

# INTERVENCIONES BASADAS EN GRATITUD Y OPTIMISMO REDUCEN LAS INTERACCIONES SOCIALES NEGATIVAS EN NIÑOS

## INTERVENTIONS BASED ON GRATITUDE AND OPTIMISM REDUCE CHILDREN SOCIAL NEGATIVE INTERACTIONS

Andrea Czar<sup>1,2</sup>, Marcela Kappelmayer<sup>2</sup>,  
Viviana Kelmanowicz<sup>1,2</sup>, Sol Esteves y Mariana Lozada<sup>3</sup>

### Resumen

Con el objetivo de evaluar si las intervenciones en gratitud y optimismo ayudan a mejorar las relaciones sociales en niños, se diseñó un estudio experimental con un total de 50 niños de 9 años en una escuela privada de la Capital Federal argentina. El grupo experimental fue expuesto a intervenciones basadas en gratitud y optimismo, mientras que el grupo control fue expuesto a una intervención neutra.

**Palabras clave:** Intervenciones positivas, gratitud, optimismo, relaciones sociales, niños.

### Abstract

In order to evaluate if the interventions in gratitude and optimism help to improve social relationships in children, an experimental study was designed over a total of fifty 9 year-old children, in a private school of Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. The experimental group was exposed to interventions based on gratitude and optimism, while the control group was exposed to a neutral intervention. Sociometric measures were used to evaluate the whole experience. After the interventions were performed, negative social relationships within the experimental group significantly decreased (by 44.69%), while no changes were observed in the control group. This experience, study proves the positive impact of this type of interventions over the social relationships of children in a school environment.

**Key words:** Interventions, gratitude, optimism, social relationships, children.

Recibido: 21-12-15 | Aceptado: 17-10-17

## MARCO TEÓRICO

Las interacciones sociales, no sólo juegan un rol central en el desarrollo cognoscitivo de las personas, sino que también resultan ser centrales para la obtención de una vida saludable. Siguiendo los desarrollos del pensamiento de Bruner (1998), el crecimiento y desarrollo humano no pueden entenderse sin la intervención masiva de la sociedad adulta en la vida del niño. Con su concepto de “formato”, este autor pone en relieve la importancia del adulto como mediador, guía y modelador de la cultura para hacerla asimilable a la realidad del niño. Las funciones mentales superiores de los niños, como el pensamiento, el razonamiento, la resolución de problemas, la memoria y el lenguaje están mediadas por las interacciones. El aprendizaje es interper-

sonal, se da en la relación con el contexto. Vygotsky (1980) lo define como “un proceso socialmente mediado, asistido y guiado”. Desde esta perspectiva la influencia de los contextos resulta determinante para el modelado de afectividad positiva. Los contextos en las condiciones adecuadas favorecen el florecimiento humano, que será el resultado de las transacciones en las que lo intrapersonal responderá a la estimulación de lo interpersonal.

Kelmanowicz (2010) postula que los contextos que rodean a los niños y adolescentes deben principalmente cultivar el afecto positivo y promover una actitud para una búsqueda activa del bienestar subjetivo. Tanto la familia como la escuela son los modeladores principales de cambio durante la niñez y la adolescencia.

El intercambio social está presente en los sujetos desde el nacimiento teniendo un rol significativo tanto en el bienestar como en la adquisición del desarrollo cognitivo (Seligman, 2011; Vygotsky, 1980). Desde que nace, el niño se relaciona con los demás

<sup>1</sup> Universidad de Palermo. <sup>2</sup> Grupo AWE. <sup>3</sup> Universidad del Comahue.  
E-Mail: mariana.lozada@gmail.com  
REVISTA ARGENTINA DE CLÍNICA PSICOLÓGICA XXVIII p.p. 808-814  
© 2019 Fundación AIGLÉ.

atravesando diferentes etapas de manera gradual que van desde momentos de dependencia absoluta, a la independencia (Winnicott, 1963). Durante los primeros 8 años de vida, el pensamiento del niño se vuelve cada más lógico transformando su forma de interactuar con otros así como su forma de jugar y recrearse. De esta manera, al juego simbólico se le agrega ahora la posibilidad de incorporar juegos que se gobiernan por normas externas a los sujetos, como lo son los deportes en equipo, los juegos de mesa y otros. Una de las características centrales de este tipo de juego es que son juegos grupales y por ende, las competencias y habilidades sociales se vuelven primordiales en esta etapa del desarrollo.

