



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES

Percepciones docentes y del EOE sobre los aportes de la Psicología Positiva en la adaptación escolar al primer año del nivel primario en una escuela privada de Berazategui

Estudiante: María Laura Aguilera

Legajo: 39588

Director/es: Lorena Pozo

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en Psicopedagogía

2026

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [x]

Lugar y fecha:



Firma y aclaración del autor:

María Laura Aguilera

Índice General

Resumen.....	5
Delimitación Del Objeto De Estudio	6
Planteo Del Problema.....	7
Fundamentación	10
Objetivos	11
Objetivo General.....	11
Objetivos Específicos	11
Supuesto Básico De Investigación	11
Estado del Arte.....	12
Psicología Positiva e Intervenciones Escolares.....	12
Adaptación y Transición Al Nivel Primario	13
Educación Emocional y Bienestar Escolar.....	14
Marco Teórico.....	17
Psicología Positiva	17
Fundamentos.....	17
Modelo PERMA	19
Educación Positiva	21
Adaptación Escolar	25
Transición del Nivel Inicial al Nivel Primario	26
Ajuste Escolar.....	27
Dimensiones del Ajuste Escolar	29
Desarrollo Infantil y Recursos para la Adaptación	30
Fortalezas del Carácter y Emociones Positivas en la Infancia	32
Rol Docente como Mediador	35
Método	38
Diseño.....	38
Participantes	38
Instrumentos de Recolección de Datos	39
Procedimiento.....	39
Análisis de Datos.....	40
Resultados	41
Formación de los Docentes en la Aplicación de la Psicología Positiva.....	41
Prácticas y Herramientas de Psicología Positiva para Promover la Adaptación.....	44
Ajuste Socioemocional	44
Ajuste Conductual	46
Ajuste Vincular.....	49
Ajuste Académico.....	52
Ajuste de Autonomía	53
Efectos de las Prácticas para Promover la Adaptación	55
Discusión.....	59
Conclusiones	64
Aportes de la Investigación	64
Limitaciones y Líneas Futuras de la Investigación	65
Referencias.....	67
Anexos	78

Anexo 1. Consentimiento Informado	78
Anexo 2. Entrevista Semiestructurada	79

Resumen

El objetivo principal de la Psicopedagogía es estudiar al sujeto en situación de aprendizaje y el proceso del desarrollo cognitivo. En este sentido, las dificultades de adaptación al nivel primario que pueden afectar el aprendizaje y el desarrollo, invitan a la investigación de la interacción del individuo y su entorno. En este marco, el presente trabajo busca determinar de qué manera la Psicología Positiva puede facilitar la adaptación de los estudiantes al primer año de nivel primario de una escuela privada de la Ciudad de Berazategui. Se realizó una investigación cualitativa de tipo descriptivo, a partir de la implementación de una entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos. La misma fue diseñada especialmente para este trabajo, estuvo basada en la literatura científica, comprende una serie de preguntas abiertas y se aplicó a 14 participantes, entre los cuales se consideraron 11 docentes de distintas materias y 3 integrantes del Espacio de Orientación Escolar. Posteriormente, los datos se analizaron mediante la clasificación de las respuestas obtenidas y su agrupamiento en categorías temáticas.

Palabras clave: psicología positiva, adaptación, nivel primario, psicopedagogía.

Delimitación Del Objeto De Estudio

El fenómeno central bajo estudio en la presente investigación es la adaptación escolar al primer año del nivel primario, comprendida a partir de las percepciones y experiencias de los docentes sobre los aportes de la Psicología Positiva en torno a esa adaptación.

Se entiende por adaptación escolar el proceso mediante el cual los niños y niñas transitan el ingreso a la escolaridad formal, enfrentando nuevas exigencias académicas, rutinas, vínculos con docentes y pares, y mayores niveles de autonomía. Este proceso involucra dimensiones cognitivas, afectivas, vinculares e institucionales que inciden de manera singular en cada sujeto en situación de aprendizaje (Bertoldi et al., 2023; Boylan et al., 2024; Degli Esposti y Cigala, 2025).

El eje de análisis son los aportes de la Psicología Positiva, centrada en el estudio de fortalezas, recursos personales, bienestar y condiciones que favorecen un desarrollo saludable. En el ámbito educativo, se presenta como herramienta conceptual y práctica (Alford y White, 2015; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

El estudio se sitúa en una escuela de gestión privada de doble jornada bilingüe de Berazategui, y el análisis del fenómeno se construye a partir de las perspectivas de los docentes y miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE) que trabajan cotidianamente con los/as niños/as del primer año, dado que son ellos quienes observan, interpretan y acompañan de manera directa el proceso de adaptación.

Planteo Del Problema

Muchos niños enfrentan obstáculos en su adaptación al ingresar en el nivel primario y suelen manifestarlo con cambios en su conducta o inconvenientes en el aprendizaje (Ferreiro y Teberosky, 1979). De acuerdo con Kertész (1993), esto requiere considerar variables como la distribución de los asientos en el espacio áulico, el sistema social que interviene en el aprendizaje y los distintos aspectos que intervienen para que aprender sea posible.

Además, resulta importante detectar aquellas conductas que pueden perjudicar el desarrollo de actividades durante la jornada escolar. Goleman (1995) afirma que las buenas relaciones con los docentes y con pares en el espacio áulico son indispensables para garantizar un buen clima de trabajo que promueva en el alumno el deseo de aprender, constituyéndose en el motor que facilitará un aprendizaje significativo.

Por su parte, Padilla Faneytt (2022) introduce conceptos como transición y desafío en relación al alumno y la continuidad entre niveles educativos. Retos que involucran las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, los contextos de aprendizaje además del lugar, el tiempo y el espacio específicos. En ese sentido, para hacer de este paso una experiencia estimulante, propone la planificación de estrategias y actividades que garanticen la aparición y evolución de competencias y habilidades.

En este contexto, las ciencias de la conducta cobran relevancia por tratarse de un conjunto de corrientes psicológicas con la característica de permitir, no solo abordar estas problemáticas, sino también generar bienestar en los alumnos. Además, estas corrientes apuntan a modificar la conducta humana en plazos relativamente cortos de tiempo, dando lugar a resultados observables y medibles (Kerman, 2011). En esta línea, la psicología positiva lleva más de una década dedicándose a entender las emociones positivas y su influencia en el comportamiento humano (Keyes et al., 2002). Actualmente, desde un enfoque científico

riguroso, se investiga cada vez más sobre la psicología positiva y su aplicación en el área de educación (Vázquez y Hervás, 2008).

Según Seligman (2002), esta teoría cuenta con tres pilares básicos de estudio que son: las emociones, los rasgos (fortalezas, virtudes y habilidades personales) y las instituciones positivas. Aunque últimamente, algunos autores han agregado las relaciones positivas como un cuarto pilar (Peterson y Park, 2006). Estos cuatro conforman el punto de partida para intentar transformar la educación desde una perspectiva que contribuya al bienestar.

Las instituciones educativas resultan un aspecto importante de esta corriente en tanto representan uno de los entornos más influyentes durante la infancia, donde tiene lugar el aprendizaje, el aumento de habilidades y el conocimiento necesarios para la adecuación de los niños/as a la vida social. Ahora bien, el ámbito educativo también puede constituirse en un espacio donde se presenta el malestar, los educadores a menudo pueden padecer estrés y frustración, mientras que, los estudiantes pueden verse afectados por el aburrimiento (Palomera Martín, 2017).

Se ha constatado una creciente producción académica sobre Psicología Positiva en educación y se ha considerado la perspectiva de los docentes de primer año como actores privilegiados para observar e interpretar qué sucede en la adaptación de los niños al ingresar al nivel primario.

Aunque existe evidencia sobre Psicología Positiva y bienestar escolar, son escasos los estudios que exploran específicamente las percepciones docentes acerca de sus aportes en procesos de adaptación al primer año del nivel primario en contextos educativos argentinos. Esta vacancia justifica la presente investigación.

Por tanto, con este trabajo se pretende responder la siguiente pregunta de investigación:
¿de qué manera la Psicología Positiva puede facilitar el ingreso de los alumnos al primer año de nivel primario de una escuela privada de la Ciudad de Berazategui?

Fundamentación

Desde la perspectiva de Kerman (2015), las ciencias de la conducta, incluyendo la Psicología Positiva, hacen foco en resultados observables y medibles en la conducta humana. El objetivo principal de este enfoque es mejorar la adaptación y bienestar de los niños en el ámbito educativo.

Por tanto, esta investigación podrá ser un aporte significativo para la adquisición de conocimiento sobre la aplicación de la Psicología Positiva en los salones de clases de nivel primario, sobre todo en aquellos alumnos que recientemente se integran a este nivel educativo. Los resultados podrán ser relevantes para los agentes educativos de la institución de donde se obtiene la muestra, la cual trabaja desde un enfoque inclusivo y a través de grupos flexibles (con rotación de docentes y de alumnos). También, otras instituciones educativas podrán valerse de los datos si desean mejorar la adaptación de los estudiantes al primer año de primaria.

Lazarus (1983) resalta la importancia de abordar los distintos aspectos de la persona (biológico, afectivo, cognitivo, social, etcétera) y la interacción entre estos, tanto de manera intra como interpersonal. Este enfoque permite considerar la integración de estrategias que aborden las múltiples dimensiones del estudiante, favoreciendo su adaptación al entorno escolar y potenciando sus capacidades para aprender y el desarrollo social.

En este sentido, el aporte práctico del estudio será proporcionar herramientas que permitan capitalizar habilidades socioemocionales, con la finalidad de responder a las demandas emergentes del contexto educativo. Finalmente, en cuanto al aporte social, se enfatiza una necesidad por parte de los actores institucionales, en especial los docentes y miembros del EOE, para adquirir una formación alineada con las necesidades actuales intentando comprender la singularidad de su población estudiantil y planteando estrategias adaptadas que favorezcan el aprendizaje significativo.

Objetivos

Objetivo General

- Analizar cómo las prácticas y estrategias vinculadas con la Psicología Positiva son percibidas por docentes y miembros del EOE como facilitadoras de la adaptación de estudiantes al primer año del nivel primario de una escuela privada de la Ciudad de Berazategui.

Objetivos Específicos

- Describir la formación de los docentes en la aplicación de la Psicología Positiva como herramienta a utilizar en el entorno escolar.
- Identificar las prácticas y herramientas de Psicología Positiva que los docentes utilizan para promover la adaptación de los estudiantes al primer año.
- Detallar las percepciones de los docentes y miembros del EOE sobre el efecto de las estrategias basadas en la Psicología Positiva en la adaptación de los estudiantes de primer año, identificando posibles desafíos y obstáculos.

Supuesto Básico De Investigación

Se parte del supuesto de que las prácticas docentes vinculadas con la Psicología Positiva podrían favorecer procesos de adaptación escolar de los/as niños/as al primer año del nivel primario.

Estado del Arte

En este apartado se detallan las principales investigaciones relevadas en los últimos 5 años sobre la temática de estudio, organizadas en torno a tres ejes temáticos: intervenciones de Psicología Positiva en contextos escolares, adaptación y transición al nivel primario, y educación emocional y bienestar escolar.

Psicología Positiva e Intervenciones Escolares

En primer lugar, Mora-Gómez (2021) realizó una investigación de enfoque mixto y diseño experimental con estudiantes de una institución secundaria pública de Colombia, con el objetivo de evaluar una estrategia de enseñanza basada en la Psicología Positiva para aumentar el bienestar subjetivo. El estudio se desarrolló con estudiantes de una institución secundaria pública y se conformaron 2 grupos: uno experimental y otro control, aplicando, en el grupo experimental, una estrategia de enseñanza basada en la Psicología Positiva. Los resultados mostraron que existe una relación causal entre la estrategia implementada y el aumento del bienestar subjetivo (felicidad) de los estudiantes. También se observaron aumentos en la gestión emocional, el desarrollo de la creatividad, la motivación hacia el hecho de aprender y el desempeño académico.

En segundo lugar, Mendes de Oliveira et al. (2022) realizaron una revisión sistemática de 15 estudios publicados en bases académicas, con el objetivo de analizar intervenciones de Psicología Positiva basadas en la escuela orientadas a promover el bienestar infantil. Los hallazgos indicaron que la mayoría de los programas mostró efectos positivos en el bienestar subjetivo de los niños, tanto a corto como a largo plazo, y que las intervenciones resultaron más exitosas cuando fueron implementadas directamente por los docentes. Las autoras

concluyeron que la Psicología Positiva constituye una herramienta eficaz para promover bienestar en la infancia dentro del ámbito escolar.

Asimismo, Cachón Alonso y Sánchez González (2023) llevaron a cabo una revisión de 17 estudios empíricos sobre programas de educación positiva implementados en escuelas españolas, con el propósito de evaluar su evidencia empírica. El análisis reveló que no existen pruebas concluyentes de mejoras en el rendimiento académico, y que solo algunos estudios aportaron evidencia limitada de mejoras en aspectos vinculados al bienestar. Este trabajo introduce una perspectiva crítica relevante para contextualizar los alcances y limitaciones del enfoque.

Por su parte, Baourda et al. (2024) desarrollaron un estudio piloto con 41 estudiantes griegos de nivel primario, cuyo objetivo fue evaluar una intervención de Psicología Positiva orientada a mejorar el optimismo y la esperanza. Mediante la medición de optimismo, esperanza, autoestima y ansiedad antes y después de la intervención, obtuvieron aumentos significativos en optimismo y autoestima y una disminución en ansiedad, sin cambios en esperanza. Los autores concluyeron que el programa es prometedor y puede incorporarse al currículo escolar con efectos tanto preventivos como promotores del bienestar.

Adaptación y Transición Al Nivel Primario

En lo que respecta al proceso de adaptación a la primaria, Soto Muñoz y Zapata Ospina (2022) realizaron un estudio cualitativo con 33 docentes de Chile y Colombia, con el propósito de comprender sus concepciones sobre el proceso de transición educativa desde el nivel preescolar hacia el primer año de primaria. Los resultados mostraron que las docentes de ambos países entienden la transición como un proceso complejo, atravesado por ajustes emocionales, pedagógicos, físicos y culturales, pero también evidenciaron que su implementación se ve

obstaculizada por diversos factores. Entre ellos, las autoras destacan las prácticas pedagógicas tradicionales, la escasa articulación entre preescolar y primer año, la falta de tiempos y espacios institucionales para el trabajo colaborativo, las exigencias curriculares del nivel primario y ciertas limitaciones en la participación familiar. En función de ello, las autoras concluyen que una transición exitosa requiere mayor coordinación entre niveles, trabajo conjunto entre docentes, apoyo directivo e institucional y estrategias pedagógicas centradas en el bienestar, la participación y las necesidades de los niños y niñas.

