

**AMPO / ARLOA**

**M<sup>a</sup> Elena LECUMBERRI  
VALDEMOROS**

***DESARROLLO DE HABILIDADES  
SOCIALES PARA LA GESTIÓN DE  
LA AGRESIÓN EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA***

**TFG 2013**



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Garaeta 30401 Leioa, Vizcaya

**Grado en Maestro de Educación Primaria**



**Grado en Maestro en Educación Primaria**  
**Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado

**DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES PARA  
LA GESTIÓN DE LA AGRESIÓN EN EDUCACIÓN  
PRIMARIA**

M<sup>a</sup> Elena LECUMBERRI VALDEMOROS

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**Estudiante / Ikaslea**

M<sup>a</sup> Elena Lecumberri Valdemoros

**Título / Izenburua**

Desarrollo de habilidades sociales para la gestión de la agresión en Educación Primaria

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Primaria

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

**Olga BELLETICH**

**Departamento / Saila**

Psicología y Pedagogía/ Psikologia eta Pedagogia

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2012/2013

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberrik

---

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Primaria por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3857/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3857/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* ha contribuido a mi desarrollo y profundización de distintas áreas sociológicas, psicológicas y pedagógicas que es lo que ha sostenido la elaboración de este TFG. Ha sido en materias de Educación donde se ha estudiado: el sistema de enseñanza, las funciones de la escuela, el profesorado, la familia y comunidad como agentes educadores, contenidos como las diferentes bases psicopedagógicas y la diversidad psicopedagógica del individuo donde he podido reflexionar y ahondar en conceptos y métodos de psicología evolutiva así como su evolución a nivel psicológico, cognitivo y socio-afectivo con el fin de llevar a cabo un proceso de reflexión y de mejora en diferentes ámbitos y más concretamente en el desarrollo de las habilidades sociales del niño/a.

El módulo *didáctico y disciplinar* ha contribuido a enfocar el proceso de aprender como aprendizaje activo, progresivo y constructivo de manera que los conocimientos sean integrados y relacionados con otros contenidos ya adquiridos y además se puedan utilizar de forma efectiva cuando resulte necesario tomando como referencia las ocho competencias establecidas en el Diseño Curricular Básico de la Educación Primaria en España con el fin de llevar a cabo un desarrollo de hábitos y métodos que mejoren las habilidades sociales para que generen bienestar en el alumno/a.

Asimismo, el módulo *practicum* me ha permitido comprobar la realidad educativa mediante la observación y además poner en práctica aquellos conocimientos que he ido adquiriendo durante el curso. De este modo, he podido recoger evidencias acerca de los distintos tipos de agresión dados en el aula, así como de la diversidad de reacciones, respuestas e intervenciones escolares frente a una misma situación lo que me ha motivado a dedicar el TFG a esta apasionante cuestión.

Por último, el módulo *optativo* y especialmente la asignatura: sobre la *Construcción de la personalidad en la edad escolar* me ha proporcionado una mejor comprensión de los conocimientos básicos acerca de los rasgos del temperamento y del carácter, de los diferentes métodos de investigación como el clínico, el experimental y el correlacional así como de algunos autores que ahondan en la estructura de la personalidad como Freud, Carl Jung, Maslow, Cattell o Kelly referente a la teoría de los constructos y a cómo construye el niño su personalidad a través de la autoestima y del auto-concepto.

---

Así y en consecuencia de todos estos aprendizajes adquiridos se ha originado en mi un gran interés en analizar de forma concreta el comportamiento agresivo como parte de la personalidad del individuo y más concreto del niño/a y la inquietud por identificar aquellas claves o herramientas educativas que pueden ser útiles para el afrontamiento de estas situaciones en las aulas y en la escuela.

## **Resumen**

Este Trabajo de Fin de Grado (TFG) consiste en el estudio de las habilidades sociales que coadyuvan al afrontamiento de situaciones de agresividad en las aulas escolares de educación Primaria y que atienden las necesidades tanto de los sujetos agresores como de los sujetos agredidos. Se plantean como herramientas clave para reducir los comportamientos agresivos en el aula desde un enfoque educativo que, por lo tanto, atañen a los docentes. No sólo se busca incidir en el agresor, sino también en el agredido y en el grupo de pares, como medida preventiva y de mejora de clima de aula para optimizar el rendimiento escolar.

El marco teórico define estos comportamientos impulsivos negativos y se identifican sus causas biológicas y ambientales. El marco analítico plantea unas reflexiones y también pautas de intervención frente a la tendencia social actual del “corto plazo” relacionado con la hiper-exigencia o la sobre-protección, generadores de ira, frustración y de un deficiente desarrollo de la autonomía.

*Palabras clave:* Habilidades sociales; Agresividad; Hiperexigencia; Sobreprotección; Intervención educativa

## **Abstract**

This paper is a study about social skills that contribute to coping with situations of aggressiveness in primary education classrooms. The purpose is to attend both, aggressor and person under attack. Arise as key tools to reduce aggressive behavior in the classroom from an educational approach, therefore, relevant to teachers. Not only is perpetrator seeks to influence, but also attacked and in the peer group, as a preventive measure and improve the classroom environment to optimize student achievement. The framework defines these negative impulsive behaviors and their biological and environmental causes are identified. The analytical framework raises



---

some reflections and intervention guidelines address the current social trend of “short term” hyper-linked to demand or over-protective, generating anger, frustration and a poor development of autonomy.

Keywords : Social skills ; Aggressiveness ; High requirements ; Overprotection ; Educational intervention

## Índice

### Introducción

<b>1. MARCO TEÓRICO</b>	<b>5</b>
1.1. Definición de Agresión	5
1.1.1 Agresividad adaptativa	5
1.1.2 Agresividad desadaptativa	5
1.2. Origen de la teorías psicológicas de la agresión	6
1.3. Factores que intervienen en el origen de la agresividad	7
1.3.1 Ira y su incidencia en el campo educativo	7
1.3.2 Frustración y su manifestación en el contexto del aula	7
1.4. Definición de Habilidades Sociales y su importancia en la escuela	8
1.5. Manejo de habilidades sociales para la agresión	11
1.6. Estudios existentes sobre las habilidades sociales y sobre el manejo de las agresión con niños.	12
<b>2. ATENCIÓN DEL PROBLEMA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO</b>	<b>13</b>
2.1. Factores que intervienen en la agresión en los alumnos/as de primaria	13
2.1.1 La sobre-protección	14
2.1.2 La hiper-exigencia	15
2.2. Origen Bio-psico-social de la agresión en los alumnos/as de primaria	16
2.3. Instrumentos para detectar la agresión	17
2.4. Determinar técnicas de intevención	20
2.5. Dinámicas internas de la agresión en las relaciones con los pares : binomio agresor-agredido	25
2.6. Habilidades sociales para la Gestión de la agresión : generación de recursos	28
2.6.1 Desarrollo de actividades como propuesta de intervención educativa :	32
-Actividad 1	
-Actividad 2	
-Actividad 3	
-Actividad 4	
-Actividad 5	
<b>3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	
<b>REFERENCIAS</b>	

---

## INTRODUCCIÓN

El hecho de que vivimos en una sociedad cargada de agresividad es evidente y además ha ocupado el interés de la humanidad desde hace muchos años, y más en épocas de guerras y post guerras. Estos comportamientos son actos complejos y están ligados a los sistemas de valores de cada momento histórico y de cada contexto social y cultural. Por eso, en el término “agresividad” subyacen muchos elementos que lo hace complejo para su análisis y definición.

La agresividad ha sido estudiada desde múltiples perspectivas y mediante diferentes campos como son la Psicología, la Antropología, la Historia, la Psicología social, la Etología, la Psico fisiología y la Bioquímica. Sin embargo, es en la definición del ámbito de la Psicología en la que nos centraremos ya que desde esta perspectiva se puede ayudar a la educación a desarrollar las conductas de los alumnos y alumnas y a aplicar técnicas educativas que mejoren la gestión de la agresividad.

Por otro lado, dirigiremos el estudio hacia el desarrollo de las habilidades sociales como conductas a fomentar y necesarias para reducir la agresividad y para ser capaz de resolver conflictos de forma pacífica que conduzcan a la evolución integral de los alumnos, resolviendo problemas interpersonales, analizando las diferentes situaciones conflictivas (de la persona y el contexto), teniendo en cuenta que se puede mejorar y reducir la violencia en la aulas, familias y sociedad mediante el conocimiento y el entrenamientos de técnicas adecuadas.

De hecho, tanto concernos a nosotros mismos como a los factores que pueden intervenir en el origen de la agresividad y disponer de protocolos precisos, pero flexibles, para actuar, van a dotar al alumno y alumna de una madurez y desarrollo más pleno y completo.

Así pues, es la razón de nuestro estudio el haber podido observar, en el contexto escolar, la gran cantidad de acciones intencionales agresivas que causan daño

---

psicológico o físico como burlarse, pegar, tener rabietas, ofender utilizando palabras inadecuadas etc.. Estas situaciones existen día a día en las aulas y provocan consecuencias negativas para los alumnos y alumnas, sobre su afectividad, su bienestar, sus emociones, pero también sobre su rendimiento escolar. Nos motiva aportar claves para que las intervenciones educativas en torno al problema de la agresión vayan dirigidas a quienes arremeten contra sus compañeros de manera agresiva, sino también a entrenar en habilidades sociales a los/las estudiantes agredidos, para que sepan afrontar, prevenir y resolver el conflicto, o terminar con la provocación. Los educadores, tanto padres como profesores, no pueden estar siempre moderando y solucionando los enfrentamientos.

El trabajo se ha estructurado básicamente en dos apartados;

El primero, denominado Marco Teórico que permite situar la materia a tratar, desde la fundamentación teórica de la misma. En él y donde se recogen definiciones de diferentes autores acerca de la agresividad, el origen de los comportamientos, y los posibles factores que intervienen en su desarrollo tanto biológicos como ambientales, así como de las habilidades sociales y de algunos estudios del manejo de estas herramientas que posibilitan la reducción de comportamientos agresivos e impulsivos.

El segundo apartado denominado Ámbito Educativo, en el cual trasladamos el marco teórico a los alumnos y alumnas de Primaria (6-12 años) y a las aulas. Se elabora una reflexión acerca de las circunstancias concretas de los estudiantes y de su evolución bio-psico-social que les caracteriza para después analizar algunos elementos de detección de la agresividad en el aula, abordar técnicas de intervención y finalmente se propone algunas actividades con el fin de generar habilidades sociales que otorguen nuevas herramientas tanto al profesorado como al alumno y alumna, con miras a prevenir y resolver conflictos. Este segundo apartado es el que de forma más concreta aborda las dimensiones pedagógicas, didácticas y psicosociales más directamente relacionadas con el problema de la agresión.

---

Finalmente queremos comentar que una parte de la bibliografía consultada proviene de los años 70 y 80 dado que es la época de auge de las teorías y modelos de intervención en torno al objeto de estudio que aquí abordamos.



## MARCO TEÓRICO

### 1.1. Definición de Agresión

El término “agresión” procede del latín “agredi” y connota “ir contra alguien con la intención de producir daño”, lo que hace referencia a un acto efectivo. Partiendo de algunas teorías más actuales según Huntingford y Turner (1987) la conducta agresiva es un comportamiento de los seres vivos básico y primario y apoyándonos en Anderson y Bushman (2002) lo definen como cualquier conducta dirigida hacia otro individuo, que es llevada a cabo con la intención inmediata de causar daño.

De esta forma podemos señalar tres elementos comunes en la mayoría de las definiciones: La agresividad tiene carácter intencional en busca de una meta concreta, genera consecuencias negativas o aversivas y se expresa y manifiesta de múltiples maneras siendo más común la física y la verbal.