Una de las formas de observar las relaciones sociales en un grupo es a través de un sociograma. Este instrumento permite visualizar de manera descriptiva procesos sociales que son en esencia dinámicos. De esta forma pueden observarse a los actores sociales en relación. En la técnica del sociograma los individuos son representados con puntos los cuales se conectan por una o varias líneas, que representan a su vez las relaciones interindividuales (Gutiérrez, 1999). Moreno (1959), propone que los seres humanos están vinculados unos con otros por tres tipos de relaciones posibles: la simpatía, la antipatía y la indiferencia. De esta forma, las relaciones sociales pueden medirse a partir de un cuestionario en que cada miembro de un grupo indica a quienes elige o rechaza como compañeros. La elaboración de las respuestas permite establecer una especie de radiografía de los vínculos socio-afectivos en el interior del grupo habilitando la comprensión de las relaciones de los sujetos mientras están inmersos en estructuras sociales complejas.

Seligman (2011) argumenta que el bienestar está compuesto por cinco elementos medibles (conocido también como PERMA por sus iniciales en inglés) de los cuales uno de ellos son las relaciones sociales. Estos cinco elementos son: las emociones positivas (positive emotions), el compromiso (engagement), las relaciones sociales (relationship), el significado (meaning), y el logro (accomplishment).

Una de las maneras que ha encontrado la psicología para fomentar y mejorar las relaciones sociales es a través de la puesta en juego de las fortalezas de carácter. Para Peterson y Seligman (2004) las fortalezas de carácter son rasgos relativamente estables y generales de las personas que pueden ser influidos por factores del contexto, por lo tanto, resultan ser maleables a través del tiempo. El carácter moral, es definido como un conjunto de rasgos positivos que existen como diferencias individuales (es decir, que cada persona posee en grados variados) y que se expresa en los pensamientos, en las emociones y en el accionar de las personas.

Las fortalezas de carácter son rasgos moralmente valorados per se y no como un medio para conseguir un fin; son medibles y distintivas las unas

de las otras; son ubicuas, es decir que son ampliamente reconocidas en las diferentes culturas del mundo; poseen antónimos que son negativos; son características personales que pueden diferenciarse de los talentos o habilidades individuales; y contribuyen al bienestar y satisfacción de quien las pone en juego, sin generar efectos negativos (como celos o emociones negativas) en quien es testigo de su ejecución (Peterson & Seligman, 2004; Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

Según Seligman (2011) las fortalezas de carácter, apuntalan y sustentan los cinco elementos que componen el bienestar; de esta forma, el despliegue de nuestras más altas fortalezas lleva a más emociones positivas, a la obtención de un mayor significado en nuestras vidas, a más logros y a mejores relaciones sociales.

Una de las fortalezas de carácter más estudiada en los últimos años ha sido la gratitud. Esta fortaleza supone el ser consciente y agradecido de las cosas buenas que le suceden a uno, a la vez que se es capaz de dar gracias a los demás por las acciones que realizan en favor de uno (Peterson & Seligman, 2004). La gratitud es una de las cinco fortalezas presentes con mayor intensidad en adultos, junto con la bondad, la imparcialidad, la integridad y la apertura mental (Peterson, Park & Seligman, 2006). En una investigación realizada en niños, se encontró que las fortalezas más comunes fueron las de amor, curiosidad, bondad, creatividad y humor (Park & Peterson, 2006). Este estudio encontró a su vez que la gratitud se relaciona con la felicidad en niños mayores.