También se destaca la investigación de Liz-Otero et al. (2023) con el objetivo de analizar el rol de la autorregulación como predictor del involucramiento escolar en la transición preescolar-primaria. El estudio se llevó a cabo en Uruguay, con un diseño longitudinal en tres tiempos, de tipo correlacional, multi-informante y multi-método, y contó con la participación de 58 niños de entre 62 y 76 meses provenientes de tres instituciones educativas. Los resultados mostraron correlaciones moderadas y significativas entre las variables estudiadas y evidenciaron que el funcionamiento ejecutivo evaluado antes del pasaje a primaria fue el predictor más fuerte del involucramiento escolar un año después, aun controlando variables como sexo y cociente intelectual. En función de estos hallazgos, los autores concluyeron que el fortalecimiento temprano del funcionamiento ejecutivo y de la autorregulación puede favorecer una mejor transición entre el nivel preescolar y la escuela primaria.

Educación Emocional y Bienestar Escolar

En el contexto argentino, Espinoza et al. (2022) evaluaron el impacto del programa *Aprender a SER* en el desarrollo de habilidades socioemocionales de 153 estudiantes entre 8 y 12 años en el país. Para ello, implementaron un diseño cuasi-experimental a través del cual compararon un grupo control y otro grupo experimental (participantes del programa). Los

resultados evidenciaron una menor presencia de dificultades emocionales y conductuales y un mayor desarrollo de recursos personales en los estudiantes que participaron en la intervención, en comparación con el grupo control. Asimismo, se encontró una tendencia a mayor diferencia entre los grupos conforme los niños avanzan en edad, pero no se dieron en todos los índices ni todos los grupos etarios, lo que reflejó la importancia de continuar investigando este aspecto. Finalmente, el programa mostró un mayor impacto en los estudiantes varones. El estudio aporta evidencia empírica reciente en el contexto latinoamericano y constituye un antecedente relevante para sustentar la incorporación de intervenciones basadas en educación emocional y psicología positiva orientadas a favorecer la adaptación y el bienestar escolar.

Morelato et al. (2023) trabajaron con una muestra de 158 niños y niñas de contextos vulnerables de la provincia de Mendoza, Argentina, mediante un diseño cuantitativo, no experimental, asociativo y transversal, con el objetivo de analizar la relación entre resiliencia y flexibilidad cognitiva. Los hallazgos indicaron que resiliencia (la capacidad de desarrollar afrontamiento a las problemáticas de la vida), y flexibilidad cognitiva (la capacidad para cambiar de perspectiva, analizando el éxito y haciendo correcciones de ser necesario) mantienen asociaciones positivas, de forma tal, que es necesario enfocar las intervenciones educativas y psicosociales al fortalecimiento de ambos recursos.

Con el objetivo de proporcionar una perspectiva sobre el avance de la educación emocional en el sistema educativo argentino, Zanarini (2024) analizó cualitativamente material bibliográfico, audiovisual y entrevistas con responsables del área educativa de Misiones, Argentina. Su trabajo concluyó que la educación emocional avanzó de forma real en el sistema educativo argentino, lo que se observa en la proliferación de cursos, literatura, conferencias, proyectos de ley y leyes ya aprobadas en algunas provincias. Sin embargo, su lectura del fenómeno fue crítica al sostener que la educación emocional suele presentarse con una apariencia de cientificidad, apoyándose mucho en vocabulario de neurociencias y psicología

positiva, pero que, esa base no siempre es sólida. Resaltó que muchas propuestas de educación emocional terminan transmitiendo una idea de persona centrada en el autocontrol, la autorresponsabilidad y la búsqueda de la felicidad como meta principal y que eso puede dejar en segundo plano las condiciones sociales y materiales en las que viven los sujetos, promoviendo la idea de que cada uno es casi totalmente responsable de lo que le pasa. Finalmente, sostuvo que la educación emocional también se volvió un objeto de consumo cultural, algo que circula y se expande porque “vende” y resulta socialmente atractivo.

Finalmente, Maceira Arana (2025) investigó cualitativamente las estrategias y prácticas didácticas utilizadas por docentes de primer ciclo en una escuela primaria de zona norte de Buenos Aires para enseñar habilidades emocionales. Los resultados mostraron que la educación emocional ocupa un rol central en la formación de los niños y niñas, contribuyendo al desarrollo de la empatía, la resolución de conflictos y la autorregulación. No obstante, su implementación enfrenta desafíos vinculados a la falta de tiempo, capacitación docente e integración curricular.

Marco Teórico

Psicología Positiva

Fundamentos

La Psicología Positiva (PP) constituye un campo de investigación científica orientado al estudio de los factores que favorecen el bienestar, el funcionamiento óptimo y el desarrollo de las potencialidades humanas. A diferencia de los enfoques centrados exclusivamente en la psicopatología y el déficit, esta perspectiva procura comprender las fortalezas individuales, las emociones positivas y las condiciones que permiten a las personas y comunidades prosperar (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Garassini y Zavarce, 2010).

Según Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo (2021), el objetivo es potenciar las emociones que producen bienestar y fortalecen las relaciones interpersonales. Su investigación se centra en el bienestar subjetivo, la empatía y la experiencia de flujo o *flow*, todos estos aspectos fundamentales de la educación emocional relacionados a la cognición, la motivación, la experiencia emocional, el compromiso, el disfrute, la expansión, el crecimiento interior, la atención plena, entre otros.

La PP surge a fines de la década de 1990, en un contexto de desequilibrio de la psicología contemporánea. Si bien los avances en evaluación y tratamiento del sufrimiento psicológico eran indiscutibles, el campo había quedado fuertemente orientado a un modelo centrado en el daño, con menor desarrollo sistemático de conocimientos sobre aquello que hace que la vida sea vivible y valiosa. En ese contexto, Seligman (1998), líder de Asociación Estadounidense de Psicología, impulsa un cambio de paradigma, al sostener que, desde la posguerra, la disciplina se había desplazado en exceso hacia la reparación de la patología, dejando en segundo plano la mejora de la vida de las personas.

Desde esta preocupación, planteó la necesidad de una psicología reorientada que no niega la importancia de la clínica y la intervención sobre el malestar, sino que incorpora con rigor científico el estudio de las cualidades humanas positivas, el desarrollo de fortalezas y las condiciones sociales e institucionales que favorecen el buen funcionamiento. De esta forma, propone complementar el modelo tradicional centrado en el déficit con la comprensión y promoción de recursos del individuo: optimismo, coraje, responsabilidad, crecimiento y bienestar (Seligman, 1998).

En esta línea, Seligman y Csikszentmihalyi (2000) delimitan el campo de la PP al estudio de las experiencias subjetivas positivas, los rasgos individuales positivos y las instituciones que los habilitan, con el objetivo de ampliar la comprensión de qué permite que individuos y comunidades prosperen.

A partir de este desarrollo, Seligman (2011) avanza en modelos teóricos que buscan describir cómo se configura una vida plena. En su formulación denominada *Authentic Happiness*, plantea la idea de tres modos de vida como pilares fundamentales, cada uno de ellos asociado a diferentes tipos de felicidad. En primer lugar, las emociones positivas (alegría, esperanza, ilusión, agradecimiento, etcétera) resultan fundamentales en la vida del ser humano porque detentan un valor adaptativo y promueven la conexión entre las personas y la vida agradable. A este primer tipo de felicidad que es de corta duración y que se logra al maximizar las emociones positivas y minimizar las negativas, se la conoce con el nombre de '*pleasant life*'.

En segundo lugar, la persona que pretende alcanzar una vida satisfactoria, necesita conocer y desarrollar aquellos rasgos positivos de la personalidad que contribuyen a ser mejores y más felices. Con el objetivo de reconocer, medir y potenciar estos rasgos, se creó una clasificación de fortalezas y virtudes personales que se pueden identificar y promover para

alcanzar mayores niveles de bienestar, alcanzando el segundo tipo de felicidad, conocida como *'good life'*.

Por último, las sociedades modernas deben aspirar a poseer un conjunto de instituciones positivas que apoyen, fomenten y validen las emociones positivas y las fortalezas personales (la familia, la libertad de información, la educación, entre otras). Esta tercera clase de felicidad se denomina *'meaningful life'*, es la más duradera de las tres e implica sentirse parte de esas instituciones (López Martínez et al., 2011).

Dentro de este marco, el bienestar es entendido como un constructo multidimensional que integra aspectos emocionales, psicológicos y sociales. No se limita a la ausencia de malestar, sino que implica la presencia de experiencias positivas, relaciones satisfactorias, sentido vital, compromiso con las actividades cotidianas y percepción de crecimiento personal (Keyes et al., 2002; Seligman, 2011). Esta conceptualización resulta especialmente relevante en contextos educativos, donde el bienestar se relaciona con una mejor adaptación escolar, mayor motivación y mejores oportunidades de aprendizaje.

Modelo PERMA

En una etapa posterior de su trabajo, Seligman (2011) avanzó hacia un modelo más comprehensivo del bienestar conocido como PERMA, que ofrece un marco para pensar el bienestar escolar en cinco dimensiones: emociones positivas (Positive emotions), compromiso (Engagement), relaciones (Relationships), sentido (Meaning) y logro (Achievement) (Wammerl y Lichtinger, 2025). A diferencia del modelo *Authentic Happiness*, PERMA no reduce el bienestar a la búsqueda de placer o a la maximización de emociones agradables, sino

que lo concibe como un constructo multidimensional en el que cada elemento tiene valor intrínseco y contribuye al florecimiento humano.

En el plano educativo, cada dimensión del modelo PERMA se traduce en fenómenos observables y evaluables. Las emociones positivas refieren al grado en que los estudiantes experimentan alegría, interés, entusiasmo y gratitud en el contexto escolar. El compromiso (engagement) alude al nivel de implicación activa con las tareas de aprendizaje, concepto directamente vinculado con la experiencia de *fluir* de Csikszentmihalyi (1990). Las relaciones contemplan la calidad de los vínculos con pares y docentes como sostén del bienestar escolar. El sentido refiere a la percepción de que el aprendizaje tiene un propósito que va más allá de la acreditación. Finalmente, el logro considera los avances percibidos por el propio estudiante, con independencia de los criterios externos de evaluación (Wammerl y Lichtinger, 2025). En este sentido, el PERMA no solo describe el bienestar, sino que orienta intervenciones pedagógicas y psicopedagógicas con dimensiones verificables.

La investigación empírica ha validado la utilidad del modelo PERMA en contextos escolares. Seligman et al. (2009) demostraron, mediante un diseño experimental en la *Strath Haven High School* de Filadelfia, que la implementación de un programa basado en estos principios produjo mejoras significativas en el bienestar subjetivo y una reducción de síntomas depresivos en adolescentes. Por su parte, Shoshani y Steinmetz (2014) obtuvieron resultados similares con el programa *Maytiv* en Israel, mostrando mejoras en el ajuste emocional y la disminución de síntomas de ansiedad en estudiantes de distintos niveles. Estas evidencias sitúan al PERMA como un marco teórico con respaldo empírico para el diseño de intervenciones orientadas al bienestar escolar.

En el nivel de educación superior, la Universidad Tecmilenio representa una de las propuestas más sistemáticas en América Latina, ya que a partir de 2013 adoptó el modelo de

Educación Positiva. Su modelo educativo se basa en el enfoque PERMA y lo amplía incorporando dimensiones como el propósito de vida y el bienestar físico, integrando el desarrollo del bienestar como parte del currículo universitario (Tecnológico de Monterrey, s. f.). En una línea similar, la Universidad Siglo 21 (2025) ha incorporado la educación positiva como eje transversal de su propuesta formativa, promoviendo el desarrollo integral de los estudiantes a partir del bienestar como dimensión educativa.

Educación Positiva

La disposición emocional del niño hacia el contexto escolar constituye una variable de relevancia para el aprendizaje. Esta afirmación tiene un correlato pedagógico concreto: la escuela dispone de un margen de intervención sobre el bienestar de sus estudiantes, la felicidad y la infelicidad son susceptibles de enseñanza en tanto las actitudes que las sostienen pueden ser aprendidas (Ellis, 2000). En este marco, García-García et al. (2019) señalan que la implementación de programas educativos que contemplen el desarrollo integral de los niños y las niñas es la vía a través de la cual esa intervención se traduce en mejoras concretas de la calidad de vida y el bienestar personal, social y educativo.

La aplicación de los principios de la Psicología Positiva al ámbito educativo dio origen al concepto de Educación Positiva. Este enfoque propone integrar los objetivos académicos tradicionales con el desarrollo sistemático del bienestar y las fortalezas personales de los estudiantes, entendiendo que ambos aspectos son complementarios y mutuamente potenciadores (Seligman et al., 2009; Waters, 2021). Sin embargo, para que esos programas sean posibles, los docentes requieren formación específica, un aspecto considerado por Bisquerra Alzina y Hernández Paniello (2017). En su estudio con niños y jóvenes de entre 3 y 18 años, señalan que los docentes que no cuentan con las herramientas o competencias

necesarias pierden la oportunidad de aportar, de manera científicamente fundamentada, competencias emocionales que prevengan problemas de salud mental y mejoren el bienestar subjetivo. El bienestar, entonces, no es un efecto secundario del aprendizaje sino un objetivo que requiere ser perseguido de manera deliberada, tal como menciona Krichesky (2024) ha pasado a ser un propósito de los sistemas educativos.

Es en esa dirección que la psicología positiva se consolida como un marco de referencia para la educación. Orientada al estudio y la promoción de los aspectos positivos del ser humano, con énfasis en las emociones positivas, las fortalezas y las virtudes personales (Lomas et al., 2020; Waters, 2021), su aplicación al ámbito educativo busca optimizar los procesos de aprendizaje mediante la mejora del clima escolar, el desarrollo de habilidades socioemocionales, el fomento del optimismo y la resiliencia, y la potenciación del sentido de pertenencia.

Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo (2021) subrayan la importancia de que esta orientación esté científicamente fundamentada en la educación formal, no solo para el desarrollo individual del alumnado sino también para el fortalecimiento de la comunidad educativa en su conjunto. De acuerdo con Greco et al. (2006), experimentar emociones positivas favorece el pensamiento creativo para la solución de problemas interpersonales, promueve la flexibilidad cognitiva, posibilita la toma de decisiones asertivas, desarrolla respuestas de generosidad y altruismo y aumenta los recursos intelectuales.

La investigación empírica ha aportado evidencia sobre los efectos concretos de la integración de la PP en el ámbito escolar. Por ejemplo, García Cruz y Cáceres Mesa (2019) concluyeron que la educación positiva posibilita una convivencia pacífica y respetuosa que facilita la adquisición de habilidades para generar bienestar y la atención a las necesidades e intereses de los estudiantes. A partir de una revisión documental sistemática, García-Álvarez y

Cobo-Rendón (2022) formularon tres condiciones para que esa aplicación sea efectiva: incorporar los principios de la PP en la gestión educativa, desarrollar herramientas didácticas que promuevan la cultura de paz y la sociabilidad en el aula, y capacitar a los educadores para contribuir a la calidad de vida desde este enfoque. Ambos estudios convergen en señalar que los efectos positivos no son espontáneos, sino que dependen de condiciones institucionales y pedagógicas específicas.

Esas condiciones se articulan, a su vez, con un conjunto de marcos teóricos que la psicología positiva ha desarrollado de manera sistemática. Cinco grandes áreas han sido objeto de investigación: la teoría de la experiencia óptima de Csikszentmihalyi (1990), las fortalezas personales y virtudes de Peterson y Seligman (2004), el modelo PERMA de Seligman (2011), la psicoterapia positiva de Seligman et al. (2006) y la teoría de las emociones positivas de Fredrickson (1998). Todas ellas ofrecen herramientas complementarias de la PP para el ámbito educativo (Lyubomirsky et al., 2005; Vielma y Alonso, 2010).

Por un lado, la teoría del *fluir* permite pensar actividades de alta implicación (Strati et al., 2018), el enfoque de fortalezas desplaza la mirada del déficit hacia los recursos del estudiante (Weber y Harzer, 2022). La atención plena emerge de esta articulación como una capacidad que puede desarrollarse sistemáticamente en la escuela (Bisquerra Alzina y Hernández Paniello, 2017).

Un elemento transversal a todos estos enfoques es el papel del docente como modelo, Palomera Martín (2017) señala que es uno de los factores de mayor incidencia en el desarrollo del bienestar infantil, dado que actúa sobre los esquemas del niño modificando sus procesos de atribución de la conducta. Cuando el docente se presenta como modelo positivo, transmite expectativas de logro y oportunidades de desarrollo a través del lenguaje y la actitud cotidiana (Aramburuzabala, 2013).

Esto implica que la función docente no se sostiene exclusivamente en competencias académicas o pedagógicas, sino también en características personales como un adecuado estado emocional (Perandones et al., 2010). Las emociones positivas del educador tienen efectos que trascienden lo instructivo: facilitan el vínculo con el alumno, reducen los niveles de estrés, favorecen la gestión de conflictos, mejoran la participación y las estrategias de estudio, y promueven una comunicación eficaz que estimula la atención, la creatividad y la memoria (García Fernández-Abascal, 2009).

La articulación entre PP y educación ha sido caracterizada como una relación de mutua pertinencia por López Martínez et al. (2011), quienes señalan que, si el propósito de la psicología positiva es la promoción y prevención del bienestar, la institución escolar constituye un contexto privilegiado para su desarrollo, dado que puede extender sus objetivos más básicos hacia metas de mayor alcance vital con rigor curricular y desde los primeros niveles. Desde una perspectiva preventiva, López y Sevilla (2010) argumentan que la intervención temprana resulta más eficaz que la corrección posterior, lo que coincide con lo propuesto por Seligman y Csikszentmihalyi (2000).

La PP, en este sentido, integra conocimientos de diversas disciplinas para su aplicación educativa, aunque la investigación muestra que los modelos existentes no siempre han sido aplicados de manera exclusiva en el nivel primario ni de forma homogénea, con variaciones considerables según la institución. A continuación, se presentan estudios y programas, tanto pioneros como emergentes, en los que se ha aplicado la psicología positiva en el ámbito educativo.

El programa Aulas Felices, desarrollado en España por Arguís Rey et al. (2012), representa una de las propuestas más sistemáticas para el nivel de educación infantil, primaria y secundaria, integrando el desarrollo de fortalezas personales y competencias emocionales

dentro del currículo escolar como un enfoque centrado en el bienestar. En Australia, la iniciativa *Visible Wellbeing* (Waters, 2015) propone un modelo que integra el bienestar en la práctica docente cotidiana y ha demostrado favorecer el compromiso académico, las relaciones interpersonales y el bienestar general de los estudiantes (Waters, 2021). El programa *Bounce Back!*, también en Australia, (Noble y McGrath, 2005) complementa este campo al contribuir al desarrollo de la resiliencia escolar, aunque su evidencia se apoya principalmente en evaluaciones cuasi-experimentales. Finalmente, la institución *Geelong Grammar School*, ubicada en Victoria (Australia) constituye, una experiencia institucional de referencia, ya que desde 2008 implementa un modelo donde el bienestar no es un programa adicional sino el eje central de la cultura institucional, articulando enseñanza académica con desarrollo socioemocional (HundrED, 2018).

Adaptación Escolar

La adaptación escolar puede definirse como el proceso mediante el cual los estudiantes logran responder de manera progresiva a las demandas académicas, sociales, emocionales y conductuales propias del contexto educativo. Se trata de un fenómeno dinámico que involucra la interacción entre características individuales del niño, recursos familiares y condiciones institucionales (Ladd, 1989; Israelashvili, 2023).

Transición del Nivel Inicial al Nivel Primario

Para Bronfenbrenner (1979), el desarrollo infantil constituye un proceso complejo y multidimensional que abarca aspectos cognitivos, emocionales, sociales y culturales. Desde su modelo ecológico, este proceso ocurre en contextos concretos y anidados como el hogar, el grupo de pares, la escuela. El autor los llama microsistemas y explica que el pasaje de uno a otro no es neutro. Por ejemplo, cuando un niño ingresa a la escuela primaria, no solo accede a un nuevo espacio físico, sino que entra en un microsistema con sus propias normas, figuras de autoridad, demandas y formas de relación, distintas a las ya conocidas. Para Bronfenbrenner estos momentos de pasaje son *transiciones ecológicas*, y los señala como instancias de especial relevancia para el desarrollo porque exigen al niño reorganizar sus recursos, a la vez que construye nuevos roles.

En congruencia con esta teoría, Ladd (1989) sostiene que la adaptación escolar es el éxito del niño/a para afrontar esas demandas y tareas de la transición, donde cambian rutinas, expectativas y exigencias académicas y sociales. Por su parte, el Modelo de Estrés y Adaptación (STA) propuesto por Israelashvili (2023) refiere a un proceso dinámico, gradual y en construcción, más que un “resultado” final al que el estudiante llega. Desde este enfoque, la adaptación se activa especialmente en el cambio de nivel educativo (como en otros momentos de transición).

El STA sostiene que este recorrido no es lineal ni uniforme: la “preparación” para la escuela se va configurando de manera progresiva y puede expresarse tanto en entusiasmo y disposición como en dificultades, en función del nivel de estrés implicado, de los recursos disponibles y de la capacidad de afrontamiento. Por eso, el STA resulta útil para comprender cómo los estudiantes gestionan el estrés escolar y, a la vez, para fundamentar que una adaptación positiva puede promoverse mediante intervenciones educativas que fortalezcan recursos individuales y condiciones institucionales de acompañamiento (Israelashvili, 2023).

La investigación también muestra que las emociones positivas funcionan como recursos que facilitan la transición escolar en varios planos simultáneos. En primer lugar, funcionan como amortiguadores del estrés, generan estados de calma y optimismo que permiten enfrentar las demandas escolares con mayor eficacia. En segundo lugar, facilitan la resolución de problemas ante situaciones adversas y la recuperación frente a dificultades académicas, fortaleciendo la perseverancia. Finalmente, promueven vínculos interpersonales saludables, reducen conflictos, favorecen la inclusión y mejoran el clima del aula como condición para el aprendizaje (Millenaar et al., 2022; Pastor-Porras y Marín Suelves, 2021; Zurita Minango, 2024).

Ajuste Escolar

Una definición integradora distingue entre el ajuste escolar como estado (cómo se encuentra el/la estudiante en un momento dado) y como proceso (cómo se va construyendo gradualmente la disposición para responder a criterios de buen funcionamiento escolar). En este sentido, el “estado” de ajuste se reconoce por la manifestación de resultados académicos esperados, motivación general por aprender y resultados personales (por ejemplo, autoestima positiva), mientras que el “proceso” describe el avance por el cual esa preparación y disposición emergen y se consolidan con el tiempo (Israelashvili, 2025).

Desde esta perspectiva, el ajuste escolar se considera un constructo multidimensional, es decir, no se reduce al rendimiento académico, sino que integra componentes académicos, socioemocionales, conductuales, relacionales y de autorregulación/autonomía, los cuales se expresan de manera observable en la vida cotidiana del aula (Israelashvili, 2023; 2025). En el ingreso a primer grado, se suele prestar especial atención a estas dimensiones que captan cómo el/la niño/a “habita” la escuela. Por ejemplo, existen estudios que conceptualizan la adaptación

a través de aspectos como el afecto positivo hacia la escuela, la resiliencia y el apoyo social (Azpiazu et al., 2024).

Otros autores incluyen aspectos en esta etapa como la participación colaborativa a través de la aceptación de reglas y responsabilidades, la iniciativa y la capacidad de autorregulación, y conductas adaptativas o problemáticas como la evitación escolar, la relación docente-alumno o las relaciones entre pares. Estos aspectos suelen evaluarse desde la percepción de docentes y padres (Demirtaş-Zorbaz y Ergene, 2019).

Para la teoría de ampliación y construcción, las emociones positivas amplían las probabilidades de éxito en la adaptación y la supervivencia en tanto mejoran la atención, la flexibilidad cognitiva y la apertura a la exploración, y con el tiempo contribuyen a construir recursos personales y sociales más duraderos (Fredrickson, 2004). Por esta razón, los investigadores (Singh y Yadav, 2025) se focalizan en estudiar el concepto de “Escuela Feliz” como un término que refiere a la educación centrada en el estudiante y basada en valores.

Esta forma de conceptualizar el ajuste resulta especialmente útil para investigaciones basadas en percepción de actores institucionales, porque permite traducir el constructo a indicadores concretos que docentes, directivos y equipos de orientación suelen observar y describir en entrevistas o instrumentos.

Es importante aclarar que la literatura especializada, los conceptos de adaptación escolar y ajuste escolar suelen utilizarse de manera complementaria. Mientras la adaptación enfatiza el carácter dinámico y progresivo del proceso de incorporación al contexto educativo, el ajuste escolar refiere al nivel de adecuación alcanzado por el estudiante en diferentes dimensiones de funcionamiento escolar (Israelashvili, 2023, 2025).

Dimensiones del Ajuste Escolar

La adaptación o ajuste escolar puede conceptualizarse en cinco dimensiones, cada una con indicadores frecuentes. La dimensión académica refiere al grado en que el/la estudiante logra responder a las demandas de aprendizaje propias de su rol escolar. Incluye tanto resultados (progreso en lectoescritura y matemática) como conductas que sostienen el aprendizaje (participación en tareas, persistencia, comprensión de consignas) (Johns et al., 2019).

La dimensión socioemocional alude a la vivencia emocional del niño/a en la escuela y a su vínculo afectivo con el contexto escolar. En primer grado suele reflejarse en el agrado por la escuela (entusiasmo, disfrute, sentirse cómodo/a) y en la evitación escolar (rechazo, resistencia a asistir, malestar anticipatorio), dimensiones que aparecen en escalas centradas en la percepción de los niños durante esta etapa (por ejemplo, The School Liking and Avoidance Questionnaire [SLAQ) de Ladd et al., 2000). También se relaciona con procesos de regulación emocional que impactan en habilidades sociales y rendimiento académico (Adynski et al., 2024).

Por su parte, la dimensión conductual, considera el ajuste a las normas y dinámicas del aula, comportamientos que facilitan el aprendizaje propio y de otros. En primer grado, un indicador central es la participación cooperativa, entendida como la medida en que el/la estudiante acepta la autoridad docente, las reglas del aula y las responsabilidades escolares. Se identifican indicadores observables como respetar turnos y consignas; seguir reglas; mantener una conducta compatible con la tarea (permanecer en actividad, reducir interrupciones); colaborar con el funcionamiento del aula y presentar conductas prosociales básicas como ayudar, compartir y esperar (Nur y Arnas, 2019).

También se destaca la dimensión vincular o relacional, donde se desarrolla la calidad de los vínculos con pares y con adultos significativos, docentes en este caso. Asimismo, Hughes y Kwok (2006) consideran el grado de integración social. La evidencia de estos autores en primeros grados de la escolaridad primaria muestra que la calidad de la relación docente-alumno se asocia con resultados de funcionamiento escolar (actitud positiva hacia la escuela, desempeño, menor evitación escolar) y con dinámicas sociales relevantes, por ejemplo, la aceptación de pares. Se consideran indicadores relevantes de esta dimensión si el niño/a tiene al menos un vínculo de amistad, participa en juegos y trabajos grupales, no presenta conflictos frecuentes, se siente aceptado/a, recurre al docente como figura de apoyo y establece interacciones respetuosas con adultos.

Finalmente, la dimensión de autonomía o autorregulación es un aspecto clave para comprender la adaptación a las demandas del nivel primario, ya que refiere a la capacidad de conducirse en la vida escolar cotidiana con niveles esperables de independencia, iniciativa y autocontrol. Esto implica organización, sostén atencional, inicio y continuidad de tareas, lo que refleja que el niño/a es capaz de iniciar tareas sin demora excesiva, preparar materiales con ayuda decreciente, sostener la atención acorde a su edad, autocorregirse con guía, pedir ayuda cuando la necesita, respetar rutinas y transiciones con menor supervisión (Nur y Arnas, 2019).

Desarrollo Infantil y Recursos para la Adaptación

Comprender qué recursos cognitivos pone en juego un niño al ingresar al primer grado requiere recuperar tres teorías que, desde perspectivas complementarias, consideran distintos aspectos del proceso de aprendizaje. En ellas, se tiene en cuenta qué puede hacer el niño según su etapa de desarrollo, cómo el vínculo con el otro amplía ese límite, y que lo nuevo solo se incorpora si tiene dónde anclarse.

