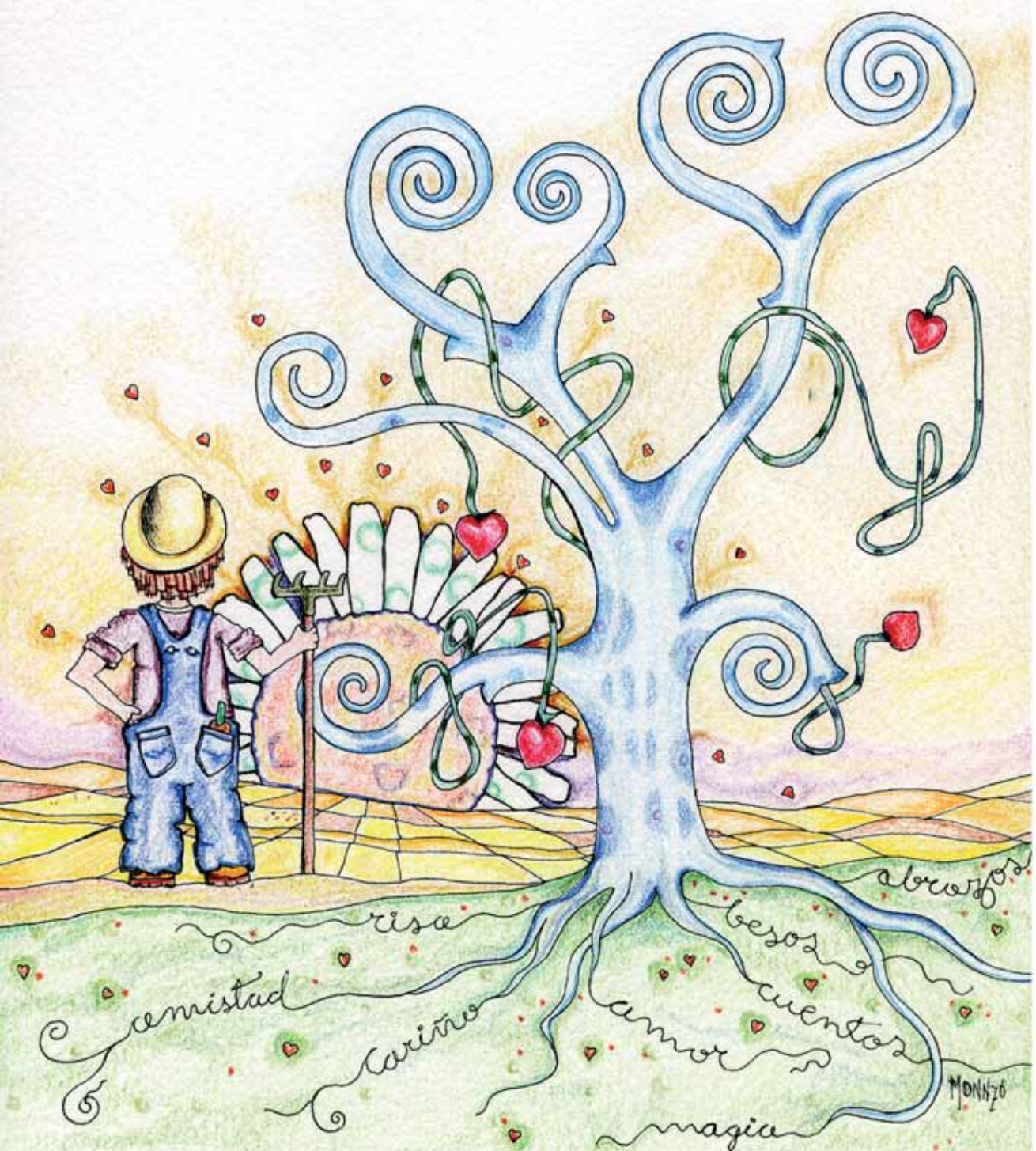


Cultivando Emociones

Educación Emocional de 3 a 8 años



MONIZO

CULTIVANDO EMOCIONES

Educación Emocional de 3 a 8 años

Presentación:

M^a José Catalá Verdet

Consellera d'Educació, Formació i Ocupació
de la Comunitat Valenciana

Prólogo:

Maria Carme Boqué Torremorell

Universitat Ramón Llull
Barcelona

Coordinación:

Agustín Caruana Vañó

M^a Pilar Tercero Giménez

Asesores del CEFIRE de Elda

Edita:

GENERALITAT VALENCIANA

Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació

ISBN: 978-84-482-5681-4

Depósito Legal: A-987-2011

Producción Gráfica: AZORÍN, Servicios Gráficos Integrales

Diseño gráfico portada e ilustraciones del interior: Vladimir Monzó Gol

e-mail: vgmonzo@hotmail.com

© De los autores sobre la parte literaria y de la Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació de la presente edición.

Direcciones de contacto:

M^a Pilar Tercero Giménez - pilarbr2006@gmail.com

Agustín Caruana Vañó

Asesor del CEFIRE de Elda. c/ San Crispín, 14 – 03600 Elda.

E-mail: tecnoelda@edu.gva.es

Se puede acceder a la versión en PDF de este libro en la sección de publicaciones de la **Biblioteca Virtual del CEFIRE de Elda**, www.lavirtu.com

Cuanto más abiertos estemos hacia nuestros propios sentimientos, mejor podremos leer los de los demás.

Daniel Goleman

Quien no comprende una mirada tampoco comprenderá una larga explicación.

Proverbio árabe

La educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y utopía.

Paulo Freire

El talento es importante, pero lo es más la constancia y el esfuerzo.

Norman Foster

RELACIÓN DE AUTORES Y AUTORAS

Agustín Caruana Vañó

Doctor en Medicina. Licenciado en Psicología. Asesor del CEFIRE de Elda.
Prof. Asociado Dpto. Psicología de la Salud, Universidad de Alicante.

Ana Belén Amat Fernández

Maestra de Educación Primaria e Inglés. CEIP Reyes Católicos, Petrer.

Beatriz Sanchis Pérez

Licenciada en Pedagogía. Profesora de Educación Secundaria, especialidad Orientación Educativa. SPE-V5, Gandía.

Carmen Rosa Trenchs Asunción

Licenciada en Psicología. Maestra de Educación Especial. Orientadora Educativa del SPE-A4, Elda.

Jesús M^a Martín Santos

Licenciado en Pedagogía. Maestro de Pedagogía Terapéutica.
IES N° 3, Villena.

Ketty Peñataro Pérez

Maestra de Educación Primaria, especialidad en Ciencias Sociales. Colegio Sagrada Familia, Elda.

Luz Davinia Algarra Delicado

Licenciada en Psicopedagogía. Especialista Universitaria en Mediación.
Maestra de Primaria y Pedagogía Terapéutica. CEIP Dean Martí, Oropesa del Mar.

María Máñez Chico de Guzmán

Maestra de Educación Infantil. Colegio Santa María del Carmen, Elda.

M^a Isabel Barba Cantero

Maestra de Educación Infantil. Colegio Sagrada Familia, Elda.

M^a Laura Amat Galiano

Maestra de Primaria y Pedagogía Terapéutica. CEIP. Reyes Católicos, Petrer.

M^a Pilar Caballero Doñate

Licenciada en Psicopedagogía. Maestra de Pedagogía Terapéutica. CEIP Padre Manjón, Elda.

M^a Pilar Tercero Giménez

Licenciada en Psicopedagogía. Maestra de Pedagogía Terapéutica. Postgrado en Musicoterapia. Asesora del CEFIRE de Elda.

Natalia Albaladejo Blázquez

Licenciada en Psicología y en Psicopedagogía. Dpto. Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.

Nieves Segura García

Licenciada en Geografía e Historia. Maestra de Educación Primaria. Colegio Sagrada Familia, Elda.

Nuria Bellod Santos

Licenciada en Psicopedagogía. Maestra de Pedagogía Terapéutica. Colegio Sagrada Familia, Elda.

Ofelia Díaz Barbero

Maestra de Educación Infantil. Colegio Sagrada Familia, Elda.

Paloma Cuenca Navarro

Maestra de Educación Primaria. Colegio Sagrada Familia, Elda.

ÍNDICE

Presentación	9
Agradecimientos	11
Prólogo	13
Introducción	15
Evaluación del maltrato entre iguales en alumnado de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.	26
Programa de Educación Emocional y prevención de la violencia en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria	52
Autoconocimiento emocional	69
Autoestima	104
Autocontrol emocional	136
Empatía	166
Habilidades sociales y de comunicación	197
Resolución de conflictos	228
Referencias bibliográficas	259
Anexos	264

PRESENTACIÓN

El equipo de orientadores y maestros coordinado desde el CEFIRE de Elda, siguiendo la línea de investigación-acción de sus dos programas de Educación Emocional para primer y segundo ciclo de ESO previamente publicados, propone un nuevo recurso, esta vez dirigido a las etapas de Educación Infantil y primer ciclo de Primaria. Es destacable la labor continuada de estos equipos docentes en este tipo de intervenciones planificadas en torno a la Educación Emocional, que durante varios años ha significado un compromiso consolidado en la elaboración de programas para un espectro cada vez más amplio de alumnado.

El trabajo se asienta en las bases teóricas de la psicología evolutiva, el estudio de la inteligencia y los modelos constructivistas de aprendizaje y de mejora de competencias. A partir de allí, se emprende un exhaustivo trabajo de recogida de datos a través de cuestionarios, acerca de incidencia de la violencia entre iguales y, posteriormente, a un programa de actividades realista y con todas las indicaciones pertinentes para su puesta en práctica.

El olvido tradicional de la Educación Emocional en el sistema educativo, en especial, en un momento crucial para su asentamiento, constituye la motivación para este libro, que pretende constituirse en instrumento dinamizador de la acción tutorial orientada hacia el alumnado de estas edades, un programa valioso llamado, en último término, a prevenir problemas y disfunciones en las aulas desde los primeros años en la escuela que podrían desembocar en futuras conductas violentas o desadaptadas.

M^a José Catalá Verdet

Consellera d'Educació, Formació i Ocupació

AGRADECIMIENTOS

Desde este espacio queremos mostrar nuestro más sentido agradecimiento a todas las personas, entidades y colectivos que con su apoyo y colaboración han posibilitado que esta obra vea la luz.

Agradecemos al Servicio de Formación del Profesorado su atención y sensibilidad ante este proyecto y por hacer posible que llegue este recurso al profesorado de nuestra Comunidad.

Al director del CEFIRE de Elda, Pedro Civera Coloma, le agradecemos su permanente impulso a la elaboración de recursos educativos, y a esta colección de monográficos, además de su meticulosa supervisión de los documentos. Nuestro más sincero reconocimiento a los asesores del CEFIRE de Elda, Jesús M^a García Sáenz por su cualificada y concienzuda revisión del texto; y Jesús Ángel García Abril que hace posible su difusión en soporte informático en Internet. Y a Vladimir Monzó Gol por sus ilustraciones y original portada del libro.

Agradecemos a todos los compañeros y compañeras que han colaborado en las distintas fases del proceso -que se ha desarrollado a lo largo de varios cursos académicos- su contribución en la recogida de datos, experimentación de actividades, sistematización de los resultados, y redacción de los primeros documentos parciales y borradores que han llevado al resultado final que ahora tenéis en vuestras manos.

También consideramos muy importante reconocer el apoyo del departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante y de los centros que han facilitado a los miembros del equipo poner en práctica las actividades. Así como la participación desinteresada tanto de profesorado, familiares y alumnado contestando a nuestras encuestas. Sin esta participación no hubiera sido posible nuestro trabajo. Además, la información que nos han facilitado ha resultado de gran ayuda a la hora de orientar pautas de actuación para introducir la Educación Emocional en nuestra labor docente.

Finalmente, deseamos expresar nuestra especial gratitud a las personas que acompañan nuestra vida en el día a día (parejas, hijos, padres, amigos,...). De ellas hemos aprendido el lenguaje emocional y los límites y posibilidades de la afectividad, así como la importancia de las relaciones humanas en nuestra medida de la felicidad. Nos han ayudado a ser las personas que somos y a trabajar con ilusión en lo que trabajamos.

PRÓLOGO

Muchas de las cosas que suceden en la escuela son emocionantes: descubrir, compartir, aprender, querer, jugar, charlar, pensar, reír y vivir. Otras, generan miedos, rencores, frustraciones y tristezas. Los autores y autoras de *Cultivando Emociones*, educadores comprometidos de probado espíritu inquieto y creador, dirigen su mirada y su corazón a la escuela actual y captan los sentimientos y emociones que allí crecen por doquier. Estudian los episodios de intimidación y maltrato, todavía bastante desconocidos en edades tempranas, y fundamentan sus propuestas de intervención en la psicología, la biología, la sociología y la pedagogía. Nos encontramos, pues, ante una obra de maestros que se han hecho alumnos y se han puesto a estudiar con ahínco hasta lograr desentrañar los fundamentos de la Educación Emocional. Ahora son, sin duda alguna, dueños del terreno que cultivan: maestros de maestros.

Dice el biólogo y epistemólogo chileno Humberto Maturana que lo primero es sentir, luego pensar, después actuar. Este esquema que conecta emoción, cognición y acción bien podría servir de guía de lectura para todas aquellas personas que en su quehacer profesional sienten la necesidad de educar integralmente, piensan que la complejidad del ser humano no se resuelve potenciando tan sólo sus capacidades de raciocinio y están dispuestas a poner manos a la obra, a hacer “algo” para que la mejora de la escuela sea, en realidad, una mejora humana. Pues bien, otro gran acierto de esta obra lo constituye la amplia selección de recursos prácticos que pone al alcance de cualquiera, de modo que a la hora de hacer “algo” hay muchas opciones entre las que elegir.

Cultivando Emociones sale a la luz en un momento en que el campo educativo está preparado. Los tiempos de sequía y las cosechas pobres, aunque recientes, van dejando paso a terrenos bien labrados, con lo que, si el clima no hace de las suyas, el abono que aporta esta obra se apreciará sensiblemente en las próximas cosechas.

Maria Carme Boqué Torremorell

Universitat Ramon Llull, Barcelona

INTRODUCCIÓN

MARCO TEÓRICO

El marco teórico desarrollado de manera transversal a lo largo del libro, está fundamentado en diversos pilares psicopedagógicos que nos han permitido reflexionar sobre la construcción del programa de Educación Emocional.

Para la elaboración del programa que presentamos, hemos tomado como ejes fundamentales los siguientes modelos y teorías:

- Las aportaciones de la psicología evolutiva contemporánea nos ayudan a conocer y definir las características del alumnado al que va dirigido el programa, y a realizar una adecuada selección de contenidos en función de la etapa de desarrollo.
- La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y la teoría de inteligencia emocional de Goleman, son claves para conocer y definir aquellos contenidos necesarios en una adecuada “alfabetización emocional” y una verdadera educación integral.
- El modelo de factores de riesgo y factores protectores, como referente psicopedagógico necesario para establecer ámbitos de intervención al diseñar programas dirigidos a la prevención de conductas de riesgo en general y de prevención de la violencia en particular.
- El informe Delors (1996) “La Educación Encierra un Tesoro”, que orienta la nueva educación del siglo XXI, y que junto a la idea de una educación a lo largo de toda la vida, establece los cuatro aprendizajes que constituyen los pilares básicos en que debe sustentarse esta educación.
- El modelo constructivista del aprendizaje, para definir una metodología de trabajo y procedimientos de intervención acordes con la forma en que aprenden niños y niñas.
- El modelo de mejora de competencias, que incorpora la LOE, y que propone la mejora de las competencias sociales y emocionales mediante la enseñanza de habilidades y estrategias para su aplicación contextualizada.

Aportaciones de la psicología evolutiva contemporánea

La psicología evolutiva también conocida como psicología del desarrollo o psicología del ciclo vital, es la que estudia los cambios psicológicos que se producen a lo largo de la vida de las personas. Desde este enfoque (Palacios, 2007) se plantea el desarrollo psicológico como algo que se produce a lo largo de toda la vida. Además, el objetivo de este desarrollo no es la madurez plena o una forma de pensamiento concreta, sino que es multidireccional y orientado a metas diversas, que tampoco tienen por qué ser universales e iguales para todos, destacándose la influencia decisiva en este proceso de variables culturales e históricas. Esta multidireccionalidad se extiende también a los propios planteamientos explicativos, considerándose compatibles aportaciones y explicaciones de autores de muy diversas orientaciones, incluso las de aquellos cuyos trabajos se iniciaron en una época anterior.

Entre estos modelos es necesario destacar: el psicoanálisis, la teoría genética de Piaget, el modelo socio-cultural de Vygotsky, el modelo de desarrollo moral de Kohlberg, las teorías cognitivas del aprendizaje, así como los modelos etológicos y ecológicos. Estas tres últimas vamos a verlas con mayor detenimiento.

La perspectiva etológica, pone el énfasis en subrayar que el ser humano no es una tabula rasa, sino que trae inscrita una carga genética, una serie de conductas y tendencias que se activarán y se concretarán en contacto con los estímulos del medio, en especial con los de naturaleza social. Además, estas previsiones tienen fecha de activación y de caducidad, de manera que para que se produzcan de forma evolutivamente adecuada, la estimulación tiene que aparecer dentro de unos márgenes de tiempo determinados.

Los planteamientos cognitivos, por su parte, permiten la superación de otras perspectivas, como la conductista, para la explicación de los procesos del razonamiento humano, ofreciendo una explicación evolutiva. Partiendo de los planteamientos de Piaget, se aporta una descripción de estadios y niveles cualitativamente diferentes a las explicaciones originales del autor suizo, y nos aporta una descripción del funcionamiento cognitivo a lo largo de las distintas etapas del desarrollo.

Y la llamada perspectiva ecológica de Bronfenbrenner, cuya principal aportación es la necesidad de considerar el contexto del sujeto. Este “contexto” está compuesto por una serie de ámbitos o esferas de influencia mutua que, a su vez, inciden de manera específica sobre la persona en desarrollo. Distingue Bronfenbrenner entre los que llama Microsistemas, que serían los contextos más inmediatos para el individuo, aquellos en los que vive experiencias más significativas, y que en el caso de los niños y niñas serían la familia, la escuela y el grupo de iguales, y sucesivas esferas de influencia y relación (Mesosistemas, Exosistemas y Macrosistema), que

configuran toda una estructura compleja cuyas características y relaciones influyen en el individuo que, a su vez, se integra en ella con un papel activo.

Por último, debemos realizar un pequeño análisis de las características evolutivas del alumnado al que va dirigido el programa. En la etapa de Educación Infantil:

- Se produce una toma de conciencia de uno mismo.
- Se perfecciona el lenguaje, empieza a utilizarse para explicar el pasado y las intenciones futuras.
- Se incrementa la creatividad en el juego. Aparece el juego simbólico. La necesidad de imitación del adulto surge como una forma de reafirmación personal. Son muy sociables.
- Se desarrolla la motricidad fina y gruesa, y el disfrute de la actividad física.
- Aparecen grandes dosis de curiosidad.
- Va incrementándose gradualmente la autonomía.

En la etapa de Educación Primaria, durante el primer ciclo, aparecen cambios bruscos:

- A nivel académico: se espera más del alumno, las exigencias son mayores, se deben asentar la lectoescritura y las operaciones aritméticas básicas. El alumno es capaz de conversar con fluidez.
- A nivel físico: se producen alteraciones en el organismo, nuevos progresos motores, en su juego hay un gran derroche de energía.
- A nivel moral y emocional: el niño se siente más responsable de sus acciones y de sus cosas, aparece el espíritu de cooperación y participación, la capacidad para controlar emociones.

En el segundo ciclo, los niños/as son más independientes y se muestran más flexibles en sus relaciones, muestran gran interés por los fenómenos de la naturaleza, se desarrolla su razonamiento lógico, se comparan constantemente con los demás.

En el tercer ciclo, surgen las primeras diferencias de comportamiento social de niños y niñas, reducción de grupos de amigos, oposición del mundo social y edad de los secretos. Además, nos encontramos con el comienzo del pensamiento abstracto, separación del mundo interior del exterior y constitución de un sistema de valores y conductas sociales.

Nuevas teorías sobre la inteligencia

Durante la segunda mitad de la década de los noventa tuvo una amplia difusión la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Esta teoría niega definitivamente la idea de una inteligencia única que sirva para todo y que por sí sola convierta a una persona en inteligente.

La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo propuesto por Howard Gardner en el que la inteligencia no es vista como algo unitario, que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes.

El famoso “CI”, o “Cociente Intelectual”, inventado por Binet mide sólo dos de las ocho inteligencias que poseemos según Gardner. Con el tiempo se vio que el hecho de tener un CI alto o muy alto, no significaba en absoluto éxito o adaptación social. Al mismo tiempo, personas con un CI dentro de la normalidad, destacan en la vida como empresarios, periodistas, músicos o deportistas.

Sabemos también que gran parte del fracaso escolar del alumnado no es atribuible, únicamente, a una falta de capacidad intelectual, sino a dificultades asociadas a experiencias emocionalmente negativas que se expresan en comportamientos problemáticos, conflictos interpersonales, dispedagogías, etc.

Para Gardner, la inteligencia es un potencial genético que luego tiene que ser desarrollado por la educación, y que se utiliza para solucionar problemas y para crear productos nuevos. Tiene que haber una base genética pero, después, una educación adecuada para desarrollar ese potencial. Esta inteligencia se puede manifestar en ocho campos distintos:

- Inteligencia lingüística.
- Inteligencia lógico-matemática.
- Inteligencia espacial.
- Inteligencia cinética.
- Inteligencia musical.
- Inteligencia natural-ecológica.
- Inteligencia intrapersonal.
- Inteligencia interpersonal.

Todas se pueden mejorar con el esfuerzo y el aprendizaje, no dependen sólo de la herencia. No vamos a analizar cada una de las capacidades en las que Gardner define el concepto de Inteligencia pero sí las capacidades que nos ayudarán a entender el concepto de Inteligencia Emocional.

La inteligencia intrapersonal es el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre ciertas emociones y finalmente, ponerles un nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta.

La inteligencia interpersonal se constituye a partir de la capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás, en particular, contrastes en sus estados de ánimo.

mo, temperamento, motivaciones e intenciones. Esta inteligencia le permite a un adulto hábil, leer las intenciones y los deseos de los demás, aunque se los hayan ocultado. Esta capacidad se da de forma muy sofisticada en los líderes religiosos, políticos, terapeutas y maestros.

Por lo tanto, la inteligencia interpersonal se construye a partir de la capacidad para establecer buenas relaciones entre las personas, y la inteligencia intrapersonal hace referencia a la vida emocional propia de cada persona, al conocimiento de sus sentimientos y la capacidad para dirigir la propia conducta.

Unos años más tarde, Salovey y Mayer (1990), introducen el término Inteligencia Emocional, posteriormente difundido y popularizado por Goleman (1995), que incluiría estas dos inteligencias, y que se definiría como la capacidad para controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, y utilizarlos como guía de pensamiento y acción; esta capacidad está en la base de las experiencias de solución de los problemas significativos para el individuo.

Para Gardner (1993), concentrarse en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal es claramente perjudicial para las personas que tienen capacidad en otras inteligencias. Por otra parte, no introducir la Inteligencia Emocional en el sistema educativo puede suponer un desarrollo inadecuado de los aspectos personal y social cuyas consecuencias negativas estamos viendo en la sociedad actual, donde en los últimos años han crecido de forma alarmante los comportamientos problemáticos relacionados con el “analfabetismo emocional” (estas personas se muestran incapaces en el manejo de sus emociones y en el manejo de las emociones de otros, implica la imposibilidad de comprensión, de aceptar, explicar y cambiar las emociones), como depresiones, consumo de sustancias, violencia, etc.

Estas aportaciones se están viendo reflejadas no sólo en el ámbito educativo, sino también en el campo de la psicología y la psicopedagogía. La propia Organización Mundial de la Salud (OMS), dentro del modelo biopsicosocial con su visión holística del individuo y la promoción del bienestar personal y social, lanza la iniciativa internacional para la educación y propone 10 “Habilidades para la vida” (OMS, 1993). Éstas se definen como puente entre conocimientos, sentimientos y acciones, y son consideradas necesarias para alcanzar el bienestar al mejorar la competencia psicosocial. Las diez habilidades para la vida propuestas por la OMS son:

- Conocimiento de sí mismo/a.
- Comunicación efectiva o asertiva.
- Toma de decisiones.
- Pensamiento creativo.
- Manejo de emociones y sentimientos.
- Empatía.

- Relaciones interpersonales.
- Solución de problemas y conflictos.
- Pensamiento crítico.
- Manejo de tensiones y estrés.

Modelo de factores de riesgo y factores protectores

Tradicionalmente, las investigaciones psicológicas y psicopedagógicas sobre las posibles causas que pueden provocar comportamientos desajustados, se habían centrado en el estudio de los llamados factores de riesgo. En ellas, los estudios se dirigían a describir las trayectorias de vida de los sujetos para encontrar aquellos factores, características personales o circunstancias ambientales, cuya presencia y acumulación incrementa la probabilidad de ocurrencia de esos comportamientos desajustados (inadaptación social, consumo de drogas, depresión, vandalismo, violencia, etc.).