La experiencia de gratitud es motivadora de conductas prosociales y morales y de la disminución de conductas interpersonales destructivas, estando ligada a la empatía y a la simpatía (Bono, Emmons & Mc Cullough, 2004). En términos de disposiciones de personalidad, la gente agradecida tiende a tener una mayor apertura a la experiencia, a la conciencia, a la extraversión, al entusiasmo y a la determinación. A su vez, la habilidad para apreciar, saborear y estar agradecido por los eventos de la propia vida, ha sido vista como un aspecto determinante de la experiencia subjetiva de bienestar. Por otra parte, estudios experimentales han demostrado que realizar actividades vinculadas a la gratitud, como por ejemplo escribir una carta de agradecimiento a una persona significativa genera cambios positivos en las personas (Seligman, 2005).

Dado que la gratitud, además de incrementar los niveles subjetivos de bienestar, también es motivadora de la acción altruista (Emmons & Shelton, 2002), se la considera como una fortaleza humana cuya puesta en práctica podría ser beneficiosa para la sociedad en su conjunto. Es por ello que su estudio e implementación desde edades tempranas del desarrollo resulta ser de vital importancia.

Las personas agradecidas mantienen más y me-

jores relaciones sociales (Lyubomirsky & Devoto, 2011). Cuando alguien agradece a otro, éste se siente valorado y siente la necesidad de retribuir ese reconocimiento mediante alguna acción positiva que generará “un espiral de bienestar ascendente” (Fredrickson, 2009). El pensamiento optimista permite una mirada positiva de la realidad y de los otros; que enriquece e inunda de sentimientos positivos las relaciones interpersonales.

El optimismo, por su parte, implica la actitud asociada a la expectativa acerca de que el futuro más próximo y lejano será positivo para uno mismo tanto en las circunstancias favorables como en las desfavorables (Peterson, 2000). Varios estudios realizados en sujetos pertenecientes a distintos grupos etarios dan cuenta de que el optimismo está asociado a la satisfacción con la vida así también como a la gratitud (Froh, Sefick & Emmons, 2008; McCullough, Emmons & Tsang, 2002). La investigación realizada por McCullough et al. en 2002, por ejemplo, reveló que los sujetos agradecidos presentaban mayor optimismo y mayores niveles de satisfacción vital, que los menos agradecidos. El estudio realizado por West, Patera y Carter en 2009, a su vez, encontró que el optimismo grupal influye en el éxito obtenido por los grupos; especialmente en aquellos grupos recién formados.

Siendo que las intervenciones e investigaciones que estudian los aspectos positivos de las personas han arrojado resultados altamente positivos en los últimos años, se han comenzado a poner en práctica en varias instituciones sociales y educativas de distintas partes del mundo, actividades que promueven la puesta en juego de las fortalezas de carácter junto con el aprendizaje del reconocimiento de las propias emociones. En Estados Unidos, por ejemplo, ya existen algunas escuelas secundarias que han incorporado a su currícula la identificación y el desarrollo de atributos positivos tales como la gratitud, el saboro, las emociones positivas y el sentido de la vida (Seligman, Ernst, Gilham, Reivich & Linkins, 2009). Teóricos de todas partes del mundo bogan hoy en día en favor del desarrollo de las fortalezas humanas y debido a la contundencia de los resultados obtenidos por distintos estudios, autores como Peterson (2006) instan a fomentar el desarrollo de tantas fortalezas de carácter como sea posible. Contrario a lo que popularmente se cree, el despliegue de una fortaleza en gran medida no socaba o debilita el bienestar percibido; por el contrario: para el caso de las fortalezas el lema parecería ser: más es mejor. A su vez, el presentar o desarrollar muchas fortalezas de carácter de forma intensa tampoco resulta ser contraproducente para las personas, sino que quienes refieren vivir muchas muy intensamente también confiesan presentar mayores niveles de satisfacción con la vida (Park, Peterson & Seligman, 2004; Proctor, et al., 2011).

En el presente estudio realizamos intervenciones que promueven la gratitud y el optimismo en niños de cuarto grado en el ámbito escolar. Nuestro principal objetivo fue evaluar el impacto de este tipo de intervenciones en las relaciones sociales de los niños. Dado los efectos positivos que brindan la gratitud y el optimismo, hipotetizamos que las actividades propuestas favorecerán las relaciones sociales entre los participantes.