No obstante debemos determinar cuándo el comportamiento agresivo es adaptativo y cuándo no lo es.

1.1.1 Agresividad adaptativa: La agresividad positiva, también llamada, es una conducta adaptativa para la supervivencia y necesaria para salir de situaciones de estancamiento que se manifiesta para proteger y defiende los intereses del individuo. Hay autores que declaran haber localizado áreas cerebrales que representan bases neuróticas o sustratos de la conducta agresiva según Ashley Montagu, (1978, 1981, 1983).

1.1.2 Agresividad desadaptativa: La agresividad negativa, también llamada, se manifiesta de forma incontrolada y provoca destrucción dañando a uno mismo y a los demás. Según Joseph Cornellá i Canals, Alex Llusent, Guillamet (2007) del Dpto de Salut. Generalitat de Catalunya, existe desproporción entre la expresión agresiva y el estímulo que lo causa y así suponen que existe una disfunción en los mecanismos internos de regulación psicológica.

Es por ello, que este comportamiento desadaptativo va a ser el eje fundamental de nuestro objeto de estudio.

## **1.2. Origen de las teorías psicológicas de la agresión**

Como educadores, es importante conocer estas teorías psicológicas que se describen a continuación para ser capaces de comprender, ubicar y analizar las diversas situaciones conflictivas que surjan en el aula.

La preocupación de los psicólogos en este tema ya comienza a finales del s. XIX. Según el estudio sobre diferentes teorías psicológicas de la agresión de Kart Mackal (1979), McDougall lo denominaba como un instinto y Freud lo consideraba como un motivo biológico.

Las teorías que se han ido desarrollando para tratar el origen de la agresividad se pueden clasificar en dos categorías según Kart Mackal (1979);

*Teorías Activas:* Ponen de manifiesto que el origen de la agresividad es innato. Siendo estos impulsos internos e inherentes al ser humano. De este modo los etólogos Lorenz y Tinbergen en (Kart Mackal, 1979) mediante distintas observaciones en la conducta animal concluyeron que la agresividad era un instinto indispensable para la supervivencia y lo trasladaron al comportamiento humano. Esta teoría también la comparte Eibl-Eibesfeldt (1977) afirmando que “el comportamiento agresivo humano se encuentra programado en la esfera motora receptiva y probablemente la impulsiva”.

Estas manifestaciones en el aula son muy habituales cuando un alumno intenta protegerse de otro ante un ataque verbal o físico, o simplemente los comportamientos agresivos para exteriorizar los impulsos internos biológicos del niño y la niña que no se producen con una intención de atacar ni ofender.



*Teorías Reactivas:* Manifiestan que el origen de la agresividad se sitúa en el medio ambiente que rodea al individuo y consideran ésta como una reacción frente a dichos sucesos. Asimismo lo afirma Bandura y Walters (1959) que el comportamiento agresivo es el resultado de un aprendizaje.

Por otro lado, Yela (1978) sostiene que ambos aspectos la herencia y el ambiente son muy importantes e interdependientes y no pueden darse el uno sin el otro.

### **1.3. Factores que intervienen en el origen de la agresividad**

Según los diferentes estudios coexisten múltiples factores que originan este comportamiento desadaptativo, pero nos centraremos en la frustración y la ira como emociones desagradables que responden a sentimientos negativos.

1.3.1. *Ira y su incidencia en el campo educativo:* Según Spielberg et al. (1983,1985) la define como una emoción que se deriva de acontecimientos desagradables que a su vez produce una actitud negativa y hostil hacia los demás. Según distintos autores surge cuando una persona culpa a alguien o a algo de obstaculizar su felicidad.

De hecho, estas emociones son intrínsecas a nuestra naturaleza y se evidencian en las aulas cada día mediante algunos comportamientos que se pueden observar. Por ejemplo esto se produce en el contexto escolar cuando un alumno o alumna muestra una actitud provocadora constante hacia el profesor y se crea un cierto ambiente hostil que contribuye a desestabilizar al resto de estudiantes y al propio docente, al tener que interrumpir el transcurso de su programación para atender la situación vivida.

1.3.2. *Frustración y su manifestación en el contexto del aula:* Millar la describía como cualquier bloqueo de meta y esto implica según la teoría enunciada por Batenson, que cuanto más frustrado está el sujeto más agresivo se vuelve. Esta

emoción se genera cuando una persona siente que algo se interpone en su deseo de alcanzar un objetivo.

En múltiples ocasiones se puede observar en el aula cómo alumnos brillantes no consiguen sentirse bien por no alcanzar la nota más alta de la clase, o cuando no perciben el halago continuado de sus tutores, tanto profesores como familiares. Además lo suelen manifestar con pérdida de interés en sus trabajos y tareas.

Ahora bien, estas emociones desde el punto de vista educativo y del desarrollo del niño/a, no son necesariamente negativas y forman parte de toda la humanidad. Sin embargo, hay formas saludables de expresarlas y es importante controlarlas de una manera adecuada.

#### **1.4. Definición de habilidades sociales y su importancia en la escuela**

Desde luego, el estudio de las habilidades sociales ha experimentado una notable importancia en los últimos años. En el acontecer de cada día mantenemos comunicación con otros individuos y es sustancial y determinante para el crecimiento personal.

Tomando como referencia a Monjas, (1992); Caballo, (1993), asocian a las habilidades sociales las siguientes características:

-Son conductas y repertorios de conductas adquiridos a través del aprendizaje, es decir, no son rasgos de personalidad.

-Constituyen habilidades que ponemos en marcha en contextos interpersonales, esto es que requieren que se produzca una interacción.

-Son, por tanto, recíprocas y dependientes de la conducta de otras personas que se encuentran en el contexto.-Contienen componentes manifiestos observables verbales y no verbales, otros componentes cognitivos y emocionales y fisiológicos.

Y según Sacks (1992), se pueden distinguir los siguientes componentes:

-Destreza para responder de forma eficaz a las necesidades y deseos del otro, capacidad para no sólo reconocer el sentimiento del otro sino también para comprenderlo

- El desarrollo del manejo de técnicas verbales y no verbales para lograr una proximidad apropiada, la suficiente pericia para enviar a la otra persona pistas sobre la propia identidad.

-La capacidad para comprender el significado completo que estructura el encuentro y la destreza para organizar las conductas verbales y no verbales en un orden concreto para obtener resultados positivos.

De hecho, en el contexto de la escuela la socialización es una necesidad de etapa siendo uno de los objetivos a desarrollar en niños y niñas según el Decreto Foral XX/2014, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de Educación Primaria en el Comunidad Foral de Navarra y dice, *Desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas.*(Artículo 4. Objetivos de Etapa).

Para focalizar y visualizar el problema, se pasa a describir un caso práctico donde se aprecia precariedad de las habilidades sociales en un alumno agresor y en otro agredido.

#### Caso 1. Agresividad en el aula.

Nos encontramos en un Colegio Concertado religioso ubicado en la Comarca de Pamplona, y en un aula de 4º de Primaria con un grupo de 24 niños y niñas.

El grupo es bastante heterogéneo en cuanto a nivel de aprendizaje pero compacto en lo que se refiere a las relaciones entre pares excepto los conflictos sistemáticos de dos niños que comienzan a desestabilizar al grupo.

Miguel, el sujeto de nuestro caso, destaca por su altura física y por ser buen deportista. Su nivel académico es medio-alto y acostumbra a realizar sus trabajos de forma impecable. Es buen comunicador. Sin embargo, es impulsivo y llama la atención reiteradamente. Se burla con frecuencia del resto y en particular de Ion, el segundo sujeto de nuestro caso.

Ion es un niño reservado y razona casi todo. Le gusta el juego manipulativo y tiene dificultad con el juego motor. En este espacio, es marginado con desmesura por Miguel. A Ion le cuesta relacionarse con el resto del grupo y siente desconfianza. Se altera exageradamente dando golpes a objetos y gritando en clase cuando se siente amenazado por Miguel. Es muy trabajador y sus resultados académicos son excelentes, sin embargo carece de habilidades sociales para enfrentarse a esta situación.

-Como maestras y maestros nos preguntamos: ¿Qué causará en Miguel (agresor) ese comportamiento negativo y dañino hacia su compañero Ion? ¿Debemos generar habilidades sociales a Ion para que aprenda a resolver el conflicto de manera pacífica y reflexiva? ¿Y a Miguel, para que resuelva el conflicto interno que le hace enzarzarse con Ion?

Por todo esto se plantea en el Trabajo la necesidad de prestar atención a estos aspectos principalmente en el plano educativo de Primaria y crear las condiciones óptimas para un aprendizaje constructivo del manejo de las emociones y de las habilidades sociales para que el crecimiento del individuo sea adecuado y próspero.

### **1.5. Manejo de habilidades sociales para la agresión**

En el mismo estudio al que hemos hecho referencia en el apartado anterior de Ronald G. Slaby, Wendy C. Roedell, Diana Arezzo y Kate Hendrix, (1996) cuando los niños pierden el control y provoca un conflicto se comportan impulsivamente y recurren a respuestas automáticas y estereotipadas que hayan aprendido por diversas razones : No entienden o desconocen cómo regular sus propias reacciones emocionales, carecen de escucha activa, no manejan sus propias habilidades verbales para ayudarse a detenerse y analizar la situación, no generan soluciones alternativas ni anticipan consecuencias ni tampoco valoran las soluciones agresivas como negativas o dañinas.

Por eso, según el mismo estudio, « los niños recurren a cualquier respuesta automática y estereotipada que hayan aprendido, en lugar de escoger la más apropiada » p.51, y es hacia los 5 años cuando los niños ya pueden comenzar a manejar sus impulsos y buscar resoluciones a sus problemas y a individualizar sus respuestas hacia los otros siempre y cuando hayan tenido una experiencia social y un conocimiento adquirido.

Por todo esto expuesto y con el fin de modificar estos comportamientos desadaptativos este material elaborado por Ronald G. Slaby, Wendy C. Roedell, Diana Arezzo y Kate Hendrix, (1996) , nos manifiesta que programar una educación que integre la enseñanza y aprendizaje de las habilidades sociales apropiadas a cada nivel de alumnos y alumnas va a ayudar a los niños a entender mejor sus sentimientos, produciendo un estímulo de habilidades de escucha y comunicación y les dotando de recursos para lograr el autocontrol necesario para reducir las reacciones impulsivas y fomentar acciones positivas específicas que pueda realizar.

No obstante, según Galinsky & David (1988), si los alumnos y alumnas se dan cuenta de la necesidad de detener la violencia usando el razonamiento fomentará su propio desarrollo del juicio moral y el aprendizaje en consecuencia será significativo y comprensivo.

### **1.6. Estudios existentes sobre las habilidades sociales y sobre el manejo de la agresión con niños de primaria.**

En relación al estudio elaborado en Pennsylvania por Domitrovich C.E., Greenberg M.T., (2003) exponen que los problemas de agresión son difíciles de prevenir por ser originados por múltiples factores. No obstante, los niños con alto nivel de agresión tienen más probabilidad de experimentar dificultades en el proceso de aprendizaje y por eso es determinante la implementación de recursos que ayuden a los alumnos a reconocer esos comportamientos negativos que producen disonancias y malestar en el día a día.

De modo que, según estos autores, aprender habilidades sociales y emocionales es aprender a protegerse hacia los comportamientos impulsivos y desadaptativos. Bien es cierto que muchos autores plantean que los comportamientos agresivos son habituales y naturales al principio de este Ciclo Educativo por tener un matiz de origen natural pero sin embargo, es necesario reconducirlos hacia otros comportamientos positivos que ayuden a crecer como individuo.