Por un lado, Piaget (1952) describe el desarrollo cognitivo del niño/a como una secuencia de etapas cualitativamente distintas. El ingreso al nivel primario ocurre en una etapa evolutiva de transición hacia las operaciones concretas, período caracterizado por el progresivo desarrollo de habilidades de razonamiento lógico, clasificación, seriación y resolución de problemas vinculados a situaciones concretas (Piaget, 1952; 1970).

En el contexto escolar, la teoría piagetiana permite comprender que los niños no aprenden de manera pasiva, sino que construyen activamente sus conocimientos. Entonces la adaptación escolar se interpreta como un proceso de reorganización cognitiva en el que los niños integran nuevas experiencias educativas a sus estructuras mentales previas (Barreto-Zuñiga y Arévalo Paguay, 2023).

Lo que la teoría piagetiana no alcanza a explicar es el papel del otro en ese proceso, lo que sí incorpora Vigotsky (1978) al explicar que los procesos psicológicos superiores tienen un origen social antes que individual. Toda función aparece primero en el plano interpersonal y luego se internaliza (Baquero, 1997). El autor introduce el término Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que designa la distancia entre lo que el niño puede hacer solo y lo que puede lograr con la orientación de un adulto o un par. Para la intervención psicopedagógica, la ZDP permite evaluar no solo el nivel de desarrollo actual sino el potencial, e identificar qué tipo de andamiaje puede sostener ese avance.

Por otro lado, Ausubel (1968) agrega la dimensión del conocimiento previo como condición del aprendizaje. A diferencia del aprendizaje memorístico, el significativo ocurre cuando el nuevo contenido se conecta con estructuras conceptuales que el estudiante ya posee, organizadas de manera jerárquica.

En conjunto, estos marcos conceptuales permiten analizar el proceso de adaptación desde perspectivas que se complementan y convergen en la necesidad de comprender al niño

como sujeto activo en la construcción de su conocimiento. Al respecto, los avances en neurociencia han demostrado la plasticidad cerebral en la infancia y la importancia de los primeros años escolares para el desarrollo de funciones ejecutivas, memoria y atención (Kolb y Gibb, 2011).

Según Mora (2013), la estimulación adecuada en esta etapa favorece la consolidación de circuitos neuronales que sostienen el aprendizaje a largo plazo y la interacción social (Grantham-McGregor et al., 2007). Otros autores, como García et al. (2022) agregan que existen funciones ejecutivas necesarias para el éxito escolar: persistencia académica, control de impulsos, autorregulación, pensamiento creativo y flexible. Estas se adquieren mediante el juego y la interacción social.

Desde esta perspectiva, se puede estimular la memoria de trabajo a partir de actividades como recordar secuencias, identificar elementos ausentes, organizar elementos con un orden específico para estimular el almacenamiento de información y rápida recuperación. En cambio, para abandonar esquemas rígidos y aumentar la flexibilidad cognitiva se pueden utilizar actividades donde el alumno deba generar ideas novedosas, como cambiar el final de un cuento o armar una historia a partir de elementos sin conexión entre sí. Finalmente, se puede trabajar el control de impulsos o reducir respuestas automáticas mediante juegos donde el/la niño/a deba modificar la respuesta habitual (por ejemplo, cambiar el nombre de un personaje reconocido por otro diferente), controlar el impulso de responder o detenerse antes de accionar (Miyake et al., 2000; Tirapu-Ustárroz et al., 2017).

Fortalezas del Carácter y Emociones Positivas en la Infancia

La base conceptual de las fortalezas del carácter se halla en la clasificación *Values in Action* (VIA), desarrollada por Peterson y Seligman (2004). Estos autores proponen una

estructura jerárquica compuesta por 6 virtudes universales (sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia) que se operacionalizan a través de 24 fortalezas personales. Según esta perspectiva, las fortalezas son procesos que definen las virtudes y se manifiestan de manera estable, aunque susceptible de ser modificada, a través de pensamientos, sentimientos y acciones. En la infancia y adolescencia, actúan como factores protectores ante la adversidad, aumentando la capacidad de recuperación o resiliencia de los sujetos.

Uno de los criterios centrales que los autores utilizan para determinar qué constituye una fortaleza válida es la existencia de niños prodigio que muestran ese rasgo moral de forma precoz y excepcional (Gardner, 1983). El modelo documenta que en la infancia temprana ya se manifiestan fortalezas sorprendentes, como niños con una inteligencia social prodigiosa (capaces de intervenir y resolver conflictos familiares), prodigios de la bondad (niños que muestran altruismo y generosidad de manera temprana), y prodigios de la esperanza (niños capaces de mantener expectativas positivas a pesar del fracaso).

Peterson y Seligman (2004) reconocen que las fortalezas del carácter tienen una trayectoria de desarrollo que comienza en la infancia, y hacen hincapié en que estos rasgos deben estudiarse dentro del contexto social del niño, como la familia y la escuela. Por ejemplo, se señala que la curiosidad y el interés por explorar surgen en la infancia como un fenómeno emocional innato, que la capacidad de amar se forma a partir del apego seguro con los cuidadores en el primer año de vida (Ainsworth et al., 1978), y que la capacidad de autocontrol exhibida a los 4 años es un fuerte predictor de la adaptación personal y académica en la edad adulta (Mischel et al., 1988).

En este sentido, se conoce que las emociones positivas no son estados pasajeros, sino que poseen una función adaptativa que amplía el repertorio de pensamiento y acción del niño. Entre ellas, la gratitud destaca por su impacto en la prosocialidad. Cuello (2010) la define como

una emoción que surge al percibir una intención beneficiosa de otra persona, actuando como motivador y reforzador moral. Su evidencia sugiere que las intervenciones en gratitud (Froh et al., 2008) dentro del colegio mejoran el bienestar personal y promueven una actitud más favorable de los estudiantes hacia la institución educativa.

Cuello (2010) detalla un proyecto específico en Argentina realizado por Oros (2008) con niños de nivel preescolar y educación primaria en situación de pobreza, donde se utilizó la narración de relatos y una libreta de agradecimientos que los niños completaban regularmente. Esto confirma que con intervención sistemática es posible potenciar la gratitud desde edades tempranas. Además, la intervención logró una evolución en la fortaleza de los niños: pasaron de una gratitud meramente "instrumental" (agradecer por regalos o juguetes) a una gratitud mucho más profunda, valorando el afecto y la compañía de personas significativas.

La temática tiene relevancia en la investigación no solo con niños preescolares o en el ingreso a la primera, ya que en el contexto local existen investigaciones recientes como la de Waigel y Lemos (2020), que han validado instrumentos para medir estos constructos en adolescentes argentinos, demostrando que las fortalezas del carácter se asocian de manera significativa con un aumento en la satisfacción con la vida y el rendimiento académico. Sus hallazgos destacan fortalezas como la esperanza y la capacidad de amar.

Finalmente, Urrea (2010) enfatiza que la educación debe centrarse en formar caracteres tenaces y persistentes. Fomenta el control interno y el optimismo como herramientas para que los niños asuman que el futuro depende, en gran medida, de sus propias actitudes y conductas.

El modelo de la espiral ascendente de Lyubormisky et al. (2005) muestra que la felicidad no es simplemente el resultado del éxito, sino una de sus causas principales. Cuando las personas experimentan emociones positivas se encuentran en una posición ideal para ampliar o construir habilidades y relaciones sociales duraderas. De esta manera, se produce un

ciclo de retroalimentación continua, en el cual, el bienestar emocional fomenta comportamientos activos y de aproximación hacia nuevas metas que facilitan el éxito, y estos nuevos logros, a su vez, provocan espirales ascendentes de aún más emociones positivas en el futuro. Esto permite la acumulación de recursos y resiliencia que dota a las personas de una base sólida para afrontar desafíos y alcanzar una vida plena, independientemente de que se enfrenten a problemas en el futuro.

En el contexto escolar, las fortalezas del carácter pueden actuar como recursos que favorecen la adaptación al primer año de primaria, facilitando la participación en las actividades propuestas, el establecimiento de vínculos positivos con pares y docentes, la perseverancia frente a las dificultades y la regulación emocional ante situaciones novedosas o demandantes.

Rol Docente como Mediador

En el paradigma actual, la adaptación escolar se concibe desde la perspectiva de la diversidad, al considerar que los niños llegan a la escuela con diferentes experiencias culturales, socioeconómicas y estilos de aprendizaje. Por esta razón, se enfatiza la necesidad de diseñar estrategias inclusivas que reconozcan estas diferencias y promuevan la equidad en el acceso al aprendizaje.

Seligman (2011) y Palomera-Martín (2017) destacan que el docente es la primera figura adulta significativa en el ámbito escolar. No sólo se ocupa de la transmisión de contenidos, sino que se perfila como mediador de las relaciones, fomenta la cooperación, el respeto y la resolución pacífica de las situaciones de conflicto. Para ello requiere una actitud positiva, empatía y capacidad de generar un clima seguro que facilite tanto la motivación como la

resiliencia para que los niños y las niñas se sientan acogidos y confiados en el seno de las instituciones educativas.

Desde la perspectiva de la psicología positiva, el docente ayuda a identificar y potenciar las fortalezas individuales de cada estudiante (curiosidad, creatividad, perseverancia) al mismo tiempo que diseña experiencias de aprendizaje positivas (actividades lúdicas, creativas y retadoras que despierten el entusiasmo y la curiosidad) para que la adaptación al nivel primario sea posible (Seligman, 2011).

Implementar la psicología positiva en la escuela implica repensar el concepto de educación, considerar la felicidad dentro de los objetivos del proyecto educativo, e introducir modificaciones en la organización escolar y las metodologías docentes. Esto requiere, tanto una formación inicial y permanente del profesorado, como así también, profundizar en el conocimiento de la felicidad en la infancia y su papel en el proceso educativo (Palomera-Martín, 2017).

El docente no debe olvidar que los alumnos/as son personas, con valores, capacidades, necesidades y límites, que acuden a clases para aprender y desarrollar las fortalezas y los conocimientos que les van a permitir adaptarse a la sociedad y conseguir bienestar personal. Por eso es importante, un clima de relación saludable y positivo donde sea posible el aprendizaje (López et al., 2011).

El docente es, entonces, un agente clave para transformar la diversidad y los desafíos del primer año en oportunidades de bienestar y aprendizaje significativo, en línea con los principios de la Psicología Positiva.

Desde esta perspectiva, la función docente trasciende la transmisión de conocimientos para convertirse en una práctica de acompañamiento integral del desarrollo infantil. La

promoción del bienestar, la identificación de fortalezas, la construcción de vínculos significativos y la generación de experiencias positivas de aprendizaje posicionan al docente como un actor central en los procesos de adaptación escolar durante el ingreso al nivel primario.

Método

Diseño

Se realizó una investigación cualitativa de diseño fenomenológico descriptivo, ya que facilita un proceso dinámico, adaptativo y abierto a nuevas perspectivas. De acuerdo con Hernández Sampieri et al. (2014), el diseño de una investigación cualitativa no es algo predeterminado, sino que se ajusta a las características específicas del contexto y los fenómenos que se están investigando. Este enfoque se basó en un proceso interactivo y ético que permite comprender en profundidad la temática de estudio, siendo su finalidad la exploración y el entendimiento de los fenómenos desde las experiencias y percepciones de los participantes.

Participantes

Se utilizó un muestreo no probabilístico intencional a partir del cual se seleccionó a los participantes según un proceso de toma de decisiones del investigador. Los criterios de inclusión fueron: trabajar con los niños y niñas del primer año de la escuela privada de Berazategui seleccionada, ya sea como docente o miembro del Equipo de Orientación Escolar. Como criterio de exclusión, no se tuvieron en cuenta los protocolos de aquellos docentes que se encuentren realizando suplencias en la institución o de licencia prolongada.

El universo de estudio estuvo conformado por la totalidad de docentes y miembros del Equipo de Orientación Escolar que desarrollan sus funciones con estudiantes de primer año del nivel primario en una institución educativa de gestión privada de la ciudad de Berazategui. A partir de este universo se seleccionó una muestra intencional de participantes que cumplieran con los criterios establecidos para la investigación.

La muestra estuvo compuesta por 14 participantes, 11 docentes de primer grado y 3 integrantes del Equipo de Orientación Escolar del nivel primario de una escuela privada de la Ciudad de Berazategui.

Instrumentos de Recolección de Datos

Se trabajó con una entrevista semiestructurada diseñada para los fines del estudio y basada en la literatura científica. En este tipo de entrevistas, se utiliza una guía de preguntas específicas, pero quien entrevista tiene la libertad de incluir preguntas adicionales para clarificar algún concepto o recolectar más información (Hernández Sampieri et al., 2014).

La misma consistió en una serie de preguntas abiertas, cuyo propósito fue indagar sobre la formación de los docentes en Psicología Positiva, las prácticas y herramientas que pudieran utilizar para promover la adaptación de los estudiantes al primer año, los desafíos u obstáculos que identifican en la adaptación de los alumnos y las opiniones sobre el uso de la Psicología Positiva para mejorar la adecuación al primer año de primaria.

Procedimiento

Se trabajó con fuentes primarias, ya que fueron los propios participantes quienes proporcionaron la información relevante para el estudio. El acceso a la muestra se garantizó de forma presencial por cercanía del investigador a la institución seleccionada, aunque debido a la organización y tiempos institucionales, las entrevistas fueron pactadas, en algunos casos, para ser realizadas a través de la plataforma Zoom.

Los participantes fueron invitados a colaborar voluntariamente con la investigación y se les informó el objetivo general de la misma; quienes se interesaron por participar debieron aceptar un consentimiento informado donde se aseguró, tanto el anonimato de la identidad del participante, como la preservación y la confidencialidad de los datos obtenidos. Asimismo, se informó que la persona podía desistir de participar en cualquier momento si así lo deseaba.

Análisis de Datos

Se realizó un análisis cualitativo de las entrevistas, clasificando las respuestas de los entrevistados y agrupándolas en categorías. Se utilizó el análisis temático (Braun y Clarke, 2006), un método cualitativo que permite identificar, organizar e interpretar patrones de significado a partir del material recogido en las entrevistas. El proceso respondió a las siguientes fases: familiarización con los datos mediante lecturas sucesivas de las transcripciones, generación de códigos iniciales que capturen ideas relevantes en relación con los objetivos del estudio, agrupamiento de esos códigos en categorías más amplias y definición de los temas emergentes.

