos y emociones.</p>
Tiempo	40 min.
Recursos	Poesía “me duele” de A. Moreno. Video “Emociones y sentimientos para niños.wmv” en YouTube

Atención plena	
Actividad 1	Respirando 1,2,3
Objetivo	Desarrollo de la concentración
Procedimiento/ instrucción	1. Recordar la respiración de la última sesión. Respirar observando las sensaciones de frío y calor en la nariz. 2. Comenzamos con una segunda respiración contando un número en cada inspiración. En este caso, asignamos un número a cada ciclo de inspiración-espriación. Pensamos “uno” y comenzamos a inspirar, y luego espiramos; en la siguiente inspiración, pensamos “dos”, volvemos a espirar, y así sucesivamente hasta diez y después contar hacia atrás hasta volver al uno.
Tiempo	10 min
Recursos	Música meditación

Virtud: Humanidad Fortaleza: Inteligencia social Área AEPS: Conocimiento de sí mismo y de otros	
Actividad 2	¿Qué sientes tú?
Objetivo	Expresar las emociones que se experimentan ante una imagen y sonidos, y compararlas con las que sienten los demás, reconociendo que se experimentan diferentes emociones ante situaciones similares.
Procedimiento/ instrucción	1. Mostrar imágenes diferentes, observarla en silencio, preguntar en cada una de ellas: ¿qué emoción es la primera que te ha hecho sentir la foto? Se escriben en la pizarra o rotafolio las emociones y se anota el número de veces que aparecen cada una. Se repite lo mismo con otras fotos. 2. Se debate sobre: ¿sentiste lo mismo con cada foto? 3. Ahora observando alrededor se pide a los niños que detecten ciertos objetos que están a su alrededor (árbol, salón, plaza cívica) y dirigiéndonos a ese lugar, tocándolo, se pide que describan ¿Qué emoción les hace sentir eso que ven y tocan? ¿Qué lugar de la escuela te gusta más, por qué? ¿Los lugares que más te gustan que te hacen sentir? 4. Invitarlos a elegir sus posiciones más cómodas (sentados, acostados) y con los ojos cerrados escuchar una canción. Al finalizar esta preguntar qué les hizo sentir y que imágenes tuvieron en su cabeza, ¿estas imágenes se relacionan con los sentimientos?
Tiempo	40 min.
Recursos	Imágenes diferentes. Hojas de rotafolio, plumón. Una canción instrumental.

Sesión 4.

Atención plena

Actividad 1	Respiración con frases
Objetivo	Concentración
Procedimiento/ instrucción	1. Recordar la respiración de la última sesión; contando un número en cada inspiración- espiración hasta el número cinco. 2. La segunda técnica de respiración consistirá en ir repitiendo en el pensamiento una frase mientras la escuchan y seguir la instrucción en el momento: Al inspirar huelo mi flor, Al espirar soplo mi vela, Al inspirar sonrío Al espirar calmo mi cuerpo (repetir la frase 4 veces)
Tiempo	10 min
Recursos	Música para meditación

Virtud: Humanidad Fortaleza: Inteligencia social Área AEPS: Conocimiento de sí mismo y de otros	
Actividad 2	¿Cómo reaccionamos?
Objetivo	Identificar las reacciones que se experimentan ante determinadas emociones y sus consecuencias en otros
Procedimiento/ instrucción	1. En un rotafolio se muestran caritas con las emociones básicas. 2. Una vez identificadas, se pega en el suelo una versión ampliada de las caritas para conformar grupos (4 a 5 niños) según su preferencia, alrededor de cada una para que compartan con sus compañeros cómo cada quien reacciona ante esa emoción (ejemplo: alegría: salto, lloro, me muevo, sonrío, grito). Se da un minuto por cada emoción, los equipos irán rotando hasta pasar por todas las emociones. Se brindará hojas y lápiz para escribir. 3. Todo el grupo hará círculo alrededor de cada emoción y se pedirá que expliquen lo que compartieron, 4. En el rotafolio se anotarán todas las reacciones mencionadas a lado de la emoción, para su discusión. 5. Discusión: ¿reaccionamos siempre de la misma manera ante una emoción? Las demás personas, ¿reaccionan de manera similar a nosotros frente a la misma emoción? ¿Se parecen las reacciones de los demás a las mías? ¿Algunas reacciones pueden perjudicar a otras personas?
Tiempo	40 min
Recursos	Rotafolio con tabla de emociones y reacciones. Caritas de emociones tamaño grande . Hojas en blanco.