## METODOLOGÍA

### Participantes

El estudio se realizó sobre un total de 50 niños (n= 50) de ambos sexos de entre 8 y 9 años que concurrían al momento del estudio a dos divisiones de 4º grado de una escuela primaria, privada y parroquial de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De ellos, el 62 % fueron mujeres (n= 31) y el 38 % fueron varones (n= 19). Los padres de los niños refirieron pertenecer a la clase social media de la capital argentina.

A cada una de las dos divisiones se les asignó una condición: condición experimental y condición control. Esta asignación fue realizada de forma aleatoria. El grupo experimental estuvo compuesto por 24 niños (n= 24) de los cuales el 46% fueron varones (n= 11) y el 54% fueron mujeres (n= 13). El grupo control contó con 26 niños de los cuales 8 fueron varones (n= 8; el 31%) y 18 fueron mujeres (n= 18; el 69%).

### Instrumentos

- Sociograma: Se elaboró un sociograma para medir las relaciones sociales en los niños. Esta variable cuenta con dos dimensiones: relaciones sociales positivas y relaciones sociales negativas. El instrumento consta de los dos ítems siguientes: (uno para cada dimensión de la variable), a)- ¿A quién elegirías como compañero de juego porque te gusta jugar con él/ella?; b)- ¿A quién no elegirías como compañero de juego porque no te gusta jugar con él/ella? Cada ítem cuenta con 20 renglones vacíos y numerados en los cuales los niños escriben los nombres de sus compañeros elegidos para cada dimensión. No existen mínimos ni máximo para el completamiento de cada ítem, por lo cual el número de compañeros elegidos por cada niño queda a criterio propio. El puntaje obtenido para cada dimensión está representado por la cantidad de sujetos elegidos por cada participante.

- Cuestionario de Gratitud GQ- 6: Se adaptó y tradujo al castellano el cuestionario de Gratitud realizado por Mc Cullough, Emmons y Tsang en 2002. Este cuestionario unidimensional consta de 6 ítems que miden la gratitud en una escala Likert de 7 opciones; en donde 4 ítems miden esta fortaleza de manera directa y 2 lo hacen de forma inversa. El

cuestionario realizado por los autores cuenta con estudios factoriales de análisis correlacional y exploratorio que dan cuenta de su validez (Mc Cullough, Emmons & Tsang, 2002).

### Procedimiento

La escuela en la cual se llevó a cabo el experimento estuvo de acuerdo en la realización del mismo y asignó una hora (cátedra de 50 minutos una vez por semana para realizar la intervención. Se trabajó durante seis semanas consecutivas con las dos divisiones de 4 grado. A cada una de las dos divisiones se les asignó una condición: condición experimental; condición control.)

Los padres de los niños firmaron, previo al comienzo de la investigación, el consentimiento informado, en donde se les explicó la tarea a realizar y los objetivos del trabajo. Las maestras de cada división enviaron los consentimientos a los padres para ser firmados y entregados a la escuela.

Inicialmente, se administraron en ambas divisiones el cuestionario de gratitud y el sociograma (pre-test). Durante todos los encuentros, en el grupo experimental se utilizaron dos recursos: el relato de cuentos y actividades que los niños debían preparar durante la semana. Los cuentos se presentaban en formato de power point, los examinadores los leían en voz alta mientras los niños seguían las imágenes en la pantalla. En el grupo experimental, cada uno de los seis encuentros comenzaba con un cuento que incitaba a los niños a la relajación, y a focalizar la atención en la propia respiración. Este relato tuvo como fin ofrecer un estímulo reiterativo que funcionara como estructura para iniciar los encuentros y preparar a los niños para la siguiente actividad, que consistió en la proyección y lectura de un cuento. A lo largo de los 6 encuentros, se utilizaron tres cuentos, con tres temáticas diferentes: la solidaridad, la gratitud y el optimismo. En los tres primeros encuentros se fueron leyendo, en este orden. A partir del cuarto, los mismos tres cuentos fueron vueltos a leer hasta llegar a la semana sexta; siguiendo el orden de las semanas iniciales.

En cada encuentro, y luego de la lectura del cuento inicial y el de temática particular, se asignó una tarea que buscó promover la gratitud y el optimismo en los niños. La primera actividad consistió en que durante la semana los niños pensarán sobre aquellas cosas o situaciones por las que se sentían agradecidos en su vida. Tenían que escribirlas en sus casas y llevar la tarea para el siguiente encuentro. Las maestras del grado, les recordaban a los alumnos en la semana sobre la tarea a realizar.