Recientemente los estudios se centran también en los factores protectores (Graczyk, citado en Bisquerra, 2004). Se ha pasado de la patogénesis a la salutogénesis. Tres hallazgos importantes en este sentido son: (1) Rara vez un factor específico de riesgo incide en un único comportamiento desajustado; más bien son múltiples formas de comportamiento desajustado las que se asocian con un mismo factor de riesgo. Este hecho explica, en parte, los elevados índices de concurrencia de comportamientos problemáticos. (2) Cualquier forma de desajuste se asocia con múltiples factores de riesgo; (3) Hay un conjunto de factores protectores que aparece relacionado con la disminución de múltiples formas de desajuste.

Los factores de riesgo se pueden agrupar en cinco categorías: individuo, familia, grupo de iguales, escuela y comunidad. Los relacionados con las características individuales incluyen discapacidades constitucionales (físicas o genéticas), retrasos en el desarrollo, dificultades emocionales y comportamientos problemáticos precoces. Los factores familiares incluyen psicopatologías familiares, tensión marital, conflictos entre miembros de la familia, desorganización en la estructura familiar, estatus socio-económico bajo, familia numerosa, alta movilidad, lazos inseguros con los padres, supervisión inapropiada, severidad e inconsistencia de los padres. Interacciones problemáticas con los iguales que conducen a comportamientos de riesgo que incluyen el rechazo de los compañeros, la presión negativa del grupo y los modelos negativos de los iguales. Factores de riesgo en la escuela incluyen la asistencia a escuelas ineficaces, el fracaso escolar y el descontento. Características de la comunidad que sitúan al joven en situación de riesgo son: desorganización social, delincuencia, accesibilidad a armas, desempleo y disponibilidad limitada de recursos (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Factores de protección y de riesgo en el desarrollo social y personal
(Fuente, Moreno 2007a)

FACTORES DE PROTECCIÓN	FACTORES DE RIESGO
<i>En el propio niño o niña</i>	
<p>Temperamento fácil.</p> <p>Competencia emocional (autoestima, empatía, autorregulación).</p> <p>Buena disposición para la interacción social.</p> <p>Competencia social (prosocialidad, cooperación).</p> <p>Ausencia de dificultades evolutivas.</p>	<p>Temperamento difícil.</p> <p>Escasa competencia emocional o inadecuada.</p> <p>Conducta agresiva, dificultad en el control de impulsos.</p> <p>Competencia social escasa o inadecuada.</p> <p>Dificultades evolutivas, enfermedades, discapacidades.</p>
<i>En el microsistema familiar</i>	
<p>Apego seguro.</p> <p>Estilo educativo democrático.</p> <p>Ausencia de acontecimientos estresantes especiales.</p> <p>Adecuada salud mental de los progenitores.</p> <p>Buena red de apoyo social.</p>	<p>Apego inseguro.</p> <p>Estilo educativo punitivo, negligente o errático.</p> <p>Acontecimientos de estrés en la familia.</p> <p>Padres con problemas de salud mental.</p> <p>Ausencia de red de apoyo social.</p>
<i>En el microsistema de los iguales</i>	
<p>Tiene buenos amigos/as, estables y recíprocos.</p> <p>Es querido por sus compañeros/as.</p> <p>Historia estable de aceptación en los distintos grupos de iguales.</p>	<p>No tiene amigos/as o los que tiene son problemáticos.</p> <p>Es rechazado por los compañeros/as.</p> <p>El rechazo se mantiene en el tiempo y en distintos grupos.</p>
<i>En el microsistema de la escuela</i>	
<p>Buen ajuste al contexto escolar.</p> <p>Buen rendimiento académico.</p> <p>Buenas destrezas en alguna actividad extraescolar.</p>	<p>Dificultades de ajuste al entorno escolar.</p> <p>Pobre rendimiento académico.</p> <p>Dificultades en el desempeño de actividades extraescolares.</p>

En las conexiones entre los microsistemas	
Relación estrecha familia – profesorado – amigos/as.	Falta de contacto familia – escuela – amigos/as.
Sistema de valores familiar parecido al del grupo de iguales y al que predomina en el ambiente escolar.	Valores, expectativas y aspiraciones de la familia en abierta oposición a los iguales y la escuela.
En el microsistema	
Buena situación económica, política y social.	Crisis económica, política o social.
Valoración de tolerancia y la solidaridad...	Predominio de la intolerancia...

De los factores protectores poco se sabe todavía. La información disponible indica que hay dos categorías de factores protectores: personales y ambientales. Las características personales del joven que sirven de factores preventivos son: competencias sociales y emocionales (habilidades sociales, disposición favorable, habilidades de solución de problemas sociales, autoeficacia, autoestima, habilidades de comunicación efectiva y aspiraciones elevadas). Los factores ambientales que aportan un contexto de apoyo y favorecen el desarrollo social y emocional del joven son: compromiso fuerte con al menos un adulto, comportamiento apropiado de los padres, implicación en organizaciones constructivas, actividades sociales y acceso a buenas escuelas.

Informe Delors, “La educación encierra un tesoro”

Un buen punto de partida para explicar o justificar la importancia del trabajo en la escuela de los aspectos socioemocionales puede ser el llamado Informe Delors, sobre la educación para el siglo XXI, “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996).

En su introducción indica que la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. Aprender a convivir y a trabajar juntos es uno de los retos de la educación del siglo XXI. También habla de la importancia de un nuevo concepto de educación.

Además, para esta nueva tarea, la escuela no debe estar sola, sino que deberá constituirse una verdadera “sociedad educativa”, en la que cualquier experiencia puede constituir una ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del niño o niña. Para que la educación pueda cumplir todas las misiones que tiene encomendadas, debe estructurarse en torno a cuatro pilares básicos:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a vivir juntos.
- Aprender a ser.

Tradicionalmente la escuela se ha centrado en los aspectos cognitivos y procedimentales, priorizando los aprendizajes científicos y técnicos y dejando de lado el conocimiento de las personas.

El propio informe afirma que la educación socioemocional es un complemento indispensable al desarrollo cognitivo, una herramienta fundamental de prevención y preparación para la vida y eje vertebrador de la convivencia. Estrechamente vinculada a la salud mental y a la calidad de vida, la Educación Emocional emerge como un aspecto imprescindible para afrontar los profundos cambios estructurales y sociales que se producen. Repensar la educación desde estos parámetros es, como señala el informe Delors, una utopía necesaria.

Psicología de la educación: modelo constructivista del aprendizaje

En la Psicología de la Educación, desde finales de la década de 1970 se ha impuesto de manera generalizada el “Constructivismo”. Desde este enfoque, el aprendizaje se define como un proceso activo de construcción de significados y de atribución de sentido en el que se conjugan los tres niveles de la persona, cognitivo, emocional y conductual, y la enseñanza se define como la ayuda ajustada a este proceso.

El conocimiento y el aprendizaje no son el resultado de una lectura directa de la experiencia o de la realidad, sino que son procesos mediados por la actividad mental de la persona que aprende, basándose en la interacción con los demás en situaciones educativas. La persona participa activamente en su propio desarrollo y aprendizaje, decidiendo el propio proyecto vital y asumiendo de forma constructiva sus valores y principios.

Las propuestas para el aprendizaje escolar han de ser congruentes con el nivel de desarrollo del niño/a y ofrecer situaciones colectivas donde la interacción no sólo con el profesorado, sino también con los iguales en torno al contenido de aprendizaje sea posible, para favorecer así ese proceso de representación externa o social que permita la interiorización y construcción posterior.

Modelo de mejora de competencias

Una competencia es la forma en que una persona utiliza todos sus recursos personales (habilidades, actitudes, conocimientos y experiencias) para resolver de forma adecuada una tarea en un contexto definido. Una competencia representa un tipo

de aprendizaje que engloba tanto la habilidad, como la capacidad cognitiva o la actitud.

Por su parte, una competencia básica es aquella que cualquier persona necesita para poder actuar de manera activa y responsable en la construcción de su proyecto de vida tanto personal como social.

La incorporación en la Ley Orgánica de Educación 2/2006 del modelo de competencias supone un compromiso con la calidad y con la equidad en la educación. La LOE tiene como objetivo adecuar la regulación legal de la educación no universitaria a la realidad actual en España bajo los principios de calidad para todo el alumnado. Una propuesta que garantice la igualdad de oportunidades, reforzar la formación en valores que favorezcan la libertad, responsabilidad, tolerancia, igualdad, respeto y justicia, etc. Entre sus elementos innovadores cabe citar: el plan de mejora de la convivencia escolar, la educación para la ciudadanía y la evaluación diagnóstica.

Este cambio legislativo viene sin duda promocionado por los objetivos estratégicos en relación a la educación y formación establecidos por la Unión Europea. En cuanto a la mejora de la calidad y eficacia de los sistemas de educación, la Comisión Europea ha establecido unas competencias clave necesarias para el aprendizaje de las personas a lo largo de la vida y ha animado a los estados miembros a dirigir sus políticas educativas en esta dirección.

Según la LOE se entiende como competencias básicas el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que todo el alumnado que cursa la enseñanza básica obligatoria debe alcanzar para su plena realización y desarrollo personal, para el desempeño de la ciudadanía activa y para la integración social y empleo.

El currículo de las enseñanzas obligatorias incluye las siguientes competencias básicas:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Cabe destacar que dentro de cada competencia algunos de los organizadores para el desarrollo de las mismas son los valores, actitudes, sentimientos y emociones, que se disponen en la resolución de problemas y tareas.

En el ámbito de la Educación Emocional, la mejora de competencias pretende en última instancia aumentar el bienestar del niño/a, haciéndolo más eficaz a la hora de afrontar problemas y tomar decisiones, utilizando para ello la enseñanza de habilidades y estrategias que pueda generalizar a otras situaciones y contextos. La intervención en este ámbito socioemocional pretende conseguir un desarrollo integral de la persona acorde con las metas educativas propuestas en la legislación actual.

EVALUACIÓN DEL MALTRATO ENTRE IGUALES EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

La violencia escolar es un problema que preocupa a familiares, educadores, estudiantes, comunidad educativa y sociedad en general. Es importante y necesario combatir la violencia escolar con todos los medios a nuestro alcance. Ante esta necesidad, cada vez se realizan más investigaciones con el objetivo de adquirir un mayor conocimiento del tema. Un aspecto común que comparten estos estudios es el interés por la detección precoz, la elaboración de instrumentos de evaluación y el diseño de estrategias de intervención. En este capítulo vamos a realizar una breve revisión sobre estos aspectos.

VIOLENCIA ESCOLAR. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Definición de los términos: violencia, acoso y *bullying*

Los expertos diferencian entre agresividad y violencia. La agresividad sería instintiva (biológica); como afirma Sanmartín (2004, p. 21): “la agresividad posibilita que el individuo incremente su eficacia biológica”. Cierta grado de agresividad puede resultar necesario para garantizar la supervivencia del individuo y de la especie en un mundo hostil. Es la cultura la que convierte la agresividad en violencia. La violencia sería el producto de la interacción entre factores culturales y biológicos: el agresivo nace, el violento se hace (Sanmartín 2004 y 2006). Así, para este autor (2006):

La violencia podría conceptuarse como toda acción u omisión intencional que puede dañar o dañar a terceros. Lo que quiera lograrse a través de la violencia, el control de la víctima, el placer, la libertad de una población dada, la defensa de valores que se creen amenazados, etc. no altera su naturaleza dañina (p. 22).

Lo característico de la violencia es su gratuidad desde un punto de vista biológico y su intencionalidad desde el punto de vista psicológico. La violencia se puede clasificar siguiendo diversos criterios: (a) según el tipo de conducta (pegar, insultar, abandonar o no cuidar adecuadamente a una persona -negligencia- etc.); (b) según el tipo de daño: física, psicológica, sexual, económica, etc.; (c) según el tipo de contexto: en la guerra, en la familia, en la escuela (violencia escolar) en el trabajo (acoso moral o mobbing), etc.; (d) el tipo de víctima: otras personas, animales.

La Organización Mundial de la Salud (2002) en su informe mundial sobre Violencia y Salud también subraya la importancia de la intencionalidad de causar daño, y define la violencia como:

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (p. 5).

En cuanto a los tipos de violencia la OMS propone tres categorías generales, según las características de los que cometen el acto de violencia: la violencia autoinfligida; la violencia interpersonal y la violencia colectiva. Según la naturaleza de los actos se considera que la violencia puede ser: física, sexual, psíquica y aquella que incluye privaciones o descuido.

Violencia escolar

La violencia escolar es la que se da en contextos escolares ya sea dirigida al alumnado, al profesorado o a los objetos, y puede ser puntual u ocasional. Sanmartin (2006, p. 27) la define como “cualquier acción u omisión intencionada que, en la escuela, alrededores de la escuela o actividades extraescolares, daña o puede dañar a terceros” (sean personas o cosas). Puede, a su vez clasificarse según: (a) las personas implicadas, profesor/a contra alumno/a y viceversa, o entre compañeros/as; (b) la clase de daño que causa, o intenta causar: físico, cachete, golpes, paliza, etc., emocional, insulto, exclusión, rechazo, etc.

Acoso escolar

Serrano y colaboradores distinguen entre violencia y acoso escolar: se refieren al acoso, cuando la violencia escolar es repetitiva y frecuente y tiene la intención de intimidar u hostigar a las víctimas (Serrano e Iborra, 2005, Serrano, 2006).

El acoso es un tipo de violencia y algo más que violencia. Hace referencia principalmente a un comportamiento repetitivo de hostigamiento e intimidación y, secundariamente, también se aplica a casos de aislamiento y exclusión social (Serrano, 2006; Díaz Aguado, 2006). Para Sanmartin (2006) el acoso se da siempre en un marco de desequilibrio de poder entre agresor y víctima, y señala que para ser tipificada como acoso escolar, la violencia escolar debe cumplir los siguientes requisitos; (1) darse en un desequilibrio de poder; (2) debe ser reiterativa; (3) debe ser intimidatoria.

Es, por tanto, una conducta agresiva intencional donde el agresor o la agresora actúan con deseo e intención de dominar y de ejercer control sobre otra persona.

Los criterios definitorios del acoso son:

1. Es una conducta habitual, persistente y sistemática: generalmente la agresión intimidatoria comienza con actos aislados como burlas, insultos, motes, etc. Y, progresivamente, se produce una escalada en el grado y diversidad de conductas hasta llegar a formas muy complejas y dañinas.
2. Conlleva un desequilibrio de fuerzas entre los/las participantes: se produce en una relación desequilibrada, asimétrica y desigual tanto en el poder o fuerza física o psicológica, como en la capacidad de respuesta ya que la víctima se percibe más débil. A veces, el desequilibrio se debe, fundamentalmente, a que el maltrato se perpetra por un grupo hacia una única víctima.
3. Generalmente permanece secreta, oculta, no conocida para los demás: aunque no es un criterio definitorio, generalmente hay cierto grado de privacidad y secreto ante estas conductas.

El *bullying* escolar

La palabra *bullying*, como nos recuerda Ortega (2008), procede del término inglés *bully* que tiene connotaciones tanto negativas (*you bully*; bestia, matón, bravucón) como positivas (*bully for you*; “bravo por ti”) y esa ambigüedad conceptual dificulta su traducción apropiada al español. Esta autora identifica el término con intimidación, acoso y violencia o maltrato interpersonal entre iguales.

Cerezo define el *bullying* como (2009, p. 384):

Una forma de maltrato, normalmente intencionado, perjudicial y persistente de un estudiante o grupo de estudiantes, hacia otro compañero, generalmente más débil, al que convierte en su víctima habitual, sin que medie provocación y, lo que quizá le imprime el carácter más dramático, la incapacidad de la víctima para salir de esa situación, acrecentando la sensación de indefensión y aislamiento.

Las raíces de la violencia: el modelo ecológico

Para la OMS (2002) la violencia es el resultado de la acción recíproca y compleja de factores individuales, relacionales, sociales, culturales y ambientales. El modelo ecológico (Bronfenbrenner) describe estos niveles, que Díaz-Aguado (2004 y 2006) ha utilizado para analizar las causas de la violencia escolar, señalando un origen complejo, fruto de la interacción entre el individuo y los múltiples entornos donde despliega sus actividades. En cada uno de esos espacios interactivos podemos encontrar factores de riesgo:

- *Individual (microsistema)*. Contexto inmediato en que se encuentra el individuo (p. ej. la familia, la escuela-aula, grupo iguales, etc.). Los factores de riesgo a este nivel serían: la ausencia de una relación afectiva cálida y segura por parte de los padres; falta de habilidades educativas de los padres para enseñar a respetar límites; escasa calidad de vida y dificultades educativas, etc.
- *Relacional (mesosistema)*. Conjunto de relaciones y procesos que ocurren entre dos o más contextos en los que se desenvuelve la persona (p. ej. relación familia escuela). Los factores de riesgo a este nivel serían: el aislamiento de la familia de otros sistemas sociales y la carencia de apoyo social de que dispone la familia; pobres relaciones entre la familia, la escuela y el ocio.
- *Social (exosistema)*. Estructuras sociales que influyen de forma indirecta en las personas (p. ej. la televisión). De los estudios sobre la importancia de los medios de comunicación en el origen de la violencia se concluye que: (1) Los niños tienden a imitar lo que acaban de ver en televisión; (2) hay una relación significativa entre la cantidad de violencia vista durante la infancia en televisión y la cantidad de violencia ejercida en la edad adulta; (3) la influencia de la violencia televisiva a largo plazo depende del resto de relaciones del niño y del adolescente y de cómo interpretan lo que ven en televisión; (4) existe un riesgo de habituación ante la repetida exposición a la violencia, que contribuye a reducir la empatía hacia las víctimas.
- *Cultural y medioambiental (macrosistema)*. Conjunto de esquemas y valores culturales, etc. Creencias y actitudes presentes en nuestra sociedad que favorecen la violencia.

ESTUDIO

Consideramos que obteniendo datos relevantes de la prevalencia, características y consecuencias de la violencia y acoso escolar en los primeros años de escolarización en los centros educativos, conseguiremos un mejor conocimiento del fenómeno, y una base para la toma de decisiones sobre programas de intervención para la prevención temprana de la violencia y el acoso escolar en los primeros años de escolarización, concretamente en Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Estudios llevados a cabo en el Reino Unido ponen de manifiesto que desde preescolar está instalado el *bullying* en sus formas física y verbal (Björkqvist, Lagerspetz y Kaukiainen, 1992). Además, los alumnos/as de Educación Infantil o Primaria que son objeto de este tipo de agresión de manera frecuente pueden manifestar serias dificultades emocionales. También hay que tener muy en cuenta que las experien-

cias sufridas por las víctimas de maltrato son precursoras de otras experiencias de victimización directa. Este proceso de victimización seguramente se haría efectivo mediante una especie de profecía autocumplida: los compañeros tenderían a interactuar negativamente con los iguales que son vistos como diferentes, desagradables o molestos y que son rechazados, lo que les llevaría aún más a la marginación y a ser víctimas de agresiones más directas en edades posteriores (Alsaker, 1993).

El concepto de agresión y maltrato entre iguales va cambiando con la edad (Ortega y Mora-Mechán, 2000). Los alumnos/as de menor edad no han adquirido aún las habilidades sociales necesarias, y parecen tener un concepto del maltrato más centrado en el contacto físico que en las agresiones verbales o indirectas. La agresión indirecta depende de un cierto nivel de maduración cognitiva, y este tipo de estrategia no se desarrolla completamente hasta los ocho años de edad. La exclusión en la etapa Infantil se manifiesta de una manera más directa. Además, el desarrollo cognitivo de los infantes hace que las valoraciones sobre las conductas de los demás estén mediatizadas por muchos factores, como el egocentrismo y la falta de regulación emocional, pero sobre todo por el contagio social.

También hay que considerar las dificultades metodológicas cuando se trabaja con estos grupos de edad, como, por ejemplo, la falta de habilidades de lectura y escritura de los niños/as, que impide el pase de instrumentos de “papel y lápiz”. Estos instrumentos han demostrado buenos resultados en otras etapas escolares superiores.

A pesar de ello, debemos destacar que los resultados de las investigaciones llevadas a cabo con niños/as en estas edades, demuestran que es posible obtener informaciones válidas sobre las interacciones agresivas entre ellos, haciéndoles entrevistas (Alsaker, 1993).

Paralelamente, consideramos que la implicación del profesorado y de los familiares en la prevención del maltrato entre iguales es fundamental para el diagnóstico del problema, el diseño, la implementación de la acción, y la evaluación de la intervención realizada. Por estas razones es de vital importancia saber qué creencias y percepciones tienen sobre el fenómeno del maltrato entre iguales. La percepción de los propios protagonistas es limitada y parcial, de modo que para obtener una imagen ajustada del problema, se hace necesario recoger información de aquellos miembros de la comunidad educativa (profesorado, familiares, personal no docente del centro, monitores y otros adultos) que les conocen y conviven con ellos habitualmente.

Además, también debemos tener muy en cuenta las diferencias perceptivas respecto a un mismo hecho, o la diferente consideración de la gravedad de los mismos, entre el alumnado, familias y profesorado (Lee, 2004). Por todo lo dicho, resulta de especial relevancia el poder disponer de la información aportada tanto

por el alumnado como por el profesorado y los familiares, para realizar un adecuado análisis de las distintas visiones que, sobre las situaciones de acoso, pueden construir unos y otros (Avilés y cols., 2010).

Por ello, en este estudio, hemos evaluado las creencias y percepciones de los adultos que habitualmente conviven con los alumnos/as (profesorado y familiares), lo cual nos asegura disponer de puntos de vista diferentes, que completan y enriquecen la información necesaria para poder elaborar planes de actuación para prevenir la violencia y potenciar la convivencia escolar, en los centros de Educación Infantil y Primaria. Para desarrollar con rigor científico esta tarea hemos contado con la estrecha colaboración de destacados profesores del departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante.

Justificación

Consideramos que es responsabilidad de toda la sociedad crear entornos socio-culturales y educativos para ofrecer alternativas no violentas para la gestión de los conflictos intra e interpersonales que sin duda se dan entre sus miembros. Con la presentación de este programa buscamos asumir esta responsabilidad desde nuestra actividad docente.

En publicaciones previas, grupos de profesoras/es coordinados en el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Elda (Alicante), hemos propuesto dos programas con numerosas actividades de Educación Emocional para niveles de la ESO (Caruana y cols., 2005 y 2007) que pueden resultar de gran utilidad en la prevención de la violencia y mejora de la convivencia. Tras dichas actuaciones y en continuidad con ese trabajo, en el actual equipo nos planteamos la necesidad de elaborar un plan de intervención en los centros de Educación Infantil y Primaria, manteniendo el objetivo principal de prevenir la violencia y potenciar la convivencia escolar.

Durante el primer trimestre del curso escolar 2008-2009 consideramos necesario recoger información de primera mano sobre la violencia entre iguales en nuestros centros. Por lo que, tras una revisión exhaustiva de los instrumentos de evaluación existentes, diseñamos diversos cuestionarios que distribuimos entre el profesorado, el alumnado y las familias para su posterior evaluación.

El análisis de los datos de este estudio nos ha permitido dos cosas: por un lado, conocer lo que está sucediendo realmente en la actualidad en nuestros centros educativos, respecto a presencia de situaciones de violencia entre iguales y/o disrupción de la convivencia escolar, y por otro lado, valorar la necesidad de poner en marcha programas de prevención, como el que presentamos en este volumen, que aporten estrategias educativas para prevenir este tipo de situaciones.

Objetivos del estudio

Como sucedió en los estudios anteriores realizados con alumnado de la ESO (Caruana y cols. 2005 y 2007), el objetivo general del presente estudio es evaluar los comportamientos de violencia y acoso escolar en el alumnado de Educación Infantil (5 años) y primer ciclo de Educación Primaria. Para ello hemos adaptado y/o elaborado instrumentos con la finalidad de:

- Conocer y analizar el alcance de los comportamientos que conlleven algún tipo de violencia e interfieran en la convivencia entre el alumnado de Educación Infantil (5 años) y Educación Primaria (primer ciclo) en nuestros centros educativos.
- Conocer y analizar la opinión y las necesidades del profesorado respecto a situaciones que conllevan algún tipo de violencia entre iguales, con el fin de prevenir y mejorar la convivencia en los centros.
- Recoger y analizar la opinión de la familia respecto a situaciones de violencia para prevenir y mejorar la convivencia en los centros.

Material y método

Instrumentos

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO (Ver anexo 1)

Este cuestionario está dividido en dos partes que evalúan diferentes aspectos relacionados con situaciones de violencia escolar en el alumnado de Educación Infantil (5 años) y Educación Primaria (primer ciclo).

En la primera parte evalúa mediante 6 ítems el comportamiento del alumnado ante determinadas situaciones de violencia y alteración de la convivencia escolar. El alumnado debe marcar la respuesta siguiendo una escala de: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre.

En la segunda parte se divide, a su vez, en tres secciones donde el/la alumno/a analiza si ha presenciado, vivido, o realizado alguna de estas situaciones. El alumnado debe marcar la respuesta siguiendo una escala de: nunca, pocas veces, muchas veces y siempre.

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO (Ver anexo 2)

Es una adaptación del PRECONCIMEI (Avilés, 2002). El cuestionario está conformado por 14 cuestiones mediante las que se pretende conocer y analizar la opinión y

necesidades del profesorado respecto a situaciones que conllevan violencia y/o interrupción de la convivencia en los centros educativos. El profesorado debe responder siguiendo una escala tipo Likert de 1 (mínimo acuerdo) a 5 (máximo acuerdo).