Además es en el período de 6 a 12 años coincidiendo con la Educación Primaria una etapa fundamental de desarrollo cognitivo, lingüístico y emocional donde el alumno y alumna se encuentra preparado para adquirir unas bases sólidas para su crecimiento.

Destaca también el programa que las familias y el entorno que rodea al niño deber desarrollar de forma paralela estas estrategias y técnicas positivas para el manejo de los comportamientos disruptivos, no obstante nos centraremos en los niños y niñas de Primaria.

## 2. ATENCIÓN DEL PROBLEMA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Por todo lo expuesto y con estos fundamentos teóricos de la psicología vamos a desarrollar un segundo capítulo orientado al ámbito educativo. El objetivo de este trabajo es proporcionar recursos para la reflexión y la intervención frente a comportamientos desadaptativos teniendo en cuenta el material de diferentes autores.

### 2.1. Factores que intervienen en la agresión en alumnos de primaria: La sobreprotección y la hiper-exigencia escolar y familiar.

El contexto educativo reúne los distintos factores que inciden en el entorno del niño, dentro de la función docente hay una función social como mediadores con la familia u otros agentes para mejorar el proceso de crecimiento del niño.

Como ya hemos comentado en apartados anteriores son múltiples los factores que originan estos comportamientos negativos, aunque vamos a partir de la emoción de la *ira* definida como actitud hostil hacia los demás y de la emoción *frustración* definida como cualquier bloqueo de meta que se interpone para alcanzar un objetivo para profundizar en su origen. ¿Qué estímulos percibidos provocan emociones como éstas?

Según algunos psicólogos como Angela Magaz, E.Manuel García Perez y Ana Gandarias del Grupo ALBOR-COHS matizan que estos sentimientos son generados por la hiper-exigencia y el sobre-proteccionismo que nos produce esta tendencia de “querer hacer más”, “rendir más”, “recibir más conocimiento” que junto a la inclinación de protección hacia los niños por miedo a que sufran consiguen un efecto contrario al deseado originando inseguridades y dificultades en el proceso de su crecimiento.

De hecho, uno de los factores mas influyentes en el niño/a de Educación Primaria es el proceso de reforzamiento al que han sido sometidos en su entorno más cercano que

es la familia. A veces en el entorno educativo y a menudo en el entorno familiar se intenta impedir que los niños sufran posibles riesgos y conflictos que puedan causarles dificultades.

### **2.1.1 La sobre-protección:**

En consecuencia como decíamos anteriormente y explica Freire,H en la *Ponencia del VI Encuentro de la Ciudad y los Niños*, 2010, 23:

“Cuando para proteger a los niños, no se les permite hacer las cosas por sí mismos, se saltan etapas fundamentales del aprendizaje, no se responsabilizan de las consecuencias de sus acciones, ni son capaces de evaluar los riesgos, la probabilidad de que sufran accidentes se multiplica por 100. El miedo y la desconfianza tienden a retroalimentarse, el exceso de protección deja, paradójicamente, desprotegidos a nuestros hijos. Su autoestima, su confianza en sí mismos y su creatividad se resienten.”

Aunque el autor lo define claramente, la sobre protección expone a los niños a la amenaza en su relación con los pares si no tienen adultos que dirijan el encuentro y por eso reaccionan a la defensiva. Un ejemplo común de sobreprotección puede ser:

#### *Caso 2. Sobreprotección*

- En un aula una niña de 8 años destroza por despecho una figurilla elaborada por otro alumno en la clase de plástica. La profesora habla con ella y determina que tiene que volver a hacerla y entregarla reconstruida a su compañera el próxima día. A la mañana siguiente, el padre acude al centro explicando que su hija no lo hizo con mala intención y además justificando que la figurilla no la volverá a rehacer. De esta forma, la niña ha aprendido que su padre la defenderá aunque se comporte mal y que portarse así no tiene consecuencias.

Y podríamos descubrir múltiples casos diarios que se desarrollan en las escuelas derivados de estas actitudes que generan y hacen que los niños y niñas no se



enfrenten a sus propios actos ni asuman las consecuencias de lo sucedido. Por consiguiente y relacionando estos comportamientos con la impulsividad negativa creamos individuos con muy bajo umbral de la frustración que deriva en comportamientos agresivos para conseguir sus objetivos como ganar en un juego, o entristecerse de forma irracional por no aprobar un control semanal.

### **2.1.2 La hiper-exigencia:**

La hiper-exigencia a la cual estamos expuestos en esta sociedad del siglo XXI, donde los niños crecen rodeados de comodidades y tecnologías que provocan un ritmo frenético en la vivencia escolar y también familiar, origina también comportamientos agresivos negativos al sobrevalorar la eficacia y el rendimiento aportando al alumno/a en muchas ocasiones riesgos incalculables en su proceso de aprendizaje. Es por ejemplo el sobredimensionar (por parte de familia y escuela) las notas de los exámenes lo que provoca miedo a fracasar, inseguridad e incertidumbre según algunos psicólogos en un Seminario sobre Trastorno del Pánico.

Además en el ámbito de la escuela se tiende a este empeño, con los sistemas de evaluación llevados a cabo, donde el rendimiento es expresado en notas en lugar de calificar el proceso de aprendizaje en sí mismo, otorgar más importancia a la evolución de cada alumno o respetar los ritmos en una enseñanza individualizada que derivarían en premiar el esfuerzo y en fomentar la cooperación y colaboración.

De esta forma contribuimos como educadores a que se produzcan problemas biológicos como la depresión infantil, trastornos de ansiedad, de sueño, malhumor y problemas de fatiga crónica que se transforman de nuevo, en comportamientos agresivos del niño/a como recurso a ese malestar y agotamiento que sostiene con frecuencia.

Así pues, esta tendencia social, cultural hacia “hay que tener lo mejor”, “hay que probar de todo”....engendra más riesgos para sentirnos agresivos al no conseguirlos. Según algunos psicólogos del Grupo ALBOR-COHS, siendo la generación mejor formada y cuidada y la era mejor comunicada están incrementando los modelos de familias que

sobreprotegen e hiper exigen. En definitiva, este modelo social está reduciendo las experiencias de responsabilidad de los niños y niñas y en consecuencia están aumentando las experiencias de frustración que derivan en comportamientos agresivos negativos.

## **2.2. Origen bio-psico-social de la agresión en alumnos/as de primaria**

Como ya se ha expuesto en párrafos anteriores, en cuanto al desarrollo de los rasgos de la conducta del niño siendo el resultado de la interacción entre factores genéticos y ambientales, debemos tener en cuenta como docentes el proceso evolutivo biológico que ocasiona distintas tendencias de comportamiento en sus diferentes etapas de crecimiento porque la fisiología encuentra mecanismos corporales que se relacionan con conductas agresivas y violentas y además según la Organización Mundial de la Salud describe en alguno de sus artículos que la agresividad está presente en hombres y mujeres pero difieren ambos en motivación y afectos al perpetrarla.

Algunos estudios demuestran que es a partir de los 6 años cuando la corteza frontal del cerebro, que es la encargada de controlar las reacciones y emociones fuertes y agresivas, ha llegado a un desarrollo que permite al niño/a a manejar las emociones de forma significativa. Así lo planteaba ya Piaget, J. (1987), denominando la etapa de Operaciones Concretas de 6 a 12 años, ya que el niño/a adquiere un sistema de acciones internas mentales necesarias para la resolución lógica de problemas y desarrolla estructuras psíquicas que van formando una nueva conciencia y a su vez se van ampliando vivencias otorgando al niño/a un crecimiento significativo en todos sus ámbitos biológicos, psicológicos y sociales.

Sin embargo, es conveniente conocer que estas características orgánicas de desarrollo que pueden producir unas tendencias u otras de comportamiento, son continuas pero no uniformes y debemos manejarlas adecuadamente, como educadores, para contribuir de forma eficaz al desarrollo y crecimiento en conductas positivas de los niños y niñas de Primaria.

Según Falkner y Tanner (1978), los niños/as presentan dos etapas en el desarrollo biológico claramente diferenciadas; una de 6 a 10 años y la que abarca de 11 a 12 años (prepuberal o puberal de las chicas). A partir de los 9 o 10 años la maduración del sistema nervioso central permite a los niños/as aumentar sus adaptaciones motrices gracias a una evolución cognitiva y a su experiencia activa y participativa.

Y por otro lado, los escolares adquieren la capacidad individual de gestión cognitiva de los aprendizajes que converge en el poder de toma de decisiones. Y en el ámbito social la autonomía y equilibrio personal adquiere plenitud atravesando el punto culminante de la infancia aflorando las relaciones de amistad valorando situaciones y perspectivas de otros.

Además, los niños/as van adquiriendo habilidades como el progreso del lenguaje con el que comienzan a expresar distintos sentimientos negativos y positivos que facilitará reducir las conductas agresivas y también se fomentan las habilidades sociales que se traducen en comportamientos como acercarse y comprender a los otros compañeros y adultos, se comienza a compartir, a ayudarse, a respetar turnos y a cumplir compromisos adquiridos.

En consecuencia, es a partir del comienzo de la Educación Primaria cuando los niños/as son capaces de identificar las emociones de un compañero, mostrarse cooperativo, expresar sentimientos en lugar de demostrar comportamientos impulsivos negativos, emplear recursos como la negociación y reconciliarse, siempre y cuando estas técnicas hayan sido evidenciadas y adquiridas de forma comprensiva.

### **2.3. Instrumentos para detectar la agresión**

Resulta fundamental disponer de mecanismos que puedan prevenir conflictos, mantener una buena convivencia o ser capaces de resolverlos de forma pacífica. Las formas de violencia pueden ser múltiples y variadas y según David Álvarez García autores de la Universidad de Oviedo junto a otros profesionales del Grupo ADIR, que

elaboraron cuestionario para evaluar la violencia en Educación Primaria CUVE3 y se puede identificar en múltiples formas:

-La violencia verbal entre estudiantes en la que el daño se causa mediante la palabra: motes, rumores, hablar mal e insultos.

-La violencia verbal del alumnado hacia el profesorado por medio de falta de respeto o malos modos.

-La exclusión social se refiere a actos de discriminación y de rechazo, por motivos de nacionalidad, diferencias culturales, el rendimiento académico o aspecto físico.

-La disrupción en el aula con los comportamientos de los alumnos que dificultan al profesor impartir clase y a los compañeros interesados seguir la clase adecuadamente.

-A través de las tecnologías con comentarios que dañan.

-La violencia del profesorado al alumno cuando el profesor tiene preferencias, manías, ridiculiza, insulta, intimida, o no escucha al alumno.

-La física directa cuando se pega, empuja, se pelea....

De hecho, en los Centros Escolares dentro de la Programación General Anual (PGA) que cada año se debe redactar donde se revisan y analizan las necesidades del Centro se recoge de forma explícita las medidas previstas para el logro de un buen clima de convivencia escolar en el Plan de Convivencia que impulse el proceso de enseñanza-aprendizaje e impulse la competencia social y ciudadana.

El Plan de Convivencia es un documento funcional y se pretende que sea realista, dinámico y adaptado a las peculiaridades del Centro para contribuir a mejorar las relaciones y que enseñe a convivir. Por lo tanto tiene carácter preventivo y formativo. Es fundamental el análisis de la situación de partida o diagnóstico previo valorando el

tipo de incidentes más habituales y sus causas que servirá para tomar decisiones sobre el tipo de medidas a desarrollar.

Por lo tanto, para identificar las diversas situaciones que se pueden dar es necesario tener programado y sistematizado un protocolo de actuación y además manejar una serie de instrumentos que sean precisos y concisos al mismo tiempo que flexibles para poder adaptarlos a las circunstancias acontecidas. Porque sólo cuando poseemos habilidades y seguridad en el trabajo podemos ser eficaces y resolver los problemas que acontecen en el día a día.