En la segunda semana, los alumnos entregaban la tarea propuesta la semana anterior que sólo era leída por los examinadores. La consigna del segundo encuentro fue que pensarán y escribirán para la semana siguiente, una característica positiva del primer amigo a quien habían elegido en el sociograma,

(primera elección positiva).

En la tercera semana, la consigna fue pensar y escribir algún aspecto por el cual se sentían agradecidos con el segundo amigo elegido en el sociograma) (segunda elección positiva).

A partir de la cuarta semana, las actividades se centraron en el trabajo sobre las elecciones negativas que los niños registraron en su sociograma. La tarea de la cuarta semana consistió en pensar alguna característica positiva del segundo compañero de clase que fue elegido como una relación social negativa del sociograma (segunda elección negativa). La quinta semana se solicitó que los niños pensarán en una característica por la cual estar agradecido con respecto al primer compañero de clase elegido en el sociograma como relación social negativa (primera elección negativa). Estos escritos fueron supervisados por los examinadores y luego repartidos en un sobre a sus respectivos destinatarios en el sexto y último encuentro. De esta manera, cada niño se llevó un sobre con cuatro registros positivos, provenientes de compañeros que lo habían seleccionado tanto de manera positiva como negativa. Cabe destacar que todos los escritos fueron positivos y aptos para su posterior lectura; hubo un solo caso en el cual una niña escribió un mensaje agradable para un compañero pero haciendo referencia también a otras cosas desagradables de él que le molestaban. En este caso, ante la sugerencia de los evaluadores, la niña modificó su producción ajustándose a la consigna.

Para finalizar, se tomaron nuevamente el sociograma y el cuestionario de gratitud (post-test).

En el caso del grupo control, la administración de los cuestionarios pre-test y post-test fueron los mismos que en el grupo experimental (sociograma y cuestionario gratitud). Luego, cada encuentro comenzó con la lectura de un cuento infantil popular (Pinocho, Simbad el Marino, El Soldadito de Plomo, etc.), a lo que le siguieron diferentes actividades de connotación neutra orientadas a responder preguntas referentes al cuento leído.

### Resultados

El análisis de los sociogramas antes y después de aplicar el programa de intervención mostró que las relaciones sociales negativas disminuyeron significativamente en el grupo experimental (test de t,  $t= 2,18$ ;  $p<0,05$ ), no así en el grupo control (test de  $t=0,84$ ,  $p>0,05$ ). Es decir, al finalizar el programa de seis semanas, los niños eligieron menor cantidad de compañeros con los que no deseaban compartir sus juegos, respecto de los compañeros seleccionados previo a la intervención (media pre test= 4,43; desvío= 4,43; media post test= 2,45; desvío= 2,33) (Fig. 1).

Asimismo, al realizar la prueba t para verificar diferencias significativas para las relaciones sociales negativas entre el grupo experimental y el grupo

control posterior a las intervenciones (post-test) se obtuvieron diferencias significativas en favor del grupo experimental (media grupo experimental= 2,45; desvío= 2,33; media grupo control= 5,13; desvío= 3,96;  $t= 2,78$ ;  $p<0,01$ ). Esto significaría que las intervenciones que promueven el desarrollo de las fortalezas de carácter en niños, más específicamente las fortalezas de gratitud y optimismo, reducirían el número de relaciones sociales con connotaciones negativas en los sujetos. Si se analiza en mayor detalle estos resultados puede decirse que el porcentaje de la reducción de relaciones sociales negativas es alto, siendo en este caso de un 44,69%. De esta forma, puede decirse que las intervenciones que apuntaron a reconocer algún hecho o aspecto positivo del cual estar agradecido en relación a algún compañero elegido anteriormente como relación negativa, deriva en una mejora relacionada con la forma de ver o de pensar acerca de esa persona.