CUESTIONARIO PARA LA FAMILIA (Ver anexo 3)

Es una adaptación del PRECONCIMEI (Avilés, 2002). Consta de 14 cuestiones mediante las que se pretende recoger y analizar la opinión de la familia respecto a situaciones que conllevan violencia y/o interrupción de la convivencia en el centro educativo de sus hijos. La familia debe responder siguiendo una escala tipo Likert de 1 (mínimo acuerdo) a 5 (máximo acuerdo).

Variables sociodemográficas

- *Variables sociodemográficas para el cuestionario del alumnado: edad, sexo y curso.*
- *Variables sociodemográficas para el cuestionario del profesorado: edad, sexo, años de antigüedad y curso donde imparte docencia.*
- *Variables sociodemográficas para el cuestionario de la familia: parentesco, edad y sexo.*

Procedimiento

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

Tras la revisión de los instrumentos de evaluación de la violencia y del acoso escolar utilizados en España, se procedió a la elaboración de un instrumento adaptado a estos niveles educativos.

En una primera fase se seleccionaron todos aquellos ítems de los instrumentos revisados considerados importantes para evaluar la violencia escolar en estas edades. A continuación se analizaron estos ítems, manteniendo el ítem original, modificando su redacción o eliminándolo.

Posteriormente se realizó un estudio piloto utilizando como muestra un aula de Educación Infantil y una de Educación Primaria. Tras la aplicación del instrumento se detectaron algunos ítems cuya redacción generaba confusión a la hora de ser respondidos por los alumnos/as, por lo que hubo que modificarla.

Una vez consensuada la versión definitiva del cuestionario “Evaluación de la violencia escolar en Educación Infantil y primer ciclo de Primaria” se convocó una nueva

reunión en el CEFIRE de Elda con el profesorado de Infantil y Primaria que habían participado en la elaboración del instrumento. En esta reunión se informó al profesorado sobre los pasos a seguir para su aplicación al alumnado de sus centros educativos, siempre asegurando la confidencialidad de los datos. Este profesorado fue el encargado de administrar las pruebas en su horario de clase, durante el último trimestre del curso escolar 2008/2009.

En el caso del alumnado de Educación Infantil la aplicación del cuestionario se realizó en grupos de dos alumnos/as fuera del aula. El pase del instrumento lo realizaba el tutor quién les explicaba que les iba a formular unas preguntas y tenían que ser sinceros al contestarlas. Los tutores leían la pregunta y les señalaban las distintas opciones de respuesta. Los alumnos/as elegían la casilla de respuesta pegando en la misma un gomets. En las clases de Primaria, la aplicación del cuestionario se efectuó en dos sesiones por aula, dividiendo los grupos para que fueran menos numerosos. El tutor leía la pregunta y las posibles respuestas, y el alumno/a colocaba una cruz en la casilla de la opción de respuesta elegida por ellos.

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO Y PARA FAMILIARES

Tras una revisión sistemática en las principales bases de datos para localizar los instrumentos de evaluación de la percepción y creencias acerca de la violencia y acoso escolar en docentes y familiares utilizados en España, nuestro grupo de investigación decidió adaptar para estos niveles educativos el cuestionario PRE-CONCIMEI (Avilés, 2002).

Nuestro grupo de trabajo mantuvo varias reuniones en las que se analizaron todos los ítems del instrumento para adaptarlos al objetivo de nuestro estudio. Posteriormente se realizó un estudio piloto utilizando como muestra a docentes y familiares de un centro. Tras la aplicación del instrumento se detectaron algunos ítems cuya redacción generaba confusión a la hora de ser contestados, por lo que hubo que modificar la redacción de los mismos.

Una vez consensuada la versión definitiva de ambas partes del cuestionario, tanto para profesorado, como para familiares, se convocó una nueva reunión en el CEFIRE de Elda con los profesores de Infantil y primer ciclo de Educación Primaria que habían participado en la elaboración del instrumento. En esta reunión se informó sobre los pasos a seguir en la aplicación del instrumento definitivo en sus centros educativos, siempre asegurando la confidencialidad de los datos. Todo el profesorado aceptó colaborar en dicha aplicación, tanto a otros/as profesores/as como a los familiares del alumnado de los centros escolares donde trabajaban, durante el último trimestre del curso escolar 2008/2009.

Diseño y análisis estadístico de los datos

Cada miembro del equipo registró sus encuestas en una base de datos diseñada con el programa Microsoft Office Access 2003. Posteriormente se convirtieron los datos mediante el programa Stat Transfer 6.1 al formato que utiliza el programa SPSS.

Los datos han sido analizados con el programa estadístico SPSS v.17.0. Se ha llevado a cabo un análisis de tipo descriptivo: distribuciones de frecuencias o medidas de tendencia central y dispersión, según la naturaleza escalar de las variables. También se ha realizado la prueba de contraste de hipótesis Chi Cuadrado (X^2) para comparar las respuestas según el ciclo educativo: Infantil (5 años) y primer ciclo de Educación Primaria. La misma prueba sirvió para comparar la respuesta al cuestionario según la experiencia profesional del profesorado y el ciclo educativo donde imparte docencia (Infantil o primer ciclo de Primaria), y según el género en el caso de los familiares.

Resultados

Centros que han participado

En la tabla 1 se relacionan los centros que han participado en el estudio y el código que les hemos asignado.

Tabla 1. Centros que han participado

Código	Nombre del centro
1	C. Sagrada Familia (Elda).
2	C. Santa María del Carmen (Elda).
3	C. Antonio Machado (Elda).

Alumnado

La muestra de participantes ha sido seleccionada mediante muestreo incidental. Han participado en nuestro estudio todo el alumnado matriculado (N=195) en el curso escolar 2008/2009 en Educación Infantil (5 años) y primer ciclo de Educación Primaria, en colegios concertados de la localidad de Elda (Alicante).

De los 195 alumnos/as participantes en el estudio, 100 son del último curso de Educación Infantil (5 años) y 95 de primer ciclo de Primaria (47 de primero y 48 de segundo). Respecto al género, el 59,5% de los alumnos/as entrevistados son niños/as y el 40,5% son niñas (ver tabla 2).

Tabla 2. Alumnado de 5 años de Infantil y primer ciclo de Primaria

CICLO	Género		TOTAL
	Alumnos	Alumnas	
5 años (Infantil)	59	41	100
Primer Ciclo Primaria	57	38	95
Total	116	79	195

La muestra puede considerarse, en líneas generales, representativa de la población de alumnos/as matriculados en los respectivos centros en Infantil de 5 años y primer ciclo de Primaria.

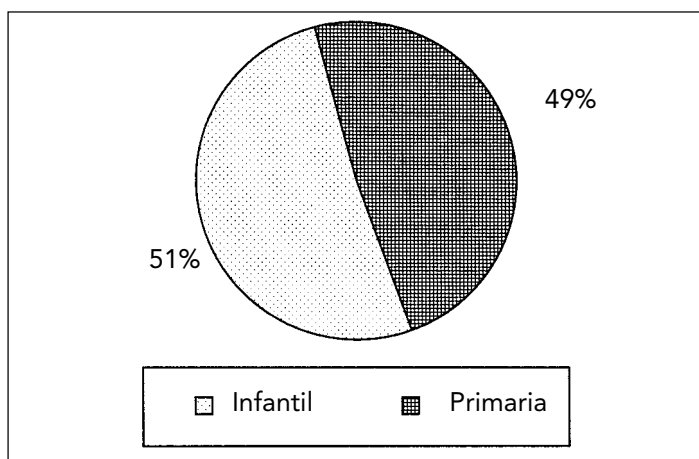


Figura 1. Porcentajes de alumnos/as por ciclo educativo

La edad media del alumnado participante es de 6.08 años ($ds=1$), con un rango entre 5 y 8 años (Ver figura 2).

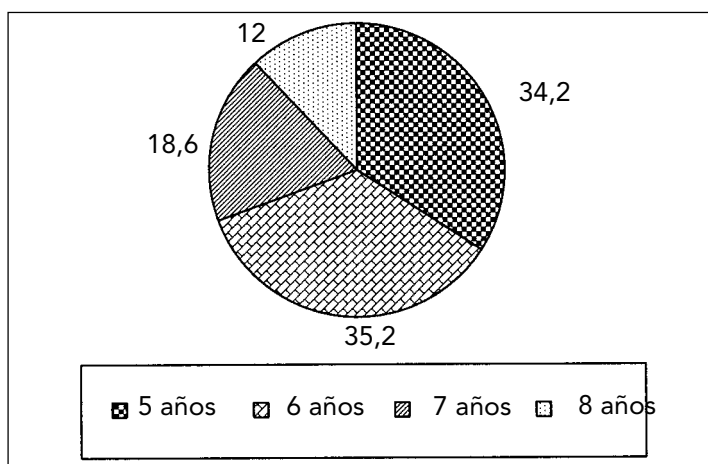


Figura 2. Porcentajes de participantes según edad

Profesorado

La muestra de participantes ha sido seleccionada mediante muestreo incidental, incluyéndose docentes en activo de Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Han participado un total de 52 docentes, 9 profesores (17,3 %) y 43 profesoras (82,7%). La edad media del profesorado participante es de 40,17 años con una desviación típica de 11,9, y un rango entre 24 y 60 años. En cuanto a los años de antigüedad la media es de 9,83 con una desviación típica de 10,5 y un rango entre 2 y 37 años en la profesión.

Cada uno de los participantes posee un grado de experiencia docente diferente (ver tabla 3).

Tabla 3. Porcentaje del tiempo de experiencia docente

Experiencia docente	Frecuencia	Porcentaje
1 a 5 años	3	5,8%
6-15 años	18	34,6%
15-25 años	8	15,4%
25 años o más	17	32,6%
Datos perdidos	6	11,6%
Total	52	100%

Familiares

La muestra está compuesta por familiares de alumnos/as de colegios de la localidad de Elda (Alicante). Han participado un total de 143 familiares, 59 hombres (35,8%) y 84 mujeres (50,9%). La edad media de los familiares que han participado es de 38,53 años con una desviación típica de 4,31 y un rango entre 30 y 53 años.

Cada uno de los participantes posee un grado de parentesco diferente (ver tabla 4).

Tabla 4. Porcentaje de grado de parentesco

Grado de parentesco	Frecuencia	Porcentaje
Padre	39	27,3%
Madre	103	72%
Datos perdidos	1	0,7%
Total	143	100%

Cuestionario del alumnado

Parte A1 del cuestionario del alumno/a: comportamiento ante situaciones.

En los resultados obtenidos (ver tabla 5) se puede observar que, cuando tienen algún problema, tienden a decírselo al profesorado (99%) más que a las familias (95,4%); siendo el alumnado de Educación Infantil el que muestra mayor tendencia a decírselo al profesorado en comparación al de primer ciclo de Primaria [X^2 (3g.l.)= 22,888, $p<.000$].

De la misma manera, y en consonancia con lo anteriormente mencionado, cuando el alumnado ve que alguien tiene algún problema, el de Infantil tiende más a decírselo al profesor/a que el de primer ciclo de Primaria [X^2 (3g.l.)= 10,746, $p<.05$]. Por último, conviene destacar que existe un menor porcentaje de alumnos/as que se mantiene en silencio, sin manifestar lo ocurrido a nadie, cuando tiene un problema (36,4%), o si ve que alguien lo tiene (29,7%).

Parte A2 del cuestionario del alumno/a: situación de intimidación y maltrato.

En la segunda parte del cuestionario, el alumno/a analizaba si ha sufrido, presenciado o vivido distintas situaciones de intimidación y maltrato en el contexto escolar. El alumnado valoraba las situaciones presenciadas (ver tabla 6), situaciones vividas (ver tabla 7) y situaciones realizadas (ver tabla 8) en una escala tipo Likert (Nunca, Pocas veces, Muchas veces y Siempre).

En la tabla 6 encontramos los resultados sobre las situaciones de intimidación y maltrato que el alumnado participante en nuestro estudio ha presenciado según el ciclo educativo al que pertenece. Tal y como nos informan la mayoría de los alumnos/as, las situaciones de violencia o intimidación más presenciadas en el entorno escolar, son las agresiones físicas y verbales efectuadas fuera del aula, indicando que casi el 80% de los alumnos/as “pegan en el recreo”, el 73,3% dice que ha presenciado como “insultaban en el recreo” a algún compañero/a y poco más del 70% afirman haber visto al menos en alguna ocasión como “empujan o fastidian en la fila” a algún niño/a.

En todas estas situaciones hemos encontrando diferencias estadísticamente significativas con respecto al ciclo educativo, siendo los alumnos/as de Educación Infantil quienes señalan en mayor medida estas situaciones frente a los alumnos/as de Educación Primaria.

Tabla 5. Influencia del ciclo educativo en las respuestas del Cuestionario del Alumnado. Parte A1: comportamiento ante situaciones

Comportamientos ante Situaciones	Total	Infantil (5 años)	Primaria (Primer ciclo)	X²	p
Si tienes algún problema, ¿se lo dices al profesor?					
Nunca	1	0	1	22,888	0,000
Pocas veces	30,3	8,2	22,1		
Muchas veces	30,8	19,5	11,3		
Siempre	37,9	23,6	14,4		
Si tienes algún problema, ¿se lo dices a tu familia?					
Nunca	4,6	3,6	1	6,888	0,076
Pocas veces	19	10,8	8,2		
Muchas veces	28,2	16,4	11,8		
Siempre	48,2	20,5	27,7		
Si tienes algún problema, ¿te vas sin decir nada?					
Nunca	65,1	32,8	32,3	0,996	0,802
Pocas veces	21	10,8	10,3		
Muchas veces	8,2	5,1	3,1		
Siempre	0,5	2,6	3,1		
Si ves que alguien tiene problemas ¿se lo dices al profesor?					
Nunca	5,1	1	4,1	10,746	0,013
Pocas veces	20	7,2	12,8		
Muchas veces	24,6	12,8	11,8		
Siempre	50,3	30,3	20		
Si ves que alguien tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?					
Nunca	13,8	6,2	7,7	4,800	0,187
Pocas veces	23,6	9,7	13,8		
Muchas veces	21,5	10,8	10,8		
Siempre	41	24,6	16,4		
Si ves que alguien tiene problemas ¿te vas sin decir nada?					
Nunca	63,6	32,3	31,3	0,395	0,941
Pocas veces	20,5	11,3	9,2		
Muchas veces	10,3	5,1	5,1		
Siempre	5,6	2,6	3,1		

Con respecto a las agresiones efectuadas dentro del aula, a excepción de la situación de “estropear los trabajos a algún compañero/a”, los resultados indican que más de la mitad de los alumnos/as ha visto o presenciado cómo ocurría en alguna ocasión algunas de estas situaciones. El alumnado de Educación Infantil afirma haber presenciado con mayor frecuencia que los de Primaria: “insultar a otro/a en clase” [X^2 (3g.l.)= 28,455, $p<,000$], “molestar o no dejar hacer el trabajo” a algún compañero [X^2 (3g.l.)= 10,219, $p<,05$], ver cómo algún alumno/a “pega a otro en el aula” [X^2 (3g.l.)= 49,567, $p<,000$] y “estropear los trabajos” [X^2 (3g.l.)= 13,565, $p<,01$].

Tabla 6. Relación entre ciclo educativo y situaciones de intimidación y maltrato presenciadas

Situaciones presenciadas	Total	Infantil (5 años)	Primaria (Primer ciclo)	χ^2	p
Insultarlo en mi clase					
Nunca	32,8	16	50,5	28,455	0,000
Pocas veces	48,2	57	38,9		
Muchas veces	11,3	15	7,4		
Siempre	7,7	12	3,2		
Insultarlo en el recreo					
Nunca	26,7	17	36,8	14,601	0,002
Pocas veces	36,9	47	26,3		
Muchas veces	27,7	25	30,5		
Siempre	8,7	11	6,3		
Pegarle en clase					
Nunca	49,2	26	73,7	49,567	0,000
Pocas veces	26,7	39	13,7		
Muchas veces	14,4	17	11,6		
Siempre	9,7	18	1,1		
Pegarle en el recreo					
Nunca	20,5	10	31,6	14,314	0,003
Pocas veces	38,5	44	32,6		
Muchas veces	26,2	28	24,2		
Siempre	14,9	18	11,6		
Empujar o fastidiar en las filas					
Nunca	28,7	13	45,3	32,602	0,000
Pocas veces	39	52	25,3		
Muchas veces	15,4	12	18,9		
Siempre	16,9	23	10,5		

Molestar o no dejarle hacer el trabajo					
Nunca	39,5	40	38,9	10,219	0,017
Pocas veces	35,9	29	43,2		
Muchas veces	12,3	12	12,6		
Siempre	12,3	19	5,3		
Quitarle o esconderle las cosas					
Nunca	45,6	57	33,7	26,581	0,000
Pocas veces	37,4	24	51,6		
Muchas veces	10,3	7	13,7		
Siempre	6,7	12	1,1		
Estropearle los trabajos					
Nunca	55,9	44	68,4	13,565	0,004
Pocas veces	33,3	41	25,3		
Muchas veces	6,7	8	5,3		
Siempre	4,1	7	1,1		

Por último, conviene destacar que aproximadamente la mitad del alumnado (54,4%) dice haber presenciado cómo alguien “quita o esconde las cosas a algún compañero”, siendo los escolares de Educación Primaria quienes tienden, significativamente, a realizar más este comportamiento que los de Educación Infantil [X^2 (3g.l.)= 26,581, $p < ,000$].

En la tabla 7 podemos analizar las situaciones de intimidación y maltrato vividas por el alumnado en el estudio, según el ciclo educativo que cursan. En consonancia con los resultados obtenidos en las situaciones presenciadas por los niños/as en la escuela, es fuera del aula cuando vivencian un mayor número de agresiones físicas y/o verbales, como son los “insultos en el recreo” (53,3%), “empujar y fastidiar en la fila” (51,3%) y “pegar en el recreo” (49,2%).

En cuanto a las situaciones vividas dentro del aula, han aparecido diferencias estadísticamente significativas en dos situaciones de intimidación: Que alguien les ha “pegado en clase” en alguna ocasión [X^2 (3g.l.)= 19,464, $p < ,000$], y que algún compañero/a les ha “insultado en clase” en alguna ocasión [X^2 (3g.l.)= 16,422, $p < ,01$]; siendo los alumnos/as de Educación Infantil quienes las padecen en mayor medida frente a los alumnos/as de Educación Primaria.

También hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en aquellas situaciones en las que los niños/as “no dejan jugar con ellos a sus compañeros/as” [X^2 (3g.l.)= 11,280, $p < ,05$], así como tener que “jugar solo en el recreo” en alguna ocasión [X^2 (3g.l.)= 9,438, $p < ,05$]; siendo los alumnos/as de Educación Primaria quienes afirman vivir más estas situaciones frente a los de Educación Infantil.

Tabla 7. Relación entre ciclo educativo y situaciones de intimidación y maltrato vividas

Situaciones vividas	Total	Infantil (5 años)	Primaria (Primer ciclo)	X²	p
Me han insultado en clase					
Nunca	60,5	47	74,7	16,422	0,001
Pocas veces	28,7	37	20		
Muchas veces	5,6	8	3,2		
Siempre	5,1	8	2,1		
Me han insultado en el recreo					
Nunca	46,7	41	52,6	5,766	0,124
Pocas veces	36,9	41	32,6		
Muchas veces	12,8	12	13,7		
Siempre	3,6	6	1,1		
Me pegan en clase					
Nunca	64,1	51	77,9	19,464	0,000
Pocas veces	22,6	30	14,7		
Muchas veces	8,7	10	7,4		
Siempre	4,6	9	0		
Me pegan en el recreo					
Nunca	50,8	53	48,4	2,058	0,560
Pocas veces	36,4	32	41,1		
Muchas veces	7,7	9	6,3		
Siempre	5,1	6	4,2		
Me empujan o fastidian en las filas					
Nunca	48,7	43	54,7	5,625	0,131
Pocas veces	33,3	36	30,5		
Muchas veces	7,2	6	8,4		
Siempre	10,8	15	6,3		
Me molestan y no me dejan hacer el trabajo					
Nunca	53,3	57	49,5	2,521	0,472
Pocas veces	28,7	26	31,6		
Muchas veces	10,3	8	12,6		
Siempre	7,7	9	6,3		
Me quitan o esconden las cosas					
Nunca	60	59	61,1	6,490	0,090
Pocas veces	28,2	28	28,4		
Muchas veces	7,2	5	9,5		
Siempre	4,6	8	1,1		

Me estropean los trabajos					
Nunca	74,9	68	82,1	7,453	0,059
Pocas veces	15,4	21	9,5		
Muchas veces	4,1	6	2,1		
Siempre	5,6	5	6,3		
No me dejan jugar los compañeros con ellos					
Nunca	7,7	10	5,3	11,280	0,010
Pocas veces	12,8	14	11,6		
Muchas veces	27,2	35	18,9		
Siempre	52,3	41	64,2		
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo					
Nunca	62,6	60	65,3	2,571	0,463
Pocas veces	26,2	30	22,1		
Muchas veces	4,6	3	6,3		
Siempre	6,7	7	6,3		
Tengo que jugar solo en el recreo					
Nunca	71,8	78	65,3	9,438	0,024
Pocas veces	17,9	16	20		
Muchas veces	4,6	5	4,2		
Siempre	5,6	1	10,5		
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen					
Nunca	77,4	76	78,9	2,280	0,516
Pocas veces	12,8	15	10,5		
Muchas veces	4,6	3	6,3		
Siempre	5,1	6	4,2		

La situación de intimidación y maltrato realizada con mayor frecuencia por los alumnos/as de nuestro estudio (ver tabla 8) es “no dejan jugar a algún compañero” (50,8%). También han señalado que en alguna ocasión “han pegado en el recreo” a algún compañero/a (37,5%) y/o han “insultado en el recreo” (33,3%).

Nos gustaría destacar que a excepción de las situaciones de “empujar para fastidiar en las filas” y “quitar o esconder las cosas” a algún compañero, han aparecido diferencias estadísticamente significativas en todas las variables estudiadas, siendo los alumnos/as de Educación Infantil quienes afirman haber realizado prácticamente todas las acciones en mayor medida que los alumnos/as de Educación Primaria. Únicamente en la variable “si quiero conseguir algo de algún compañero le doy algo a cambio”, los alumnos/as de Educación Primaria la señalan, significativamente, en mayor proporción que los de Educación Infantil [χ^2 (3g.l.)= 8,126, $p < ,05$].

Tabla 8. Relación entre ciclo educativo y situaciones de intimidación y maltrato realizadas

Situaciones realizadas	Total	Infantil (5 años)	Primaria (Primer ciclo)	X²	p
He insultado en clase					
Nunca	76,9	66	88,4	18,155	0,000
Pocas veces	18,5	26	10,5		
Muchas veces	4,1	8	0		
Siempre	0,5	8	1,1		
He insultado en el recreo					
Nunca	66,7	58	75,8	7,287	0,026
Pocas veces	27,7	34	21,1		
Muchas veces	5,6	8	3,2		
Siempre	0	0	0		
He pegado en clase					
Nunca	82,1	72	92,6	16,847	0,001
Pocas veces	16,9	27	6,3		
Muchas veces	0,5	0	1,1		
Siempre	0,5	1	0		
He pegado en el recreo					
Nunca	62,6	54	71,6	6,715	0,035
Pocas veces	35,4	44	26,3		
Muchas veces	2,1	2	2,1		
Siempre	0	0	0		
He empujado para fastidiar en las filas					
Nunca	73,8	68	80	4,450	0,217
Pocas veces	23,6	29	17,9		
Muchas veces	2,1	2	2,1		
Siempre	0,5	1	0		
He molestado y no he dejado trabajar a algún compañero					
Nunca	75,9	75	76,8	7,880	0,019
Pocas veces	21	25	16,8		
Muchas veces	3,1	0	6,3		
Siempre	0	0	0		
He quitado o escondido las cosas a algún compañero					
Nunca	88,2	90	86,3	1,427	0,490
Pocas veces	11,3	10	12,6		
Muchas veces	0,5	0	1,1		
Siempre	0	0	0		

He estropeado el trabajo de algún compañero					
Nunca	92,3	89	95,8	8,130	0,043
Pocas veces	6,7	11	2,1		
Muchas veces	0,5	0	1,1		
Siempre	0,5	0	1,1		
No he dejado jugar conmigo a algún compañero					
Nunca	49,2	41	57,9	12,617	0,006
Pocas veces	23,6	25	22,1		
Muchas veces	3,1	1	5,3		
Siempre	24,1	33	14,7		
Si quiero conseguir algo de algún compañero les doy algo a cambio					
Nunca	80	86	73,7	8,126	0,043
Pocas veces	11,8	11	12,6		
Muchas veces	1,5	1	2,1		
Siempre	6,7	2	11,6		

Cuestionario del profesorado

Las respuestas del profesorado se presentan en la tabla 9 (respuestas numéricas) expresadas en frecuencias y porcentajes. Los resultados obtenidos en nuestro estudio ponen de manifiesto que más del 95% del profesorado participante en el mismo está “muy de acuerdo” o “de acuerdo” en considerar tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado. En esta línea más del 80% de los profesores entrevistados afirma que la intervención del profesorado en casos de violencia o conflicto escolar es parte de su labor educativa.