Sesión 5

Atención plena

Actividad 1	Meditando- ando
Objetivo	Relajar el cuerpo y la mente para la concentración
Procedimiento/ instrucción	1. Recordar la respiración de la última sesión (Flor, vela, sonrío, calmo). 2. En fila, tomando distancia, comenzar caminando muy lentamente, dar una vuelta así. 3. Dar la instrucción: cuando apoyamos el pie izquierdo sobre el suelo, comenzamos a inspirar y, cuando nuestro pie derecho comienza a apoyar el talón en el suelo, iniciamos la espiración. Se debe caminar erguido y uniendo ambas manos ligeramente por debajo del ombligo
Tiempo	10 min
Recursos	Música para meditación

Virtud: Sabiduría y conocimiento

Fortaleza: Amor por el aprendizaje

Área AEPS: Conocimiento de sí mismo y de otros

Actividad 2	Carta de amor
Objetivo	Conocer la utilidad de la memorización de un número telefónico y dirección de casa.
Procedimiento/ instrucción	1. Se inicia la actividad comentando que es una carta, que lleva una carta para que pueda ser entregada al destinatario. 2. A cada niño se le reparte una tira con su nombre, dirección y número de teléfono. 3. En una hoja en blanco, pedir a los niños que escriban una carta a una persona que viva en su casa, a la cual tendrá que dibujar algo positivo de esa persona o algo positivo que ellos sientan por esa persona. 3. Al finalizar meterán la carta en un sobre y escribirán su dirección. 4. En una hoja con el dibujo de un teléfono los niños escribirán su número telefónico en la pantalla (diciendo que el número telefónico le puede servir al cartero en caso de que no pueda llegar a la casa) 5. De tarea se pedirá a los niños que entreguen dicha carta al destinatario y que dicha persona escriba o corrija la dirección y el número telefónico para que los niños repacen en casa para su memorización. 6. Pedir que traigan la carta y teléfono para la sesión siguiente. 7. Plenaria: ¿Por qué es importante saber mi dirección y número telefónico?
Tiempo	45 min
Recursos	Colores, hojas en blanco, lápices

Sesión 6

Atención plena

Procedimiento/ instrucción	<p>1. Sentados en sus sillas con las espalda erguida y pegada al respaldo, las piernas dobladas y pegadas una a la otra, las manos una sobre otra apoyadas a la altura de la rodilla.</p> <p>2. cerramos los ojos, comenzamos con una inspiración y expiración profundas, escuchamos nuestra cabeza, me doy cuenta de lo que pienso, ahora escucho mi corazón, inspiro me doy cuenta de mi estómago como se hincha, espiro y mi estómago se hace delgado. Guiar la respiración y repetir el escuchar el corazón, la mente y darse cuenta del estómago. Me siento más tranquilo. Mi corazón palpita más lento, mi mente se aquieta, sigo respirando y escucho mi respiración.</p> <p>3. con una última inspiración y expiración profundas vamos abriendo los ojos, poco a poco.</p>
Tiempo	10 min
Recursos	Música para meditación