La codificación fue de tipo mixto, en tanto se partió de categorías predefinidas derivadas del marco teórico (ajuste académico, socioemocional, conductual, vincular y de autonomía) y se consideró la emergencia de nuevos códigos que no estuvieran anticipados en la literatura. Las categorías construidas fueron revisadas en función de su consistencia interna y su capacidad para dar cuenta de los datos, para ello se revisaron las citas incluidas dentro de cada categoría, como así también, se compararon las categorías entre sí para asegurar que un mismo fragmento no pueda pertenecer a dos categorías a la vez y evitar solapamientos.

Para garantizar el rigor del análisis, se aseguró la credibilidad mediante la triangulación de fuentes, contrastando la información proporcionada por los distintos participantes (docentes

y miembros del EOE) para identificar convergencias y divergencias. A su vez, el proceso de codificación fue documentado de manera precisa.

Resultados

Esta sección expone los hallazgos obtenidos a partir del análisis temático (Braun y Clarke, 2006) de las catorce entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes y miembros del Equipo de Orientación Escolar (EOE) de una institución educativa de gestión privada de la ciudad de Berazategui. Los resultados se presentan organizados según los tres objetivos específicos de la investigación y se analizan en diálogo con el marco teórico, siguiendo el criterio de integración resultados-discusión propio de la investigación cualitativa.

Cada categoría se expone mediante un párrafo introductorio que enuncia la idea central; citas textuales representativas que la fundamentan en la voz de los participantes (en adelante P1, P2, P3 y así sucesivamente): análisis interpretativo articulado con la literatura especializada; y un cierre que conecta el hallazgo con el objetivo correspondiente.

Formación de los Docentes en la Aplicación de la Psicología Positiva

El análisis de las entrevistas revela un hallazgo central respecto de la formación docente, la amplia mayoría de los participantes implementa prácticas coherentes con los principios de la Psicología Positiva sin haber recibido formación explícita en este enfoque y, en muchos casos, sin conocer siquiera el término. Este fenómeno, que el presente análisis denomina práctica sin nomenclatura, da cuenta de una brecha entre el saber hacer y el saber sobre, y abre interrogantes sobre los modos en que el conocimiento especializado circula en la formación y el desarrollo profesional docente.

El primer hallazgo sobre la dimensión formativa remite, no a la trayectoria individual de cada docente, sino a la cultura institucional en la que trabaja. Varios participantes señalan que sus prácticas de bienestar y acompañamiento emocional no son producto de una formación explícita propia, sino del enfoque que la institución promueve como horizonte pedagógico compartido. Esto convierte a la escuela en un agente de formación informal que opera en paralelo, y con frecuencia de manera más eficaz, que la formación inicial o los dispositivos de capacitación externos. En esta línea, P10 destacó que la institución otorga la misma importancia al bienestar emocional que a la formación académica.

El testimonio de P2 destaca que: “En esta escuela trabajamos así. Escuchando la definición me doy cuenta que lo hacemos todos los días, o por lo menos intentamos” .

El P4 agrega también una perspectiva sobre el bienestar como premisa organizadora de la jornada escolar completa: “Los chicos están ocho horas dentro de la escuela; lo primordial es que la pasen bien y que se sientan en un lugar de seguridad donde puedan expresarse, donde las emociones tienen mucho que ver.” La alusión a las ocho horas de permanencia escolar no es casual, sitúa a la institución como el principal entorno de vida cotidiana de los niños durante su primera infancia, lo que justifica que el bienestar emocional sea pensado en términos de clima y de proyecto colectivo, y no únicamente como responsabilidad individual de cada docente.

Un segundo aspecto relevante de la dimensión formativa es el patrón de respuesta que se repite en once de los catorce participantes: ante la pregunta por el conocimiento del enfoque de PP, refieren no conocerlo o conocerlo vagamente. Sin embargo, inmediatamente después de que la entrevistadora enuncia una definición operativa, los mismos participantes identifican en sus propias prácticas cotidianas una correspondencia casi total con los principios descritos.

La P3, refiriéndose a una situación de interacción de los alumnos con el teclado de la computadora, ofrece una aproximación intuitiva antes de recibir la definición formal, lo que sugiere que existe cierta comprensión del enfoque:

“... fomentar la positividad ante otras situaciones. El no tener presente el no, por ejemplo. Buscar maneras no tan directas ni fuertes que limiten al niño en una acción determinada. Por ejemplo: no toques eso. Vamos a ver si podemos presionarlo con suavidad”.

El reconocimiento de la PP post-definición indica que la formación de estos docentes se ha producido en ausencia del marco conceptual que la PP ofrece. La intervención definitoria de la entrevistadora funciona, en estos casos, como un espejo que permite a los docentes ponerle un nombre a lo que ya hacen.

El tercer tema emergente en torno a este objetivo es la demanda explícita de los participantes de contar con mayor formación sobre el enfoque. Esta demanda se formula tanto desde la necesidad práctica de disponer de herramientas conceptuales que permitan nombrar y mejorar lo que ya se hace, como desde una crítica a los diseños curriculares de la formación inicial del profesorado.

“Estaría bueno poder saber, como docentes, bien a qué se refiere este enfoque, a qué hace referencia, cómo aplicarlo. Si bien no somos psicólogos, cumplimos a veces ese rol. En otras escuelas donde no tienen este enfoque como institución, uno puede aplicarlo si lo sabe y consigue muchos otros resultados. Pero creo que en la formación docente tendría que estar” (P2).

“Hay muchas capacitaciones docentes donde en pocas se trabaja cómo trabajar la inclusión, cómo acompañar la diversidad. Son 17 chicos distintos, con sus fortalezas,

sus gustos, sus inquietudes, y a veces no se logra; cuesta, tanto a los docentes como a los padres” (P6).

En términos generales, los hallazgos relativos al primer objetivo específico muestran una paradoja en torno a la formación docente. Los/as entrevistados/as implementan prácticas consistentes con la PP gracias a una combinación de cultura institucional, vocación personal y experiencia acumulada, pero sin el soporte conceptual que podría potenciar y sostener esas prácticas. Los datos reportados en torno a la formación docente configuran las prácticas y herramientas del enfoque de la Psicología Positiva que efectivamente utilizan para promover la adaptación de los niños al primer año de primaria.

Prácticas y Herramientas de Psicología Positiva para Promover la Adaptación

El segundo objetivo específico del trabajo propone describir e interpretar las prácticas concretas que docentes y miembros del EOE implementan para acompañar la adaptación de los estudiantes en el ingreso al nivel primario. El análisis revela cinco dimensiones de ajuste socioemocional, vincular, conductual, académico y de autonomía.

Ajuste Socioemocional

La categoría del ajuste socioemocional es la más saturada del análisis, ya que la totalidad de los participantes, independientemente de su área o rol, describe intervenciones orientadas a la regulación emocional, la expresión de los afectos y la construcción de bienestar subjetivo durante el período de ingreso a primer grado. Este hallazgo es coherente con la premisa central de la Psicología Positiva según la cual las emociones positivas amplían el repertorio de pensamiento y acción de los individuos.

Una de las prácticas más frecuentes consiste en abrir la jornada con un ritual de contacto emocional: una ronda, una pregunta por el estado, un saludo personalizado. Estos dispositivos cumplen una doble función porque brindan al docente información sobre el estado del grupo antes de iniciar los contenidos, y transmiten a los niños la señal de que su experiencia emocional es bienvenida en el espacio escolar.

“En el aula siempre arrancamos el día en una ronda preguntando cómo están, priorizando siempre también su situación. Nos pasó que un chico que generalmente era muy participativo estaba muy callado. Me acerqué y me contó que a la mañana habían llevado a la abuela al hospital. Tuvo todo un día mucho más retraído. Abrir el diálogo y la comunicación es siempre importante” (P7).

Los docentes de áreas artísticas describen sus disciplinas como espacios de expresión emocional cualitativamente distintos al aula ordinaria. La actuación, el canto y el movimiento permiten exteriorizar estados que los niños de primer grado, con un lenguaje verbal aún en desarrollo y una limitada capacidad de mentalización, no pueden poner en palabras. Asimismo, algunos participantes incorporan técnicas de regulación corporal y emocional.

“Desde la actuación mostrás mucho: si un día estás triste, si tenés más ganas de participar o no. Se nota en tu corporalidad. Las emociones están a flor de piel, y es buenísimo para poder exponerte y sacarlas. Se nota si un alumno no está bien o se siente bajón” (P8).

“Hacemos yoga o pongo canciones para que se relajen o para que podamos meditar juntos. El humor lo empleo siempre como una de las estrategias, y los chicos se sienten mejor. Sienten que somos permeables, no que el docente solo impone reglas. Tiene que haber un intercambio emocional, dialógico” (P9).

Una participante amplifica que su formación en coaching ontológico y mindfulness le ha facilitado desarrollar e institucionalizar una práctica sistemática de respiración consciente que estructura la transición del recreo al trabajo en clase. La docente relató que incorporó sistemáticamente ejercicios de respiración consciente al regresar del recreo, observando una disminución de la ansiedad y una mejor disposición para el inicio de las actividades escolares. “La respiración es mágica” (P13)

Este testimonio resulta particularmente relevante en tanto ilustra la transferencia de saberes entre docentes, ya que el participante del P14 señaló haber aprendido estas técnicas de su colega del P13 y haberlas incorporado a su propia práctica con resultados positivos. La circulación informal de herramientas metodológicas constituye entonces otra expresión del aprendizaje docente por transmisión institucional con el objeto de incorporar estrategias de regulación corporal, humor y pausa.

Ajuste Conductual

La dimensión conductual reúne aquellas prácticas orientadas a favorecer la incorporación progresiva de normas, hábitos y formas de convivencia propias de la escolaridad primaria. Los participantes coinciden en señalar que la adaptación no implica únicamente el aprendizaje de contenidos académicos, sino también la comprensión de pautas de funcionamiento que permitan la participación armónica en la vida escolar.

Los relatos muestran una concepción de la norma alejada de modelos punitivos y centrada en su función organizadora y protectora. En este sentido, las reglas son comprendidas como herramientas que brindan previsibilidad, seguridad y contención a los niños durante el proceso de adaptación.

“Si uno está todo el tiempo retándolos, tratándolos de una manera más conductista, el aprendizaje no va a ser significativo ni productivo para ellos” (P5).

“Busco ciertos lineamientos para que el ambiente sea el más propicio. Una suerte de contención, podríamos decir. Las normas de convivencia dentro de la sala: el respeto mutuo, el respeto hacia los elementos, escuchar al otro, escuchar a la docente” (P3).

Asimismo, los participantes describen estrategias basadas en el reconocimiento positivo de conductas deseables. Este reconocimiento adopta diferentes formatos, tales como felicitaciones verbales, diplomas, pulseras de valoración o la asignación de responsabilidades especiales dentro del aula.

“Está bueno reconocerlos: como cuando se les llama la atención por algo que no está bien, también hay que hacerlo por algo que sí está bien” (P2).

En conjunto, estas prácticas reflejan una concepción del ajuste conductual basada en la construcción progresiva de hábitos de convivencia, la internalización de normas y el fortalecimiento de conductas prosociales mediante estrategias de reconocimiento y acompañamiento positivo.

Asimismo, los integrantes del EOE amplían la noción de ajuste vincular más allá del aula: las familias también atraviesan un proceso de ingreso que requiere acompañamiento. El niño no llega solo a primer grado; llega con los estados emocionales de sus adultos de referencia, y esos estados pueden impactar directamente en su disposición para adaptarse. “Un chico ingresa a primer grado del primario, pero también ingresan los padres. Calmar sus ansiedades ayuda a calmar las ansiedades de los chicos, porque se transmite” (P12).

La mejor manera de acompañar es informando: que los padres sepan qué se espera de un niño en primer grado, que no hay que comparar, que cada nene tiene su proceso.

Brindar información ayuda al adulto a bajar la ansiedad y transmitir calma. Eso repercute directamente en los chicos (P11).

Ajuste Vincular

El ajuste vincular implica, según los relatos de los participantes, relaciones de confianza entre el adulto y el niño/a que se constituyen como la condición sin la cual ninguna práctica pedagógica puede resultar efectiva. Este hallazgo señala la disponibilidad del adulto como organizador del desarrollo infantil y con la noción de base segura como requisito para la exploración y el aprendizaje.

La totalidad de los docentes señala que, sin una relación de confianza y afecto, el aprendizaje no es posible. Esta concepción desplaza el modelo transmisivo tradicional hacia uno relacional, en el que el saber circula dentro de un vínculo antes que en ausencia de él. Algunas de las citas más significativas mencionan: “Si no hay vínculo entre docente y alumno, es muy difícil que haya mucho aprendizaje. Lo primero es el vínculo. Si el alumno confía en vos, viene, te cuenta lo que le está pasando” (P4); “Ellos no aprenden de cualquiera; aprenden de un otro a quien le depositan cierto saber. Para que eso suceda, primero tiene que haber un vínculo establecido. Siempre el resultado es positivo” (P11).

Según los participantes, las estrategias para construir ese vínculo son diversas. Algunos, proponen correrse de la posición de autoridad hacia una posición de paridad simbólica. En ese sentido, la participante del P13 describe el acompañamiento activo como su vía principal cuando dice: “Es entrar al mundo de ellos y acompañarlos, para que lo primero que suceda sea lo que se genere un ambiente de confianza, y donde ellos se sientan que pueden contar con el docente.” A su vez, el participante del P14 enfatiza, en la misma línea, la importancia de ingresar al universo cultural del niño al expresar: “Trato de bajar a su mundo. Entender qué es lo que les gusta, qué está de moda, qué personajes, qué cosas les interesan. Meterme en su mundo e ir echando esas cositas en las clases.”

Por su parte, los integrantes del EOE construyen un vínculo específico con los alumnos, diferenciado del vínculo docente. Su accesibilidad particular se funda en el hecho de que su rol no está asociado a la evaluación académica ni a la corrección conductual directa, lo que los posiciona como interlocutores menos amenazantes para los niños.