Cabe destacar que aunque más de 90% de los entrevistados manifiesta que en su clase suelen controlar y atajar los conflictos y agresiones, de modo que no llegan a ser un problema, consideran que para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el centro hay que implicar a las familias. En consonancia con lo anteriormente comentado, más del 80% afirma que para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo docente completo tome conciencia y decida actuar, considerando que sería una buena idea comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en sus centros.

Con respecto a la experiencia profesional del profesorado hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas, siendo el profesorado con una experiencia profesional inferior a 5 años frente al de mayor experiencia, el que considera, en

mayor medida, que la intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto es parte de su labor educativa [X^2 (3g.l.)= 12,147, $p<,05$]; que son tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado [X^2 (2g.l.)= 9,693, $p<,05$]; así como que la causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se vive en el centro [X^2 (4g.l.)= 11,009, $p<,05$].

En cuanto al ciclo educativo donde imparten docencia, encontramos que es el profesorado de primer ciclo de Educación Primaria quien considera, en mayor medida, que las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículo [X^2 (2g.l.)= 6,124, $p<,05$], al comparar sus respuestas con las del profesorado de Educación Infantil.

Tabla 9. Respuestas del profesorado

	Variable/ Descripción	1 = Muy en desacuerdo		2		3		4		5 = Muy de acuerdo	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
P1	Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículo.	0	0	0	0	5	11,1	14	31,1	26	57,8
P2	Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro.	26	57,8	10	22,2	6	13,3	0	0	3	6,7
P3	El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado.	18	40,9	11	25	10	22,7	4	9,1	1	2,3
P4	Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.	0	0	4	8,9	18	40	20	44,4	3	6,7
P5	La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.	0	0	1	2,3	4	9,1	12	27,3	27	61,4
P6	En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones no llegando a ser un problema.	1	2,2	1	2,2	2	4,4	16	35,6	25	55,6

P7	El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro.	8	17,8	13	28,9	16	35,6	6	13,3	2	4,4
P8	Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.	3	6,7	2	4,4	2	4,4	7	15,6	31	68,9
P9	Para eliminar los problemas de violencia que se producen en el centro hay que implicar a las familias.	0	0	1	2,2	2	4,4	10	22,2	32	71,1
P10	La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se vive en la familia.	0	0	2	4,4	13	28,9	22	48,9	8	17,8
P11	La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se vive en el centro.	5	11,1	10	22,2	14	31,1	15	33,3	1	2,2
P12	La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se vive en la sociedad.	0	0	2	4,4	12	26,7	17	37,8	14	31,1
P13	Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi Centro sería una buena idea.	0	0	3	6,7	6	13,3	14	31,1	22	48,9
P14	Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.	0	0	0	0	2	4,4	5	11,1	38	84,4

Escala de respuesta: 1= Muy en desacuerdo. 2= Poco de acuerdo. 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo.

4= Bastante de acuerdo. 5= Muy de acuerdo.

Por último, señalar que es el profesorado de Educación Infantil, frente al del primer ciclo de Educación Primaria, quien afirma, en mayor medida, que las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en sus centros [X^2 (3g.l.)= 7,953, $p < ,05$].

Cuestionario de los familiares

Los resultados obtenidos en nuestro estudio ponen de manifiesto que más 95% de los familiares participantes está “muy de acuerdo” o “bastante de acuerdo” en que muestran confianza en sus hijos/as (95,7%). En esta línea más del 80% manifiesta tener confianza en el profesorado (86,8%), están dispuestos a participar y colaborar en programas de prevención y resolución de conflictos de convivencia (86%), y consideran tan importantes los problemas de convivencia, cómo los que tienen que ver con el rendimiento académico (83,1%).

Los familiares consideran que la primera causa de los problemas de convivencia son los programas que los niños/as ven en la televisión (77%), en segundo lugar el clima de relación que se vive en la familia (63%), seguido del clima de relación que se vive en la sociedad (57,7%) y, por último, en el centro (34,3%).

Las respuestas de las familias se presentan en la tabla 10 (respuestas numéricas) expresadas en frecuencias y porcentajes.

Tabla 10. Resultados de la encuesta a las familias

	Variable/ Descripción	1 = Muy en desacuerdo		2		3		4		5 = Muy de acuerdo	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
F1	En el colegio de mi hijo/a existen problemas de convivencia.	46	32,6	34	24,1	28	19,9	21	14,9	12	8,5
F2	Tengo confianza con los/as profesores/as del centro.	3	2,1	7	4,9	9	6,3	56	39,2	68	47,6
F3	El profesorado del centro intenta atajar los problemas de convivencia.	1	0,7	6	4,3	14	10	60	42,9	59	42,1
F4	Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del centro.	0	0	4	2,8	8	5,6	51	35,7	80	55,9
F5	Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir.	2	1,4	2	1,4	3	2,1	33	23,1	103	72

F6	Tengo confianza en mi hijo/a.	1	0,7	0	0	5	3,5	30	21,1	106	74,6
F7	La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia.	9	6,3	7	4,9	37	25,9	39	27,3	51	35,7
F8	La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que hay en el centro Educativo.	12	8,4	31	21,7	51	35,7	29	20,3	20	14
F9	La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.	2	1,4	8	5,6	50	35,2	47	33,1	35	24,6
F10	Los programas televisivos que los/as niños/as ven favorecen que pueda haber problemas de violencia.	3	2,1	7	4,9	23	16,1	50	35	60	42
F11	En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que dar un cachete a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta.	31	21,7	27	18,9	39	27,3	23	16,1	23	16,1
F12	Cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el centro al tutor/a de mi hijo/a.	5	3,5	5	3,5	22	15,6	42	29,8	67	47,5
F13	Estaría dispuesto/a a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre los niños/as.	1	0,7	4	2,8	15	10,5	35	24,5	88	61,5
F14	Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico.	0	0	4	2,8	5	3,5	15	10,6	118	83,1
Escala de respuesta: 1= Muy en desacuerdo. 2= Poco de acuerdo. 3= Ni de acuerdo ni en desacuerdo. 4= Bastante de acuerdo. 5= Muy de acuerdo.											

Con respecto al parentesco de los familiares hemos encontrado únicamente una diferencia estadísticamente significativa en los aspectos evaluados: las madres expresan mayor satisfacción con su trato con el profesorado del centro que los padres [X^2 (6g.l.)= 12,742, $p < ,05$].

Conclusiones

Según los resultados de nuestro estudio, los datos confirman que la violencia e intimidación escolar también se da en edades tempranas. Así también lo corroboran estudios anteriores como los llevados a cabo por Monks y cols. (2003), Björkqvist y cols. (1992), y Ortega y Monks (2006).

Estos datos van en la línea de los resultados obtenidos en nuestro estudio, confirmando que los alumnos/as de edades más tempranas, manifiestan el maltrato a sus iguales con comportamientos que implican el contacto físico y verbal (insultar, pegar, empujar, etc.) más que la agresión indirecta (quitar, esconder cosas, etc.). Poniendo de relieve que los alumnos/as de menor edad no han adquirido aún las habilidades sociales necesarias, y parecen tener una concepción del maltrato más centrada en el contacto físico que en las agresiones indirectas. Estos resultados apoyan la idea de Ortega (2008) de que el concepto de agresión y maltrato entre iguales va cambiando con la edad.

Comparado con el profesorado de primer ciclo de Educación Primaria, el profesorado de Educación Infantil de nuestro estudio, refiere en mayor medida, las agresiones y situaciones violentas como un grave problema en sus centros, confirmándose de nuevo que la violencia e intimidación escolares también se da en edades tempranas.

Ante comportamientos de maltrato o intimidación escolar, podemos ver como los niños/as, en primer lugar, acuden a decírselo al profesorado y después a la familia, sobre todo en Educación Infantil. A pesar de ello, queríamos destacar que existe un importante porcentaje de niños/as que no piden ayuda cuando presencian (29,7%) o tienen un problema (36,4%). Estos datos hay que tenerlos muy en cuenta debido a que son precisamente estos alumnos/as sobre los que, tanto la comunidad educativa como todos los agentes implicados en su educación, deberían plantearse una intervención.

Del mismo modo, es necesario intervenir en aquellos alumnos/as que manifiestan conductas agresivas, para prevenir las situaciones de violencia y/o intimidación escolar y ayudar a mejorar el clima de convivencia en los centros educativos.

Conviene destacar que, según nuestros datos, es más probable que los niños/as actúen agresivamente cuando no perciben supervisión directa del profesorado, como puede ser en el recreo, que cuando se encuentran en un lugar más controlado, como es el aula. En este sentido, hemos detectado que “pegar en el recreo”, “insultar en el recreo” y “empujar o fastidiar en la fila” son situaciones que en alguna ocasión, un importante porcentaje de alumnos/as, ha presenciado, vivido o realizado.

Por último destacar, que tanto el profesorado como los familiares consideran tan importante los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico, y conceden una gran importancia a la necesidad de trabajar de forma coordinada en la prevención de la intimidación escolar a través de programas de prevención de la violencia y de mejora de la convivencia. Por ello, es necesario llevar a cabo estrategias que ayuden a detectar posibles problemas relacionales con sus iguales, para poder intervenir lo más tempranamente posible y evitar que este alumnado pueda convertirse bien en víctimas o en agresores.

Los resultados obtenidos han de ser valorados con cautela, debido a limitaciones del estudio que hay que tener en cuenta, como puede ser que la muestra está formada por 195 alumnos/as, 52 docentes y 143 familiares de centros educativos concertados ubicados en una única población de la zona del medio Vinalopó de la provincia de Alicante (Elda). Este hecho plantea la cuestión de si estos resultados pueden llegar a generalizarse a otros colectivos de alumnos/as. Sin embargo, la similitud de muchos de los datos con los estudios anteriormente realizados y con los obtenidos en esta misma zona y con alumnado de la ESO (ver Caruana y cols. 2005, 2007), sugiere que es necesario dotar a la comunidad escolar de estrategias y recursos para hacer frente de forma positiva a estas situaciones en edades tempranas.

Los resultados obtenidos en este estudio nos van a permitir diseñar programas de prevención e intervención sobre este tipo de manifestaciones de violencia que tengan en cuenta al alumnado, al profesorado, a la familias, al personal no docente de los centros y a toda la comunidad educativa en general. Con esta motivación hemos diseñado el “Programa de Educación Emocional y Prevención de la Violencia” que presentamos a continuación y con el que pretendemos abordar el fenómeno de la violencia en los primeros años de escolarización, en el ámbito escolar, haciendo partícipes a todos los agentes implicados en la educación de estos alumnos/as.

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

JUSTIFICACIÓN. EL PORQUÉ DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

Nuestra tradición educativa ha olvidado, incluso ignorado de forma sistemática el desarrollo emocional. Olvido que se justificaba al considerar las emociones como perturbadoras del razonamiento y el conocimiento, quedando fuera del sistema educativo emociones, afectos y relaciones. Por el contrario, asistimos en la actualidad a un creciente interés por lo emocional, al considerar tanto su papel relevante como su continua presencia en todos los aspectos de la vida y la actividad humana.

Es evidente que el tema se ha puesto de moda, pero más allá de esta circunstancia es preciso reconocer que son numerosas las razones que indican la necesidad de incorporar los aspectos afectivos y emocionales a la escuela para conseguir una verdadera educación integral, fin de nuestro sistema educativo.

Pero, ¿qué entendemos por Educación Emocional?

La Educación Emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objetivo de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se le plantean en su vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra 2000, p. 243).

La Educación Emocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no se encuentran atendidas de forma adecuada en la actual educación formal. Así, podemos constatar cómo en la vida real un alto coeficiente intelectual o una alta calificación académica no son sinónimo de un alto grado de bienestar y satisfacción personal, ni garantía de éxito profesional y social. Existen una serie de capacidades, relacionadas con el mundo de las emociones, que resultan de vital importancia para todas las esferas de la vida. El concepto de Inteligencia

Emocional hace referencia a estas habilidades o competencias de orden cualitativo ausentes hoy entre muchos de nuestros jóvenes.

Los principales indicadores de las carencias en el ámbito de la Educación Emocional y que al mismo tiempo justifican esta intervención son los siguientes:

En primer lugar, el bajo nivel de competencia emocional de nuestros niños/as y adolescentes, “analfabetismo emocional” (Goleman, 1995), que desemboca con frecuencia en un conjunto de comportamientos desadaptativos (Bisquerra, 2000) como son, no ya solo los numerosos actos de violencia dentro y fuera del ámbito escolar (p. ej., fenómeno del “*bullying*”), sino también el aumento del consumo de sustancias nocivas -drogas y alcohol-, o la mayor incidencia de trastornos mentales como la ansiedad o la depresión.

En segundo lugar, la gran relevancia o repercusión del papel de las emociones en los entornos de aprendizaje: con frecuencia nos quejamos de la falta de motivación del alumnado y del aumento de los comportamientos disruptivos, que atribuimos a una crisis de valores y autoridad imperante en el entorno. Pero la realidad es que muchos de estos problemas son también consecuencia del escaso conocimiento emocional y del subdesarrollo afectivo. Gran parte del fracaso escolar no es atribuible a una falta de capacidad intelectual sino a dificultades asociadas a experiencias emocionalmente negativas.

En tercer lugar, los cambios sociales en lo referente al desarrollo y crecimiento de la formación de las personas. Las nuevas tecnologías, el número de hijos por familia, la incorporación de las mujeres al mundo laboral, estructuras familiares monoparentales y reestructuradas, y un sinfín de situaciones nuevas, hacen que el periodo de la infancia sea diferente al de antaño, y las exigencias que se plantean en la escuela han variado en igual medida.

Por último, las más recientes aportaciones científicas acaban con la tradicional dicotomía entre razón y emoción dominante en nuestra cultura. La vinculación entre emoción y cognición es la base de toda actividad humana: las emociones y las reacciones emocionales son innatas y corresponden a sistemas de adaptación al medio que han facilitado, a lo largo de la evolución, la supervivencia del ser humano.

El núcleo de la vida emocional de las personas se encuentra en la base del cerebro, en el llamado sistema límbico. Anatómicamente hablando, el sistema emocional puede actuar con cierta independencia del racional (neocórtex), existen ciertas reacciones y recuerdos emocionales que tienen lugar sin la menor participación cognitiva consciente. Todo ello quiere decir que, lo queramos o no, las emociones están presentes en situaciones y decisiones vitales y que debemos ser capaces de reconocerlas y regularlas para poder encauzarlas en nuestro propio beneficio.

En resumen, algunos de los motivos más próximos que encontramos para justificar la necesidad de la incorporación de la Educación Emocional a nuestras aulas podrían ser los siguientes:

- Hay un interés creciente por parte de los educadores y de la sociedad en general sobre temas de Educación Emocional.
- Las competencias socioemocionales son un aspecto básico del desarrollo humano y de la preparación para la vida y por tanto incumben a la práctica educativa.
- Los medios de comunicación transmiten contenidos con una elevada carga emocional, que el receptor debe aprender a procesar.
- Es necesario aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo (consumo de drogas, depresión, violencia, etc.).
- Los niños/as necesitan aprender estrategias de afrontamiento para enfrentarse a las situaciones adversas que puedan surgir en sus vidas, con mayores probabilidades de éxito (separación de los padres, fracaso escolar, muerte de familiares, etc.).
- Promover el autoconocimiento, la autoestima, habilidades de relación positiva entre iguales, etc. Son sin duda ingredientes favorecedores de un estado de bienestar y felicidad que potencia la motivación y el aprendizaje entre nuestro alumnado.

DESARROLLO SOCIOAFECTIVO EN LA INFANCIA

Las personas nos parecemos porque compartimos influencias genéticas e influencias ambientales, pero también diferimos notablemente porque cada cual tenemos una herencia particular y cada uno vivimos en unos determinados contextos y recibimos influencias que son muy personales (interacción herencia – medio).

Mucho del carácter propio y particular que tiene la realidad psicológica de cada persona tiene que ver con el ámbito de la *personalidad* (conocimiento y valoración de sí mismo: autoestima, desarrollo emocional, regulación emocional...).

De la misma manera, si nos relacionamos con los demás como lo hacemos es porque tenemos unas ciertas ideas sobre lo que ellos esperan de nosotros, sobre sus sentimientos, sus necesidades y sus puntos de vista. Este ámbito (cómo son los demás, cómo sienten, qué piensan y qué esperan de nosotros), recibe habitualmente el nombre de *conocimiento social*. También, buena parte de nuestra conducta está condicionada por el hecho de que consideramos ciertos comportamientos como buenos y aceptables, mientras que otros son vistos como inadecuados e inaceptables. Estas ideas sobre lo que es aceptable, bueno y justo, es a lo que damos el nombre de *desarrollo moral*.

Pero tanto el desarrollo de la personalidad como el conocimiento social y el desarrollo moral se originan en *contextos de interacción social*, y requieren no sólo de un determinado nivel de desarrollo cognitivo sino también de la interacción con los otros, en un proceso de relación bidireccional que definimos como *socialización* en el que el sujeto se convierte en coprotagonista de su propio desarrollo. Escuela y familia son los dos contextos más influyentes de cara a la configuración de la personalidad infantil. Familia, profesorado y grupo de iguales van a convertirse en los agentes sociales más importantes en la primera infancia y durante los años de la escolarización en las etapas de infantil y primaria.

La experiencia social de los niños y niñas antes de los 2 años gira fundamentalmente en torno a las relaciones con adultos en el entorno familiar. A este tipo de relaciones las denominamos relaciones verticales y están definidas por la asimetría entre los protagonistas. Son relaciones basadas en la complementariedad entre personas que tienen un estatus y competencias claramente diferentes.

A partir de los 2 años, y de forma generalizada con la entrada en la escuela, el niño/a asiste a entornos de cuidado y educación extrafamiliares y empiezan a tener una presencia estable y creciente en su vida los iguales, y con ellos las llamadas relaciones horizontales. Se trata de relaciones simétricas basadas en la igualdad, la reciprocidad y la cooperación entre personas con estatus y destrezas semejantes. Los tres grandes tipos de interacción con iguales son: las agresivas, las lúdicas (juego) y las prosociales (amistad).

Los niños y niñas de Educación Infantil se encuentran en un momento ideal para construir en común vínculos interpersonales gratificantes y experiencias positivas de convivencia en grupo, como base del propio crecimiento personal.

El análisis de las notas más relevantes del desarrollo tanto de la personalidad como de la conducta social lo llevaremos a cabo en cada uno de los bloques de contenido que componen el programa, teniendo en cuenta que, aunque partiremos de una distribución inicial compartimentada, en todo momento deberemos mantener la idea de que el desarrollo de los niños y niñas no funciona por parcelas o contenidos estancos, sino como una realidad integrada en la que se entremezclan los aspectos cognitivos, los afectivos y los sociales.

Desarrollo de la personalidad

Los orígenes de la vida social y emocional se sitúan en el apego, en la vinculación afectiva del recién nacido con sus cuidadores principales. Este lazo afectivo, seguro o inseguro, constituye el sistema relacional básico que una vez formado va a regular los demás, formando un verdadero modelo interno de relaciones afectivas.

La etapa de los 3 a los 6 años es considerada crucial para la estructuración de la personalidad infantil. Se trata de una etapa que implica cierta conflictividad en las relaciones cotidianas. Conflictividad que tiene que ver, en gran parte, con el inicio del desarrollo de la propia identidad y de la afirmación de la propia autonomía. Es en esta etapa en la que se conforman los rasgos de personalidad y de relación social más relevantes. De la misma manera, la etapa de los 6 a los 12 años, será más tranquila y sosegada en el plano afectivo; una etapa en la que niños y niñas continúan construyendo su personalidad, pero entonces, la tarea principal será la de consolidar los muchos aspectos del desarrollo sociopersonal que se habían ido definiendo en los años anteriores. Las bases de la personalidad están ya formadas y aunque las modificaciones sean posibles, lo harán sobre los cimientos ya cons-truidos, perfilándose ya, en torno a los seis años, una caracterización de la personalidad con la que en adelante hay que contar.

Las interacciones sociales: juego, agresividad y amistad

Uno de los aspectos más relevantes en el desarrollo social y que hoy en día despierta más interés es el contacto con iguales y las interacciones que se producen en estas relaciones. El protagonismo de los iguales como agentes socializadores aparece con la escolarización en la etapa infantil y se consolida en las sucesivas etapas. Niños y niñas pasan cada vez más tiempo juntos sin supervisión de los adultos desarrollando recursos y habilidades para la relación con los otros y la integración social. Veremos a continuación los tres grandes tipos de interacción que se dan en estas relaciones horizontales: las lúdicas, las agresivas y las prosociales, que concretaremos en el análisis de las relaciones de amistad.

El juego

El juego es una actividad que produce placer y en la que hay un predominio de los medios sobre los fines, de manera que jugar se convierte en una meta en sí misma en la que el niño o la niña experimentan conductas complejas sin la presión de tener que alcanzar un objetivo. Los criterios de clasificación son muchos, en la siguiente clasificación se muestran dos sistemas distintos de categorización, uno basado en el tema del juego y otro centrado en la madurez social de las destrezas que intervienen.

Moreno (2007b), nos ofrece las siguientes formas de clasificar el juego infantil:

(1) En función de los temas del juego:

- Juego sensorial (manipular, golpear, chapotear).
- Juego con movimiento (correr, saltar).
- Juego simbólico (usar algo como si fuera otra cosa).

- Juego rudo – desordenado (simular peleas).
- Juego verbal (juegos de palabras, ritmos, cadencias).
- Juego socio dramático (tenderos, médicos, casitas).
- Juego constructivo (torres, puzzles, dibujar).
- Juegos de reglas (ajedrez, fútbol).

(2) En función de la madurez social:

- Juego solitario (solo, a menudo con juguetes, pero sin esfuerzo por relacionarse con otros).
- Juego de espectador (ver jugar a otros sin participar).
- Juego paralelo (junto a otros, pero no con otros).
- Juego asociativo (interactuar compartiendo materiales y siguiendo iniciativa, pero sin cooperar).
- Juego cooperativo (coordinar esfuerzos para lograr metas comunes).

De todos es conocida la importancia que se concede al juego, sus enormes potencialidades y las importantes funciones que aportan al desarrollo. En la escuela el juego es una estrategia didáctica de primer orden, sobre todo en las primeras edades. Gracias al juego niños y niñas aprenden propiedades de los objetos y leyes que los gobiernan, desarrollan la creatividad, se afirman sentimientos de seguridad, confianza y dominio del entorno, también consolidan el sentimiento de filiación social y favorecen la aparición de las actitudes cooperativas. Es además, de conocida relevancia, el juego socio dramático en la comprensión y asimilación del mundo e incluso su valor para el diagnóstico y el tratamiento psicológico.

La agresividad

La agresividad es uno de los problemas que afecta a más niños y niñas durante la infancia, y una de las cuestiones que más preocupa a progenitores y educadores.

La agresividad se aprende cuando es reforzada, cuando con ella se consiguen metas deseables. Según la teoría del aprendizaje social, este aprendizaje puede ser directo (a través del reforzamiento), o vicario (a través de la imitación de modelos).

La agresión física en los niños/as es muy frecuente y normal, en especial entre los quince meses y los dos años y medio. En estas edades suele utilizarse en las disputas sobre posesiones o para conseguir imponerse a los otros. A partir de los 3 años estas agresiones empezarán a aparecer como venganza, en respuesta a un ataque o frustración.

El dominio del lenguaje supone para el niño/a una nueva herramienta para expresar su frustración sin las consecuencias de la agresión física; en general, cuanto más

haya desarrollado un niño/a sus habilidades lingüísticas, menos propenso será a utilizar la agresión.

La función que cumple la agresión también evoluciona. A este respecto podemos distinguir entre *agresividad hostil* cuya meta es causar daño o perjudicar a la víctima, y la *agresividad instrumental*, en la que el daño al otro es un medio para conseguir un fin no agresivo (quitar un juguete). Al principio, predomina la de carácter instrumental, y a medida que avanzamos en edad, aumenta progresivamente la agresividad hostil (agresión física, burla, hacer rabiar, etc.), tendencia que continuará a lo largo de toda la etapa primaria. Como consecuencia, también variará la forma de esa agresión, a medida que los niños y niñas crecen la agresión física directa también será menos frecuente, pero la verbal (burlarse, importunar, insultar, poner mote) y la de venganza se irá haciendo más común.

En cuanto a la frecuencia, parece ser que este tipo de conductas agresivas decrece con la edad. Este declive se relaciona con una diversidad de factores: por un lado, el progresivo desarrollo del lenguaje que puede ayudar a inhibir las conductas agresivas de tipo físico a favor de la expresión verbal de necesidades y deseos. Por otro, la creciente capacidad para demorar las gratificaciones, la empatía y la mayor autorregulación. No obstante, es probable que los niños/as que recurren con frecuencia a la agresión, porque les da resultados y no reciben consecuencias negativas, por ello continuarán usándola.

La amistad

La amistad es una de esas realidades que va a estar presente a lo largo de todo el ciclo evolutivo del ser humano. La amistad es una relación voluntaria basada en la reciprocidad y en el gusto por estar juntos.

En un primer momento, las relaciones se establecen con aquellos que se encuentran físicamente próximos (mi amigo/a es el que está a mi lado), pero poco a poco, entre los 2 y los 6 años, estas relaciones se irán haciendo más selectivas de manera que los amigos o amigas suelen tener la misma edad, el mismo sexo y ciertas semejanzas conductuales y actitudinales. Entre amigos/as se dan juegos más ricos y complejos y los conflictos se resuelven de manera más equilibrada, con el fin de mantenerse implicados y en armonía durante el juego.