Virtud: Sabiduría y conocimiento	
Fortaleza: Amor por el aprendizaje	
Área AEPS: Conocimiento de sí mismo y de otros	
Actividad 2	El calendario de cumpleaños
Objetivo	Saber que la información personal puede ser utilizada para producir sentimientos positivos.
Procedimiento/ instrucción	<p>1. En un rotafolio los niños podrán ver su nombre con su fecha de cumpleaños, una vez recocidos y leídos,</p> <p>2. A cada niño se le repartirá una imagen de fomy para que escriban su nombre con la fecha de su cumpleaños</p> <p>3. En un calendario, los niños pasarán a poner la imagen con su nombre y fecha de cumpleaños, en el mes que corresponda.</p> <p>4. Para finalizar cada niño dibujará un mándala de cumpleaños, en el cual pondrán su nombre y fecha de cumpleaños. Este dibujo será doblado en forma de carta y se entregará a un amigo en la siguiente sesión.</p> <p>5. Discusión inicial: Los niños argumentarán cuando es importante saber la fecha de cumpleaños, en que situaciones o momentos se utiliza.</p>
Tiempo	50 min.
Recursos	Calendario, imágenes de fomy (pastel, globo, regalo), rotafolio con nombre y fecha de cumpleaños de cada niño, dibujo de mandala, caja para guardar los dibujos.

Sesión 8

Atención plena	
Actividad 1	Meditación guiada, ligero como una pluma
Objetivo	Relajar el cuerpo y la mente para la concentración

Procedimiento/ instrucción	Parados en círculo, cada niño junta las manos formando un nido, Luego, poner dentro de las manos de cada niño una canica e imaginando que es un huevo de un pájaro; notar su peso o ligereza, su forma, si nos produce calor o frío. Caminar lentamente en círculo sin que se caiga el huevo (canica), dar una vuelta, parar e ir pasando de niño en niño el huevo hasta depositarlo de vuelta en una bolsa. Respirar profundamente tres veces para cerrar la actividad.
Tiempo	15 min
Recursos	Canicas, música para meditar

Virtud : Humanidad	
Fortaleza: Amor/ amabilidad	
Área AEPS: interacción con otros	
Actividad 2	Mensajes SOS
Objetivo	Tomar conciencia de lo gratificante que es ayudar a los demás de forma voluntaria, altruista y amable como parte de la convivencia.
Procedimiento/ instrucción	1. Se comienza hablando de la amabilidad, altruismo y amor: refiriendo que prestar ayuda de forma voluntaria nos hace sentir bien y contentos, porque nos damos cuenta de que somos útiles para nuestros amigos y otras personas, lo que trae felicidad para todos. Se enfatiza en una frase sencilla: <i>Un niño bueno es aquel que no hace daño a los demás con sus acciones mentales, verbales o corporales, que ayuda a los demás.</i> 2. Formados en círculo, se pide a los niños que tomen un sobre “que un amigo le ha enviado para que le ayude a resolver situaciones diferentes”. Respondiendo: cómo podemos ayudarlo, entre todos se debe encontrar la intervención más adecuada y coherente en cada caso, siempre en forma de ayuda voluntaria y desinteresada, 3. Discusión: ¿cómo podemos ser amables, siempre se puede ayudar?
Tiempo	40 min
Recursos	Sobres, tarjetas con imágenes y situaciones tales como: Un niño nuevo que ha venido a la clase. Algún compañero que no puede abrir la puerta del baño. Un compañero no puede ponerse la bata o el abrigo. Un niño o niña no consigue abrir su mochila o su traste de comida. Un compañero se cae y se lastima. Alguien de nuestra clase que tiene dificultades para realizar un trabajo propuesto. Un amigo tiene dificultad para encontrar algo que se ha perdido. Un amigo no trajo lunch. Tu amigo no le presta atención a la maestra o un compañero.

Sesión 10

Atención plena	
Actividad 1	Mis manos acarician
	Favorecer la conciencia sensorial y la concentración
Procedimiento/	1. Sentados en círculo, observamos nuestras manos, las juntamos por las palmas intentando acercarlas al

Recursos	<p>Video ““la niña que no se sentía mal después de que se portaba mal”. Wmv, en YouTube</p> <p>Tarjetas que contienen diferentes situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Una niña está tirando tierra a otros compañeros. – Un niño que ha empujado a otro y este se ha caído. – Una niña destruye las construcciones elaboradas por sus compañeros. – Un niño se siente mal porque alguien le ha agarrado sus colores. – Un niño que ocupa el lugar de otro. – Una niña está triste porque su amiga no quiere jugar con ella
-----------------	---