Se pueden analizar mediante técnicas como el autorregistro, entrevistas, cuestionarios o autoinformes para identificar si el alumno/a tiene un comportamiento agresivo y también para identificar las situaciones en las que el comportamiento es agresivo.

- Partes de incidentes y expedientes disciplinarios registrados.

- Utilizar registros de observación de aula con el propio docente de observador.

- Utilizar test sociométricos como el BULL-S (Cerezo, 2000) o SOCIOMET (García-Bacete&Gonzalez, 2010)

- Utilizar autoinformes de victimización, cuestionarios en los que se pide al alumnado que indique la frecuencia con la que padece cierto tipos de violencia escolar CEVEO, CUVECO.. o autoinformes de agresión, cuestionarios en los que el alumnado indica la frecuencia con la que ejerce ciertos tipos de violencia escolar.

- Utilizar heteroinformes: cuestionarios dirigidos al profesorado o a la familia de un determinado alumnado para que informe acerca de sus posibles problemas de conducta en el aula.

Cada uno de estos métodos de evaluación tiene su finalidad y presenta sus ventajas e inconvenientes. Son métodos complementarios. Por ejemplo los cuestionarios aplicados al alumno/a ofrecen algunas informaciones adicionales y permite obtener informaciones que en ocasiones escapa a la percepción de profesorado o familias.

Así pues, estas herramientas para la detección de violencia tendrán el cometido de recoger información para obtener una definición lo más exacta posible, sin respuestas vagas ni confusas de lo qué ocurre, a la vez de conocer la frecuencia de las conductas, el origen o qué provocó dicha conducta y de esta forma proceder a determinar la técnica y los ámbitos de intervención más convenientes.

#### **2.4. Determinar técnicas de intervención**

Como se ha comentado en el apartado anterior, una vez observados los comportamientos agresivos sistemáticos de un alumno/a y habiendo efectuado una recogida de datos y análisis de éstos, como maestras, debemos determinar la técnica de intervención más apropiada para ser capaces de dar solución a la situación de comportamiento agresivo vivenciado.

A continuación, a modo de sugerencia para el profesorado pasamos a desarrollar un caso de comportamiento impulsivo y agresivo seguido del marco teórico que establecerá unas pautas para programar las actividades que ayuden a recomponer el panorama escolar desestructurado después de un acontecimiento de agresión en el aula.

#### *Caso 2. El comportamiento de Marina*

Marina es una alumna de 4º de Primaria en un colegio público de la comarca de Pamplona. Tienes dos hermanos mayores exalumnos y todos han destacado por su

buen rendimiento escolar. Marina participa en la banda de la escuela y toca la flauta travesera.

En cuanto al establecimiento de relaciones tiene preferencia al pequeño grupo o en pareja y se muestra cohibida y desconfiada en gran grupo. Ante cualquier desacuerdo reacciona con gritos, sin reflexión y con cierta agresividad.

Disfruta con el juego motor y tiene tendencia a autoexcluirse de sus compañeros/as cuando no consigue dirigir la actividad.

En clase, la maestra a menudo debe parar las clases por sus reiteradas llamadas de atención. Escucha con atención al adulto pero insiste en sus planteamientos para salirse con la suya.

En el sociograma que se ha realizado este trimestre, la niña no ha sido elegida por ningún compañero.

Durante este último mes sobre todo, cuando trabaja en grupo se expresa de forma impulsiva en sus propuestas y además rechaza y menosprecia verbalmente cualquier planteamiento de otros compañeros y en particular a Laura, una compañera con problemas de visión que comienza a sentirse con dificultades para resolver la situación tan insistente y continuada. De hecho, aun teniendo buen desarrollo de recursos para defenderse de forma argumentada ha comenzado a golpear en la mesa en varias ocasiones por su sensación de hartazgo.

Después de este caso, vamos exponer un ejemplo de la secuencia de intervención:

<i>Secuencia de intervención</i>	
1. ACCIONES EN LOS ÁMBITOS EDUCATIVOS	<p>1.1 Observación: Nos encontramos ante un conflicto escolar donde Marina muestra comportamientos agresivos verbales hacia otra compañera. Además origina disrupción en el aula que dificulta a la maestra impartir clase.</p> <p>1.2. Se comunica a la directora.</p> <p>1.3. Elaboración de un informe por parte de la maestra: Recogida de datos diarios para conocer en qué situación y momentos del día ocurre esta situación, análisis, adopción de medidas y</p>

	<p>comunicación a la familia.</p> <p>1.4. PLAN DE ACTUACIÓN: Desde el equipo responsable con Paula (víctima) y Marina (agresora) determinar qué necesidades deben de solventar y también con el resto del alumnado (espectador). Además de otras actuaciones con las familias de Paula y Marina y con el equipo docente.</p> <p>1.5. Seguimiento y plan de evaluación de la situación incluyendo el procedimiento a seguir, las fechas, los responsables y la evaluación del plan de actuación de los participantes.</p>
<p>2. IDENTIFICACIÓN DE LOS PROBLEMAS A TRATAR Y SUS OBJETIVOS</p>	<p>Nuestro propósito es proporcionar apoyo a Laura (víctima) y a Marina (agresora). A Laura otorgarle seguridad en sí misma y ofrecerle recursos para que recupere su equilibrio emocional a través del plan de actuación, e intervenir inmediatamente ante Marina para que tenga conciencia de la gravedad del problema y poder orientarle hacia un cambio de actitud y reparación del daño.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <p>2.1. Realizar un análisis preciso del conflicto mediante diferentes instrumentos de recogida de datos (socio gramas, entrevistas) para definir de forma rigurosa la situación.</p> <p>2.2. Dar protección y seguridad a la víctima a través de un plan de actuación del equipo docente, alumnado y familias para que la víctima se sienta segura y mantenga o recupere su equilibrio emocional.</p> <p>2.3 Intervenir inmediatamente ante la alumna agresora mediante entrevistas individualizadas para concienciarla de la gravedad del problema y poder orientarle hacia el cambio de actitud y la reparación del daño.</p>



<p>3. DETERMINACIÓN DE ACTUACIÓN DE LOS SUJETOS</p>	<p>3.1. El Equipo responsable:</p> <p>-con la víctima: iniciará el estudio de intervención de la víctima haciendo un trabajo inmediato de recogida de datos para el análisis de la situación de violencia existente mediante la observación directa y sistemática durante un tiempo determinado, las entrevistas individualizadas y otros instrumentos como entrevistas grupales, cuestionarios de preguntas abiertas y cerradas.</p> <p>-con la agresora: transmitiendo un mensaje nítido y claro de tolerancia cero a cualquier tipo de agresiones y generando habilidades sociales.</p> <p>-con el alumnado espectador: definiendo claramente los comportamientos que deben ser eliminados. Desarrollando actividades que fomenten e impulsen otras conductas alternativas que nos hagan comunicar nuestras posturas de forma reflexiva y generando habilidades sociales como proceso evolutivo de los alumnos/as.</p> <p>-con las familias: planificando cuidadosamente cada reunión y mostrando seriedad, confianza y seguridad en cada pauta a desarrollar de forma común.</p>
<p>4. PROCEDIMIENTO Y DURACIÓN DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA</p>	<p>A partir de la situación planteada por la maestra, el equipo docente del centro comienza a proceder del siguiente modo para investigar el caso.</p> <p>-Qué observar: Se trata de observar, describir y analizar qué tipos de comportamiento, hechos, actitudes y efectos se dan desde una alumna concreta hacia otra alumna y hacia el grupo en general.</p>

	<p>-Cuándo: La observación se realizará paralelamente desde el Centro Educativo, la familia y el resto de alumnos/as.</p> <p>-Cómo: Después de varias sesiones de observaciones mediante diferentes técnicas de recogida de datos, ya expuestas anteriormente, se procede a la organización e interpretación de éstos para finalmente elaborar los resultados y analizar y definir “las conductas concretas que se han llevado a cabo”.</p> <p>-Frecuencia y duración: Elaboraremos un primer informe después de 15 días. La observación va a ser ininterrumpida durante esta fase y la frecuencia de las diferentes técnicas se programan de la siguiente manera, siendo abierta a posibles modificaciones dependiendo de la evolución del proceso de análisis en general:</p> <p>-Actuaciones con la víctima y la agresora: serán mediante entrevistas o cuestionarios con una frecuencia de 3 días a la semana y tendrán una duración de 20 minutos.</p> <p>- Las actuaciones con la familia serán un día a la semana y se informará cuidadosamente de los datos recogidos.</p> <p>-Actuaciones con el grupo se establecerán un día a la semana la puesta en marcha de programas y materiales que posibiliten el desarrollo de habilidades sociales que mejoren la convivencia y que reduzcan los comportamientos agresivos y violentos.</p>
5. EVALUACIÓN FINAL DE LA INTERVENCIÓN	Se presentará un informe apropiado para los diferentes destinatarios; el Equipo Responsable, las familias y la maestra, donde se comunicará y describirán los resultados obtenidos de la observación así como el período que abarcará el programa, la duración de la intervención, los objetivos a alcanzar, los recursos disponibles y otros datos significativos que ayuden a dirigir la intervención.

Así pues, esto es un conjunto de claves que se proponen al profesorado para el desarrollo de la intervención educativa frente a problemas de agresividad en el aula. No obstante, esto no pretende ser una guía inalterable sino todo lo contrario, un material flexible y abierto donde la maestra y el maestro puedan elaborar sus propias adaptaciones para que la intervención sea lo mas eficaz posible y consiga el objetivo programado.

## **2.5. Dinámicas internas de la agresión en las relaciones con los pares: binomio agresor-agredido.**

Lo que pretendemos explicar en este punto, no es más que una parte del proceso interno-externo del alumno/a que se genera ante situaciones de conflicto en el aula y las implicaciones que tiene para la maestra/o y la niña/o que las sufre.

El comportamiento agresivo sistematizado del niño nos advierte, como educadores, de la existencia de unas emociones negativas y de un malestar que debemos analizar y observar con más detenimiento en el ámbito educativo y también en el familiar. Es objetivo el conocimiento y comprensión de los factores que intervienen en el desarrollo de situaciones de agresión y violencia por parte de la escuela y de la familia.

Por otro lado, bien es cierto, que la represión de estos impulsos afectaría negativamente al desarrollo del individuo y no permitiría visualizar evidencias de emociones negativas lo que sería perjudicial para el aprendizaje y desarrollo de la niña y el niño, aunque en muchas ocasiones, nuestro entorno cultural y social tiende a etiquetar como negativas algunas emociones como la rabia, la tristeza, el dolor y el miedo porque se cataloga a la persona como débil y demasiado delicada, no permitiendo que el individuo lo exteriorice y enferme. Es vital, pues, para que esto no ocurra en el aula, que se mantenga el buen clima escolar donde el alumno y la alumna se encuentren en armonía y puedan interactuar y manifestar sus emociones y necesidades de forma espontánea y abierta. Así que, como docentes, tengamos en cuenta algunas ocasiones donde predomina la inclinación a comentarios y actuaciones

represivas hacia el alumno y alumna cuando no cedemos el turno en la palabra, cortamos exposiciones de los discentes, evitamos responder a sus preguntas, no escuchamos, etc. Y en consecuencia entorpeciendo esta evolución de reconocimiento de las emociones y del aprendizaje de habilidades sociales.

Además es nuestra misión conocer el origen de la desazón, y después del proceso de análisis ser capaces de enseñar formas de regularla hacia comportamientos reflexivos y meditados. Por lo tanto, es a partir de esta manifestación en el aula cuando se evidencia el problema y nos permite comenzar a interactuar con el niño y la familia para lograr evaluar la situación.