A partir de los 6 y 7 años las relaciones de amistad se hacen más estables y recíprocas, con una mayor intensidad, mejor comprensión emocional y mayor reciprocidad afectiva.

Los contactos con iguales, especialmente con amigos/as, sirven a funciones muy significativas en el desarrollo. Los amigos/as aportan compañía, diversión, in-

formación y también afectos y seguridad emocional en momentos de estrés y transición.

LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA LEGISLACIÓN ACTUAL

La necesidad de incorporar la Educación Emocional a la educación formal ha sido recogida por los legisladores. El actual marco legislativo incorpora en el currículum de forma clara e inequívoca la necesidad de trabajar las capacidades que hacen referencia a la interacción e integración social y al equilibrio personal, con el mismo nivel de importancia que otras más tradicionales de tipo cognitivo y lingüístico. Así, la LOE, dando continuidad al planteamiento iniciado por la LOGSE, habla en sus fines de alcanzar el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades del alumnado.

Esta incorporación al currículum de los objetivos y contenidos propios de la Educación Emocional supone, por una parte, un factor de calidad en el sistema educativo, pues lo orienta hacia una formación integral y el pleno desarrollo de la persona atendiendo a las competencias básicas referidas al ámbito personal y social. Y también supone una prevención inespecífica, que se encamina a reforzar habilidades personales que pueden actuar como factores preventivos o “protectores”, frente a problemas con trasfondo emocional y que afectan a nuestra sociedad cada vez con mayor frecuencia y gravedad.

En su preámbulo, la nueva ley pone de manifiesto que la educación es el medio más adecuado “para construir la personalidad de los jóvenes, desarrollar al máximo sus capacidades, conformando su propia identidad personal y su comprensión de la realidad social, integrando las dimensiones cognoscitiva, afectiva y moral”. El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado se señala como un fin de la educación, así como la prevención y resolución pacífica de conflictos.

Todo ello se ve reflejado en el currículum de Educación Primaria, especialmente en las llamadas competencias básicas, y en concreto en dos de ellas (RD 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria):

Competencia social y ciudadana

Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.

Forman parte fundamental de esta competencia aquellas habilidades sociales que permiten saber que los conflictos de valores e intereses forman parte de la convivencia, resolverlos con actitud constructiva y tomar decisiones con autonomía...

Autonomía e iniciativa personal

Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos... En la medida en que la autonomía e iniciativa personal involucran a menudo a otras personas, esta competencia obliga a disponer de habilidades sociales para relacionarse, cooperar y trabajar en equipo: ponerse en el lugar del otro, la empatía, valorar las ideas de los demás, dialogar y negociar, la asertividad para hacer saber adecuadamente a los demás las propias decisiones, y trabajar de forma cooperativa y flexible.

En cuanto al currículo de Educación Infantil, se establece como prioritario el desarrollo social y emocional ofreciendo a niños y niñas la oportunidad de encontrarse con otros en un entorno estimulante diferente a la familia (Decreto 38/2008 de 28 de marzo por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil de la Comunitat Valenciana, artículo 3):

La Educación Infantil es la etapa que inicia el desarrollo de la personalidad del individuo, atendiendo de forma adecuada a todas las dimensiones del ser humano. Entre sus objetivos se encuentra el contribuir a que niños y niñas desarrollen, entre otras, las capacidades que le permitan:

- d) Desarrollar sus capacidades afectivas.
- e) Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

MODELO DE INTERVENCIÓN: EL LUGAR DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN LA ESCUELA

El programa de Educación Emocional que os proponemos va dirigido al alumnado del segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Cabe destacar en primer lugar que es precisamente en estas edades, entre los 3 y los 8 años, cuando se asientan los rudimentos de la inteligencia emocional siendo por tanto una etapa esencial para la estructuración de la personalidad. Este momento evolutivo es el ideal para construir en común vínculos interpersonales gratificantes y experiencias positivas de convivencia en grupo como base del propio crecimiento personal.

Por otra parte, es también a esta edad cuando la escolarización se generaliza a todos los niños y niñas y los interrogantes que genera el hecho de convivir juntos necesitan respuesta. No obstante, el aprendizaje personal y social continúa a lo largo de toda la vida y la enseñanza de las habilidades emocionales deberá hacerse extensiva tanto a toda la etapa Primaria como a la Secundaria (el lector interesado dispone de materiales de Educación Emocional para la ESO en la Biblioteca Virtual del CEFIRE de Elda: www.lavirtu.com, sección publicaciones). Con el trabajo sobre Educación Emocional que realicemos a estas edades estaremos aportando los cimientos de un edificio que habrá que ir construyendo año tras año a lo largo de toda la escolaridad.

¿Cómo integrar la Educación Emocional en nuestras escuelas?

La respuesta a esta pregunta deberá realizarse en función de las características del centro y la disponibilidad del profesorado. Se han apuntado diferentes posibilidades entre las que podemos destacar tres:

- La creación de una asignatura dedicada al desarrollo de las habilidades socioemocionales, estableciendo un horario específico para ello.
- La incorporación de la Educación Emocional a las actividades de tutoría con un horario específico semanal.
- Diseño de un eje transversal que trabaje estos contenidos en todas las áreas curriculares.

Nuestra propuesta, partiendo del referente legislativo y de la organización de cada uno de nuestros centros, es que la Educación Emocional debe integrarse en la acción tutorial, entendida como el conjunto de acciones dirigidas a conseguir el desarrollo integral del alumnado y en las que está implicado todo el centro. La acción tutorial es la actividad orientadora que lleva a cabo todo profesor o profesora en el aula de manera inherente a la función docente, plenamente integrada en las distintas áreas y como elemento complementario para el aprendizaje.

Con frecuencia, en los centros se asimila acción tutorial y tutoría, y se tiende a entender que estas acciones deben ser llevadas a cabo sólo por el tutor o tutora de grupo en el horario específico que se establezca para ello, o en su propio horario de intervención en el grupo que tutoriza. Si bien las tutorías tienen asignadas una serie de tareas organizativas y administrativas en los reglamentos de funcionamiento, como son responsabilizarse de la coordinación del equipo educativo que interviene en el grupo, llevar a cabo el seguimiento individualizado de los procesos de enseñanza aprendizaje de su alumnado y organizar las relaciones entre la escuela y las familias, estos no son sus únicos objetivos. Es necesario ir más allá. Es necesario planificar actuaciones dirigidas a conseguir el desarrollo integral de cada uno de los alumnos y alumnas de la escuela, con las que tienen que estar comprometidos todo el profesorado y todo el centro educativo.

Desde esta perspectiva, el *Plan de Acción Tutorial (PAT)* en sí mismo, y el proceso que se siga para su elaboración, será el instrumento dinamizador que ha de utilizar el centro docente para dar coherencia a los esfuerzos de la comunidad educativa para que el alumnado adquiriera, además de las competencias académicas, también aquellas otras competencias no ya solo emocionales sino también personales y sociales, que comprende la orientación educativa y que son las que permiten ese desarrollo integral del alumnado y su plena integración en la sociedad.

Las funciones y actividades que pueden desarrollarse en la acción tutorial se agrupan en torno a ciertas líneas o áreas de intervención, que son: enseñar a ser persona, enseñar a convivir, enseñar a aprender y enseñar a decidirse.

El modelo de orientación que subyace a nuestro planteamiento es el llamado modelo grupal o de programas, (ver en la cuadro 2) en el que la actuación tutorial, para el desarrollo de las competencias necesarias a que se refieren estas áreas de intervención, está centrada en el diseño y aplicación de programas diversos que se concretan en el plan de acción tutorial.

En orientación educativa se entiende por programa (Repetto, 2002. p.69):

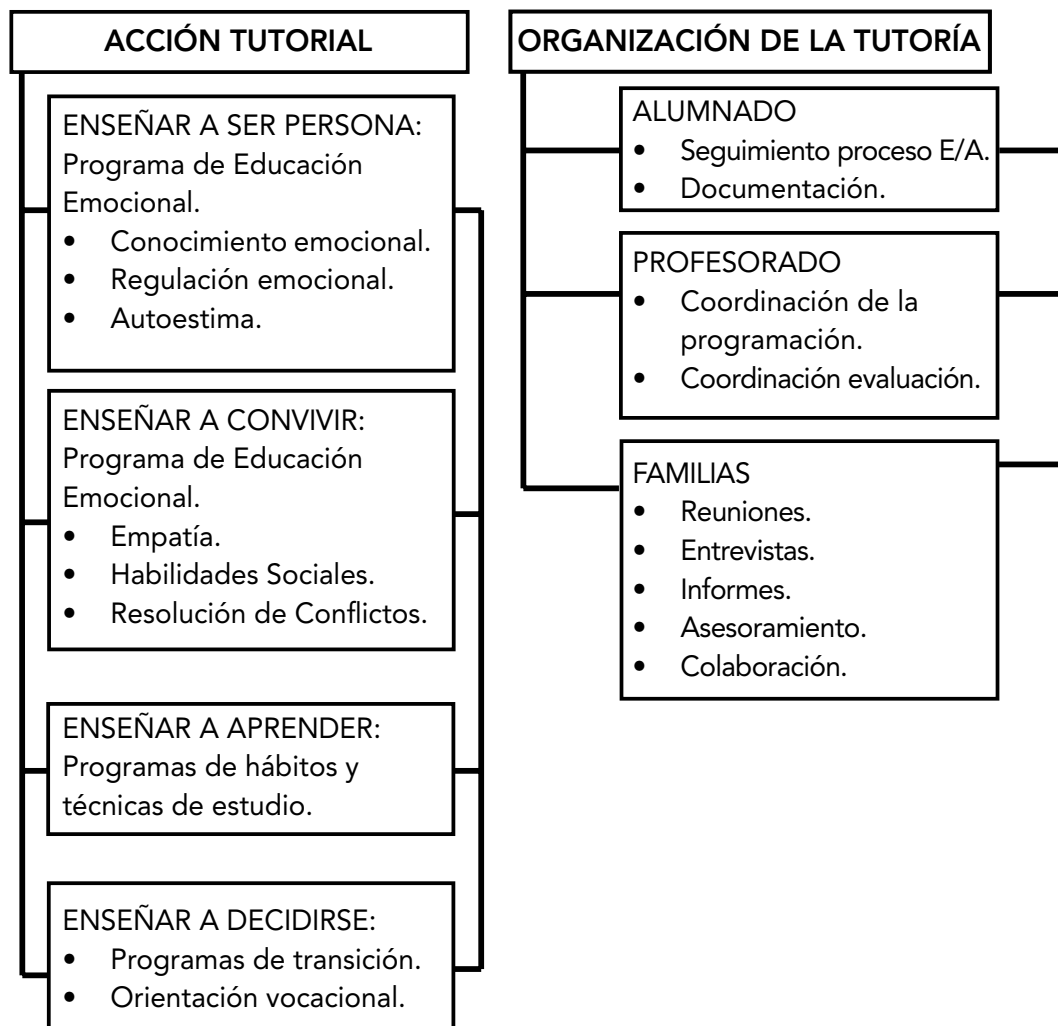
Toda actividad preventiva, educativa o remedial que, teóricamente fundamentada, planificada de modo sistemático y aplicada por un conjunto de profesionales de modo colaborativo, pretende lograr determinados objetivos en respuesta a las necesidades detectadas en un grupo dentro de un contexto educativo, comunitario, familiar o empresarial.

Un programa es pues un plan de acción o actuación sistemática y organizada, al servicio de metas educativas que se consideran valiosas.

A modo de conclusión, podemos decir que el modelo de intervención que proponemos es el de aplicación de un programa de Educación Emocional dentro de la acción tutorial del centro, entendiendo que será una intervención planificada, con una presencia suficiente y sistemática a lo largo de todo el ciclo educativo, en sesiones en las que el alumnado será consciente de aquellos contenidos y habilidades que está aprendiendo y cuál es su finalidad.

La realización de las distintas actividades se planificará junto a los otros programas de tutoría por el equipo educativo con una periodicidad trimestral, asignando las actividades elegidas entre el profesorado que interviene en el grupo, incluidos especialistas, en función tanto del tiempo de que disponen como de la adecuación de la propia actividad a las características del contenido que imparte cada profesor o profesora.

Cuadro 2. Orientación y tutoría: modelo de programas



Para llegar a una verdadera implementación de la Educación Emocional será imprescindible que el sistema educativo lo aborde como una necesidad tan básica como cualquier otra materia. Regulando con el mismo énfasis que otras materias su enseñanza, sus contenidos mínimos y sus horarios. Ya que el óptimo desarrollo de un programa de alfabetización emocional se da cuando comienza tempranamente, cuando es apropiado a cada edad, se continúa a lo largo de toda la etapa escolar y aún los esfuerzos de los centros educativos con los de las familias y los de toda la comunidad.

El mayor obstáculo para el éxito del programa, es que no llegue a incorporarse al currículum de la escuela, y que se viva como un añadido; porque el mensaje que

trasmitimos entonces al alumnado es que estos contenidos son poco importantes, y la falta de refuerzo impedirá la necesaria generalización. Para que se obtengan los efectos deseados y éstos sean duraderos, va a ser necesario que las actitudes y habilidades trabajadas por el equipo en las actividades del programa se trasladen al resto del profesorado y a otros entornos de la vida de la escuela, el patio, el comedor, las excursiones... es decir, a todas las relaciones personales que se producen en el centro. Cuanto más se experimente en diferentes momentos y desde diferentes perspectivas, más posibilidades habrá de que la propuesta educativa sea interiorizada.

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

El interés y la preocupación por los crecientes problemas de convivencia en la escuela, nos llevó al convencimiento de que era necesario abordar ese tema más allá del Reglamento de Régimen Interno y al reconocimiento de la llamada Educación Emocional como el camino más adecuado para ello, originándose así nuestro grupo de trabajo, que se constituyó en el CEFIRE de Elda el curso 2007-08, con el objetivo principal de profundizar en este tema.

Hemos sido, a lo largo de estos tres cursos, algo más de veinte componentes, maestros y profesionales de la educación en ejercicio que, independientemente de la formación académica individual, trabajamos mayoritariamente en las etapas de Infantil y Primaria, y es éste el ámbito de intervención elegido para nuestro trabajo, que pretendemos sobre todo que tenga un carácter eminentemente práctico y de cercanía al aula.

El planteamiento inicial, la idea en torno a la cual hemos trabajado, ha sido considerar que la acción educativa y formativa sobre la Educación Emocional de niños y niñas constituye una estrategia fundamental para prevenir la violencia en las aulas.

Dada la intención de mejorar nuestra formación como educadores en este ámbito, el primer paso fue llevar a cabo una reflexión teórica que nos permitiera comprender de qué estábamos hablando, y nos llevara a conocer las nuevas aportaciones en el campo de la psicología y la educación, para con ello dar sentido y fundamento a nuestro trabajo y unidad a la propuesta, reflexiones recogidas tanto en la introducción como en el presente capítulo.

Objetivos generales

El programa de Educación Emocional que presentamos tiene una doble finalidad:

- Por una parte, favorecer el desarrollo adecuado de la personalidad y del conocimiento social para conseguir el máximo bienestar social del alumnado.

- Y por otra, prevenir la aparición de problemas o disfunciones en este desarrollo que podrían desembocar en conductas desadaptadas o violentas.

Para ello, buscaremos estimular el desarrollo y adquisición de las habilidades emocionales más importantes, planteándonos los siguientes objetivos:

- Adquirir una adecuada conciencia de las emociones propias y ajenas.
- Favorecer el desarrollo de estrategias para la regulación emocional.
- Desarrollar un conocimiento ajustado de uno mismo y una autoestima positiva.
- Enseñar habilidades sociales para cooperar y trabajar en equipo.
- Adquirir habilidades para comunicarse de manera asertiva.
- Aprender a ponerse en el lugar del otro desarrollando la empatía.
- Proporcionar estrategias para resolver conflictos de manera constructiva y “no-violenta”.
- Identificar e interpretar el lenguaje no verbal.

Metodología

Por las características evolutivas de los grupos de edad a que va dirigido el programa y siguiendo los postulados del constructivismo, proponemos un enfoque metodológico fundamentalmente activo, que permita la construcción de aprendizajes emocionales significativos y funcionales.

La intervención consistirá en poner al alumnado en contextos adecuados en los que se generen procesos de construcción, se favorezcan las situaciones comunicativas y se puedan modelar habilidades y comportamientos.

Los procedimientos o técnicas más apropiados para el desarrollo de la educación socioemocional son:

- El juego, en especial el juego simbólico, el juego socio dramático y el juego cooperativo: favorecen importantes avances cognitivos como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y la mejora de la comunicación verbal, al tiempo que favorecen la adopción de modos de comportamiento diferentes al permitir la observación de las habilidades que utilizan los iguales.
- Las dramatizaciones, que proporcionan un excelente contexto para educar habilidades socioemocionales, pues permiten el trabajo en “contextos protegidos” en los que los sentimientos no son “reales”. Esta estrategia facilita la exploración y la práctica de situaciones, reduce la ansiedad ante situaciones desagradables, facilita la toma de conciencia y comprensión de puntos de vista diferentes al propio.

Al trabajar este tipo de contenidos es muy importante que el alumnado sea consciente de lo que está aprendiendo, que no lo viva sólo como un juego o pasatiempo. Para clarificar y consolidar estos nuevos aprendizajes es recomendable que al final de cada sesión se lleve a cabo una pequeña reflexión para que el niño/a comprenda qué hace, por qué lo hace y qué está aprendiendo. Esta reflexión puede realizarse en voz alta por el profesor o profesora con los niños/as más pequeños completándolo con un dibujo, pasando de forma gradual el protagonismo al alumnado que en edades más avanzadas puede recoger estas reflexiones por escrito de forma individual o grupal.

Para conseguirlo puede pedirse que completen algunas frases como las que se recogen a continuación en el cuadro 3.

Cuadro 3. Ficha de evaluación de actividades de Educación Emocional

Nombre: nivel:	
Título de la actividad	
He aprendido ...	
Me he sentido ...	
Me ha sorprendido ...	
He descubierto ...	
Me ha gustado ...	
No me ha gustado ...	

Contenido y estructura

La elección de los bloques de contenido que hemos incluido en el programa se ha realizado tomando como referencia por un lado los postulados sobre inteligencia emocional de los principales autores contemporáneos, y por otro las consideraciones que aparecen en la LOE y el currículo de Primaria e Infantil sobre la competencia social y ciudadana y la competencia de autonomía e iniciativa personal.

Los bloques de contenido que proponemos son los siguientes:

- Autoconocimiento Emocional. La comprensión de los propios estados emocionales y los de los otros, es la base para el establecimiento de relaciones sociales. Muchas conductas antisociales y agresivas tienen como fondo una inadecuada formación emocional.

- Autoestima. El autoconcepto y la autoestima son, necesariamente, contenidos de interés prioritario en cualquier programa de desarrollo socioemocional, por su gran aportación tanto al propio bienestar personal como a la relación positiva con los demás.
- Autocontrol emocional. Aprender a gestionar la propia vida emocional es un factor decisivo de socialización, y un proceso que tiene su origen en la primera infancia. No se trata de reprimirlas, sino de equilibrarlas. La capacidad de tranquilizarse uno mismo es una habilidad que se adquiere como resultado de la acción mediadora de los demás.
- Empatía. Es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es una mediadora importante de las relaciones interpersonales que motiva la conducta prosocial e impulsa el desarrollo moral. Y es que la inteligencia sola no basta si no se da también un segundo elemento esencial para la relación justa y humana: la moral.
- Habilidades sociales y de comunicación. Habilidades para interactuar con el grupo, para hacer amigos/as, para pedir favores, para hacer y aceptar cumplidos... Las habilidades sociales sirven para mejorar la calidad de las relaciones que el niño/a establece con los demás, además de influir en la asimilación de normas y roles sociales. Unas relaciones sociales positivas son una de las mayores fuentes de autoestima y bienestar personal.
- Resolución de conflictos. La calidad de las relaciones con los otros se pone de manifiesto principalmente en situaciones de conflicto. Los niños y niñas que han aprendido estrategias de resolución de conflictos además de mejorar su relación social, están más preparados para afrontar la frustración y el estrés y para evitar la presión agresiva de los demás.

Así pues, hemos estructurado el programa en seis bloques temáticos que presentamos en los siguientes capítulos. Cada bloque se inicia con una pequeña presentación teórica dirigida al profesorado. A continuación, los objetivos educativos que se persiguen, y las actividades que se proponen. Estas actividades están pensadas para su aplicación en el segundo ciclo de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Método de elaboración del programa

Las actividades incluidas han sido seleccionadas de entre casi mil actividades siguiendo un largo proceso de búsqueda, elaboración y selección llevado a cabo en los tres últimos cursos académicos.

Tras la recopilación inicial de muy diversas fuentes y tras clasificarlas en función de los bloques de contenido establecidos, todas las actividades fueron valoradas y ca-

lificadas por los componentes del grupo para así obtener un listado ordenado de las actividades, en el que se buscó también que hubiera una distribución adecuada entre las distintas edades.

Pasamos entonces a aplicar todas las actividades seleccionadas en los grupos de edad propuestos. Tras esta aplicación cumplimentábamos una ficha de valoración con comentarios referidos al interés de la actividad en sí, la idoneidad para la edad recomendada, la claridad en el planteamiento, la implicación del alumnado, a posibles adaptaciones o modificaciones, al tiempo necesario para la aplicación, etc. Todos estos comentarios y aportaciones se incorporaron en la redacción definitiva de las actividades.

Evaluación

La evaluación es un elemento inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje. Debe estar plenamente integrada en dicho proceso, ya que proporciona información relevante con respecto a su desarrollo en dos aspectos fundamentales: el grado de consecución de los objetivos educativos y el nivel de adecuación de la práctica docente a las características y necesidades del alumnado.

Por las características de los contenidos de la educación socioemocional, los instrumentos más adecuados para la evaluación del alumnado son:

- Observación directa y sistemática.
- Escalas de observación.
- Registros anecdóticos.
- Diario de clase.

Para medir los progresos en las habilidades sociales y emocionales proponemos la escala T-CRS (Teacher Child Rating Scale) de Higtower en la adaptación que propone Carpena (2006). Este instrumento aplica los mismos ítems a lo largo de toda la Primaria, lo que permite evaluar tanto los efectos del programa como las características del funcionamiento socioemocional del alumnado de forma detallada (Anexo 4.1).

Proponemos también dos modelos más sencillos que se recogen del programa educadrogas editado por la FAD, y que proponen ítems de valoración cerrada sobre habilidades de interacción social y sobre desarrollo socioemocional tanto para Educación Infantil como para Educación Primaria (Anexo 4.2 y Anexo 4.3).

AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL

Los seres humanos nacemos con unas predisposiciones innatas perceptivas, motoras, cognitivas, y también sociales y emocionales que nos permiten responder a los acontecimientos más significativos del crecimiento humano.

Los sentimientos, las emociones y las reacciones emocionales son necesarias para sobrevivir y para vivir con los demás. Son una parte estandarizada de ese programa humano, un conjunto innato de sistemas de adaptación al medio que han significado un extraordinario valor de supervivencia para la humanidad.

La vida emocional de las personas tiene su centro regulador en lo que conocemos como sistema límbico, a partir del cual, filogenéticamente, se ha desarrollado la parte racional. Estas dos partes están vinculadas a través de miles de circuitos neuronales, lo que comporta que los centros emocionales influyan en gran manera sobre el funcionamiento global del cerebro, al mismo tiempo que el cerebro racional desarrolla un papel fundamental en el control de las emociones.

EL DESARROLLO DE LAS EMOCIONES

El surgimiento del mundo emocional se produce en el mismo momento del nacimiento. El ser humano nace indefenso y con gran necesidad de ayuda, pero también viene programado para aprender e interesarse por los estímulos sociales que recibe de sus cuidadores, con los que acabará vinculándose afectivamente. Este vínculo afectivo que el niño/a establece con sus cuidadores principales es la primera manifestación emocional y recibe el nombre de apego, y es de vital importancia, ya que constituye el sistema relacional básico, que va a regular los demás, sobre todo va a determinar el tipo de relación que el niño/a establecerá con las personas a lo largo de su vida. El estilo de apego define el estilo con que nos enfrentamos a las relaciones con las personas y la forma de estar en el mundo. Basándose en las reacciones ante la separación y el reencuentro. Ainsworth y cols. identificaron tres grandes patrones de apego: apego seguro, ansioso-ambivalente y ansioso-evitativo.

Si bien el apego aparece y es fundamental su establecimiento en la primera etapa de la vida, conforme los niños/as crecen sus reacciones emocionales evolucionan y aparecen las siguientes características:

- Los bebés desde su nacimiento perciben las emociones como un todo, como reacciones globales que se polarizan entre el bienestar o el malestar. A lo largo de los tres primeros años, esa globalización en las reacciones, irá dejando paso a emociones más específicas en las que se combina tanto el propio temperamento del niño o la niña, como las diferencias ligadas a género y el propio estilo educativo de la familia. Estas nuevas emociones irán apareciendo progresivamente, la alegría y el malestar primero y la cólera, la sorpresa, el miedo y la tristeza después (Palacios, González y Padilla, 2007).
- Las emociones de los niños/as son especialmente intensas en estas edades, tanto si se trata de un evento que provoca placer o malestar. Cualquier situación se vive de forma intensa y totalizadora. Estas emociones además se presentan de forma inesperada, frecuente y con poca continuidad en el tiempo. Es frecuente encontrar a un niño/a que tras un conflicto con un compañero/a de clase pasa rápidamente del llanto a la sonrisa y vuelven a jugar juntos sin que queden restos de rencor o resentimiento en su actitud.
- Las emociones de los niños/as se caracterizan también por no tener desarrollado el ajuste emocional entre la causa y el efecto, tal y como caracteriza al adulto. No hay correspondencia adecuada entre el hecho que provoca una emoción y el tipo de reacción y su intensidad. A menudo pequeñas causas provocan grandes alteraciones o grandes satisfacciones.
- Habitualmente en estas edades los niños/as utilizan sus propios estados de ánimo para llamar la atención de los adultos o para vencer la voluntad de los mayores ante los límites, negativas u órdenes.