Sesión 11

Atención plena	
Actividad 1	Saboreando una galleta
Objetivo	.Aumentar la concentración para percibir pequeños detalles y disfrutar lo cotidiano.
Procedimiento/	En silencio se dará una galleta a cada niño, las cuales se irán pasando de una en una, insistiendo en esperar a que

	<p>1. Recuéstate en el suelo boca arriba en una posición cómoda, mientras sientes el suelo con las palmas de la mano</p> <p>2. cierra los ojos y respira profundamente Toma aliento por la nariz y deja salir por la boca Aprieta los dedos del pie y de las manos, apriétalos fuerte, fuete hasta formar una pelota, mantén, mantén, mantén.</p> <p>3. Toma aire por la nariz profundamente y sácalo por la boca y deja que los dedos de las manos y pies se relajen.</p>
Tiempo	10 min
Recursos	Video “el pulpo enojado” de YouTube.

Virtud: Moderación Fortaleza: Autocontrol/ modestia/ prudencia Área AEPS: interacción con otros	
Actividad 2	Cebolla caliente
Objetivo	Conocer la importancia de esperar su turno, de compartir, ser altruistas y seguir reglas moderando los impulsos para obtener algo deseado pueden ser elementos para poder interactuar con otros experimentando sentimientos positivos.
Procedimiento/ instrucción	<p>Los niños irán pasando una bola realizada con varias capas de papel (cebolla caliente), cada capa podrá tener un reto, una pregunta, o un premio. El contenido final de la cebolla se conocerá desde un inicio como una sorpresa que podrá hacer feliz a uno a muchos (serán chocolates que el niño que los tenga decidirá si repartirlos o quedárselos todos). Al ritmo de la música se irá pasando la cebolla y el niño (a) que se quede con ella, podrá abrirla para ver el contenido y tendrá que ejecutar lo que la hoja diga.</p> <p>Reglas: esperar su turno, pasar la cebolla mientras esté la música, abrir la cebolla solamente cuando pare la música, no romper la cebolla, se podrá salvar a un amigo de ejecutar lo que la cebolla dice si otro la realiza.</p>
Tiempo	40 minutos
Recursos	Cebolla de papel con retos, castigos o premios (todo relacionado con emociones, sentimientos). 10 chocolates para el centro de la cebolla, calcomanías.

Sesión 13

Atención plena	
Actividad 1.	Meditación guiada, los delfines.
Objetivo	Relajar el cuerpo y la mente para la concentración
Procedimiento/ instrucción	1. Sentados en el suelo con las rodillas dobladas en flor de loto, poner atención a la meditación guiada del audio y video.
Tiempo	10 min

Recursos	Video “nadando con delfines”, en YouTube
-----------------	--

Virtud: Moderación	
Fortaleza: Autocontrol/ modestia/ humildad	
Área AEPS: interacción con otros	
Actividad 2	Creación de Mariposas
Objetivo	Regular los propios sentimientos y acciones como una manera de ser disciplinados y para poder llevar una tarea en equipo esperando el tiempo necesario para que todos finalicen como una muestra de humildad.
Procedimiento/ instrucción	<p>-Dividir al grupo en cuatro equipos de cinco, de tal manera que sea equitativo el número de participantes con los materiales que se repartirán dentro de un sobre para cada equipo (un Resistol, un palito de madera y una hoja en blanco, hojas de dos colores y papel crepe, una tijera, un color)</p> <p>-Mostrar a los alumnos una mariposa modelo para que en equipos sea replicada y el diseño que sea más parecido será el ganador y será calificado por todo el grupo.</p> <p>- antes de repartir los sobres con material para cada equipo, leer las siguientes reglas: 1. Todos los miembros del equipo deben hacer parte de la mariposa, 2. cada participante debe tener un material y solo él o ella lo puede usar, 3. No se pueden intercambiar materiales, 4. La réplica se calificará hasta que todos terminen. 5. El equipo ganador es el que haga la réplica exacta.</p> <p>- Al finalizar discutir sobre ¿? ¿Es necesaria la participación de todos? ¿Es necesario esperar tu turno para hacer tu parte del trabajo? ¿Qué hubiera pasado si alguien no hubiera participado? ¿Crees que fue justo que solo uno ganara o tu equipo debió ganar? ¿Por qué es importante que otros ganen? ¿es fácil esperar nuestro turno, que siento?</p>
Tiempo	40 min
Recursos	Cuatro barras de pegamento, cuatro tijeras, hojas de colores, hojas blancas, 4 palitos de madera, papel crepe color verde, 4 colores, sobres, música.