Sin embargo no se encontraron diferencias significativas para las relaciones sociales positivas previo y posterior a las intervenciones (pre y post test) (test de t,  $t= 0,10$ ;  $p>0,05$ ) en el grupo experimental (media pre-test= 11,30; desvío= 3,99; media post test= 11,15; desvío= 5,99) ni en el grupo control ( $t=0,29$   $p>0,05$ ). Y tampoco se encontraron diferencias al comparar las relaciones sociales positivas entre el grupo control y el grupo experimental posterior a las intervenciones (media grupo experimental post test= 11,15; desvío= 5,99; media grupo control post test= 9,17; desvío= 5,25;  $t= 1,17$ ;  $p>0,05$ ).

Con el fin de verificar si existen diferencias significativas en el cuestionario de gratitud previo a las intervenciones y posterior a ellas (pre y post test) se realizó la prueba t para lo cual se obtuvo que no se presentaron diferencias significativas (media pre test grupo experimental= 13,25; desvío= 2,34; media post test grupo experimental= 12,26; desvío= 1,89  $t= 1,51$ ;  $p>0,05$ ).

### Discusión

El presente estudio demuestra que intervenciones basadas en el desarrollo de las fortalezas de carácter, más específicamente la gratitud y el optimismo, lograron generar un impacto positivo en las relaciones sociales en niños de 8 y 9 años. Como consecuencia del programa de intervención, se observó una disminución significativa de las relaciones sociales negativas entre los niños del grupo experimental mientras que no se encontraron cambios en el grupo control. Es decir, las actividades realizadas durante las intervenciones propuestas para el grupo experimental, como la lectura de cuentos y la escritura sobre cualidades positivas y características por las cuales estar agradecido de sus compañeros, mejoraron las relaciones sociales entre los niños. El hecho de que la experiencia vida durante las intervenciones redujera las inter-

acciones negativas entre los niños confirma la hipótesis propuesta y sugiere que estas intervenciones podrían ser beneficiosas para promover la armonía social en el ámbito escolar.

Luego de realizar las actividades basadas en la gratitud y el optimismo, las relaciones sociales negativas en el grupo experimental se vieron reducidas notablemente (en un 44,69%). Puede decirse entonces, que fomentar aspectos salugénicos como lo son la gratitud y el optimismo trae consecuencias favorables en los niños a la hora de relacionarse con los demás, sobre todo en aquellas relaciones que son consideradas como negativas (representadas por aquellos compañeros de clase con los cuales los niños referían no querer jugar). Las intervenciones que buscan encontrar aspectos positivos en las personas, sobre todo en aquellas consideradas previamente como relaciones negativas, habilitan a los niños para la capacidad de repensar y ver a otros desde una nueva perspectiva, lo cual pudo medirse a partir de este estudio.

Los resultados del sociograma muestran que la experiencia durante las intervenciones produjo cambios significativos en las relaciones sociales negativas; pero no modificó las relaciones sociales positivas (es decir, no cambió el número de amigos que elegirían para jugar). Esto podría indicar que las intervenciones fueron más efectivas en atenuar los vínculos negativos entre los niños que en promover nuevas relaciones sociales. O sea, el programa tuvo mayor impacto en disminuir la exclusión entre los niños que en aumentar el número de niños incluidos en el juego. Este hecho podría estar relacionado al tipo de actividades propuestas. Pensar y escribir una cualidad positiva y una característica por la cual estar agradecido con un niño incluido en la lista de amigos que invitaría para jugar no contribuyó a incrementar el número de nuevos amigos (probablemente reafirmó el vínculo pre-existente). Sin embargo, pensar y escribir una cualidad positiva y una característica por la cual estar agradecido con un niño al que no eligieron para jugar generó cambios en la dinámica de rechazos y exclusión de los compañeros. Este resultado parece razonable, dado que la actividad produjo un cambio en la visión negativa de los niños entre sí (i.e. revirtió la visión negativa).