LAS EMOCIONES BÁSICAS

Hay varios enfoques a la hora de delimitar y definir las emociones básicas. Por un lado, los enfoques biologicistas abogan por la existencia de un conjunto reducido de emociones básicas o primitivas, que tienen su origen en una concepción evolucionista de la emoción. Estas emociones serían básicas en un sentido biológico, estando cada una de ellas relacionada con una diferente función adaptativa.

Las principales propiedades de las emociones básicas, así concebidas, serían las siguientes:

- Tienen carácter universal. Aparecen en todos los seres humanos independientemente de su origen cultural.
- Son primitivas. Están presentes en el ser humano (y algunos animales) tanto desde su origen como especie, como desde su nacimiento; y se transmiten genéticamente.
- Llevan implícitas expresiones faciales, que son propias y comunes a cada una de ellas.
- Van asociadas a diferentes tendencias de acción, probablemente consecuencia del suceso que la ha provocado.
- Cada emoción produce un patrón de activación fisiológica diferente.
- Tiene su base en sistemas cerebrales especializados y preestablecidos, que se diferencian tanto funcional como neuroanatómicamente.

Actualmente no existen pruebas suficientes para saber si las citadas propiedades caracterizan a todas las emociones que se han considerado básicas y debemos tomar lo anterior como una propuesta teórica orientativa. Sin embargo, el enfoque de las emociones básicas proporciona un marco teórico conveniente para el estudio de la emoción que, además, es coherente con las ideas sugeridas por el sentido común y la sabiduría popular.

Se han propuesto diferentes clasificaciones de emociones básicas, pero actualmente hay un cierto acuerdo respecto a la consideración de cuatro emociones que aparecen de forma espontánea y natural en la vida de todas las personas: el miedo, la ira, la alegría y la tristeza.

Por otro lado, los enfoques cognitivos definen las emociones en relación a su significado o valoración cognitiva lo que determina un repertorio emocional más amplio (Lazarus, 2000) (Ver cuadro 4).

EL MIEDO

La aparición de miedos en el periodo infantil, de los tres a los seis años, forma parte de los procesos adaptativos al medio, de construcción de la personalidad y de la creación de recursos propios para la supervivencia. El miedo sitúa a las personas en situación de alerta para enfrentarse a un peligro. Aún así, y aunque queramos apreciar en su aparición ciertos tonos de normalidad, es un fenómeno que crea sufrimiento en quien lo padece y preocupación en quien lo observa y acompaña, en este caso los padres y las familias.

La infancia es la época de la vida en la que aparecen más miedos y de forma más intensa, y como es propio de esta etapa, debido a la forma que tienen los niños/as de expresar sus emociones. Aún así, el desarrollo biológico, psicológico y social, propio de las diferentes etapas evolutivas (infancia, adolescen-

Cuadro 4. Emociones según valoración cognitiva
(adaptado de Lazarus, 2000)

Emoción	Tema central o valoración cognitiva
Ira	Una ofensa degradante contra mí o los míos.
Ansiedad	Enfrentarse a una amenaza incierta, existencial.
Miedo / temor	Un peligro físico real o inminente, concreto y arrollador.
Culpa	Haber transgredido un imperativo moral.
Vergüenza	No haberse mantenido a la altura de los propios ideales. Fracasar en vivir de acuerdo con el yo ideal.
Tristeza	Experimentar una pérdida irreparable.
Envidia	Querer/desear lo que otro tiene.
Celos	Resentimiento frente a una tercera persona por la pérdida o amenaza del afecto o favor de otra persona.
Repugnancia / asco	Tener o estar demasiado cerca de algo (objeto, idea) "indigesto" (sentido figurado).
Felicidad	Hacer progresos razonables hacia el logro de un objetivo.
Orgullo	Mejorar la identidad personal por el logro de algo valorado y deseado (rendimiento, un honor, un mérito), bien por sí mismo, bien o por alguien con quien nos identificamos.
Alivio	Una condición molesta o dolorosa, e incongruente con nuestro/s objetivo/s personal/es que cambia a mejor o se ha eliminado.
Esperanza	Temer lo peor pero anhelar algo mejor.
Amor	Desear o participar en el afecto, habitualmente aunque no necesariamente recíproco.
Compasión	Sentirse conmovido por el sufrimiento ajeno y desear ayudar.
Gratitud	Aprecio por una donación altruista que aporta un beneficio personal.
Experiencias estéticas	Emociones provocadas por estas experiencias. Pueden ser cualquiera de las anteriores.

cia, etc.), explica la remisión de unos miedos y la aparición de otros nuevos para adaptarse a las cambiantes demandas del medio (Pelechano, 1981).

Durante los primeros meses hasta el primer año son más habituales los miedos relacionados con estímulos intensos o desconocidos, como ruidos fuertes y personas extrañas. Hasta los seis años son comunes los temores relacionados con tormentas y oscuridad, animales, seres fantásticos como brujas o fantasmas, catástrofes y separación de los padres. De los seis años en adelante aparece el miedo al daño físico, al ridículo y, algo más tarde, a las enfermedades y accidentes, al bajo rendimiento escolar y a las desavenencias entre los padres. En general, con la edad disminuyen los miedos físicos (animales, tor-

mentas, daño, etc.), mientras que se acentúan los miedos sociales (ridículo, rechazo, hablar en público, etc.) (Méndez, Inglés, Hidalgo, García-Fernández, y Quiles, 2003).

Conforme el niño/a va creciendo, las habilidades cognitivas encabezadas por el creciente perfeccionamiento del lenguaje, permiten un entendimiento de su ambiente y en consecuencia, un descenso y cambio en los temores. El contexto, el entorno cultural y las experiencias familiares contribuirán del mismo modo a paliar o incentivar esos miedos.

Se desarrollan del mismo modo otro tipo de miedos que se anclan en alguna etapa del desarrollo dificultando su bienestar y su adecuada evolución. En este caso podríamos hablar de miedos patológicos, que tienen su causa y origen en experiencias traumáticas vividas por el niño/a, modelos inadecuados, historia de aprendizaje y mantenimiento de los miedos y un deficiente desarrollo de habilidades. Muchas de las fobias y trastornos de ansiedad que se desarrollan en la etapa adolescente tienen su origen en conflictos emocionales no resueltos de la infancia.

LAS EMOCIONES MORALES

Las señales emocionales constituyen uno de los principales recursos comunicativos de los bebés; con sus expresiones faciales de enfado, sorpresa o tristeza regulan la conducta de los cuidadores, además de aprender a reconocer e identificar estas emociones en ellos mismos. Esta comprensión será la base para el desarrollo de la conciencia de sí mismos.

Será el desarrollo de esta conciencia del yo, junto con la aparición del lenguaje y la interacción social, lo que llevará al surgimiento, entre los 18 y 24 meses, de las llamadas emociones autoconscientes o sociomorales, como la vergüenza, el orgullo y la culpa, cuyas características se recogen en el cuadro 5.

Cuando el niño/a llega a la escuela su mundo relacional se diversifica y aparecen nuevos contextos y personas. Para su mundo emocional va a suponer un gran avance, tanto en la comprensión como en la regulación emocional, de sí mismo y de los otros, variando las expresiones emocionales y aumentando las manifestaciones empáticas.

El mayor desarrollo de las emociones autoconscientes llevará al niño/a a comprender las normas y a evaluar la propia actuación en función de las impresiones que estas emociones generan. Esta evaluación estará inicialmente ligada a la intervención y presencia del adulto. Pero en torno a los 6 años emociones como culpa o vergüenza aparecerán independientemente de la presencia o no de otras

Cuadro 5. Las emociones autoconscientes o sociomorales
(Adaptado de Saarni, Mumme y Campos, 1998, citado en Palacios, 2007)

Emoción	Vergüenza	Orgullo	Culpa
OBJETIVO	Mantener el afecto de los otros, preservar la autoestima.	Mantener la aceptación de uno mismo y de los demás.	Ajustarse a los propios valores y normas interiorizadas.
PERCEPCIÓN EN RELACIÓN CONSIGO MISMO	No soy digno (la autoestima se debilita).	Soy competente (la autoestima se fortalece).	He hecho algo contrario a mis normas.
TENDENCIA DE ACCIÓN	Retraimiento, evitación de los demás.	Conductas de exhibición de los propios logros.	Acercamiento a los otros para reparar el daño; autocastigo.
FUNCIÓN ADAPTATIVA	Comportarse adecuadamente; sumisión a los otros y a las reglas sociales.	Comportarse adecuadamente; capacidad para adaptarse a las reglas.	Comportarse prosocialmente, tener buenas intenciones.
MANIFESTACIONES FISIOLÓGICAS	El ritmo cardíaco se lentifica, rubor, voz baja.	El ritmo cardíaco se acelera; cierta tensión, se eleva el tono de voz.	Ritmo cardíaco acelerado y respiración irregular; tensión.

personas pasando a ejercer una función reguladora del comportamiento en función de lo socialmente establecido.

En cuanto a la expresión emocional, los niños/as de preescolar no son conscientes de las reglas sociales que la regulan. A los tres años empiezan a ser capaces de simular alegría o sorpresa y poco a poco, a lo largo de la escolaridad irán adquiriendo la capacidad de inhibir manifestaciones afectivas negativas como estrategia para mejorar las relaciones sociales. Poco a poco, el niño/a de tres años que se dejaba llevar por una rabieta sin más, y con el que no es posible razonar, va dejando paso a un niño/a que a los 6 u 8 años va a ser capaz de regular sus propias emociones; ahora se le pueden explicar las cosas y él va a exigir esa explicación. También aprenden a reprimir el afecto negativo y a no dejarse llevar por esos impulsos de llantos y pataletas típicos de años atrás. Las nuevas relaciones que mantiene con sus compañeros/as le hará ver que existen perspectivas diferentes a las suyas, y eso le ayudará a conocer mejor las emociones, tanto las propias como la de los demás.

CONOCIENDO LAS EMOCIONES

El conocimiento de las emociones forma parte de uno de los principios básicos de la vida personal, que es el conocimiento de uno mismo. Ser más conscientes emocionalmente no sólo significa identificar, reconocer y expresar nuestras propias emociones, sino tomar conciencia de que las demás personas también sienten y expresan sus emociones y sentimientos.

No es necesario que los niños/as comprendan sus emociones para que las experimenten, pero la comprensión de los estados de ánimo propios y ajenos es esencial para la flexibilidad de la propia conducta emocional, y para el establecimiento y mantenimiento de cualquier tipo de relación socioafectiva.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

El objetivo general de este primer módulo es el de mejorar el conocimiento de uno mismo tomando conciencia del propio estado emocional, ser capaz de expresarlo a través del lenguaje verbal y no verbal, así como ser capaz de reconocer los sentimientos y emociones de los demás.

Trabajaremos pues en torno a los siguientes objetivos, referidos sobre todo a las llamadas emociones básicas:

- Adquirir un vocabulario emocional.
- Aprender a identificar las propias emociones y las de los demás.
- Tomar conciencia del propio estado emocional.
- Utilizar el lenguaje verbal y no verbal como medio de expresión emocional.

ACTIVIDADES

Las actividades a desarrollar deberán ayudar a los alumnos/as a conectar, expresar y conducir emociones y sentimientos en torno a sí mismos y a los demás. Las seleccionadas para este bloque temático pretenden trabajar tanto la identificación de emociones y estados de ánimo, como el nombrar y reconocer emociones y sentimientos.

ALFONSO ESPONJOSO

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

Ser capaz de detectar necesidades de apoyo emocional en sí mismos y en los compañeros/as.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Valoración adecuada de uno mismo y de los demás.

Descripción de la actividad

Presentamos ante la clase a Alfonso esponjoso. Alfonso es un muñeco de peluche grande, con unos brazos muy largos y al que da mucho gusto abrazar. Alfonso ha llegado a la clase de tres años para quedarse hasta final de curso y su función es hacernos sentir mejor. Por eso cuando alguien de la clase está triste o necesita cariño puede pedir un abrazo a algún compañero/a, a la maestra o bien a Alfonso esponjoso. Cuando alguien de la clase detecta que algún compañero/a necesita ánimo y cariño le lleva a Alfonso esponjoso y se abrazan los tres juntos y se sienten mejor. Para acabar la presentación de Alfonso hacemos una ronda por la clase de un abrazo a Alfonso, después comentamos qué nos ha hecho sentir. Para acabar se elige un lugar de la clase donde colocar a Alfonso, que esté accesible y que sea visible.

Orientaciones

El elemento intermediario de un peluche puede ayudar a algunos niños/as a mostrarse afectivamente más abiertos, a mostrar sus sentimientos y a detectarlos en los demás.

Se recomienda buscar un peluche lo más agradable posible y que se ajuste a las características mencionadas. Su presentación se hará en una asamblea y se mantendrá su uso durante todo el curso.

Duración

Una sesión de 30 minutos.

Materiales

Muñeco de peluche grande y con los brazos largos.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia.

¿CÓMO ME SIENTO?

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

- Identificar el propio estado emocional en diferentes momentos del día.
- Reconocer el estado de ánimo de los demás niños/as en diferentes momentos del día.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Valoración adecuada de uno mismo.

Descripción de la actividad

La actividad consiste en el reconocimiento del propio estado emocional y su identificación con una cara que refleje ese estado. Se comenzará trabajando las emociones con los niños/as de tres años de forma global como un sentimiento de bienestar o de malestar pudiendo indicar la causa. Más adelante podemos diferenciar entre alegría, enfado y tristeza.

La actividad se comenzará repartiendo dibujos de caras de jirafas con diferentes expresiones faciales que reflejen estados emocionales diversos. Y hablaremos de la relación de esos dibujos con nuestras emociones.

En la asamblea, en el momento en que se pasa lista de asistencia, se pregunta individualmente cómo se sienten.

En primer lugar lo hará el maestro siguiendo la consigna “¡Buenos días! Hoy me siento... porque...” y colocará el dibujo de una jirafa que señala su estado de ánimo, sirviendo como ejemplo y modelo.

A continuación será el encargado de pasar lista quien continuará el saludo de bienvenida para cada uno de los niños/as de la clase.

- “¿Ha venido...? (señalar el nombre o fotografía del niño o niña de la clase) Y después le preguntará:” ¿Cómo te sientes?

El niño/a nombrado, después de explicar cómo se siente, pondrá el dibujo de la cara que refleja su estado de ánimo al lado de su nombre o fotografía. Continuaríamos revisando los estados de ánimo de todo el alumnado de la clase.

Al finalizar haremos una valoración del estado de ánimo que más predomina. Además invitaremos a algunos niños/as a que nos cuenten por qué se sienten así.

Orientaciones

Es aconsejable realizar esta actividad después del patio y a primera hora de la tarde también. Aunque la podemos hacer en cualquier momento del día o en el momento que hemos apreciado una conducta negativa de algún niño/a hacia un compañero/a de clase. Así como en otros momentos donde apreciemos cambios de estado de ánimo en los niños/as y, por supuesto, en nosotros mismos.

Las diferentes caras de jirafas emocionales pueden hacerse en días previos (pintándolas) y explicando cada estado emocional. Se guardarán en cajitas y se extraerá aquella que refleje nuestro estado de ánimo en el momento que sea oportuno, o que se vaya a trabajar.

Es conveniente trabajar con fotos de niños/as expresando esas emociones para que sea más significativo, real y les sirva para experimentar.

Y, por último, si estamos trabajando con un grupo muy numeroso puede realizarse la actividad por turnos, haciendo una breve pausa en la que se puede cantar una canción.

Duración

Dos sesiones de 30 minutos.

Materiales

- Diferentes caras que reflejen diferentes estados de ánimo.
- Tablón con los nombres o fotografías, donde se colocarán las caras.

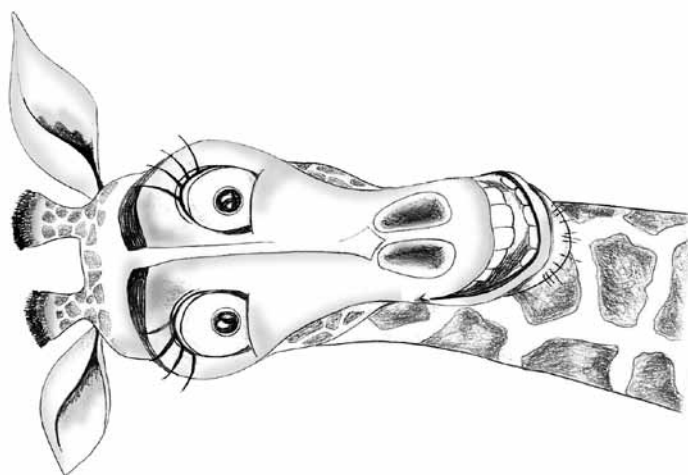
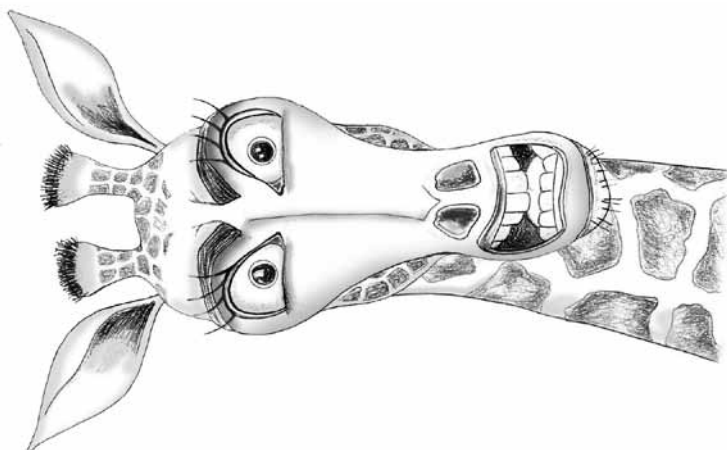
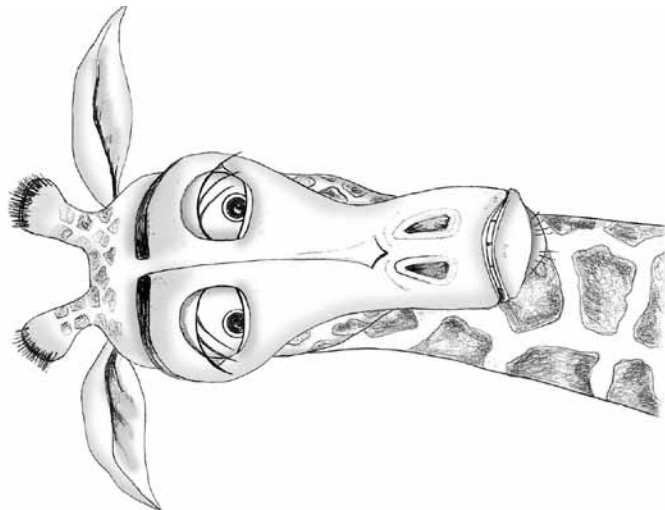
Bibliografía

Vallés Arándiga. (2000).

Anexo. Caras de jirafas con las expresiones de tristeza, alegría y enfado

Actividad: ¿cómo me siento?

Anexo: caras de jirafas expresando emociones



¡YA SÉ, YA PUEDO HACERLO!

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

- Desarrollar la confianza en su capacidad de aprender.
- Aprender a valorar las cualidades y los recursos de cada uno.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Valoración adecuada de uno mismo.

Descripción de la actividad

En primer lugar, sentados en asamblea se les explica que vamos a hacer un juego pidiéndoles que completen una frase inacabada siguiendo el ejemplo del maestro.

- “Soy (nombre)... y ya sé...”

Por cada respuesta el docente les entregará un gomets de color rojo.

Cuando todos han contestado, el maestro/a les propone otra ronda en la que tendrán que completar la frase:

- “Soy... y ya puedo...”

Igualmente por cada respuesta se les entrega un gomets verde.

Conforme han acabado su frase, se levantan, y en un panel de papel continuo donde están pegadas las fotos de cada alumno/a se van pegando los gomets que cada uno ha obtenido, formando un niño.

El maestro comentará que cada niño/a aprende las cosas de una manera y en un momento diferente. Todos los días aprendemos algo, y nos damos cuenta de lo

que ya sabemos y de lo que podemos hacer y aprender.

Duración

Una sesión de 45 minutos.

Materiales

- Gometes rojos y verdes.
- Papel continuo.
- Fotos de los alumnos.

Orientaciones

Sería aconsejable introducirlo en el momento de la asamblea.

Bibliografía

AA.VV (2002a).

JUANITA Y LA OSCURIDAD

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

- Hablar de los miedos de forma abierta y sencilla.
- Utilizar la metáfora y la analogía para encontrar puntos de referencia personales.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconciencia emocional.
- Comunicación.

Descripción de la actividad

Con el libro de “¿Qué ocurre en la oscuridad?” en la mano, la maestra/o lee el cuento. En el transcurso del cuento se puede ir parando para reflexionar sobre diferentes temas relacionados con el miedo y la oscuridad. La propuesta reflexiva va encaminada a abrir la posibilidad de que se expresen y cuenten, dentro de un clima de confianza y contención, aquellos miedos, temores o preocupaciones que les afectan.

Una vez hecho el diálogo sobre el cuento, realizamos la siguiente actividad.

Cada vez que un niño/a participe y cuente alguna de sus experiencias emocionales podrá elegir una semilla de entre cuatro vasos. Si algún niño eligiera no participar se le dará igualmente su semilla. Los vasitos contendrán semillas de lentejas, garbanzos, habichuelas y soja. Una vez que todos tienen su semilla les daremos un vasito de plástico pequeño y cada niño/a colocarán su semilla en el fondo. Seguidamente, les daremos un trocito de algodón, que habrán de humedecer y se pone encima de la semilla ocultándola. Les diremos que ahora la semilla está oculta y en la oscuridad, pero hay que esperar unos cuantos días para ver qué ocurre con la semilla. Pasados varios días, en los que deberemos seguir humedeciendo el algodón, debe de empezar a aparecer algún pequeño brote de la semilla. Es importante en este punto hablarles sobre el proceso de transformación de la semilla y sobre lo que le ha pasado después de pasar por

la oscuridad. Nos podemos imaginar los miedos de la semilla y qué ha pasado después de unos días.

Orientaciones

Para la realización de esta actividad es importante haber creado el clima de diálogo y reflexión en clase, potenciar la expresión abierta de sus opiniones, y las habilidades de respeto y escucha, etc. La actividad aunque está orientada a partir de los 3 años de edad se puede adaptar, según criterio del docente, al resto de edades y circunstancias del grupo.

Variaciones de la actividad

El proceso de cambio que sufre la semilla también lo podemos ver reflejado con gusanos de seda, en su época, con renacuajos, etc. Cuando no se puede hacer vivencial se hace con imágenes y videos.

Materiales

- Vasos de plástico.
- Cuento: ¿Qué ocurre en la oscuridad?
- Diferentes tipos de semillas.
- Algodón.

Duración

Una sesión de 45 minutos.

Bibliografía

Satiró y Ramírez (2010).

Anexo 1. Cuento “¿Qué ocurre en la oscuridad?”

Juanita se despertó en mitad de la noche. Abrió los ojos, pero todo seguía casi tan oscuro como cuando dormía... Cerró los ojos y volvió a abrirlos, pero...

¡Todo seguía oscuro!

Volvió a cerrar los ojos y, al abrirlos otra vez, dijo con voz trémula:

– El oscuro sigue ahí... ¡qué miedo!

Temblando, decidió mantener los ojos abiertos. Como por arte de magia, el oscuro se hacía menos oscuro, pero... ahora que sus ojos se acostumbraron a la oscuridad, el oscuro se hacía opaco.

Algo se podía ver, pero...

– ¡Huuuuuuuuuu! ¡Qué miedo! Si pudiera saldría corriendo, pero estoy como una piedra, no puedo moverme.

Paralizada por el miedo se repetía a sí misma mientras se abrazaba:

“¡Qué linda soy!
Roja y redondita,
con alas y patitas.
¡Y ooooooooooh!
¡Una pequeña boquita!”

Juanita seguía con los ojos abiertos intentando superar su miedo al oscuro. Entonces empezó a ver “ojos”. Veía muchos ojos que parecían volar...

¿Sería un monstruo de mil ojos voladores?

– ¡Huuuuuuuuuu! ¡Qué miedo! Si pudiera saldría corriendo, pero estoy como una piedra, no puedo moverme.

Paralizada por el miedo se repetía a sí misma mientras se abrazaba:

“¡Qué linda soy!
Roja y redondita,
con alas y patitas.
¡Y ooooooooooh!
¡Una pequeña boquita!”

Juanita seguía con los ojos abiertos intentando superar su miedo al oscuro. Entonces empezó a ver algunas pequeñas luces que parecían volar...