Sesión 14

Atención plena	
Actividad 1	¡Respirando!
Objetivo	Observar la respiración diafragmática
Procedimiento/ instrucción	1. Sentados, coloca ambas manos sobre el abdomen, a la altura del ombligo, y respira tranquilamente durante un par de minutos, sin forzar la respiración, observando el movimiento del abdomen: cuando inspiramos, el diafragma se desplaza hacia abajo y empuja el abdomen hacia fuera, y cuando espiramos, el movimiento que se

	fluye agua fresca, en el centro del jardín hay un árbol muy grande y especial, que tiene el poder de ayudar con las cosas que nos preocupan, nos avergüenzan o nos dan miedo; el árbol nos habla y nos dice que pueden colgar todo aquello que nos preocupe de sus ramas, que él se lo quedará gustoso para que se sientan libres, despreocupas. Se les pide que poco a poco abran los ojos y tras quitarse la piedra del entrecejo se vayan incorporando.
Tiempo	5 min
Recursos	Música para para meditación

Virtud: Coraje Fortaleza: Valentía	
Área AEPS: Participación	
Actividad 2	El árbol de la vergüenza y el miedo
Objetivo	Hacer conciencia de los pensamientos o sentimientos que les impiden hacer cosas e invitarlos a tener coraje para enfrentarlos, invitando a comenzar a participar en las actividades en grupo
Procedimiento/ instrucción	Después de poner la piedra en un frasco se les da una hoja y ceras de colores. Con ellas pueden pintar eso que quieren colgar hoy del árbol, esas cosas que les hacen sentir un poco mal por dentro. Después colgaremos las hojas en un árbol dibujado en una cartulina y se abre un espacio de puesta en común con 3 o 4 participaciones mínimo que puedan compartir eso que les pesa, les da miedo y por qué lo quieren dejar. Preguntar si esos pensamientos les han impedido hacer algo ¿Qué pasa cuando me siento así o pienso eso? ¿Mis malos pensamientos me impiden hacer cosas? Se les invita participar en clase, como una manera de dejar los miedos y ser valientes. ¿Por qué no saludo a los demás? ¿Sentir vergüenza me impide hacer cosas que quiero?
Tiempo	55 min
Recursos	Crayones, hojas de papel, Árbol grande dibujado en una cartulina, piedras de río, cinta adhesiva.

Sesión 16

Atención plena	
Actividad 1	Hoy es un día diferente
Objetivo	Aumentar la concentración, para percibir pequeños detalles y disfrutar lo cotidiano.
Procedimiento/ instrucción	1. Aprovechar una mañana para disfrutarla y “saborearla” al aire libre. En el patio, sentados en círculo, en silencio se prepara a los niños para vivir intensamente utilizando todos los sentidos. Primero nos sentamos se recuerdan los sentidos, después acostados con los ojos cerrados permanecen así unos minutos. Poco a poco se van