Como ya hemos señalado en puntos anteriores estos trastornos de comportamiento no tienen un patrón fijo pero insistimos, porque es el eje fundamental de esta exposición, en analizar los comportamientos agresivos en base a los pilares de la sobreprotección y la hiper exigencia que impone la familia y la sociedad a los niños, y que dan lugar al rechazo de los hijos, a la falta de sensibilidad ante las necesidades del niño/a, y a determinadas estrategias de control utilizadas por padres, tanto si son de absoluta permisividad como de imposición autoritaria. En consecuencia, estas formas de actuación de los adultos hacia los niños producen en las aulas relaciones de competencia y rivalidad, sentimientos de inseguridad y dificultades de integración del grupo en lugar de cooperación y de interacción positiva. El sentirse hiper exigido y/o sobre protegido se vincula directamente a la generación de ira y frustración siendo el resultado de unos esfuerzos que nunca resultan ser aprobados por el adulto y de una inseguridad, por la sobre protección, que no deja florecer en el niño recursos personales para manejar situaciones y resolver conflictos.

Estas manifestaciones, no obstante, tienen unas implicaciones en el aula, en la tarea educativa y en el docente. Se debe disponer de protocolos precisos que desarrollen pautas de actuación, y que sean flexibles para que se puedan ajustar a cada caso concreto y singular. El objetivo de estas técnicas será aprender a regular las emociones y a adquirir habilidades sociales para manejar estas situaciones conflictivas dirigidas tanto al agresor como al agredido mediante:

-Tareas que favorezcan la participación de los niños en la elaboración y aplicación de las normas, como por ejemplo propuestas grupales y después votación del gran grupo para debatir y consensuar las normas a cumplir en un determinado mes.

-Fomentar que el cumplimiento de esas normas no dependa exclusivamente del adulto, para que se autorregulen, como por ejemplo señalar a dos o tres responsables de forma semanal para que realicen el seguimiento y valoración y se entrenen para razonar sus evaluaciones.

-Desarrollar el beneficio que tienen las diferencias individuales, y cuánto nos aportan al resto de compañeros/as, como por ejemplo conocer en profundidad diferentes costumbres culturales, gastronómicas de otros países de algunos abuelos y abuelas u otros familiares de los propios compañeros de la clase, para que valoren y respeten el derecho que cada individuo tiene a sentir por lo suyo.

-Permitir la adaptación de los contenidos y estrategias didácticas y necesidades específicas de cada niño y niña, como por ejemplo programar tareas diversas y abiertas que posibilite el desarrollo de las diferentes tendencias e inteligencias de cada componente del aula para valorar su esfuerzo y potenciar sus habilidades.

Por tanto, la importancia de la respuesta del maestro/a, y su reacción ante estas situaciones de conflicto escolar tiene unos efectos sustanciales sobre los futuros comportamientos de ese niño/a.

No debemos olvidar por otro lado, el alumno/a agredido y realizar las pautas de trabajo adecuadas para conseguir el equilibrio emocional y cognitivo alterado. Interviniendo con premura y en los ambientes naturales a su desarrollo mediante entrevistas y dinámicas de grupo que ayuden a potenciar habilidades sociales que mejoren su autoestima. De esta forma, fomentaremos la cooperación que contribuirá a reducir la tensión entre el grupo de alumnos/as. Algunas de estas actividades las desarrollo en apartados posteriores.

En consecuencia, los centros educativos cada vez adquieren más responsabilidad en la ayuda de su alumnado para poder enfrentarse a problemas tanto del ámbito social y personal. El desarrollo de unas adecuadas habilidades sociales va a permitir alcanzar capacidades sociales y culturales que van a propiciar la realización de personas autónomas que sepan aceptar y manifestar acuerdos, quejas o críticas negativas y por ende, se sientan bien con ellos mismos.

Así, desde el centro escolar debemos ser conscientes de la importancia de las programaciones, planificaciones y evaluaciones en este ámbito que permitirá un buen progreso en el desarrollo personal, académico y social de la niña y el niño.

## **2.6. Habilidades sociales para la Gestión de la agresión: generación de recursos**

Es el objetivo principal en este TFG proponer el desarrollo de habilidades sociales en los niños/as de Primaria como recurso clave para prevenir y resolver los conflictos en el aula. Por esto, elegir un programa adecuado en los centros Educativos y desarrollarlos de forma sistemática a lo largo del curso con actividades variadas y diversas en sus formatos que fomenten el crecimiento y la autonomía y que impulsen la inteligencia emocional pueden crear un buen clima social en el entorno educativo, familiar y en consecuencia mejoren el crecimiento personal de cada escolar.

De este modo, la enseñanza-aprendizaje de recursos y habilidades sociales mediante experiencias amplían nuestro potencial de maduración y contribuye a que nuestra vida florezca. En el contexto de la escuela, se trata de trabajar las habilidades sociales como prevención de un mal manejo de las emociones que contribuye a los comportamientos negativos e impulsivos.

Según algunos autores como Martin Seligman y la propuesta pedagógica en el “Proyecto Positivities”, programa que introduce la psicología positiva en la escuela y proponen, de hecho, aprender desde la experiencia y profundizan en estos ámbitos

para reducir la agresividad negativa desadaptativa, y al mismo tiempo como generadora de recursos resilientes para hacer frente a estos problemas:

#### **-LA AUTORREGULACIÓN:**

Es la habilidad que adquiere un niño/a para controlar sus comportamientos e involucra aspectos sociales, emocionales y cognitivos y la consideramos una habilidad social porque permite el ejercicio de la libertad de decisión.

Los alumnos/as que tienen oportunidad de ejercer esta regulación autónoma en su contexto a través de la libertad de decisión están notablemente en mejores condiciones que los que no lo hacen. En consecuencia los niños y niñas van aprendiendo a adaptarse a su temperamento, a responder a sus necesidades, a usar el lenguaje para expresar sus emociones. El desarrollo de esta capacidad, según algunos estudios, va a aportar reconocer emociones, identificar las situaciones de conflicto y actuar de forma hábil para resolverlo.

Desde la escuela debemos plantear dar prioridad a los procesos y a la evolución individual del alumno y alumna sobre los resultados, ya que, permite el desarrollo de la autorregulación. En este apartado, el planteamiento de diferentes tareas y actividades que sugiera el docente para que el alumno y alumna “aprendan a aprender” será muy significativo para la mejora de la autorregulación.

#### **-LA ATENCIÓN Y CONCIENCIA PLENA. MINDFULNESS:**

Esta habilidad nos permite aprender la atención plena en cada momento y trata de potenciar en los alumnos una actitud de consciencia en cada actividad y tarea, así como en sus momentos de ocio y juego. La consideramos una habilidad social porque posibilita ejercitar la reflexión y meditación y mejora la respuesta del individuo. Sin atención consciente la mente tiende a dispersarse y a divagar de manera caótica de forma que sensaciones, emociones y pensamientos tienden a aparecer y desaparecer sin control.

El desarrollo de esta herramienta mejora las funciones cognitivas, reduce la ansiedad y mejora la capacidad de dirigir la atención y la empatía según algunos especialistas. Además con la práctica de la atención el niño/a aprende a:

Auto conocimiento: aprendiendo a identificar y reconocer sus emociones.

Autogestión: aprendiendo a controlar impulsos y manejar estrés, a auto motivarse y a ser disciplinado.

Conciencia social: aprendiendo a tomar perspectiva y a reconocer diferencias y respetar a los demás.

Habilidades de relación: aprendiendo a comunicarse de manera efectiva y positiva y adquiriendo compromiso social, relaciones sólidas y constructivas. Cooperar y negociar para conseguir gestionar los conflictos.

Toma de decisiones responsable: aprendiendo a identificar problemas y analizar situaciones para resolver problemas. Además saber evaluar y reflexionar sobre lo acontecido para tomar decisiones.

#### **-LA REGULACIÓN EMOCIONAL:**

Algunos autores como Martin Seligman la definen como la habilidad para gestionar eficazmente las emociones, utilizando el pensamiento positivo. Esta capacidad requiere que el alumno/a acepte su diálogo interno y conozca sus necesidades como individuo y ser humano. La consideramos una habilidad social porque proporciona orden de ideas y esto permite una respuesta mas adecuada en los comportamientos.

Si el maestro expresa atención y simpatía despierta emociones positivas, que conducen a la mejora de la autorregulación. Además como docentes debemos ayudar a regular estas emociones mostrando los beneficios de las situaciones problemáticas en lugar de sus costos y también, mostrar cómo se puede interpretar un mal resultado



de un examen en una oportunidad para aprender mejor y clarificar algunos aspectos que no teníamos adquiridos.

### **-LA MOTIVACIÓN:**

La motivación entendida como estímulos que mueven a los alumnos/as a realizar determinadas acciones, y persistir en ellas para su culminación es clave en el ámbito educativo, de hecho, la planificación de contenidos originados desde la motivación y el interés del alumno contribuye a que éste se sienta parte del proceso y logre aprender por sus propios medios. De esta forma la consideramos habilidad social, porque los discentes logran tomar conciencia de sus capacidades y se van formando individuos competentes y autónomos.

Como crítica al sistema actual decía Loris Malaguzzi, (1993); “es intolerable considerar la enseñanza..de manera unidireccional...una mera transmisión de consignas, rituales, contenidos funcionales o rígidas programaciones...Modelos que valoran, únicamente, la memoria, la asociación y los refuerzos conductistas que generan sufrimientos y malgastan oportunidades.....y añadía que según Piaget el objetivo de la enseñanza no es producir aprendizaje, sino producir condiciones de aprendizaje”.

### **-ENGAGEMENT:**

Este término es una mezcla de entusiasmo y compromiso y hace referencia a la participación activa. Cuando los estudiantes se involucran en el desarrollo de una actividad y se sienten vinculados a ella, la dedicación es plena y el aprendizaje en consecuencia significativo y sustancial. Por lo tanto esta habilidad social ayuda a mejorar el aprendizaje permitiendo al discente forma parte de él. Así, las maestras contribuimos al pensamiento crítico y constructivo porque los niños configuran el proyecto de aprendizaje.

Por todo esto expuesto y teniendo en cuenta que las habilidades sociales se adquieren principalmente a través del aprendizaje, que incluyen comportamientos verbales y no verbales, suponen iniciativas de respuestas efectivas y apropiadas y además

acrecientan el reforzamiento social, el papel de la escuela y de la maestra/o como persona significativa y relevante a estas edades en la formación de sus alumnos es vital. Ya lo comentaba Mel Silberman y lo describe el Proyecto Positivities, (2013) que “el siglo XXI traerá un mundo cambiante y altamente interrelacionado y será difícil alcanzar algo sólo con nuestros medios pero con la ayuda de los otros seremos capaces de realizar grandes logros”.

Concluyendo, que el éxito depende de las habilidades interpersonales. Además la autorregulación, la atención consciente o mindfulness, la regulación emocional, la motivación y el engagement son factores fundamentales para la disminución de los procesos físicos y mentales del estrés, de la ansiedad y por ende,...los comportamientos agresivos e impulsivos. Son herramientas que permiten a las alumnas y alumnos llegar a ser competentes socialmente y ser aceptados así como ha sentirse integrados en la comunidad.

A continuación paso a detallar alguna actividad recogida en el Proyecto Positivities para el desarrollo de las habilidades sociales en niños y niñas de Educación Primaria que se deberían programar de forma sistemática y organizada durante todo el curso que darán como resultado las condiciones óptimas de aprendizaje.