Las citas más representativas de esta idea son las siguientes: “Posicionarte no desde la docente que me puede retar, sino como alguien a quien pueden acudir a contar cualquier cosa... Estar disponible: que ellos sepan que hay un espacio y alguien para ayudarlos ante cualquier barrera que encuentran. Hablar con ellos en los pasillos, en los recreos, contarles algo de uno para que te conozcan desde otro lado... Cuando los chicos forman un vínculo con el equipo de orientación, se sienten más seguros, más tranquilos de que hay alguien que los acompaña, aunque no estemos a la vista todo el tiempo” (P12).

Estos testimonios ilustran que el EOE ocupa un lugar complementario al del docente: mientras este último sostiene el vínculo pedagógico cotidiano, el EOE ofrece un espacio de escucha más libre de la presión evaluativa. Esta complementariedad configura un sistema de sostén emocional que amplía los recursos disponibles para el niño durante el proceso de adaptación.

La intervención del EOE con las familias es una intervención directa sobre uno de los principales reguladores emocionales del niño durante el ingreso escolar debido a que implica prácticas vinculadas al sostenimiento de normas de convivencia, la gestión del comportamiento y la internalización de las reglas propias de la escolaridad primaria.

“Busco ciertos lineamientos para que el ambiente sea el más propicio. Una suerte de contención, podríamos decir. Las normas de convivencia dentro de la sala: el respeto mutuo, el respeto hacia los elementos, escuchar al otro, escuchar a la docente. Eso ayuda un montón” (P3).

En los relatos de los participantes, el reconocimiento positivo de las conductas deseables prevalece sobre la corrección de las indeseables. En este sentido, el reconocimiento explícito de los logros adopta formas muy diversas: menciones verbales, diplomas, trofeos, stickers, pulseritas, minutos adicionales de recreo o la visibilización del logro ante el grupo: “Pulseritas de valoración: hoy te esforzaste, hoy lo lograste, fuiste un buen compañero. Darles roles importantes, premios por mesa, elegir algo para hacer, darle como un protagonismo” (P5).

“Diplomas, trofeos que se llevan a casa, un minuto más de recreo. Para ellos borrar el pizarrón es wow, me lo gané. Está bueno reconocerlos: como cuando se les llama la atención por algo que no está bien, también hay que hacerlo por algo que sí está bien” (P2)

“Menciones para valorar el esfuerzo, las ganas, el entusiasmo, el compromiso. Hay nenes que les cuesta y vos ves que se están esforzando. Muchas veces lo que hago es: miren qué hermoso que hizo fulanito, fíjense los detalles, y te das cuenta que les sube la autoestima” (P6).

La participante del P13 introduce una variante de esta práctica que merece atención: en lugar de premiar conductas positivas, redirige deliberadamente la atención grupal hacia las buenas acciones como acto de reconocimiento colectivo. “Hoy es un día que solo voy a escuchar buenas acciones. Quejas ninguna. Alguien ayudó a otra persona, otro se hizo amigo de otro. Entonces vienen y me cuentan cosas lindas, porque si no, es el mar de las quejas.” Esta estrategia desplaza el refuerzo individual hacia la construcción de una narrativa grupal positiva, lo que puede entenderse como una práctica de fortalecimiento de las emociones positivas a escala colectiva.

En tanto el P4 expresó incomodidad con los sistemas de recompensa estrictamente individuales, preocupada por el efecto sobre aquellos niños que no logran acceder al premio:

“Que sólo uno se lleve el reconocimiento y los demás no, me cuesta. Me parece genial que hay que valorizar, pero esta cosa del premio en sí...” Mientras los sistemas de recompensa tangible pueden ser eficaces a corto plazo, el riesgo de profundizar desigualdades merece ser considerado en el diseño de estas prácticas.

Por su parte, P14 aporta una perspectiva particularmente rica sobre este punto desde la Educación Física: los juegos reglados operan como laboratorio de aprendizaje de normas, donde las reglas no se imponen, sino que se descubren en el juego compartido y se internalizan a través de la experiencia. Cuando un niño debe cambiar de rol en un juego y no quiere hacerlo, el docente utiliza ese momento como oportunidad de diálogo para transformar la norma en objeto de reflexión y favorece así su internalización progresiva.

Ajuste Académico

Los docentes de áreas especiales describen estrategias que prolongan la metodología del jardín y mencionan recursos como pictogramas, canciones, actividades gráficas sin exigencia de escritura convencional durante los primeros meses de primer grado, facilitando una transición gradual hacia las exigencias académicas formales. “Generalmente arrancamos con actividades similares a las del jardín: pictogramas, canciones más lúdicas; de esa manera vamos integrando y conociendo palabras clave sin agobiarlos con información” (P7).

“No desprendo del todo el juego que se da en las salas de cinco, porque desde el pensamiento computacional la mejor manera de aprender sigue siendo el juego... El juego no deja de ser fuerte dentro del salón, y aún dentro de la consigna”. (P3). “Se llega a través del juego; de esa manera la transición de jardín a primero es más orgánica. (P6).

Los docentes de Educación Física refuerzan este hallazgo con especial énfasis. En el P14, el participante señala que el juego no es solo una herramienta de transición sino el vehículo estructural de toda la enseñanza en estas edades: “Para mí el juego es la herramienta fundamental que tengo yo para ir enseñándoles a los chicos cada una de las cosas que yo necesito. Todo lo que uno quiere enseñarles, lo hago a partir del juego.”

Durante la escolaridad, según la opinión de los entrevistados, es importante la valoración del proceso sobre el resultado. Esta orientación se traduce en prácticas concretas: no corregir por el renglón en los primeros meses, reconocer el avance mínimo, individualizar las metas de evaluación: “Valorar el proceso, hacer hincapié en lo que logra un chico y no en lo que le falta. ¿Es importante que no copió respetando el renglón? Eso es accesorio en un primer grado” (P11); “Trabajo muy fuertemente el concepto de que el error forma parte del aprendizaje; que el clima que fomentamos no viene del lado de que supere el nivel, sino de que el niño se vaya superando a sí mismo” (P3).

El P1 ilustra este principio con una anécdota que condensa el efecto del reconocimiento procesual: “No dije tantas palabras, me decía el nene. Y yo le respondí: vos pudiste decir una que antes no te salía, y eso es lo que yo valoré de vos. Se puso tan contento que me abrazó.” Mientras que, la participante del P13 lo formula desde su experiencia en la gestión de la frustración: “Yo siempre les digo: menos mal que nos equivocamos, sino para qué iríamos a la escuela.”

Ajuste de Autonomía

En relación al ajuste de autonomía, cabe destacar que comprende las percepciones y prácticas vinculadas a la capacidad del niño para autorregularse, resolver situaciones de manera independiente y construir confianza en sus propias capacidades. Los participantes identifican

diferencias individuales significativas en esta dimensión y las vinculan, con frecuencia, con las dinámicas familiares previas.

Varios docentes señalan que las rutinas claras, la anticipación de lo que vendrá, la alternancia juego-trabajo no limitan la autonomía, sino que la habilitan al reducir la ansiedad anticipatoria. Cuando el niño sabe qué viene después, puede concentrarse en lo que está sucediendo ahora.

El poder ponerles un tiempo hace que sepan en qué momento juego, en qué momento copio, en qué momento escucho. Son generaciones que vienen más ansiosas: el estar pensando en qué se hace después no les permite concentrarse en lo que están haciendo ahora. (P1).

Una de las cosas más importantes en esta etapa es la autonomía. Los chicos empiezan a tener autonomía, empiezan a tomar decisiones, a darse cuenta que están rodeados de otros chicos más grandes con los cuales también interactúan. Empiezan a marcarse solos en muchas cosas. (P13).

Asimismo, varios participantes identifican que el nivel de autonomía que el niño exhibe en el aula refleja la que pudo desarrollar en el hogar señalando que la sobreprotección familiar emerge como un obstáculo. Cuando los adultos resuelven sistemáticamente las situaciones que el niño podría afrontar, lo privan al niño de las experiencias de dominio que sostienen la autoeficacia. “Aquellos niños que tienen más dificultad: no tienen conciencia de lo que trajeron, dónde dejan sus cosas, dónde se van a ubicar. Muchas veces dentro del ámbito familiar resuelven por esos niños” (P4); “La sobreprotección de los padres: el miedo del padre se lo traslada al nene y el nene no logra abrirse. Después con varias entrevistas con los papás eso ha cambiado” (P2).

Algunas prácticas orientan al niño hacia el reconocimiento de sus propias capacidades como punto de partida para el desarrollo de la confianza en sí mismo y la autonomía: “Hicimos autoevaluaciones para que ellos mismos se vayan demostrando lo que van creciendo y tomen en cuenta sus fortalezas, que son buenísimas” (P7); “Es ver la fortaleza de ellos y ayudarlos a potenciar lo que hay que potenciar. Brindarles confianza para que ellos mismos ganen su confianza. Creo que es lo principal” (P1).

Efectos de las Prácticas para Promover la Adaptación

El tercer objetivo examina las percepciones de los participantes sobre los efectos de las prácticas descritas en la adaptación de los estudiantes, así como los desafíos y obstáculos que identifican en su implementación. El análisis identificó cuatro núcleos principales: los efectos positivos observados en los alumnos, el rol del estado emocional del propio docente, los desafíos ligados a la detección temprana y la atención individualizada, y la inclusión escolar como desafío emergente.

Los participantes perciben de manera consistente que las prácticas orientadas al bienestar emocional producen efectos positivos observables sobre la adaptación, tanto en la dimensión socioemocional como en la académica y la conductual. Algunas citas sobre esta temática sostienen: “Siempre uno observa alivio cuando los niños ven que son respetados en sus emociones, en sus procesos, en sus tiempos. Hay una apertura” (P11); “Se los ve mucho más relajados, contentos, seguros de sí mismos. Hay mayor soltura, mayor confianza en hablar, en contar lo que les pasa” (P12).

Estas percepciones se ven acompañadas por evidencias del impacto de las prácticas sobre el comportamiento en el aula. El participante del P1 relata con detalle el efecto de una intervención de reconocimiento sobre el vínculo con una alumna:

Hay cosas que uno se deja de evaluar en la labor docente: un pequeño detalle, simplemente te lo ganaste porque pudiste tal día contar algo que antes no sabías. Y ellos lo ven. La mamá me dijo que desde ese día la nena venía más tranquila. Tenía miedo a hablar y desde esa anécdota estaba más suelta, más participativa. (P1).

En su testimonio, P13 describe el efecto de las técnicas de respiración: “Automáticamente responden. Puede haber algún que otro niño que tenga otros tiempos, pero los chicos responden.” El participante del P14 confirma estos efectos desde la experiencia con las mismas técnicas aprendidas de su colega, señala que desde que incorporó las respiraciones y técnicas de calma al inicio de la clase, el tiempo de activación y la disposición del grupo mejoraron notablemente.

Uno de los hallazgos relevantes es la percepción compartida por varios participantes de que el estado emocional del propio docente impacta directamente en el clima del aula y, por ende, en la adaptación de los niños. Esta categoría desplaza la mirada del alumno como objeto de intervención hacia la bidireccionalidad de la relación emocional: el docente no es solo un agente de regulación, sino también un elemento del campo emocional que habita. La participante del P4 expresa: “Se nutren ellos y te terminás nutriendo vos. Una nena me bajó con un abrazo en medio del caos del aula: uno que va como taca-taca-taca se va perdiendo, y ahí te das cuenta”.

A nosotros nos pasan miles de cosas, pero los niños no tienen por qué enterarse. Si venís con cara larga el nene lo va a percibir, entonces va a estar así todo el día. Después hay que cambiar el ángulo, que es muy difícil cuando estás en el piso (P2).

Me ha tocado ir a la escuela semanas después de que falleció mi papá, con el entusiasmo no siendo el mejor. Los chicos no tenían por qué ser parte de ese momento mío. Los chicos leen a los adultos mucho mejor de lo que uno cree (P6).

El decir de P13 aporta a esta categoría una fundamentación teórico-práctica construida desde su formación en coaching: “Somos cuerpo, emoción y lenguaje. Somos eso las personas. Imaginate la importancia de poder del lenguaje en cuanto a poder expresar. La importancia de trabajar las tres áreas de una persona.” Esta formulación sitúa al docente no solo como mediador del aprendizaje sino como persona cuya integridad (corporal, emocional y lingüística) incide en la calidad del acompañamiento que puede brindar.

Al respecto, la integrante del EOE del P11 señala la necesidad de que los docentes cuenten con espacios propios de trabajo emocional como condición para sostener las prácticas de bienestar: “Las personas que están en la docencia tienen que tener un espacio individual donde trabajar estas cuestiones de su personalidad y sus emociones. Estamos en contacto con otros y lo que hacemos es muy importante.”

Los integrantes del EOE identifican la detección temprana de los niños que requieren acompañamiento específico como uno de los desafíos más complejos del período de ingreso. La eficacia de la intervención depende, en buena medida, de la oportunidad. Cuanto antes se identifica una dificultad, mayor es el margen para intervenir antes de que se instale como patrón: “Detectarlo en tiempo y forma es lo más complejo; cuanto antes sea la intervención, más efectiva va a ser. Si en primer grado no tenemos la posibilidad de generar un cambio, en años posteriores se vuelve mucho más difícil” (P10); “El mayor desafío es el silencio, el no saber qué están atravesando los niños. Las personalidades hacen que cosas pasen desapercibidas: uno pone más el ojo en el que es disruptivo y pierde de vista al que calla” (P12).

El P14 señala que el trabajo con grupos reducidos y en pareja pedagógica es la variable que más impacta en su capacidad de detección de los problemas de adaptación en los niños. Un docente señaló que los grupos reducidos facilitan la detección temprana de dificultades de adaptación y permiten ofrecer un acompañamiento más personalizado.

Este hallazgo introduce una dimensión nueva en el análisis: la capacidad del docente para detectar y acompañar no depende únicamente de su disposición o formación, sino de las condiciones organizacionales en las que trabaja. Otro tema emergente es la inclusión de niños con necesidades educativas específicas. Varios participantes lo señalan con preocupación, vinculándolo a las limitaciones del sistema para acompañar la diversidad de trayectorias en primer grado: “Se están viendo muchos más casos que antes donde es necesaria la inclusión, donde hay que repensar un montón de cosas. Yo no sé si la escuela viene lenta o si le están faltando herramientas” (P6); “Los primeros días fueron bastante caóticos, pero el ingreso gradual a la jornada fue fructífero. El rol del acompañante es fundamental. Al principio costó porque las conductas disruptivas hacen mucho ruido” (P11); “Estaría muy bueno que lo urgente no tape lo importante. Pero eso, bueno, es como una utopía ya” (P10).