Tiempo	10 min
Recursos	Música para meditación

Virtud: Sabiduría y conocimiento		Fortaleza: Curiosidad
Área AEPS: Participación		
Actividad 2	Los científicos.	
Objetivo	Despertar el interés por explorar y descubrir nuevas cosas por medio de la participación y la experiencia.	
Procedimiento/ instrucción	Mostrar a los niños cuatro diferentes experimentos para comprobar la densidad de los líquidos, en los cuales se pedirá su participación, de tal manera que todos puedan pasar al frente a mostrar cómo se hace y que se utiliza para cada experimento con la guía de la instructora. Experimento 1. Separación de los líquidos (5 niños) (uno glicerina, uno agua, uno aceite, uno colorante, uno revuelve) Experimento 2. Lámpara de lava (5 niños) (uno agua, uno colorante, uno revuelve, uno aceite, uno pastillas) Experimento 3. El papel que no se moja (3 niños) (uno moja papel blanco, uno pinta papel, uno mete papel en vaso) Experimento 3. No es líquido ni sólido (3 niños) (uno pone agua, uno pone maicena, uno revuelve)	
Tiempo	50 minutos	
Recursos	2 litros de agua, 1 litro de aceite comestible, colorantes, cuchara, vasos de plástico transparente, pastilla efervescente, caja chica de maicena, recipiente transparente, servilletas de cocina, plumones, vaso de cristal pequeño.	

Sesión 18

Atención plena	
Actividad 1	Cuento “el pulpo enojado”
Objetivo	, relajar el cuerpo y la mente para la concentración
Procedimiento/ instrucción	Leer a los niños el cuento breve e invitarlos a imaginarse como el pulpito molesto: <i>Había una vez en un mar muy muy lejano un pulpo muy enojado, su mamá lo había regañado por que la tarea no</i>

Sesión 19

Atención plena	
Actividad 1	Respirando vocales
Objetivo	Desarrollo de la concentración
Procedimiento/ instrucción	1. Comenzamos con una respiración contando un número en cada inspiración. En este caso, asignamos una vocal a cada ciclo de inspiración-espriación. Pensamos “a” y comenzamos a inspirar, y luego espiramos; en la siguiente inspiración, pensamos “e”, volvemos a espirar, y así sucesivamente hasta “u” y después contar hacia atrás hasta volver a la “a”.

Tiempo	10 min
Recursos	Música para meditación

Virtud: Coraje Fortaleza: Valentía Área AEPS: interacción con el ambiente	
Actividad 2	El valiente (Yo puedo)
Objetivo	Reconocer las propias debilidades y tratar de superarlas para alcanzar mayores habilidades, bienestar y satisfacer las propias necesidades, como la de sonreír y saludar a los adultos.
Procedimiento/ instrucción	<p>1. Empezar esta actividad diciendo: “hoy vamos a ser valientes”...comenzamos recordando o evocando situaciones en las que decimos o pensamos que las cosas nos van a salir mal. La instructora empieza comentando algunas frases que ha escuchado a los alumnos: “No me va a salir”, “seguro que me sale mal”, “no sé hacerlo”. Explicamos a los niños que estas expresiones nos hacen daño porque no nos dejan hacer las cosas, y además nos hacen sentir mal. A partir de ahí, los niños pueden expresar alguna frase de este tipo que suelen decirse ellos mismos (“No puedo, no sé hacerlo, me va a salir mal, seguro que no me sale...”) o que les dicen los demás (“Tú no sabes hacerlo, no te sale bien, no puedes hacerlo...”).</p> <p>2. Entre todos, decidirán las expresiones que ya no vamos a utilizar y que van a intentar superar. Se escriben en tarjetas y, luego, se pueden meter en una caja y cerrarla, dejándola muy bien cerrada para que de allí no puedan escapar esas expresiones. Este hecho servirá para recordar que hemos de intentar superar nuestras debilidades.</p> <p>3. se intentará que los alumnos tomen conciencia tanto del “no puedo” –utilizado por uno mismo– como del “no puedes” –utilizado hacia los demás–, haciendo especial hincapié en las repercusiones en el estado de ánimo que generan en cada uno, como la importancia de sonreír y saludar a los adultos y la gratificación que esto conlleva.</p>
Tiempo	40 min
Recursos	Tarjetas, caja

Sesión 20

Atención plena	
Actividad 1	Respiro frío y calor
Objetivo	Desarrollo de la concentración
Procedimiento/ instrucción	1. Durante uno o varios minutos, respira tranquilamente por la nariz, siendo consciente de la sensación de frescor cuando el aire entra en tus fosas nasales, y de la calidez del aire que es espirado. Tu consciencia está plenamente centrada en las sensaciones de frescor y calor que notas en la nariz.
Tiempo	10 minutos