#### DESARROLLO DE ACTIVIDADES

*Actividad 1. Aprendizaje de técnicas de relajación:* Para el desarrollo de la atención y la conciencia plena.

Técnicas de relajación:
Edad: 6-8/ 9-12
Introducción:
Se pueden utilizar estos ejercicios de relajación como preparación del cuerpo y mente antes

de una tarea que requiera concentración, o entre actividades para cambiar el ritmo, o al finalizar una actividad, para facilitar el aprendizaje	
Palabras clave: descanso, relajación, atención	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dar un pequeño descanso al cerebro</li> <li>-Crear el hábito de relajarse entre períodos de estudio y esfuerzo</li> <li>-Enseñar a que los niños/as disfruten de los minutos de relajación</li> <li>-Aprender auto regulación emocional</li> <li>-Aprender a prestar atención al cuerpo, a sentirlo y respetarlo</li> </ul>
Materiales:	-Música suave
Duración:	8-10 minutos- relajación progresiva 3 minutos auto-masaje de cara
EXPERIENCIA Y PRÁCTICA	
Motivación	Proponer que se les va a hacer un regalo. El regalo son unos minutos. Si lo pensamos, estamos todo el día haciendo cosas, sin parar ni un minuto, a no ser que seamos conscientes de lo importante que es descansar de vez en cuando y no propongamos hacer estos descansos que nos harán sentir mejor.
Descripción:	Mediante una guía de relajación muscular progresiva se van tensando cada grupo de músculos y luego relajando. Se van nombrando y relajando las diferentes partes del cuerpo.
LEARNING ¿Qué podemos aprender con esta actividad?	
Ideas Clave:	<p>.Existe una relación entre los procesos atencionales y el sistema límbico, responsable de las emociones y las motivaciones. Estas alteraciones como es estrés dificultan cualquier proceso de aprendizaje escolar. Es estrés puede obstaculizar el seleccionar lo importante de lo que no lo es, puesto que está vigilando la zona de amenazas.</p> <p>.El cerebro tiene necesidad de descansos cortos cada cierto tiempo de concentración y estos ejercicios suponen un descanso para la mente y poder afrontar con mayor energía actividades posteriores.</p>

	<p>.En estos ejercicios el individuo se mantiene atento a lo que está pasando en el cuerpo. Se aprende a sentir, se aprende a identificar sensaciones y a ejercer control sobre ellas.</p> <p>.El niño aprende con la experiencia. Para aprender a tranquilizarse, no basta con decirle que se tranquilice. Experimenta de forma directa.</p> <p>.Se aprende que cuando te sientes alterado, cansado, triste,...se puede tomar unos minutos para relajarse.</p>
--	---

Los ejercicios de relajación favorecen la percepción de la autonomía y facilitan al alumno captar con más atención la tarea a realizar después porque aumenta la habilidad de concentración y memoria. Es óptimo para mejorar la reflexión versus la impulsividad y en consecuencia la seguridad en uno mismo.

### *Actividad 2. Aprendizaje para diferenciar tipos de emociones*

Diferenciar tipos de emociones	
Edad: 6-8/ 9-12	
<p>Introducción:</p> <p>Las emociones fluyen en nuestros comportamientos y decisiones. Es el desarrollo de la inteligencia emocional lo que nos ayuda a ser conscientes de los pensamientos y sentimientos que experimentamos para manejarlos con acierto con el fin de un proceso evolutivo sano.</p> <p>Para ello, en primer lugar debemos reconocerlos.</p> <p>Palabras clave: emociones, regulación emocional</p>	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Aprender sobre las emociones</li> <li>-Adquirir recursos para la regulación emocional.</li> </ul>
Materiales:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Dibujos de mariposas</li> <li>-Tarjetas de emociones</li> <li>-Pinturas o materiales para collage.</li> </ul>

Duración:	30-45 minutos
EXPERIENCIA Y PRÁCTICA	
Motivación	<p>Elige una situación de un cuento, una película, una escena de dibujos animados,.. o pide que alguien del grupo explique una escena de algo que haya visto o leído recientemente. Pregunta ¿qué siente el personaje?</p> <p>Conduce las respuestas que den las alumnas y alumnos, hacia sentirse de forma positiva o negativa, y sentirte con ganas de hacer algo o no hacer nada (estado de afectividad y nivel de activación o de energía)</p> <p>Propón que podemos aprender describir las emociones en función de estas dos características: afectividad y energía, y cuando nos sintamos de alguna forma, podemos mentalmente pensar en estas dos cosas para identificar nuestra emoción. Vamos a poner ejemplos para que cada vez nos resulte más fácil saber qué emoción sentimos.</p>
Descripción:	<p>La actividad consiste en identificar los tipos de emociones y describirlas utilizando estos dos aspectos: a) cómo nos sentimos: a gusto o a disgusto, y b) si el estado de ánimo nos incita a un estado de pasividad: estar tranquilos, relajados, parados, desanimados, o si nos incita a la acción a jugar, charlar, saltar, por el entusiasmo, alegría, o a atacar, huir, por la ira o el miedo. Por ejemplo, emociones como la ira o el asco se caracterizan por ser muy negativas e intensas.</p>
LEARNING ¿Qué podemos aprender con esta actividad?	
Ideas Clave:	<p>.Para describir una emoción, se puede pensar en dos de las características que tienen: la valencia afectiva y el grado de activación.</p> <p>La valencia afectiva es el grado de placer o disgusto que nos provoca una emoción. El grado de activación es el grado/nivel de actividad o energía que provoca la emoción en la respuesta que incita.</p> <p>.La emociones evolucionan a lo largo de la vida. Un bebé experimenta muy pocas emociones. Conforme crecemos, experimentamos más emociones, y más complejas. En la infancia y juventud, las emociones se sitúan en los extremos de afectividad y activación, mientras que en la etapa adulta, se experimentan con mayor equilibrio. Además, en la etapa adulta también hay mayor repertorio de emociones positivas. Pero con conciencia, podemos desarrollar la capacidad de experimentar emociones positivas y aprender a utilizarlas con inteligencia emocional desde etapas más tempranas. Por ejemplo, la serenidad, la gratitud, la calma, la aceptación, la paz interior, el respeto, la dignidad o la cordialidad.</p>

	<p>.Las emociones nos pueden hacer sentir bien, mal o estar en un estado neutro. La misma emoción puede vivirse con diferentes intensidades en diferentes momentos; además las personas experimentamos las emociones de forma diferente.</p> <p>Por otro lado, un mismo hecho o situación puede provocar emociones distintas en diferentes personas que presencien esa situación. Con esta idea se pueden proponer un debate a partir de ejemplos que vayan poniendo los alumnos y alumnas.</p> <p>.Las emociones pueden darse en el ser humano de manera entremezclada. Un aspecto fundamental al intentar entender las emociones es que por un lado la ausencia de emoción negativa no implica la presencia de emoción positiva, y por otro, que las emociones se entremezclan entre sí.</p> <p>Por ejemplo, podemos sentir tristeza por haber perdido una persona querida, y al tiempo amor por esta misma persona, y compasión por las personas que quedan más afectadas, todo ello de manera simultánea. Por tanto la valencia negativa y positiva no debe verse como los polos opuestos.</p>
--	--

Las actividades de reconocimiento de emociones hacen que las examinemos y las definamos como respuestas involuntarias que genera nuestra mente. La Comunidad Científica afirma que tenemos 6 emociones básicas que son: asco, alegría, ira, miedo, sorpresa y tristeza. Y según algunos autores, ninguna de estas emociones es negativa porque nos ayuda a prepararnos y adaptarnos a los cambios que nos van surgiendo, por ejemplo, la tristeza nos ayuda a adaptarnos a las pérdidas que vamos teniendo en la vida (lado adaptativo).

*Actividad 3. Las tres cosas buenas:* Para apreciar y valorar lo cotidiano y cercano.

<p>Ser conscientes de cómo nos favorece nuestro entorno. Interiorización.</p> <p style="text-align: center;">Edad: 6-8/ 9-12</p>
<p>Introducción:</p> <p>Esta actividad ayudará a tomar conciencia de las cosas buenas que nos ocurren y a apreciarlas,</p>

<p>puesto que a menudo nos pasan desapercibidas.</p> <p>Palabras clave: apreciar, gratitud, tres cosas buenas</p>	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Adquirir el hábito de pensar en las cosas buenas que nos han pasado durante el día.</li> <li>-Ser más conscientes de las cosas buenas que nos pasa, en el mismo momento y apreciarlo.</li> <li>-Cultivar las fortalezas de gratitud y apreciación.</li> </ul>
Materiales:	-Papel y lápiz, pinturas, imágenes de revistas, fotos. Caja de zapatos o similar y materiales para decorar.
Duración:	
<p>EXPERIENCIA Y PRÁCTICA</p>	
Motivación	<p>Esta parte del ejercicio se hará el primer día que se presente la actividad; no es necesario hacerlo todos los días.</p> <p>Preguntar en general al grupo cómo se sienten y cómo están en ese momento. Explicar que se va a hacer un pequeño ejercicio de dos minutos y después observaremos la diferencia entre cómo nos sentimos ahora mismo y después de hacer el ejercicio.</p> <p>A través de un ejercicio de relajación (con los ojos cerrados) se guía en la visualización de buenos momentos. “Piensa en algún momento de tu vida que te hayas sentido especialmente bien. Puede ser que haya ocurrido hace poco o hace muchos días, o hace años, cuando eras más pequeña o más pequeño. Recuerda ese momento en el que te sientes muy bien, muy feliz, muy agradecido o agradecida, muy contento o contenta. Es posible que te vengan varios recuerdos a la cabeza. Puedes recordarlos sin prisa, entreteniéndote en recordar lo que exactamente ocurrió y cómo te sentiste. Durante unos minutos incidir en las buenas emociones del momento que se está reviviendo, guiando para que los niños no pierdan el hilo del ejercicio.</p> <p>-¿qué ocurrió?, ¿con quién estás?, ¿dónde estás?, ¿Por qué te sientes tan bien?.. Resaltar que hay cantidad de buenos momentos que vivimos cada día, aunque algunos no se nos queden marcados en la memoria, todos son igual de importantes. Lo que sí es verdaderamente importante y lo que va a marcar la diferencia, es que sepamos darnos cuenta mientras va pasando el día de cuando nos ocurren cosas buenas. Si las recordamos al final del día, las apuntamos, y las revisamos de vez en cuando, también quedarán marcadas en la memoria y</p>

	<p>podremos recordarlas más fácilmente. Porque ya habéis comprobado, que recordar buenos momentos, os hace sentir muy bien.</p> <p>Para que no se olviden, vamos a iniciar un diario de cosas buenas.</p>
Descripción:	<p>Con esta actividad comenzamos la práctica que se repetirá a lo largo de cuatro semanas.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Recordar y escribir: En primer lugar, pide a los alumnos y alumnas que piensen individualmente en tres cosas buenas que hayan pasado durante el día, desde el momento en que se han despertado hasta este justo momento. Pueden ser cosas que no parecen tener gran importancia, por ejemplo “mi madre me ha puesto para desayunar mis cereales preferidos.”</li> <li>2. Se deja entre 3-5 minutos para ello.</li> <li>3. Después se les pedirá que piensen en por qué han sucedido esas cosas.</li> <li>4. INTERIORIZAR: Pide que cierren los ojos y piensen por un momento en lo primero que han escrito, después en lo segundo y después en lo tercero. Ya pueden abrir los ojos</li> <li>5. REFLEXIÓN: Pregunta a la clase sobre los sentimientos. ¿Cómo os sentís? Sobre las cosas que han escrito, ¿alguien quiere compartir algo de lo que ha anotado en su diario? ¿por qué ha pasado? ¿ha tenido que ver que alguien más estuviese contigo en ese momento? . Adapta las cuestiones al grupo, teniendo en cuenta el objetivo de la actividad, es decir, crear el hábito de valorar las pequeñas cosas, apreciarlas y sentirse agradecido. Recuerda y haz hincapié en la idea con la que hayas presentado la actividad este día.</li> </ol>
<p>LEARNING ¿Qué podemos aprender con esta actividad?</p>	
Ideas Clave:	<p>.El mundo que nos rodea la vida está llena de cosas buenas. Desafortunadamente, estamos rodeados de negativismo, especialmente por parte de los medios de comunicación, lo que hace que prestemos más atención a lo que va mal, a hechos y conductas destructivas; inintencionadamente e inconscientemente, con ello se está educando con el foco en la negatividad. Las personas tenemos que hacer un esfuerzo por reeducarnos en ser buscadores de lo bueno y apreciar las buenas cosas que nos rodean, pues también son muy abundantes. De esta forma, entrenamos a nuestro cerebro a que de forma más automática se fije en las cosas buenas, y busque lo bueno allí donde sea evidente o donde esté más complicado hallarlo.</p>