Los hallazgos sobre inclusión señalan la tensión entre el mandato de atender la diversidad y los recursos disponibles para hacerlo, tanto en términos de formación como de tiempo y apoyo institucional. Esa tensión no puede resolverse en el nivel del docente individual por lo que se requieren decisiones de política educativa. Uno de los profesores de Educación Física describe su estrategia de trabajo colaborativo con la docente integradora como práctica concreta de inclusión.

“Yo soy de preguntar mucho a las integradoras. Primero saber qué patología, qué es lo que tiene el nene y qué formas convienen más para trabajar con él. O sea, el hecho de tener chicos integrados y que vengan con su maestra integradora: yo soy de hablar muchísimo, de trabajar en conjunto” (P14).

Discusión

Esta investigación tuvo como objetivo general analizar cómo las prácticas y estrategias vinculadas con la Psicología Positiva son percibidas por docentes y miembros del EOE como facilitadoras de la adaptación de estudiantes al primer año del nivel primario de una escuela privada de la Ciudad de Berazategui. Para dar respuesta a este propósito se plantearon tres objetivos específicos que constituyeron ejes de análisis en la presentación de los resultados y un supuesto básico de investigación, según el cual, las prácticas docentes vinculadas con la Psicología Positiva podrían favorecer procesos de adaptación escolar de los/as niños/as al primer año del nivel primario.

En torno al primer objetivo específico, se describió la formación de los docentes en la aplicación de la Psicología Positiva como herramienta a utilizar en el entorno escolar, observándose que el hallazgo más importante es lo que se llamó práctica sin nomenclatura. Este término alude a que la mayoría de los participantes no conocía el término "Psicología Positiva" al momento de la entrevista, una minoría tenía conocimiento parcial o intuitivo, y solo dos lo reconocían de manera explícita. Sin embargo, al recibir la definición, la totalidad de los participantes reconoció sus propias prácticas dentro del enfoque. Esto indica que hay coherencia entre lo que hacen y los principios de la Psicología Positiva, pero esa coherencia no está articulada teóricamente.

Lo que explica esta observación, y es el segundo hallazgo clave con relación al objetivo, es la cultura institucional que opera como transmisora implícita del enfoque. Los docentes aprenden de Psicología Positiva por estar inmersos en el clima organizacional, no por formación sistemática.

Con respecto a estos resultados, los antecedentes previos (Baourda et al., 2024; Espinoza et al., 2022) resaltan que existen programas de Psicología Positiva que son

prometedores y que podrían incluirse en el currículo escolar. Sin embargo, para que esto sea posible, los docentes y miembros del EOE deberían tener conocimiento acerca de estas prácticas que implementan en lo cotidiano y su sustento teórico. Las prácticas sin nomenclatura reflejan lo que sostuvo Zanarini (2024) sobre un avance real de la educación emocional en el sistema educativo argentino, pero con ciertas limitaciones que pueden dejar de lado condiciones sociales y materiales en las que viven los niños y niñas.

En ausencia de formación formal, la fuente de aprendizaje declarada es la vocación y la experiencia personal, lo que individualiza un saber que podría ser colectivo. Hay, además, una demanda explícita de formación sistemática, lo cual evidencia que los propios actores perciben esa vacancia. Esto es congruente con lo reportado por Maceira Arana (2025), quien indica que la implementación de la Psicología Positiva puede verse obstaculizada por la falta de tiempo, pero también, por la falta de capacitación de los educadores o la integración curricular.

Con respecto al segundo objetivo específico, se identificaron las prácticas y herramientas de Psicología Positiva que los docentes utilizan para promover la adaptación de los estudiantes al primer año. El repertorio de prácticas relevado es amplio y heterogéneo, y cubre las cinco categorías de ajuste predefinidas. Las más extendidas son: el refuerzo positivo verbal, el juego como estrategia pedagógica central, el acompañamiento individualizado, las rutinas predecibles como andamiaje y las rondas de escucha al inicio de la clase. Estas prácticas son compartidas por docentes de distintas áreas y por el EOE.

Hay un segundo nivel de prácticas más específicas, que varían según el área en la que trabaja el docente: la música y la expresión dramática como canales emocionales, los sistemas de reconocimiento tangible (stickers, diplomas, pulseritas), la articulación lúdica con la

metodología de jardín durante los primeros meses y la valoración del proceso sobre el resultado.

De la triangulación entre fuentes, surge que los docentes de aula centran el relato en prácticas áulicas concretas, mientras que el EOE describe un rol diferente centrado en la intervención sobre el contexto familiar, la detección temprana, dinámicas grupales con los chicos y orientación a docentes. Ambos modos son complementarios, pero operan distinto.

En línea con el trabajo de Soto Muñoz y Zapata Ospina (2022), las limitaciones en la participación de las familias son un obstáculo en la adaptación de los alumnos al nivel primario, razón por la cual, se resalta la importancia del rol que describe el EOE en el trabajo con docentes y familias. Por su parte, Bisquerra Alzina y Chao Rebolledo (2021) sostienen que el objetivo de la PP en educación es, no solo el desarrollo individual del alumnado, sino también el fortalecimiento de la comunidad educativa en su conjunto.

Emergen también puntos de tensión dentro de las prácticas, por ejemplo, una entrevistada critica el uso de recompensas individuales por su potencial excluyente. Otra docente habla del error como parte del aprendizaje, lo que otros entrevistados/as asumen implícitamente pero no teorizan. Esto es congruente con los postulados de Morelato et al. (2023) al definir la flexibilidad cognitiva, donde se incluye explícitamente la corrección del error como componente del proceso. Asimismo, Israelashvili (2023/2025) propone que la adaptación se expresa tanto en entusiasmo y disposición como en dificultades.

Finalmente, en una entrevista se cuestiona los riesgos de un abordaje exclusivamente orientado a emociones positivas, señalando la necesidad de que los niños transiten y gestionen el rango completo de emociones. Esto en línea con lo que detallaba Zanarini (2024) sobre una práctica, objeto de consumo cultural, que puede terminar poniendo el centro únicamente en la búsqueda de la felicidad, dejar en segundo plano las condiciones particulares de cada niño/a y

promover la idea de que cada uno es casi totalmente responsable de lo que le pasa. También Cachón Alonso y Sánchez González (2022) mantienen un punto de vista crítico sobre los alcances y limitaciones del enfoque. Incluso, Wammerl y Lichtinger (2025), sobre el modelo PERMA, señalaron que no reduce el bienestar a la búsqueda de placer o a la maximización de emociones agradables, sino que es un constructo multidimensional. Eso es exactamente lo está señalando en las entrevistas: que quedarse solo en emociones positivas empobrece el modelo.

Sobre el tercer objetivo específico, se encontró que los participantes que implementan estas estrategias de manera consistente reportan efectos positivos observables, tales como mayor participación, mejor vínculo con los pares, disposición al aprendizaje y reducción de conductas disruptivas. El mecanismo percibido es el mismo en todos los casos, el bienestar emocional como prerequisite del ajuste académico formulado con unanimidad y convergencia desde todos los roles. No se trata de una opinión sino del principio organizador de toda la práctica docente relevada.

Esto se vincula con las investigaciones de Mendes de Oliveira et al. (2022) y Mora-Gómez (2021), quienes reportaron efectos positivos en el bienestar subjetivo de los niños a corto y largo plazo, con mayor efectividad cuando las intervenciones fueron implementadas por los propios docentes, aumentos en gestión emocional, motivación hacia el aprendizaje y desempeño académico. También Baourda et al. (2024) registraron disminución de ansiedad y aumentos en optimismo y autoestima. Finalmente, Espinoza et al. (2022) en el contexto latinoamericano documentaron menor presencia de dificultades emocionales y conductuales.

El principal desafío interno señalado es la heterogeneidad en los ritmos individuales de adaptación, ya que los participantes reconocen que no todos los niños transitan el proceso de la misma manera ni en los mismos tiempos, y que las estrategias grupales tienen límites frente

a las trayectorias individuales. Este resultado se vincula con la teoría de Israelashvili (2023/2025), quien describe la adaptación como un proceso no lineal ni uniforme.

Se identifican con claridad tres fuentes de obstaculización. Primero, la ansiedad de los padres emerge como factor de riesgo transferible al niño, señalado de manera convergente por el EOE y por varias docentes. La sobreprotección se suma como dificultad específica para el desarrollo de la autonomía.

Segundo, hay quienes perciben que la escuela no cuenta con las herramientas suficientes para acompañar la diversidad creciente de trayectorias en primer grado. Al respecto, Soto Muñoz y Zapata Ospina (2022) describen como obstáculos exactamente lo que aparece en el corpus: la falta de tiempos institucionales, la escasa articulación entre niveles y las exigencias curriculares del nivel primario.

Tercero, la gestión emocional del propio docente emerge como categoría no anticipada, varios participantes reconocen que el estado emocional del docente impacta directamente en el grupo, lo que introduce la necesidad de cuidado del adulto como condición del cuidado del niño. En este sentido, Demirtaş-Zorbaz y Ergene (2019) hacen referencia a la relación docente-alumno como un aspecto central del ajuste escolar. Se agrega que el docente requiere una actitud positiva, empatía y capacidad de generar un clima seguro (Palomera-Martin, 2017; Seligman, 2011).

Conclusiones

Aportes de la Investigación

Se considera que esta investigación es un aporte al campo de conocimiento sobre un fenómeno escasamente investigado en el contexto local. Como se señaló previamente, existen pocos estudios sobre percepciones docentes respecto de la Psicología Positiva en procesos de adaptación al primer año del nivel primario en Argentina, incluso muchos de ellos, no involucran a los Equipos de Orientación Escolar. De esta forma, los resultados aquí presentados pueden ser utilizados como fuente de información y punto de partida para próximas investigaciones sobre la temática en distintos entornos educativos.

Al incluir ambos actores, el trabajo no solo describe prácticas, sino que considera las distintas formas de acompañar la adaptación: los docentes intervienen sobre el niño en el aula, el EOE interviene sobre el contexto familiar y la coordinación institucional. Esa distinción tiene valor para pensar la articulación de equipos en las escuelas.

Asimismo, el trabajo describe un fenómeno que no se mencionaba en la literatura previa. Los docentes implementan coherentemente principios de Psicología Positiva, pero en su mayoría desconocen el marco teórico que los sustenta. Esto no es un hallazgo menor, porque abre una pregunta que va más allá de los casos estudiados: ¿cuánto del saber pedagógico en ejercicio existe en este estado de práctica sin teoría, y qué consecuencias tiene eso para la formación docente? Lo que abre nuevas líneas de investigación, y puede dar lugar a propuestas de transformación de los planes de estudio de formación en docencia.

Se concluye que el trabajo da visibilidad a aspectos del rol docente que generalmente permanecen invisibles. Las prácticas de acompañamiento emocional en primer grado no suelen aparecer en los currículos, tampoco evaluarse. La investigación contribuye, entonces, a ampliar la mirada sobre esta realidad.

Limitaciones y Líneas Futuras de la Investigación

Una de las principales limitaciones es que se consideró una muestra correspondiente a una sola institución, de gestión privada, que tiene una cultura favorable al enfoque de la Psicología Positiva, tal y como lo describen los/as entrevistados/as. Esto limita la generalización de los resultados, porque no es posible saber si la práctica sin nomenclatura se observaría con la misma intensidad en otras instituciones con una cultura de trabajo diferente, ni tampoco, si los efectos percibidos por los docentes y miembros del EOE son atribuibles a las prácticas o a la cultura institucional que las contiene.

Por otro lado, los datos son percepciones, no observaciones directas. Las entrevistas capturan lo que los participantes dicen que hacen y creen que produce efectos, no lo que hacen efectivamente ni los efectos medibles en los niños. En este tipo de diseños, hay un riesgo de deseabilidad social que no se puede eliminar, aunque el análisis temático lo atenúa mediante la triangulación. Sería pertinente que, futuras investigaciones, combinen técnicas de recolección de datos cualitativas y cuantitativas, para obtener medidas objetivas sobre los efectos que las prácticas de Psicología Positiva pueden tener en la adaptación de los niños y niñas. Podrían utilizarse técnicas psicométricas e incluso diseños cuasi-experimentales, con medidas previas y posteriores a la implementación de programas de Psicología Positiva.

La investigación captura un momento, no un proceso. No es posible seguir la trayectoria de adaptación de los niños a lo largo del año ni evaluar si los efectos percibidos en los primeros meses se sostienen o se modifican. Para lograr esto, sería necesario implementar diseños longitudinales que futuras investigaciones podrán considerar.

Por último, el trabajo captura la mirada del educador, pero no considera la experiencia de los propios niños que viven el proceso de adaptación ni de las familias. Aspecto que puede indagarse en próximas líneas de investigación.

En síntesis, los resultados obtenidos permiten sostener el supuesto básico de investigación, ya que docentes y miembros del Equipo de Orientación Escolar perciben que las prácticas vinculadas con la Psicología Positiva favorecen la adaptación de los estudiantes al primer año del nivel primario, especialmente a través del fortalecimiento de recursos socioemocionales, vinculares, conductuales, académicos y de autonomía. Asimismo, los hallazgos destacan la importancia de las condiciones institucionales y de la formación docente para sostener estas prácticas en el tiempo.

Referencias

- Adynski, H., Propper, C., Beeber, L., Gilmore, J. H., Zou, B., y Santos Jr., H. P. (2024). The role of emotional regulation on early child school adjustment outcomes. *Archives of psychiatric nursing*, 51, 201-211. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2024.07.003>
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: Assessed in the strange situation and at home*. Erlbaum.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. Holt, Rinehart and Winston.
- Azpiazu, L., Antonio-Aguirre, I., Izar-de-la-Funte, I., y Fernández-Lasarte, O. (2024). School adjustment in adolescence explained by social support, resilience and positive affect. *European Journal of Psychology of Education*, 39(4), 3709-3728.
- Baourda, V. C., Brouzos, A., y Vassilopoulos, S. P. (2024). “Feel good - Think positive”: A positive psychology intervention for enhancing optimism and hope in elementary school students. A pilot study. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 9(2), 1105–1125. <https://doi.org/10.1007/s41042-024-00173-2>
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Barreto Zúñiga, W. W., y Arévalo Paguay, J. F. (2023). Análisis del aprendizaje infantil desde la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: un enfoque etnográfico. *Latam Journal of Education*, 5(5), 4126-4138. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2913>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Bisquerra Alzina, R. y Hernández Paniello, S. (2017). Psicología positiva, educación emocional y el programa aulas felices. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 58-65.
- Bisquerra Alzina, R., y Chao Rebolledo, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cachón Alonso, L., y Sánchez González, J. C. (2023). La Educación Positiva en España: revisión de su evidencia empírica. *Revista complutense de educación*, 34(1), 81-93. <https://doi.org/10.5209/rced.77153>
- Campo Moraga, S. A. (2020). Desde la felicidad al bienestar: Una mirada desde la psicología positiva. *Revista Reflexión e Investigación Educacional*, 3(1), 137-148. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4507>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. Harper y Row.
- Cuello, M. I. (2010). Nuevas proyecciones en psicología positiva: el estudio de la gratitud. En *XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Demirtaş-Zorbaz, S., y Ergene, T. (2019). School adjustment of first-grade primary school students: Effects of family involvement, externalizing behavior, teacher and peer relations. *Children and youth services review*, 101, 307-316. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.04.019>
- Ellis, A. (2000). *Usted puede ser feliz*. Paidós.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. Norton.