Por otra parte, evaluamos si los efectos de las intervenciones realizadas se reflejarían en un incremento en el cuestionario de gratitud administrado, pero no encontramos un cambio significativo entre el pre y post test. Esto podría estar vinculado a la dificultad que implica recabar datos en niños menores, donde la capacidad para el pensamiento formal aún no se ha desarrollado. Debe recordarse que en este caso la muestra contó con 50 niños de entre 8 y 9 años de edad, momento evolutivo en el cual los niños aún no desarrollaron la capacidad para pensar de forma abstracta, por lo cual la realización de las

encuestas autoadministrables resulta ser más compleja que en niños mayores. Es interesante destacar que el sociograma, compuesto de preguntas muy simples (como “con quien te gustaría jugar”) parece ser una medida sociométrica directa y útil para trabajar con este grupo etario.

La presente investigación da cuenta de que la experiencia propuesta en las intervenciones generó cambios significativos en las relaciones sociales de los niños, un tópico que ha sido poco desarrollado. Como futuras líneas de investigación sería interesante realizar un estudio donde además los niños pudieran leer las cartas y mensajes escritos por sus compañeros dentro del marco de la investigación. En este caso, podría evaluarse si esto agrega beneficios positivos en las relaciones sociales de los niños, contribuyendo así al incremento de las relaciones positivas.

En síntesis, los resultados del trabajo realizado, indican que este tipo de intervención es propicia para disminuir la negatividad de las relaciones sociales en la escuela. En este sentido, consideramos que la institución escolar ofrece un valioso contexto de influencia significativa que puede contribuir al mejoramiento de las relaciones sociales y con ello al bienestar general de los niños.

## REFERENCIAS

- Bono, G., Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2004). Gratitude in practice and the practice of gratitude. *Positive psychology in practice*, 464-481.
- Bruner, J. S. I. (1998). Desarrollo cognitivo y educación. *Psicología*.
- Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. *Handbook of positive psychology*, 18, 459-471.
- Fredrickson, B. (2009). *Vida positiva*. Bogota. Grupo Editorial Norma.
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of School Psychology*, 46(2), 213-233.
- Gutiérrez, P. M. (1999). El sociograma como instrumento que desvela la complejidad. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*(2), 129-152.
- Kelmanowicz, V. (2010) *Psicología Positiva: Desafíos en la clínica de niños y adolescentes*. En Zingman Elsa (Presidencia), 5º Encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva. Conferencia llevada a cabo en el congreso Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- Lyubomirsky, S., & Devoto, A. (2011). *La ciencia de la felicidad*: Ediciones Urano.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J.-A. (2002). The grateful disposition: a conceptual and empirical topography. *J Pers Soc Psychol*, 82(1), 112.
- Moreno, J. (1959). The sociometric system. *Acta Psychologica*, 15, 623-624.
- Park, N., & Peterson, C. (2006). Character strengths and happiness among young children: Content analysis of parental descriptions. *Journal of Happiness Studies*, 7(3), 323-341.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619.
- Park, N., Peterson, C., & Seligman, M. E. (2006). Character strengths in fifty-four nations and the fifty US states. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 118-129.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American psychologist*, 55(1), 44.
- Peterson, C. (2006). *A primer in positive psychology*. Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*: Oxford University Press.
- Proctor, C., Tsukayama, E., Wood, A. M., Maltby, J., Eades, J. F., & Linley, P. A. (2011). Strengths gym: The impact of a character strengths-based intervention on the life satisfaction and well-being of adolescents. *The Journal of Positive Psychology*, 6(5), 377-388.
- Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*: Simon and Schuster.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. [Clinical Trial Randomized Controlled Trial Research Support, Non-U.S. Gov't]. *Am Psychol*, 60(5), 410-421. doi: 10.1037/0003-066X.60.5.410
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American psychologist*, 60(5), 410.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: a visionary new understanding of happiness and well-being* (Vol. 48). New York: Atria Books.
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*: Harvard university press.
- West, B. J., Patera, J. L., & Carsten, M. K. (2009). Team level positivity: Investigating positive psychological capacities and team level outcomes. *Management Department Faculty Publications*, 21.
- Winnicott, D. (1963). De la dependencia a la independencia en el desarrollo del individuo. *El proceso de maduración en el niño*. Winnicott DW, editor, 3, 99-110.

**Figura 1. Relaciones Sociales negativas en el Grupo Experimental (n= 24) y el Grupo Control (n= 26) en las instancias previo y posterior a las intervenciones**