Una de estas luces venía hacia ella.

Juanita se estremeció y cerró los ojos abrazándose todavía más fuerte.

¿Qué sería aquella luz que volaba en su dirección?

¿Sería uno de los ojos del monstruo de mil ojos voladores?

¿Sería devorada por aquel monstruo?

Fue entonces cuando Juanita escuchó un sonido familiar.

– Eh, mariquita Juanita... –era la voz de Luci, la luciérnaga.

– Aunque más aliviada y con los ojos abiertos, Juanita no pudo hablar.

– ¿Qué haces por aquí a estas horas? –siguió preguntando Luci sin entender qué le pasaba a su amiga.

– Luuuluuluu, Luci –balbuceó Juanita– ¡qué gusto verte! –suspiró la mariquita con cara más aliviada.

Percibiendo que su amiga estaba asustada, Luci le dio un abrazo.

– Venga, Juanita, te voy a llevar a pasear por la noche y te enseñaré sus bellezas – dijo Luci con voz tranquilizadora.

– ¿Bellezas? ¿Qué belleza puede tener algo que me da tanto miedo? –preguntó Juanita, todavía impactada por su emoción.

– Juanita, a veces tenemos miedo de algo que desconocemos. Pero, al conocer este algo, el miedo desaparece.

– ¿Y cuando desaparece el miedo aparece la belleza? –preguntó Juanita a su amiga.

Luci le hizo un guiño con el ojo izquierdo y la condujo volando por el cielo oscuro, que tenía de fondo un campo de estrellas...

Anexo 2. Preguntas para la reflexión

Con respecto al miedo:

- ¿Tienes el mismo miedo a la oscuridad que la mariposa Juanita?
- ¿El miedo a la oscuridad es el miedo a la noche o es diferente?
- ¿Qué hizo Juanita con su miedo? ¿Cómo reaccionó? ¿Tú cómo reaccionarías?
- ¿Qué podemos hacer con nuestros miedos?

Con respecto a la ignorancia:

- ¿Qué te parece lo que le dijo Luci a Juanita sobre conocer la noche para dejar de tener miedo de ella?
- ¿Has tenido miedo de algo y después al conocerlo se te ha pasado? ¿Qué era?
- ¿También tenemos miedo de cosas que sí conocemos?

Con respecto a la imaginación:

- ¿Te has imaginado, como Juanita, al monstruo de mil ojos voladores? Cuenta cómo era...
- ¿Tú te imaginas también otros monstruos?
- ¿Qué cosas te gusta imaginar?

Con respecto a la amistad y la seguridad:

- ¿Crees que Luci y Juanita son amigas?
- ¿Cómo lo sabes?
- ¿Tú tienes amigos así?
- ¿Es importante tener amigos?
- ¿Qué hace Juanita para sentirse segura?
- ¿Tú qué harías?
- ¿Tú cuándo te sientes seguro/a e inseguro/a?

MIS AMIGOS LOS ANIMALES

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 4 años.

Objetivos

Identificarse con actitudes y aptitudes de animales.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Valoración adecuada de uno mismo y de los demás.

Descripción de la actividad

Empezaremos la actividad enseñando a los niños/as la conocida canción del Arca de Noé. En esta canción se hace referencia a muchos animales y tras cantarla podemos recordar cuántos animales se nombran. Hablando de los animales podemos seguir comentando sus habilidades, ¿cómo es el cocodrilo?, ¿y el león?, ¿y los monos? Sobre todo nos interesa resaltar sus actitudes, si son graciosos, valientes, simpáticos, agresivos, cariñosos, etc.

Podemos llevar fotos de animales a clase, dibujos, tarjetas, libros, etc. Cualquier elemento que sirva para motivar su interés y conocimiento.

Después les plantearemos a que se identifiquen con el animal que más se parezca a ellos, y que hagan un dibujo suyo y de ese animal compartiendo un juego, o una actividad que les pueda gustar a los dos.

Duración

Dos sesiones de 45 minutos.

Materiales

- Folios.
- Dibujos, fotos, libros de animales.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia.

Anexo. Canción del Arca de Noé

Un día Noé a la selva fue
puso a los animales alrededor de él:
el Señor está enfadado el diluvio va a caer,
no os preocupéis, yo os salvaré.
Estando el cocodrilo y el orangután,
dos pequeñas serpientes y un águila real,
el gato, el topo, el elefante no falta ninguno,
sólo no se ven los dos micos.
Cuando los animales subieron a la barca
Noé vio en el cielo un gran nubarrón,
y gota a gota empezó a llover.
¡Señor que nos mojamos!
Estando el cocodrilo...

¿QUIÉN ES QUIÉN?

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 4 años.

Objetivos

- Desarrollar la noción de imagen corporal.
- Aprender a trabajar en pareja.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Valoración adecuada de uno mismo.

Descripción de la actividad

Se forman parejas. Luego, se reparten dos trozos de papel continuo del tamaño del cuerpo de un niño y rotuladores. Un miembro de cada pareja se recuesta boca arriba, sobre el papel, mientras el otro repasa su contorno, y viceversa. Una vez terminado, cada uno/a decora el suyo propio con el material que desee (recortes de revistas, lentejuelas...)

Una vez acabados todos los dibujos se exponen. Los niños/as observan los trabajos y tratan de adivinar a quién pertenece cada uno.

Esta actividad se puede realizar todos los años para que puedan comparar y valorar su crecimiento.

Duración

Dos sesiones de 50 minutos.

Materiales

- Papel continuo.
- Lápices gruesos de cera o rotuladores.
- Revistas, material de decoración, pegamento.

Orientaciones

Conforme aumente la edad de los niños/as esta actividad se podría ampliar proponiendo que se dibujen por dentro. Para ello se utilizarán adjetivos que les definan.

Bibliografía

Flores Ramos (2005).

ABRAZOS Y BESOS MÁGICOS

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 4 años.

Objetivos

- Mejorar la capacidad de expresión de sentimientos positivos.
- Mejorar la autoestima.
- Aumentar la atención hacia el entorno social próximo.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Valoración adecuada de uno mismo.

Descripción de la actividad

Sensibilización del grupo

La maestra/o introduce la actividad con preguntas que centren el interés del niño/a hacia las manifestaciones de cariño: ¿qué personas recuerdas que te hayan dado un beso? ¿qué significa darle un beso a alguien? ¿quién se besa? A continuación, dándole una cierta dosis de misterio, se propone un juego en el cual ha de descubrirse el amigo misterioso que te da un beso.

El juego del beso misterioso

Se les sitúa sentados en el suelo, formando un amplio círculo. El maestro/a se sienta como un participante más. Ha de elegirse un niño o una niña para ocupar el centro. La selección debe ser al azar.

Una vez sentado el niño/a ante sus compañeros/as, se explica la mecánica del juego: el elegido debe adivinar, con los ojos tapados con un pañuelo, quién le ha dado un beso.

El maestro/a tapa los ojos del niño/a que está en el centro y recorre el círculo de alumnos/as señalando a uno cualquiera. El niño/a designado se acerca en silencio

al centro y le da un beso, regresando inmediatamente a su lugar. Ya sentado dice “He sido yo, ¿quién soy?”

El alumno/a besado, con el pañuelo aún puesto, intenta adivinar la procedencia del beso, diciendo el nombre de aquel a quien creyó escuchar.

El resto de compañeros/as guiarán su búsqueda con las palabras “frío, frío, caliente, caliente”. El maestro/a dará algunas pistas que ayuden a encontrar al misterioso amigo/a invisible.

Los motivos de un beso

Cuando el alumno del centro haya adivinado quién es su amigo invisible, éste debe decir algo positivo que justifique su beso. Si no es capaz de generar por sí solo una razón, el maestro/a ofrecerá una amplia gama de aspectos positivos del niño besado.

Cambio de roles

Una vez resuelto el enigma, otro niño/a ocupará el centro y se repetirá el juego. Se puede introducir alguna variante: una caricia, un abrazo, etc.

El beso en el cuaderno de momentos mágicos

Antes de finalizar el maestro propone que se pinten los labios y dejen sus besos en el cuaderno destinado a reflejar momentos mágicos.

Para acabar el maestro/a hará un resumen de la actividad realizando preguntas:

- ¿A qué hemos jugado? ¿Qué teníamos que adivinar?
- ¿Qué os ha gustado más? ¿Ha sido difícil adivinar?

Orientaciones

Es recomendable realizar la actividad en la asamblea.

Los niños/as pueden preparar con cartulinas el cuaderno de momentos mágicos, en vez de hacerlo el docente.

Duración

Dos sesiones de 40 minutos.

Materiales

- Un pañuelo.
- Una barra de carmín.
- Cartulinas.
- Rotuladores.

Bibliografía

AA.VV (2002b).

LA VARITA MÁGICA

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 4 años.

Objetivos

Reproducir diferentes emociones a través de la expresión corporal y gestual.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Valoración adecuada de uno mismo.

Descripción de la actividad

En primer lugar se presentará una bolsa de colores en cuyo interior hay láminas con dibujos de niños/as que reflejan diferentes emociones (alegría, tristeza, miedo, sorpresa...). También se pueden utilizar las caras de jirafas que aparecían en la actividad "¿Cómo me siento?" y que se completan aquí con las siguientes emociones: sorpresa, miedo y vergüenza.

A continuación el maestro explicará que es un mago con el poder de transformar el estado emocional de los niños/as gracias a su varita mágica. Así deberán cambiar su expresión facial y corporal, en función de lo que indique la lámina extraída tras la consigna "Tris, tras, trus... estaremos todos..."

Para finalizar podemos explicar con qué emoción nos hemos sentido más a gusto, y qué emoción ha resultado más fácil y/o más difícil de transmitir.

Orientaciones

Esta actividad puede extenderse a otras sesiones para que puedan utilizar la varita mágica y hacer de magos, sintiendo que son capaces de transformar emociones en otros. Además de permitirnos saber qué conocimientos se han consolidado sobre el lenguaje emocional.

La varita se puede confeccionar con cartulina de colores.

Duración

Una sesión de 20 minutos.

Materiales

- Lámina de dibujos plastificada.
- Bolsa sorpresa.
- Varita mágica.

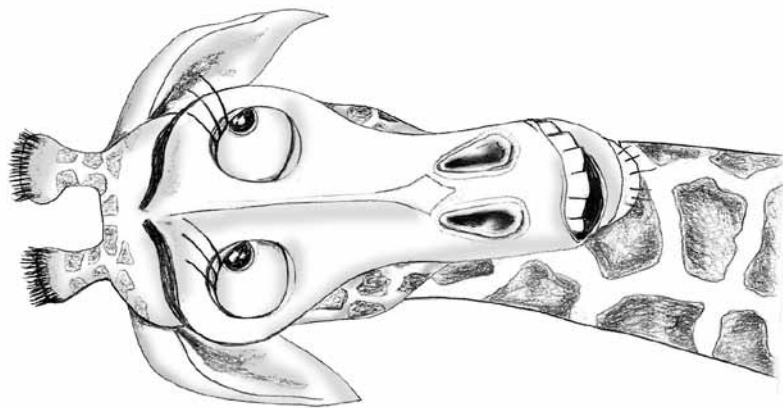
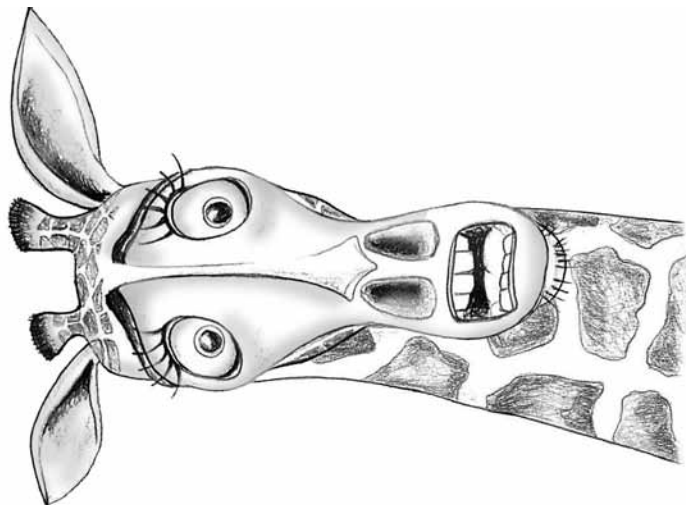
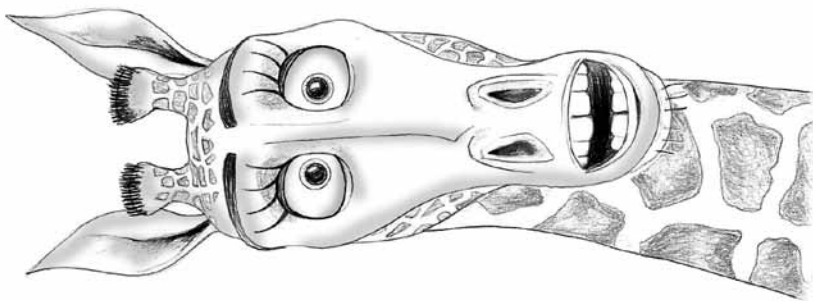
Bibliografía

López Cassà (2003).

Anexo. Caras de jirafas con las expresiones de sorpresa, miedo y vergüenza

Actividad: la varita mágica

Anexo: caras de jirafas expresando emociones



¿CÓMO SE SIENTEN?

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 5 años.

Objetivos

- Nombrar y reconocer algunas emociones en diferentes dibujos o fotografías.
- Imitar y reproducir diferentes emociones a través de la expresión corporal y facial.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Valoración adecuada de uno mismo.
- Empatía.

Descripción de la actividad

En principio se sientan formando un semicírculo. El maestro/a se situará delante y les mostrará un sobre de colores llamativos. Este sobre contiene dibujos y fotografía de caras que reflejan diferentes estados de ánimo; alegría, tristeza, enfado, preocupación, miedo y sorpresa. El maestro/a les preguntará; ¿qué hay en este dibujo? ¿cómo está esta cara?, ¿es de un niño que se siente contento, enfadado...?

El maestro proporcionará algunos ejemplos que permitan conocer los detalles que desvelan cada una de las emociones. Describe la expresión facial del dibujo o fotografía, reproduce esta expresión y pone nombre a la emoción que experimenta. Entonces será cuando los niños/as imiten este estado de ánimo y le pongan nombre.

Una vez identificadas las emociones y nombradas se repartirá a cada niño/a una tarjeta en la que tiene una carita con una de las emociones que hemos citado antes. Ahora se propone jugar a agruparse por emociones. Se pondrá música y los alumnos/as han de circular por la sala libremente pero en completo silencio intentando buscar, por su expresión facial, a compañeros/as que tengan la misma cara que él o ella. Cuando se hayan agrupado tienen que pensar un motivo para sentirse así. Se puede repetir tantas veces como se considere oportuno.

Orientaciones

Esta actividad podría trabajarse a continuación de la titulada “¿Cómo me siento?”, donde ya ha habido un contacto con las emociones básicas, y han tomado cierta conciencia de ellas.

Duración

Una sesión de 45 minutos.

Materiales

- Imágenes o fotografías de personas.
- Sobre sorpresa.
- Caritas con emociones.

Bibliografía

López Cassà (2003).

MENUDAS FOTOS

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

Reproducir diferentes emociones a través de la imaginación y creatividad del grupo además de conocer algunas facetas desconocidas de los compañeros/as de clase.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Valoración adecuada de uno mismo y de los demás.

Descripción de la actividad

Cada alumno/a deberá aportar una selección de fotografías de diferentes momentos de la propia vida: curiosos, graciosos, anecdóticos... que luego se presentarán al grupo.

En pequeños grupos se decide los apartados o capítulos de que constará el álbum del grupo. Por ejemplo: una en la playa..., disfrazados hasta los dientes..., cuando yo era bueno..., etc.

El grupo organiza el álbum en función del material seleccionado.

Viendo el álbum pueden comentar lo que ven y se figuran. Pueden preguntar a los demás. Al final pueden hablar de ellos/as mismos/as a partir de la foto.

Cada grupo estudia “una pose” y se hace una foto para el álbum.

Orientaciones

Esta actividad requiere un tiempo previo de preparación individual “en casa” antes de la realización.

La duración de la actividad depende de la riqueza y originalidad de los destinatarios.

El maestro/a debe animar para que traigan el mayor número de fotografías de diferentes momentos de su vida.

La foto final del último paso puede ser también, o además, individual, con libertad para elegir posturas.

Duración

Dos sesiones de 45 minutos.

Materiales

- Cartulinas.
- Rotuladores.
- Pegamento.

Bibliografía

Actividad obtenida de: <http://www.marianistas.org/juegos/>

CON OJOS NUEVOS

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

- Reproducir diferentes emociones a través de la imaginación y creatividad.
- Desarrollar la comunicación entre ellos/as.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Valoración adecuada de uno mismo y de los demás.

Descripción de la actividad

La actividad trata de representar en clave de humor una serie de acontecimientos que están escritos en unas fichas de tipo A, con el estilo que nos indican unas fichas B. Por lo tanto, cada alumno/a debe coger al azar una ficha A y una B.

Ejemplos de acontecimientos, fichas A:

- La pérdida de un paraguas.
- Fregar los platos un domingo.
- La salida de vacaciones.
- La entrada de los alumnos/as en el colegio.
- La espera del autobús y, cuando llega, no hay sitio para todos.
- La derrota de tu equipo favorito.
- Etc.

Ejemplos de acontecimientos, fichas B:

- Modo cómico.
- Modo trágico.
- Modo escandaloso.
- Modo entusiasta.
- Modo asustado.

- Modo polémico.
- Modo emotivo.
- Etc.

Al finalizar las distintas representaciones, se realiza la puesta en común.

Orientaciones

La evaluación debe girar en torno a los distintos tipos de lenguaje expresivo utilizados (palabra, mimo, representación, etc.), así como a las dificultades de comunicación.

Duración

Una sesión de 45 minutos.

Materiales

Fichas con las distintas situaciones y estilos de narración.

Bibliografía

Actividad obtenida de: <http://www.marianistas.org/juegos/>

AUTOESTIMA

La autoestima es una necesidad humana fundamental, constituye el sentimiento y la actitud ante uno mismo y predispone a la persona a adoptar una postura u otra para hacer frente a los problemas. La autoestima es también el punto de partida para el desarrollo positivo de las relaciones humanas, del aprendizaje, de la creatividad y de la responsabilidad personal. Tener una autoestima positiva significa sentirse competente y valioso y es una de las variables más relevantes para la adaptación social y el éxito en la vida.

Autoconcepto y autoestima son dos términos relacionados pero no equivalentes. El conocimiento que tenemos de nosotros mismos, el conjunto de características o atributos que usamos para definirnos como personas es lo que denominamos autoconcepto: la percepción de uno mismo, la visión que cada uno tiene de sus propias habilidades, rasgos y cualidades. Lo que Goleman (1998) define como el mapa interno de las propias preferencias, capacidades y deficiencias. Junto a esta conciencia de lo que somos también se desarrolla un sentimiento de valor sobre nosotros mismos, una autovaloración de nuestras características y competencias que es la autoestima, cómo me valoro yo, cómo de satisfecho o insatisfecho estoy respecto a cómo soy.

La autoestima se basa en la combinación de la percepción de uno mismo y el yo ideal, la imagen de lo que le gustaría ser. La percepción que se tiene de uno mismo o autoconcepto puede entrar en discrepancia con el yo ideal o imagen de lo que se querría ser; cuanto menor sea la distancia, más alta será la autoestima, por el contrario, una distancia mayor supondrá una autoestima más baja, aunque los demás perciban al individuo de forma positiva.

La autoestima es un sentimiento que surge de la sensación de satisfacción que experimenta el niño/a. Habitualmente, en la vida se dan ciertas condiciones, normalmente referidas a alguno de los siguientes aspectos, necesarios para desarrollar la autoestima: vinculación, singularidad, competencia o sensación de poder y disposición de modelos y pautas.

- Vinculación: sentimiento de pertenencia con vínculos afectivos a un grupo (familiar, escolar, laboral, amistad...). Los vínculos que establecen con estos grupos son importantes para el niño/a, de la misma manera que también lo son para las demás personas.

- Singularidad: aceptación de la identidad personal, de las cualidades o atributos que nos definen, respetando la singularidad que hace de cada uno un ser único. Se trata también de saber aceptar nuestras debilidades y limitaciones, siempre con el optimismo de progresar.
- Poder: sentimiento de autoeficacia. Sentirse capaz y con las oportunidades para modificar las circunstancias de nuestra vida de manera significativa a nuestro favor.
- Modelos o pautas: para desarrollar un adecuado nivel de autoestima son necesarios puntos de referencia que actúen como modelos adecuados con los que contrastar valores, normas, formas de pensamiento, comportamientos, para con esta comparación llegar a conformar esquemas propios de pensamiento y dar sentido a la propia actuación.

AUTOCONCEPTO Y AUTOESTIMA A LO LARGO DE LA INFANCIA

El desarrollo de la autoestima forma parte del proceso continuo de construcción personal que se lleva a cabo en la interacción con los otros. En el desarrollo de la autoestima intervienen tanto factores biológicos (el propio temperamento), como sociales, cognitivos y emocionales. La información que se recibe de las personas próximas (padre y madres, núcleo familiar, maestros/as y compañeros/as) va devolviendo información al niño/a sobre cómo es, y de cómo se le valora o se le quiere.

El autoconcepto, la conciencia de sí mismo y la propia valoración pasan por distintas etapas a lo largo de la infancia. La forma en que niños y niñas expresan ese concepto de sí mismos varía notablemente en función del nivel de desarrollo cognitivo alcanzado en cada momento y de las propias experiencias sociales.

A los 3 y 4 años realizan descripciones sobre sí mismos basadas en atributos personales externos y observables, referidos al aspecto físico o a actividades. El autoconcepto suele ser poco coherente, arbitrario y cambiante.

Entre los 6 y los 8 años asistimos a la consolidación de la tendencia a hacer discriminaciones cada vez más finas en la descripción de uno mismo y estas descripciones empiezan a incluir aspectos internos psicológicos. Las valoraciones suelen ser positivas y no siempre coincidentes con la realidad.

A partir de los 8 años, se hará más patente la vertiente social del autoconcepto, apareciendo el yo como espejo de la información que de nosotros mismos obtenemos, en la interacción con los demás. Se profundiza en los rasgos internos y se tienen visiones de uno mismo más globales e integradoras, además de incluir tanto aspectos positivos como negativos.

En cuanto a la autoestima, las dimensiones que le son relevantes van igualmente cambiando con la edad; en edades tempranas está menos diferenciada y se va haciendo más diversificada y compleja a medida que el desarrollo avanza.

Inicialmente interviene la autoestima física, referida al aspecto y rasgos físicos, así como a las destrezas y habilidades motrices. A lo largo de los años escolares serán igualmente importantes dimensiones relacionadas con la competencia académica y la competencia social. Además, según se avanza en edad y se diversifica, también se va consolidando una autoestima global, que refleja una valoración del conjunto de la persona.

Hasta los 5 años, las valoraciones de niños y niñas suelen ser algo ingenuas, siempre positivas y optimistas, y centradas en uno mismo. En torno a esta edad, importantes cambios cognitivos, y la creciente importancia de los iguales, llevarán a que las autovaloraciones estén más mediatizadas por la comparación social y vayan ganando en objetividad.

En torno a los 7 y 8 años, se reducirá el optimismo de etapas anteriores y encontraremos valoraciones más objetivas y realistas, lo que llevará a un descenso de las puntuaciones generales, y a unos resultados que se mantendrán más o menos estables hasta la pubertad, coincidiendo con el final de la etapa primaria, en que habrá un nuevo descenso.

LA INFLUENCIA DE LA AUTOESTIMA EN LAS PERSONAS

Las personas con alta autoestima confían en ellas mismas y en los demás, son personas decididas, positivas y convenientemente asertivas que se implican en su crecimiento personal porque se centran más en las posibilidades que en los déficits.

El niño/a con alta autoestima:

- Estará orgulloso de sus logros. “¡Mira, qué bonito es esto que he pintado!”
- Actuará con independencia. “Yo me pongo el desayuno”.
- Asumirá responsabilidades con facilidad. “Yo cuidaré del pez”.
- Sabrá aceptar las frustraciones. “Es difícil, pero yo puedo hacerlo”.
- Afrontará nuevos retos con entusiasmo. “¡Bien! El maestro dice que mañana empezamos con divisiones largas”.
- Se sentirá capaz de influir sobre los otros. “Déjame que te enseñe cómo se juega a esto que he aprendido”.
- Mostrará amplitud de emociones y sentimientos. “Me gusta mucho que...”

Una persona con una baja autoestima no sabe encontrar aspectos de ella misma de los que sentirse orgullosa. Es una persona especialmente sensible a la infor-

mación negativa que recibe sobre sí misma y prescinde de la positiva, tiende a ignorar las propias posibilidades y se centra en las debilidades.