- Espinoza, V., Rosas, R., Schmidt, B., y Saravia, J. (2022). Implementación de un programa de promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 48(3), 151-162. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052022000300151>
- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI.
- Fredrickson, B. L. (1998). Cultivated emotions: Parental socialization of positive emotions and self-conscious emotions. *Psychological Inquiry*, 9(4), 279-281. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0904_4
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Froh, J. J., Sefick, W. J., y 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. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.03.005>
- García, N. L., Dick, A. S., y Pruden, S. M. (2022). Contributions of executive function to spatial thinking in young children. *Infant and child development*, 31(4), e2317. <https://doi.org/10.1002/icd.2317>
- Garassini, M. E. y Zavarce, P. (2010). *Historia y marco conceptual de la Psicología Positiva. Psicología Positiva: estudios en Venezuela*. Monfort.
- García Álvarez, D., y Cobo-Rendón, R. (2022). Psicología positiva aplicada a la educación como herramienta para la construcción de una cultura de paz y bienestar en el centro educativo. *Revista Educare*, 26(1), 25-48. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i1.1622>

- García Cruz, R., Cáceres Mesa, M. L., y Bautista Díaz, M. L. (2019). Convivencia y bienestar: categorías necesarias para la educación positiva. *Revista Universidad y Sociedad, 11*(4), 177-183.
- García Fernández-Abascal, E. (2009). *Emociones positivas*. Pirámide.
- García García, J. G., Valero Valenzuela, A., y Belando Pedreño, N. (2019). Relación de la psicología positiva y la inteligencia emocional con la educación física. *EmásF: revista digital de educación física, 10*(60), 8-21.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B., y International Child Development Steering Group. (2007). Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries. *The Lancet, 369*(9555), 60–70. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60032-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60032-4)
- Greco, C., Morelato, G. y Ison, M. (2006). Emociones Positivas: Una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Revista Psicodebate: Psicología, Cultura y Sociedad, 7*, 81-94.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6ta ed.)*. McGraw Hill.
- Hughes, J. N., y Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher–student support on elementary students' peer acceptance: A prospective analysis. *Journal of school psychology, 43*(6), 465-480.
- HundrED. (2018). *Positive Education*. <https://hundred.org/en/innovations/positive-education>

Israelashvili, M. (2023). *Prevention of Maladjustment to Life Course Transitions*. Springer.

Israelashvili, M. (2025). *School Adjustment. Why Some Students Fade and Others Flourish*. Cambridge University Press.

Johns, S. K., Valiente, C., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Hernández, M. M., Southworth, J., Berger, R. H., Thompson, M. S., Silva, K. M., y Pina, A. A. (2019). Prediction of children's early academic adjustment from their temperament: The moderating role of peer temperament. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 542-555.
<https://doi.org/10.1037/edu0000288>

Kerman, B. S. (2015). *Nuevas ciencias de la conducta: las herramientas del cambio*. Universidad de Flores.

Kertész, R. (1993). *El placer de aprender*. Editorial Ippem.

Keyes, C. L., Shmotkin, D., y Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions. *Journal of personality and social psychology*, 82(6), 1007-1022. <https://psycnet.apa.org/buy/2002-02942-010>

Kolb, B., y Gibb, R. (2011). Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(4), 265-276.

Krichesky, M. (2024). *El bienestar socioemocional en los sistemas educativos. Perspectivas y aportes de la investigación educativa*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE).

Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? In B. H. Schneider, G. Attili, J. Nadel, y R. Weissberg (Eds.), *Social competence in development perspective* (pp. 271-291). Kluwer Academic Publishers.

- Ladd, G. W., Buhs, E. S., y Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Isschool liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *MerrillPalmer Quarterly*, 46(2), 255-279.
- Liz-Otero, M., Vázquez-Echeverría, A., y Canet-Juric, L. (2023). El rol de la autorregulación como recurso operativo en la predicción del involucramiento escolar: transición preescolar-primaria. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 15(2), 35-49.
<https://doi.org/10.32348/1852.4206.v15.n2.25806>
- Lazarus, A. A. (1983). *Terapia multimodal*. Editorial Ippem.
- Lomas, T., Hefferon, K., y Ivtzan, I. (2020). *Applied Positive Psychology: Integrating Positive Psychology into Practice*. Routledge.
- López Martínez, O., Piñero Ruiz, E., Sevilla Moreno, A., y Guerra Reinón, A. G. (2011). Psicología positiva en la infancia. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 417-424.
- López, O. y Sevilla, A. (2010). Propuesta de un nuevo modelo para estimular el sentido del humor y la creatividad en educación. *I Congreso Internacional Virtual de Formación del Profesorado CIFOP*. Universidad de Murcia, España.
- Losada, A. V. (2014). Uso en Investigación y Psicoterapia del Consentimiento Informado. En B. Kerman, y M. R. Ceberio (Comps.). *En búsqueda de las ciencias de la mente. Investigación en Psicología sistémica, cognitiva y neurocientífica* (pp. 159-167). Ediciones Universidad de Flores.
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803-855.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>

- Maceira Arana, J. (2025). *La educación emocional en el primer ciclo de escuelas primarias de la Zona Norte de Buenos Aires*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Flores]. Repositorio UFLO.
- Mendes de Oliveira, C., Santos Almeida, C. R., y Hofheinz Giacomoni, C. (2022). School-based positive psychology interventions that promote well-being in children: A systematic review. *Child Indicators Research*, 15(5), 1583-1600.
- Millenaar, V., Roberti, E., y Garino, D. (2022). Las emociones en la escuela secundaria: entre la formación para el trabajo, la inclusión social y la innovación educativa. Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, 2(32), 97-110. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-334>
- Mischel, W., Shoda, Y., y Peake, P. K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687–696. <https://psycnet.apa.org/buy/1988-19783-001>
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. y Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex ‘frontal lobe’ tasks: a latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41, 49-100. <https://doi.org/10.1006/cogp.1999.0734>
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.
- Mora Gómez, C. H. (2021). *Estrategia de enseñanza orientada desde la Psicología Positiva para aumentar el Bienestar Subjetivo (Felicidad)*. Tesis doctoral. Universidad de La Salle.

- Morelato, G., Donadel, F., Ison, M., Korzeniowski, C., y Sanjuan, M. (2023). Resiliencia y flexibilidad cognitiva en niños y niñas de contextos vulnerables. *Revista de Psicología*, 19(38), 80-94. <http://dx.doi.org/10.46553/RPSI.19.38.2023.p80-94>
- Nur, İ., y Arnas, Y. A. (2019). Psychometric properties of the school liking and avoidance questionnaire in a turkish preschool sample. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(4), 539-554. <https://dx.doi.org/10.21449/ijate.571664>
- Oros, L.B. (2008). Eficacia de una intervención para fortalecer las emociones positivas en pre-escolares en situación de pobreza. Trabajo presentado en el Tercer Encuentro Iberoamericano de Psicología Positiva. Buenos Aires.
- Padilla Faneytt, E. (2022). Papel de la familia en la transición de preescolar a primaria. *Human Review*, 12(2), 1-16.
- Palomera Martín, R. (2017). Psicología positiva en la escuela: un cambio con raíces profundas. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 66-74.
- Pastor-Porras, E., y Marín Suelves, D. (2021). Educación emocional en la escuela. Una revisión de la literatura. *REIDOCREA*, 10(39), 1-19.
- Perandones, T. M., Lledo, A. y Grau, S. (2010). Contribuciones de la psicología positiva al ámbito de la profesión docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 17-24.
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. APA Press and Oxford University Press.

- Peterson, C., y Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(8), 1149-1154. <https://doi.org/10.1002/job.398>
- Piaget, J. (1952). *El juicio y el razonamiento en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1970). *La psicología de la inteligencia*. Editorial Psique.
- Pinzón Arteaga, J. (2024). Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel en el desarrollo de estrategias de aprendizaje hacia un pensamiento crítico. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(3), 8858-8870. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12041
- Seligman, M. E. P., Rashid, T., y Parks, A. C. (2006). Positive psychotherapy. *American Psychologist*, 61(8), 774–788. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.8.774>
- Seligman, M. E., y Csikszentmihalyi, M. (2000). *Positive psychology: An introduction* (Vol. 55, No. 1, p. 5). American Psychological Association.
- Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Ediciones B.
- Seligman, M.E.P. (1998). *The President's adress*. American Psychologist.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., y Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>
- Seligman, M.E.P. (2011). *The Original Theory: Authentic Happiness*. University of Pennsylvania.
- Singh, A. K., y Yadav, B. (2025). Implications of Positive Psychology for School Education. In *Handbook of Positive Psychology and Indian Thought Systems: Transforming Education for Well-being and Happiness* (pp. 399-410). Springer Nature Singapore.

- Soto Muñoz, M. E., y Zapata Ospina, B. (2022). Transiciones educativas en la infancia: concepciones de docentes en Chile y Colombia. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(46), 12-31. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n46.2022.001>
- Strati, A. D., Shernoff, D. J., y Kackar-Cam, H. Z. (2018). Flow. In Levesque, R.J.R. (eds.) *Encyclopedia of Adolescence*. Springer.
- Tecmilenio. (s.f.). Modelo de bienestar y felicidad. Universidad Tecmilenio. <https://tecmlenio.mx>
- Tirapu-Ustárriz, J., Cordero-Andrés, P., Luna-Lario, P. y Hernáez-Goñi, P. (2017). Propuesta de un modelo de funciones ejecutivas basado en análisis factoriales. *Revista de neurología*, 64(2), 75-84. <https://doi.org/10.33588/rn.6402.2016227>
- Universidad Siglo 21. (2025, 16 de julio). *¿En qué consiste la Educación Positiva?* <https://21.edu.ar/identidad-21/en-qu%C3%A9-consiste-la-educaci%C3%B3n-positiva>
- Urra, J. (2010). Estudio sobre fortalezas para afrontar las adversidades de la vida. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Desclee de Brouwer.
- Vielma, J. y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere*, 14(49), 265-275. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35617102003>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Waigel, N. C., y Lemos, V. N. (2020). Evaluación de las fortalezas del carácter en adolescentes argentinos: validación de una versión breve del VIA-Youth. *Psicodebate*, 20(2), 20–39. <https://doi.org/10.18682/pd.v20i2.2357>

- Wammerl, M., y Lichtinger, U. (2025). PERMA. teach: a study on the effectiveness of a standardized positive education training program in Austria. *Frontiers in Psychology*, 16, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1516572>
- Waters, L. (2021). *Positive Psychology in Schools: A School-Based Approach to Wellbeing*. Springer.
- Weber, M., y Harzer, C. (2022). Relations between character strengths, school satisfaction, enjoyment of learning, academic self-efficacy, and school achievement: An examination of various aspects of positive schooling. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.826960>
- Zanarini, D. (2024). *Un análisis del avance de la educación emocional en el sistema educativo argentino*. (Tesis de posgrado). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2919/te.2919.pdf>
- Zurita Minango, A. V. (2024). Resiliencia en el contexto educativo: estrategias para fomentar habilidades socioemocionales en estudiantes. *Revista Multidisciplinar Ciencia y Descubrimiento*, 2(4), 1-17. <https://doi.org/10.70577/b27paj02RCD>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado



uflo.edu.ar

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean conocer mi contribución en relación al TFI Nro. 39588. Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre “Percepciones docentes sobre los aportes de la Psicología Positiva en la adaptación escolar al primer año del nivel primario en una escuela privada de Berazategui”. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de una entrevista semiestructurada que se realizará de manera personal o vía Zoom. La misma será grabada con mi autorización y al sólo efecto de esta investigación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO o a maria.laura.aguilera@uflouniversidad.edu.ar.

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha:

Protocolo N°:

Anexo 2. Entrevista Semiestructurada

1. ¿Podría contarme cuál es su rol dentro de la institución y hace cuánto tiempo ocupa este rol? ¿Cuántas veces trabajó con alumnos de primer grado?
2. ¿Qué características considera que tiene el proceso de adaptación de los niños en el ingreso a primer año?
3. ¿Ha escuchado hablar del enfoque de la Psicología Positiva? En caso de que sí, ¿qué relación encuentra entre ese enfoque y su práctica docente?
- **Solo si es necesario aclarar: este enfoque pone el acento en el bienestar, las emociones positivas, las fortalezas personales y los recursos que favorecen la adaptación. Pensando en esta idea, ¿encuentra relación con alguna práctica que usted realice en el aula?**
4. ¿Qué lugar cree que tienen las emociones en el ingreso de los niños a la primaria?
5. ¿Qué tiene en cuenta para abordar el bienestar emocional y la adaptación escolar de los niños en primer año?
6. Desde su experiencia, ¿qué herramientas o formas de trabajo resultan más útiles en el ingreso de los niños a la primaria?
7. ¿Qué recursos o herramientas usa para generar un clima de aula positivo?
8. ¿Qué observa en los niños cuando implementa estas estrategias?
9. ¿Utiliza propuestas para promover la motivación, el disfrute del aprendizaje o la valoración de logros? ¿Cómo?
10. ¿Ha identificado diferencias entre estudiantes que logran adaptarse con mayor facilidad y aquellos que presentan más dificultades? ¿A qué las atribuye?
11. En ocasiones los niños y niñas presentan dificultades emocionales o de socialización ¿qué desafíos enfrenta el docente cuando esto sucede?