	<p>.Pensar en las cosas buenas nos hace sentir bien, y sentirse bien, es bueno! Tenemos que buscar fórmulas para sentirnos bien, por ejemplo, traer a la memoria recuerdos agradables que nos hagan sonreír y sentirnos alegres. Es muy útil por ejemplo, disponer de una cajita con objetos, imágenes, etc. Que nos hagan recordar estas buenas cosas; o revisar el diario de las tres cosas buenas. Es un poderoso recurso muy fácil de poner en práctica sólo tendremos que tenerlo presente y practicar intencionadamente algunas veces, hasta que nos salga de forma más espontánea.</p> <p>.Desde la perspectiva de la neurociencia, si nos entrenamos en focalizarnos en lo positivo, será cada vez más fácil encontrar, apreciar y valorar las cosas buenas, porque con el entrenamiento estamos modulando las conexiones neuronales. A consecuencia de la práctica regular de buscar lo positivo y lo bueno, cada vez es más fácil hallarlo en todas las partes situaciones. Además, es un antídoto para la adaptación hedónica, por lo que nuestro nivel de satisfacción se mantiene elevado y por otro lado, estamos mejor preparados para afrontar dificultades.</p> <p>.Las cosas buenas son generalmente cosas muy sencillas, y no suelen provenir de bienes materiales. Solemos dar por sentadas muchas cosas que ya teníamos cuando nacimos, o que recibimos de nuestros padres y nunca nos paramos a apreciarlo y a pensar qué pasaría si no lo tuviésemos. Por eso, es bueno estar agradecidos por lo que tenemos y las “pequeñas cosas” que forman parte de nuestra vida, y además valorarlo, apreciarlo y disfrutarlo. Es muy frecuente que las personas comiencen a pensar por ejemplo en un juguete, o algo tan normal como tener agua corriente; pero también ocurre cuando algún miembro de la familia deja de estar entre nosotros, se va a otro país a vivir, o cuando muere; puede ocurrir con las mascotas, con la comida, y también con las experiencias. ¿Qué pasaría si de repente perdemos el oído o la vista? Cualquier experiencia es digna de apreciación y valoración, como escuchar música o dar un paseo por el campo.</p>
--	--

Este tipo de actividades que nos acercan a descubrir lo cotidiano y a descubrir lo trascendente de lo intrascendente tienen como finalidad reducir la frustración derivada de la excesiva importancia que se le otorga a los hechos extraordinarios y tan poco a las sencillas acciones como una sonrisa a un compañero de clase.

*Actividad 4. Auto eficacia: Claves para mejorar la auto eficiencia y para lograr nuestros objetivos.*

Auto eficacia	
Edad: 6-8/ 9-12	
Introducción: Con la actividad se aprende a mejorar la auto eficacia, con la ayuda a mejorar la motivación y perseverancia en las tareas.  Palabras clave: motivación, auto eficacia	
Objetivos:	-Identificar aspectos para mejorar la auto eficacia  -Adquirir recursos para aumentar la auto eficacia y motivación interna
Materiales:	
Duración:	45 minutos
EXPERIENCIA Y PRÁCTICA	
Motivación	Actividad de movimiento.  Colocarse por grupos de 8 y proponer que cada grupo forme con sus cuerpos, un metro cuadrado, sin utilizar ningún instrumento de medida.  Explicar que la actividad que vais a hacer, surge de una idea que tienen Maialen y Javier sobre qué hacer en un metro cuadrado. Proponer una tormenta de ideas.  Explicar la introducción: Estos niños son dos amigos que han visto en la tele un anuncio del huerto en un metro cuadrado y desde ese momento deciden que quieren tener en su casa un pequeño huerto como ése. Cada uno de ellos lo consulta con sus padres y les parece una idea genial; pero les dejan a ellos la responsabilidad sobre su proyecto, sólo les indican el espacio donde es posible hacerlo, pues los dos tienen la suerte de tener en su casa un balcón.
Descripción:	La actividad consiste en hacer varias tareas para trabajar aspectos sobre la auto eficacia. Pueden mantenerse los grupos para hacer la actividad, y organizar la clase de otra forma.  A continuación está la lista de las tareas.  Tarea 1: Se presenta el proyecto del huerto pero de dos formas distintas que paralelamente se va transmitiendo para que los alumnos/as vayan decidiendo y

<p>tomando perspectiva de las consecuencias:</p> <p>-Situación 1:</p> <p>a) Javier no sabe dónde encontrar lo que necesita para construirlo, no sabe dónde comprar los materiales y las plantas; no confía mucho en que pueda cultivar sus zanahorias y rábanos; cree que es algo sobre lo que no tiene ni idea y que es una tontería intentarlo, sería perder el tiempo.</p> <p>b) Maialen se da cuenta que no tiene ni idea de cómo hacerlo, pero pregunta su tío que tiene un huerto en el pueblo, y con él se va a buscar algunos libros a la biblioteca; también van a la tienda de productos agrícolas a pedir la opinión del experto. Se da cuenta de que tiene que aprender un montón de cosas, y le hace mucha ilusión aprenderlo e intentar este nuevo proyecto.</p> <p>-Situación 2:</p> <p>a) Javier está investigando y pregunta a todo el mundo, pero cada uno le da su opinión, no consigue tener claro cómo hacerlo. Se fija en cómo tienen algunos vecinos el huerto, pero él no puede hacer eso tan grande, le parece muy difícil. Sólo consigue hacerse un lío y ponerse nervioso.</p> <p>b) Maialen ya ha recogido mucha información de muchas personas y libros. Decide comenzar ya a experimentar con su pequeño huerto. A veces no crecen las plantas, otras quedan demasiado apretadas cuando crecen, a otras se las comen los gusanos. Pero va anotando todo lo que pasa y continúa investigando para saber cómo hacerlo mejor.</p> <p>-Situación 3:</p> <p>a) Javier encuentra por fin una vecina que tiene en su casa un huerto parecido al que él quiere. Pero ve que es muy mayor y que claro, seguro que lo lleva haciendo toda la vida y por eso lo tiene tan bonito. Javier se va triste y desanimado a su casa, pensando que le va a costar muchos años tener un huerto así.</p> <p>b) Maialen encuentra por fin una vecina que tiene en su casa un huerto parecido al que ella quiere. Enseguida le pregunta si le importaría que fuese a su casa a aprender y a ver cómo trabaja en su huerto. Maialen va al salir de la escuela y hace un montón de preguntas a su vecina; además le ayuda en algunas tareas.</p> <p>-Situación 4:</p> <p>a) Javier sigue decidido y se ha gastado sus ahorros en comprar un montón de herramientas, tierra, semillas y plantas. Algunas cosas le sobran y no sabe qué hacer con ello, y en cambio se da cuenta de que no tiene suficiente tierra para el espacio que quería preparar de huerto.</p>
--

	<p>b) Maialen ya está decidida a comenzar su proyecto de huerto. Pero antes, va a hacer un plan: va a medir el espacio que tiene, calculará los tiestos que le caben, la tierra que necesita y se dibujará dónde irá cada tipo de planta. Se planificará cómo plantar, dependiendo de lo que es mejor plantar en esta época del otoño y lo que es mejor plantar más adelante en la primavera. Se ha preparado un diario, para anotar cuándo siembra o planta cada cosa, y anota el tiempo que según lo que ha estudiado estima que necesita para que crezca la planta.</p> <p>-Situación 5. La actitud ayuda</p> <p>a) Javier a menudo se siente desmotivado y duda de si seguir o no con el proyecto del huerto . No se ve muy capaz de conseguirlo.</p> <p>b) Maialen está casi siempre motivada y entusiasmada por llegar a casa y observar su huerto y planificar las siguientes tareas. Está segura de que en unas semanas podrá regalar a sus padres y su vecina algún producto cultivado por él mismo.</p>
<p>LEARNING ¿Qué podemos aprender con esta actividad?</p>	
<p>Ideas Clave:</p>	<p>.Hazlo tú mismo:</p> <p>Para saber si algo es cierto o si algo funciona, la mejor forma de aprenderlo o comprobarlo es haciéndolo tú mismo, experimentando. Si pruebas de una forma y no obtienes el resultado que buscabas, aprovecha eso para buscar nuevas ideas y alternativas; ya sabes que así no funciona y eso es una información muy válida que te pueda dar pistas para seguir experimentando. Cuando lo consigas, felicítate y disfruta de tu éxito. Y recuerda cómo lo has conseguido, intentándolo y perseverando.</p> <p>.El conocimiento es necesario:</p> <p>Es normal que temamos ante aquello que no conocemos. Pero no debemos tener miedo a cuestionarnos nuestros conocimientos y habilidades, hay muchas cosas que no sabemos, lo cual significa que hay muchas cosas que podemos aprender.</p> <p>Ante un nuevo proyecto o tarea, nos tenemos que plantear algunas cuestiones:</p> <p>¿Qué sabemos sobre esta tarea? ¿Qué no sabemos? ¿Qué deberemos aprender para resolverla? ¿Hay conceptos que no conozcas? ¿Hay habilidades que no tengas y que debieras practicar antes?</p>

	<p>.Mantengo una actitud positiva</p> <p>Tener una actitud positiva y sentirte bien durante las tareas te ayudará a conseguirlas. Por eso, es importante que seas consciente de tus sentimientos y tus pensamientos y aprendas a que sean positivos.</p> <p>.Imagino que en mi cabeza hay un duendecillo que me anima y me dice que sí que puedo y he de intentarlo.</p> <p>Cuando no sabes hacer algo o te quedas pensando ante una tarea o un problema, ¿qué es lo que te viene a la cabeza? Algo cómo: “a ver cómo lo podría hacer” o “no sé hacerlo”.</p> <p>¿Cómo te sientes?: con ganas de intentar o nervioso, desanimado. Ante un nuevo problema, tienes que imaginarte a ti mismo o a ti misma como un investigador o investigadora, buscando soluciones, abierta a las pistas que vas encontrando, para ver cómo te pueden servir para lograr tu objetivo.</p>
--	--

Como decía Bandura, la adquisición gradual de las capacidades cognitivas, sociales, lingüísticas y físicas a través de la experiencia otorgan al discente bases robustas en su eficacia personal. De hecho, esta actividad es un ejemplo de aprendizaje constructivo y significativo y originado desde el interés del niño además de refrendar cómo los individuos se programan para el éxito o para el fracaso.

#### *Actividad 5. Optimismo: ¿Quién es quién?*

Optimismo o Engagement: compromiso e implicación	
Edad: 6-8/ 9-12	
Introducción:	
La actividad ayuda a identificar cómo una persona se expresa de forma optimista o pesimista	
Palabras clave: engagement, optimismo	
Objetivos:	-Reflexionar sobre el concepto de optimismo

	<p>-Identificar expresiones que corresponden a interpretaciones optimistas o pesimistas</p> <p>-Adquirir recursos para expresarse con mayor optimismo.</p>
Materiales:	<p>-Plantilla de distintos enfoques de conversaciones</p> <p>-Imágenes</p>
Duración:	<p>Una sesión, la actividad completa.</p> <p>20 minutos: Si sólo se hacen las representaciones y comentarios posteriores.</p>
EXPERIENCIA Y PRÁCTICA	
Motivación	<p>.Indagar en el grupo sobre el conocimiento previo y creencias que tienen sobre el optimismo.</p> <p>1.-¿Quién puede salir a representar una persona optimista?</p> <p>2.-Qué personajes o personas conocéis que sean optimistas? ¿Por qué piensas que es optimista?</p> <p>3.-¿Os caen bien las personas optimistas?</p>
Descripción:	<p>-La actividad consiste en hacer un role-play. Se pedirán cuatro personas voluntarias, para formar dos parejas. La primera pareja interpretará conversación 1. (que tendrá perspectiva optimista y estará elaborada por la maestra) y la segunda pareja interpretará la conversación 2. (que tendrá perspectiva pesimista y estará elaborada por la maestra).</p> <p>A continuación, el grupo irá diciendo aspectos observados en las conversaciones. (Optimista /pesimista).</p> <p>-Otra variedad de actividad, en grupos; dar a cada grupo una tarjeta con una situación y con la consigna “versión optimista” o “versión pesimista”. El grupo tendrá que escribir un diálogo sobre la situación que indique la tarjeta, y con un enfoque optimista o pesimista en función de lo que haya tocado. Representarlo ante todo el grupo y los demás lo valoran y hacen sus observaciones.</p>
LEARNING ¿Qué podemos aprender con esta actividad?	
Ideas Clave:	<p>. Las personas optimistas encuentran argumentos de forma más fácil para auto motivarse, para involucrarse y participar en las actividades. Será más fácil lograr la participación y engagement de los y las estudiantes si su estilo explicativo es optimista.</p>

	<p>El optimismo puede considerarse como un rasgo de personalidad. Pero nos centramos en este curso en su enfoque como estilo explicativo, el cual se puede aprender. No dejarse engañar por la creencia de que sólo algunas personas son optimistas (que se puede aprender a ser optimista) y de que las personas optimistas son inocentes o ensoñadoras (y viven en un mundo de color de rosa lejano a la realidad). El estudio del optimismo en niños/as tiene una amplia base científica, con conclusiones como que aumentar el optimismo en los niños y niñas hace disminuir el nivel de depresión y la previene.</p>
--	---

En esta actividad observamos cómo el optimismo influye en cualquier tarea que nos propongamos hacer y la importancia de estos instrumentos para prevenir y resolver los problemas interpersonales. Desde luego, la implicación, la ilusión y el positivismo contribuye a la mejora los resultados escolares.

Por tanto, estos talleres pueden favorecer el conocimiento intrapersonal y además si los planteamos de manera grupal se puede fomentar la cooperación. Según autores como G.Slaby, R, C. Roedell, W, Arezzo, D y Hendrix, K en el artículo “La Prevención temprana de la violencia”, cuando los niños y niñas trabajan juntos, negocian sus problemas, comparten materiales y llevan a cabo proyectos juntos les proporciona habilidades sociales.

El modelado que puede ofrecer la maestra/o en el aula, cuando premia actitudes cooperativas de tomar turnos para utilizar materiales, con una sonrisa al percibir un comportamiento de respeto y ayuda hacia el otro compañero, o aportando mensajes verbales y físicos que desarrollen la capacidad de relación en los alumnos y alumnas contribuyen al enriquecimiento personal y grupal.

En consecuencia, el plantear tareas de este modo origina beneficios para la convivencia y genera clima de participación. Estas estrategias son socializadoras y dan lugar a discutir, argumentar y defender puntos de vista que potencian la autonomía y la crítica constructiva. Se defiende el trabajo en grupo como parte de este proceso que genera habilidades sociales porque posibilita el respeto, la aceptación de diferencias y

la consideración a la diversidad. Así, se sugiere fomentar la cooperación planteando problemas y resolviendo de forma conjunta.



### 3. DISCUSIÓN y CONCLUSIONES

En este TFG hemos tenido la oportunidad de analizar el control de la agresión a partir de las habilidades sociales. El interés sobre este asunto surge al comenzar las prácticas de magisterio en un Centro Público y después de mi experiencia como maestra en Centros Concertados.

De hecho, se observa que los comportamientos agresivos se dan en casi todas las aulas donde conviven niños y niñas de Educación Primaria y además se considera que es posible mejorarlos.

Esta propuesta, aquí planteada, aborda la situación desde el agresor y también desde la víctima, para no victimizar a uno ni demonizar a otro, y para reconocer el origen de sus emociones y establecer pautas que ayuden a reducir los comportamientos agresivos.

El contexto de intervención educativa de este análisis es el aula, pero de ningún modo olvidar el papel de las familias que deben ir al unísono en esta tarea educativa, y la actitud de las maestras y maestros acerca de esta situación es muy significativo para la contribución de un determinado aprendizaje que beneficie o perjudique al alumno y alumna. En el Plan de Convivencia del Centro se deben planificar unas líneas de actuación claras y concisas, a la vez que flexibles, para que la maestra y el maestro transformen las adaptaciones oportunas para llevar a cabo el plan de mejora de la forma más eficaz posible.

¿Por qué es el ámbito educativo junto a las familias el núcleo de crecimiento del niño y la niña y desde donde se debe otorgar habilidades para su integración?

-Porque la escuela es el agente de socialización y desde donde se ejerce la función educadora y de modelado de los discentes.

-Porque como educadores, los comportamientos agresivos desadaptativos que provocan daño y destrucción debemos modificarlos e intentar darles una salida mediante medidas de intervención adecuadas y bien planificadas.

-Porque los hábitos adquiridos en la familiar y el modelado del padre, madre y/o tutores son determinantes para sus comportamientos.

Por tanto, se propone en este TFG, el entrenamiento de habilidades sociales, como recurso clave en el aula, tanto al agredido para que sepa prevenir y/o resolver el conflicto y al agresor para que sea capaz de buscar alternativas a ese comportamiento negativo.

Además, existen numerosas investigaciones que determinan la relación directa del aprendizaje de habilidades sociales en edades tempranas con un buen funcionamiento social, académico y personal al adquirir claves sociales para sobrevivir emocional y laboralmente en la etapa adulta. Por otro lado, se ratifica que las consecuencias de no adquirir estas herramientas puede conducir al aislamiento social, rechazo y a veces la agresividad.

La etapa de 6 a 12 años, es vital para el desarrollo del niño y la niña porque su proceso evolutivo biológico le otorga la capacidad de controlar sus emociones. Así el modelado que la maestra y el maestro además de la familia impriman en él, determinará comportamientos adecuados a situaciones concretas.

En consecuencia, desde esta perspectiva educativa se sugiere que para prevenir situaciones conflictivas en el aula se practiquen actividades que ayuden a reconocer las emociones y las necesidades interpersonales porque contribuirá, en definitiva, a la mejora del proceso de toma de decisiones, fortaleciendo así la autonomía del niño.

De este modo, como maestras y maestros proyectemos distintas dinámicas para reconducir el Sistema Educativo hacia un sistema de valores que otorgue respeto a uno mismo y a los demás y así permitir una mejor socialización como miembros de esta comunidad.

Como conclusiones de este Trabajo Fin de Grado sobre el desarrollo de las habilidades sociales para la gestión de la agresión en Educación Primaria:

- a: Los comportamientos agresivos desadaptativos se dan de forma habitual en las aulas de 6 a 12 años de Educación Primaria y se pueden reducir manejando técnicas adecuadas.
- b: Para gestionar estos comportamientos se sugiere que las maestras y maestros sean capaces de disponer destrezas apropiadas a cada situación y para ello:
- .Se debe identificar los factores que intervienen en el desarrollo y mantenimiento de situaciones de agresión, violencia y acoso en la familia y escuela.
  - .Se deben conocer instrumentos, programas y estrategias de detección
  - .Se deben de aplicar y compartir experiencias de buenas prácticas mediante actividades detalladas y flexibles en el Plan de Convivencia del Centro mediante el desarrollo de las habilidades sociales.
- c: Para prevenir estas situaciones se propone fomentar y desarrollar las habilidades sociales como clave fundamental para que los comportamientos de los niños y niñas sean reflexivos y controlados con el fin de reducir la agresividad.
- d: Para hacer frente a esta situación de los comportamientos agresivos todos los agentes educativos como la familia, las maestras y maestros, el equipo responsable del Centro y también desde el ámbito social además del propio alumno y alumna deben reconocer la importancia de su implicación y formar parte activa de este proceso de mejora y de aprendizaje que contribuya a un buen clima de convivencia social e individual.

Por último, desde el ámbito educativo y mediante esta perspectiva del panorama de los comportamientos agresivos, se ha intentado dar valor a la adquisición de las habilidades sociales como recurso pedagógico que beneficiará el rendimiento escolar, incrementará la autoestima, la seguridad personal y la cohesión de grupo y todo esto, a su vez, permitirá una mejor socialización como miembros de esta comunidad.

## REFERENCIAS

- Anderson, C. y Bushman, B. (2002). *Annu. Rev.Psychol*, 2002
- Bandura, A. y Walters, R. (1959). *Adolescent aggression*. New York.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente*
- Berkowitz, L. y Back, R.W. (1967). *Impulsive Agresión: Reactivity to aggressive cues under emocional arousal*
- Cornellá i Canals, J.; Llusent, A. y Guillamet (2007). Del Dpto de Salut Generalitat de Catalunya
- Domitrovich, C.E., Greenberg, M.T., (2003). *Intervenciones preventivas que reducen la agresión en niños pequeños*.
- Eibl-Eibesfest (1970). *Ethology: The biology of behavior*.
- Falkner, F., y Tanner, JM., (1978) .En *Revista interuniversitaria de Formación del profesorado nº 15*.
- Freire, H. (2010) .*Ponencia del VI Encuentro de la Ciudad y los Niños, 23*
- Huntinford, F.A. y Turner, B. (1987). *Aspectos conductuales de la agresión: definición y modelos explicativos*, Acción Psicológica, Junio 2006, Vol. 4.
- Mackal, Karl. (1979). *Teorías Psicológicas de la agresión*.
- Magaz, A.; García, M.; y Gandarias, A. (1999). *División de investigación y estudios*. Grupo ALBOR-COHS
- Malaguzzi, L. (1993). *La educación infantil en Reggio Emilia*
- Miller, A. (1939). *Teoría de la frustración*
- Monjas, M.I. (1992). ; Caballo V.E. (1993). *En revista Psicología Vol.XXVII (1), (2009)*.
- Montagu, A. (1978, 1981, 1983). *La naturaleza de la agresividad*.
- Piaget, J. (1964). *El lenguaje y el pensamiento del niño*

-Proyecto Positivities, (2013). <http://positivites.eu/es/proyecto-positivities>

-Ronald, G., Slaby, W., Rodell, C., Arezzo, D., y Hendrix, K. (1996). *La prevención temprana de la violencia*

-Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*, Vol.I y II

-Speilberg C.D., Jacobs, G., Russell, S. y Crane R.S. (1983). Assessment of anger. En Báuena, A. y Belloch, A. (1987)

-Yela, M. (1978). *Ensayo herencia y ambiente*, Vol. 76