Un niño/a con baja autoestima:

- Evitará las situaciones que le provoquen ansiedad. “Hoy no quiero ir al colegio; van a poner un examen de matemáticas muy difícil”.
- Despreciará sus dotes naturales. “Nunca dibujo nada bonito”.
- Sentirá que los demás no le valoran. “Nunca quieren jugar conmigo”.
- Echará la culpa de su propia debilidad a los demás. “Como no me lo explicaste bien, no he podido hacerlo”.
- Se dejará influir por otros con facilidad. “Ya sé que no tenía que haberlo hecho, pero me dijeron que no me atrevería”.
- Se pondrá a la defensiva y se frustrará fácilmente. “Si no funciona yo no tengo la culpa. Lo voy a romper”.
- Se sentirá impotente. “No sé dónde están las tijeras, ¿dónde está el pegamento? Este no es el libro que necesito. A este paso no voy a terminar nunca el trabajo.”
- Tendrá estrechez de emociones y sentimientos. “No me importa. A mi me da igual lo que haga”.

La baja autoestima también puede comportar conductas compensatorias, con la finalidad de reducir el sufrimiento, como actitudes de expansión dominante, con sentimientos de odio y menosprecio que pueden llegar a agresividad. Diversos estudios asocian baja autoestima con conducta antisocial, abuso de sustancias e incluso se cita como factor de riesgo para la depresión.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

Un entorno familiar, escolar y social adecuado estimula la autoestima. La escuela no puede contrarrestar del todo los otros ambientes en los que se desenvuelve el alumnado y que influyen en el desarrollo de su autoestima, pero sí puede contribuir a crear y mantener niveles saludables.

Para determinar un plan de intervención en autoestima en las edades que abarca este programa, hemos de tener en cuenta que la imagen que uno tiene de sí mismo, el autoconcepto, es un paso previo necesario para el desarrollo de la autoestima. A medida que cada uno se conoce y sabe cómo es, aprende a aceptarse y a quererse. Por ello se inicia el proceso de aprendizaje a través del autoconcepto para poder llegar a la autoestima.

Los objetivos que proponemos son:

- Desarrollar una autoimagen ajustada y positiva de sí mismo/a.

- Aceptar la propia singularidad.
- Favorecer la aparición de sentimientos de competencia y confianza.
- Desarrollar la vinculación y el sentido de pertenencia al grupo y la escuela.

ACTIVIDADES

Las actividades que se proponen están referidas a los objetivos propuestos y trabajan sobre todo la autoimagen positiva y el vínculo con el grupo. Para completar la intervención en el ámbito de la autoestima, sería aconsejable trabajar desde la tutoría, y en las reuniones con las familias, el desarrollo de estrategias adecuadas en el ámbito familiar respecto a la formación de la autoestima y la aceptación de sus miembros.

Del mismo modo, no habrá que olvidar la importancia que para el desarrollo de una autoestima saludable tiene la actitud e intervención del profesorado que, con sus conductas, actitudes, expectativas y métodos de trabajo inciden directamente en la formación de la imagen que cada niño tiene de sí mismo. La aceptación de los niños/as tal como son, con sus limitaciones, por parte de los adultos, facilita la aceptación de uno mismo y la evaluación personal, al hacer menos necesarios los mecanismos de defensa.

Gardner (1993) afirma que la principal aportación que puede hacer la escuela al desarrollo del alumnado es hacer posible que cada uno encuentre una faceta de sí mismo en la que se sienta hábil, capaz y sobre todo útil, para que pueda sentirse satisfecho y preparado.

MI CAJA

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

- Detectar aspectos positivos de uno mismo.
- Potenciar la autoafirmación personal.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconfianza.
- Valoración adecuada de uno mismo.

Descripción de la actividad

El profesor pinta una caja de varios colores para que quede llamativa y bonita. Escribiremos “YO” en el frontal de la caja. Mandaremos una carta a las familias, similar a esta:

Estimadas familias:

Su hijo se lleva hoy la caja “YO” a su casa. Debe meter en ella objetos especiales para él, fotografías, recuerdos, juguetes, etc.

Su hijo tendrá la oportunidad de compartir estas cosas con sus compañeros/as, luego se lo devolveremos.

Al día siguiente, durante la asamblea, el niño/a que ha traído la caja compartirá sus tesoros con el resto de compañeros/as explicando todo lo que contiene y por qué es tan especial.

Es importante que al final de cada presentación los demás hagan una valoración de cómo es ese niño/a y le den un aplauso por todo lo que nos ha contado. Para acabar se confeccionará un mural con su foto y se dibujará alrededor aquellas cosas que son importantes para él o para ella.

Materiales

- Una caja de regalo.
- Pintura de spray de colores.
- Polvo brillante.
- Pegamento.

Duración

Tantos días como alumnos/as tengamos en el aula, cada sesión puede durar 20 minutos cada día.

Bibliografía

Feldman (2008).

ÁLBUM DE FOTOGRAFÍA

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

- Desarrollar la conciencia de sí mismos.
- Potenciar la autoexpresión plástica y visual.
- Desarrollar la capacidad de atención.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconfianza.
- Valoración adecuada de uno mismo.

Descripción de la actividad

En asamblea, hablaremos sobre lo que significa el concepto autoestima. Cada niño/a se describirá, y, entre todos, descubriremos nuestras diferencias. A continuación, dotándoles de un espejo, se les pedirá que dibujen su retrato. Se pondrá la fecha en las fotografías y la maestra/o escribirá una frase significativa de cada uno, sobre lo que se ha dicho en la asamblea. Guardarán los dibujos en su archivador.

Cada mes, les pediremos que dibujen otro autorretrato. Pondremos la fecha, una frase y archivaremos.

Al final del curso, pondremos las fotografías juntas formando un álbum para mandar a casa. Les dejaremos que decoren la portada.

Materiales

Folios, cartulinas, rotuladores, pinturas.

Duración

Una sesión de 30 minutos aproximadamente cada mes.

Variaciones de la actividad

Solamente se haría un dibujo a principio y otro a final de curso. Se puede hacer un mural con los dibujos hechos al principio y al final de curso, para poder ver la evolución.

Para alumnos/as de primer ciclo de Primaria se pueden hacer fotos individuales. Después se imprimen cuatro fotos iguales del mismo alumno/a en un folio en blanco. La actividad consiste en decorarse de forma diferente en cada una de las fotos con distintos materiales y colores, estilo Andy Warhol. Valoraremos que somos los mismos pero diferentes.

Bibliografía

Roca Villanueva (2005).

EL NIÑO QUE TENÍA DOS OJOS

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edades

A partir de 3 años.

Objetivos

- Aceptar las diferencias.
- Encontrar lo positivo en las demás personas.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoconfianza.

Descripción de la actividad

El profesor o profesora lee el cuento. A continuación, se dialoga sobre las siguientes cuestiones:

¿En qué era diferente el niño de los demás?

¿En qué era igual?

¿Tenía problemas por ser igual o diferente?

¿Tenía el niño algo especial, algo que los demás no tenían? ¿Les gustaba a los demás eso especial?

¿Podrían haber visto los colores los demás si el niño no se lo hubiese contado?

Entonces, ¿Era bueno o era malo que tuviera dos ojos?

¿Tenemos cada uno de nosotros/as algo especial?

¿Nos gusta? ¿Le gusta a los demás?

Los niños/as preguntarán en casa: a sus padres, hermanos, amigos,...qué les gusta de ellos que sea especial y diferente a las demás personas. Lo escriben y dibujan en una hoja.

Al día siguiente se hará una puesta en común en la asamblea, donde cada alumno/a expondrá sus mejores cualidades. El profesor/a recogerá las hojas que traen de casa y confeccionará el libro: “Las mejores cualidades de...(nombre de la clase)”

Orientaciones

Se recomienda buscar el cuento original, con las ilustraciones, pues enriquecen de forma significativa el cuento.

Duración

Dos sesiones de 30 minutos aproximadamente.

Bibliografía

García Sánchez y Pacheco (1978).

Anexo. El niño que tenía dos ojos

Entre anoche y esta mañana, existió un planeta que era muy parecido a la Tierra. Sus habitantes sólo se diferenciaban de los terrestres en que no tenían más que un ojo. Claro que era un ojo maravilloso con el que se podía ver en la oscuridad, y a muchísimos kilómetros de distancia, y a través de las paredes. Con aquel ojo se podían ver los astros como a través de un telescopio y los microbios como a través de un microscopio.

Sin embargo, en aquel planeta las mamás tenían a los niños igual que las mamás de la Tierra. Un día nació un niño con un defecto físico muy extraño: tenía dos ojos. Sus padres se pusieron muy tristes. No tardaron mucho en consolarse; al fin y al cabo era un niño muy alegre y, además, les parecía guapo, estaban cada día más contentos con él. Le cuidaban muchísimo.

Le llevaron a muchos médicos pero su caso era incurable. Los médicos no sabían qué hacer. El niño fue creciendo y sus problemas eran cada día mayores: necesitaba luz por las noches para no tropezar en la oscuridad. Poco a poco, el niño que tenía dos ojos se iba retrasando en sus estudios; sus profesoras le dedicaban una atención cada vez más especial. Necesitaba ayuda constantemente. Aquel niño pensaba que no iba a servir para nada cuando fuera mayor. Hasta que un día descubrió que él veía algo que los demás no podían ver. En seguida fue a contarles a sus padres cómo veía él las cosas, ¡en colores!, no como los demás, que sólo veían en blanco y negro. Sus padres se quedaron maravillados. En la escuela sus historias encantaban a sus compañeros. Todos querían oír lo que decía sobre los colores de las cosas. Era emocionante escuchar al chico de los dos ojos. Y al cabo del tiempo era ya tan conocido que a nadie le importaba su defecto físico. Incluso llegó a no importarle a él mismo. Porque, aunque había muchas cosas que no podía hacer, no era, ni mucho menos, una persona inútil. Llegó a ser uno de los personajes más queridos de todo su planeta. Y cuando nació su primer hijo todo el mundo reconoció que era muy guapo. Además, era como los demás; tenía un solo ojo.

EL VIAJE IMAGINARIO

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 5 años.

Objetivos

- Consolidar el autoconcepto a través de expresiones verbales.
- Aprender a relajarse.
- Detectar aspectos positivos de uno mismo.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconfianza.
- Valoración adecuada de uno mismo.

Descripción de la actividad

El docente pide a los niños y niñas que se sienten en círculo en el suelo y les plantea la actividad, señalando que van a recibir una visita y después harán un viaje imaginario a un planeta muy bonito.

Les muestra un muñeco, que será el personaje que nos visita y, alterando la voz, le da vida:

“Hola, me llamo Benjamín, soy el más pequeño de mi familia. Vengo de muy lejos para hacer amigos. ¿Queréis ser mis amigos?”

Mi planeta es muy bonito. Tiene ríos, bosques, montañas, lagos, parques y casas, como el vuestro. Me gustaría enseñároslo. ¿Queréis conocerlo?”

Para poder llevaros en mi nave espacial, tengo que estar seguro de una cosa, ¿os la digo? Veréis, en mi planeta solo pueden entrar los niños y niñas que sepan cómo son y además tienen que portarse muy bien, porque allí todos son así. Vosotros tenéis que demostrarme que os portáis muy bien. Ahora me voy a ir a explorar un poco vuestro planeta y cuando vuelva, le preguntaré al maestro/a si cada uno sabe ya cómo es y si de verdad os portáis bien. Si es así, os invitaré a visitar mi planeta. ¿De acuerdo?”

¡Hasta pronto!”

La siguiente fase es la ronda de autoexpresiones positivas. Ésta consiste en formular preguntas directas a cada uno para explorar su autoconcepto, referentes a lo que hacen, lo que tienen, las personas que les rodean, lo que saben hacer bien, sus preferencias, habilidades,... Por ejemplo: ¿cuántos años tienes?, ¿qué color te gusta más?, tu juguete favorito es..., si fueras un animal serías..., en clase te sientas con..., un juego que se te da muy bien...

A continuación vuelve Benjamín y hará preguntas como las anteriores. Una vez comprobado que todos están preparados para realizar el viaje al planeta de Benjamín se establecen las condiciones adecuadas para dicho viaje. Se tumban en el suelo, apoyando cada uno la cabeza en la tripa del compañero/a.

Se pone música clásica y cierran los ojos.

Empezará el relato del viaje con el material del anexo. El viaje concluye haciéndoles regresar al aula.

Como final de la actividad, se propone un diálogo para que pongan en común su experiencia individual del viaje: cómo eran los colores, los árboles, la comida, los nombres de los amigos de Benjamín, etc. Para acabar se les pide que dibujen el viaje que han realizado. Se hará una exposición con todos los dibujos.

Orientaciones

Para la realización de la visualización, del viaje al planeta de Benjamín, es necesario tener en cuenta los siguientes requisitos:

- Crear un clima de calma, luz tenue, silencio, suelo acolchado y temperatura cálida.
- Realizar una preparación a la visualización por medio de una relajación guiada, respiraciones progresivamente más lentas y expresándoles las condiciones más apropiadas para hacer el viaje. (Prestar atención, no molestar a los compañeros/as, si tienen que ir al baño se levantan en silencio, etc.)
- El registro y el tempo de la voz. Hemos de intentar ajustar el volumen y las pausas necesarias para inducir por medio de la voz a ese estado de relajación y viaje interior. La voz se puede ir haciendo más suave con el transcurso de la visualización, seguirá la orientación de un tono relajado y amable.
- Reflexionar y poner en común lo vivido, al final del proceso, ayuda a cerrar bien el viaje y a que los niños/as expresen lo experimentado.

Materiales

- Muñeco que represente al personaje Benjamín.
- Música clásica.
- Folios y pinturas de colores.

Duración

Tres sesiones de 30 minutos aproximadamente.

Bibliografía

AA.VV (2002b).

Anexo. Visualización en el viaje al país de Benjamín.

Vamos a empezar nuestro viaje al planeta de Benjamín. Como no tenemos una nave espacial para viajar lo vamos a hacer con un medio mucho más poderoso que nos sirve para muchas cosas. Vamos a viajar con nuestra mente. Sí, vamos a guiar nuestros pensamientos al planeta de Benjamín y allí cada uno tendrá una experiencia maravillosa que tendrá que contar a los demás al acabar su viaje.

Para viajar con la mente tenemos que relajar y dejar muy flojitas todas las partes de nuestro cuerpo. Para ello nos vamos a imaginar que una bolita dorada va pasando por todas las partes de nuestro cuerpo y las va relajando. Primero pasa por el pie derecho, por los deditos, por el tobillo, por la pierna, la rodilla, el muslo, el culete, la otra pierna con el muslo, la rodilla, la pierna, el tobillo, la planta del pie.... y respiramos tranquila y sosegadamente.

Ahora la bolita está en la mano derecha, pasea por todos los dedos, por la palma de la mano, por el antebrazo, el codo, el brazo, el hombro, pasa por el cuello y va hacia el otro brazo, cae por el hombro izquierdo, brazo, codo, antebrazo, y llega por fin a la mano y.... respiramos profundamente.

Por último la bolita está en nuestro ombligo y nos fijamos en cómo sube y baja con nuestra respiración, nos fijamos cómo cada vez se mueve más despacio, y así poco a poco la bolita se queda relajada y tranquila en nuestro ombligo y se echa un siestecita.

La bolita que era de color dorado se ha convertido ahora en una bola grande de color amarillo, se hace cada vez más y más grande y nos metemos dentro de ella dando un paso porque se ha hecho muy muy grande. Dentro de la bola amarilla hay otra bola todavía más grande de color rojo, nos metemos dando otro paso y lo vemos todo de color rojo muy muy rojo, es grande y tiene un olor muy especial. Al

fondo de la bola roja vemos otra bola de color verde y doy otro paso para meterme en ella, me meto dentro de la bola verde y veo que tiene una puerta con un cartel que dice.... “Planeta de Benjamín”, como ya he llegado abro la puerta y entro al país de Benjamín....

Una vez que estoy dentro siento cómo es el suelo al tocarlo con mis pies, me fijo en los colores de las cosas, sigo andando por su planeta y veo animales, me acerco a uno de ellos y le doy un besito porque tiene una cara muy graciosa, veo que en una mesa hay un poco de comida y como tengo hambre pues como un poquito de esa comida. A lo lejos veo que alguien me saluda con la mano y me acerco y me doy cuenta de que es Benjamín; “Hola amigo, ¿qué tal?” Benjamín me presenta a algunos de sus amigos pero me cuesta aprenderme los nombres porque son un poco difíciles... Hablo un ratito con ellos, pero... de repente se pone a llover y me doy cuenta de que es hora de volver a casa... Busco la puerta del círculo verde y salgo diciendo adiós a todos los amigos.

Dentro de la bola verde doy un paso y salgo a la bola roja, allí doy otro paso y salgo a la bola amarilla y después me fijo que al salir de la bola amarilla, esa bola amarilla se hace pequeñita y pequeñita volviéndose de color dorado y vuelve a ponerse encima de nuestro ombligo lenta y tranquilamente, mientras yo observo cómo va poco a poco subieeeeeendo... y bajaaaaaaaando...

Se deja a los niños/as unos minutos de silencio con música y, pasado ese tiempo, se les pide que vayan moviéndose poco a poco en el suelo, estirando todas las partes de su cuerpo y girándose a la derecha antes de levantarse.

EL REGALO DE MERLÍN

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 5 años.

Objetivos

- Reflexionar sobre cómo somos.
- Enriquecer el autoconcepto.
- Detectar el propio entorno socioemocional.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconfianza.
- Valoración adecuada de uno mismo.

Descripción de la actividad

En una sesión anterior, los alumnos verán la película de “Merlín el encantador”, o se les contará el cuento.

En la próxima sesión, se presenta la actividad como un juego-cuento en el que van a descubrir cuántas personas les quieren y a cuántas quieren ellos; lo que saben hacer y lo que son capaces de aprender, y también descubrirán el regalo que el mago Merlín les ha dejado a cada uno/a.

En un cofre se encuentra un pergamino que ha dejado el Mago Merlín para los niños y niñas. El mensaje dice así: “Escuchadme bien: soy Merlín, el mago del cuento. Mi primer alumno fue Ricardo, un niño que creyó en mí y llegó a ser Rey de Inglaterra. Igualmente vosotros podéis ser mis alumnos preferidos si creéis en mí. Quiero contaros un secreto: os he hecho un regalo mágico a cada uno. ¿Queréis descubrir vuestro tesoro? Está oculto dentro de vosotros mismos. Si seguís las instrucciones lo encontraréis, y una vez que lo hayáis descubierto, le he encargado a vuestro maestro/a que os enseñe un objeto muy especial, la joya más preciada de vuestro tesoro”.

Se agrupa en equipos de cuatro de forma aleatoria. En cada equipo se ponen cuatro bloques de plastilina de colores: rojo, verde, azul y amarillo. Cada niño/a tendrá un folio y una cajita que habrán traído de su casa.

El maestro/a explica los pasos a seguir para descubrir el tesoro orientando su búsqueda con preguntas sencillas.

Merlín dice que una parte del tesoro lo forman las personas que os quieren mucho, por cada una de ellas vamos a hacer una bolita de color azul, y la meteremos en la caja.

La siguiente fase se trata de descubrir todo aquello que poseen, aprecian y con lo que disfrutan. Cada uno debe hacer una bolita de color rojo por cada cosa, y la meterán en la caja.

En esta fase descubrirán aquellas cosas que saben hacer muy bien y harán una bolita de color verde por cada una de ellas y la incluirán en la caja.

En esta última fase, trataremos de descubrir aquello que están aprendiendo a hacer y harán una bolita de color amarillo que añadirán a su caja.

Al finalizar habrán llenado su cajita con lo más preciado de sí mismos. Mostrarán su tesoro a los demás y se les felicitará por ello.

Por último el docente invita a cada uno a acercarse y mirar secretamente la sorpresa que Merlín les tenía reservada. Consiste en una caja con un espejo en el que el niño/a se observa. Se lee el mensaje del mago: “Espero que hayáis descubierto muchas joyas y piedras preciosas en vuestro tesoro. La más bonita sin duda es la última: vosotros mismos”.

Para finalizar, cada uno hará un dibujo de su tesoro.

Orientaciones

En el caso de que no se disponga de un espejo para cada caja se puede sustituir por una foto de cada alumno/a.

Materiales

- Película o cuento de Merlín el Encantador.
- Pergamino con los mensajes del mago.
- Bloques de plastilina de colores: azul, rojo, verde y amarillo.
- Caja pequeña (caja de cerillas o similar) que traerán de casa.
- Una caja con un espejo en su interior.
- Folios y pinturas para hacer los dibujos.

Duración

Dos sesiones de 30 minutos aproximadamente.

Bibliografía

AA.VV (2002b).

HISTORIA DE MI NOMBRE

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil y Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 5 años.

Objetivos

- Ayudar al desarrollo de la identidad personal.
- Aprender a valorarse.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconfianza.
- Valoración adecuada de uno mismo.

Descripción de la actividad

Iniciamos la actividad pidiendo la colaboración de las familias. Les enviaremos una nota para que les comenten a sus hijos el origen de su nombre, por qué lo eligieron, quién lo eligió, si fue de común acuerdo entre la pareja o no, y todos los detalles de la historia del nombre de sus hijos. Si pueden mandarlo por escrito es mucho mejor, porque en ese caso la maestra lo lee en clase para todos.

Después la puesta en común se hace en una asamblea y se comenta la historia de cada nombre. Se les anima a que comenten si les gusta su nombre, cómo se sienten con su historia, qué color le pondrían, qué música, qué textura. Podemos presentarles alternativas en este sentido. Repartimos una cartulina del color que cada uno elija, para que dibujen y decoren su nombre y los elementos más importantes de su historia.

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Materiales

- Cartulinas de colores.
- Lápices de colores.

- Rotuladores.
- Material para decorar.

Bibliografía

Flores Ramos (2005).

ME ALEGRA QUE ESTÉS...

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edades

A partir de 6 años.

Objetivos

- Facilitar la comunicación emocional.
- Mejorar la autoestima.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoconfianza.

Descripción de la actividad

El docente explica que van a trabajar sobre frases bonitas que podemos decirnos, haciéndoles reflexionar que todos tenemos cualidades positivas y que hay que darles valor.

El profesor/a tiene en una cestita los nombres de todos los alumnos/as, cada niño/a saca un nombre de un compañero/a.

A continuación se repartirá a cada niño/a un corazón para escribir una frase a ese amigo/a, con la siguiente estructura: Me alegra que estés... / Me alegra que seas...

En la siguiente sesión, cada alumno/a entregará su corazón al amigo/a, mientras le dice la frase. Comenzará el maestro para que sirva de ejemplo. El niño/a que ha recibido el corazón seguirá la cadena hasta que todos hayan participado.

Materiales

Lápices de colores y cartulina roja.

Duración

Dos sesiones de 30 minutos aproximadamente.

Variaciones de la actividad

Una variación consiste en elaborar entre todos un corazón, una flor, un árbol muy bonito y bastante grande y en la asamblea ir pasándonos ese objeto de unos a otros en forma de cadena. Cada vez que se pasa ese regalo a un amigo/a le digo la frase “Me alegra que estés... / Me alegra que seas...” y después ese amigo/a se lo pasa a otro intentando que el regalo haya pasado por todos los niños/as antes de volver a repetir.

Bibliografía

AA.VV (2002b).

TE QUIERO

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

- Reconocer la importancia de recibir y dar cariño.
- Desarrollar la rapidez de reflejos.
- Estimular la atención.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconfianza.
- Valoración adecuada de uno mismo.

Descripción de la actividad

La actividad consiste en expresar y recibir cualidades positivas de los compañeros en gran grupo por medio de un juego de movimiento. Se hace un círculo con todo el alumnado de la clase, menos uno que se colocará en el centro del círculo. Cada uno cogerá su silla y se sentará en ella menos quien está en el centro.

La maestra se colocará en el centro del círculo y explicará la actividad.

El alumno/a que está colocado en el centro del círculo y no tiene silla dice, por ejemplo: “Te quiero porque te ríes mucho” dirigiéndose a algún compañero, éste y todos los que normalmente se ríen mucho se levantan e intentan sentarse en una de las sillas que quedan libres. El alumno/a que se queda sin silla se colocará en el centro del círculo y dirá otra frase en la que exprese una característica positiva que tiene algún miembro del grupo.

Al finalizar, la maestra favorece que se den cuenta de que decir “Te quiero” es importante y que este juego sirve para comprender que recibir y dar cariño es necesario.

La maestra ayudará a decir frases si no se les ocurre, de modo que al finalizar el juego todos hayan participado, tanto en decir la frase como para sentirse aludidos por el contenido de la misma.

Duración

Una sesión de 30 minutos aproximadamente.

Bibliografía

AA.VV (2003).

SUPERESTRELLA

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

- Ayudar a que piensen en aquello que les hace especiales con el fin de mejorar su autoestima.
- Fomentar la interacción positiva entre ellos/as.
- Mejorar la aceptación personal y la autoconfianza.
- Reflexionar sobre ellos mismos.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconfianza.
- Valoración adecuada de uno mismo.

Descripción de la actividad

El maestro/a les animará a que piensen cosas buenas de sí mismos, por ejemplo, cosas que hacemos bien, con las que disfrutamos o incluso sobre nuestro cuerpo y nuestras habilidades. Sentados en círculo cada niño/a compartirá sus cualidades, una vez que lo ha hecho se levantará y permanecerá así hasta que acaben todos.

El maestro/a dibujará en una cartulina de color amarillo, tamaño cuartilla, la figura de una estrella.

Este modelo se lo proporcionará a cada niño/a.

Luego les explicamos que en cada una de las puntas de las super-estrellas pueden dibujar o escribir esas características que hacen referencia a sus cualidades positivas, para poder compartir con los demás sus características especiales.

Además en cada una de las superestrellas dibujarán su cara en el centro.

Por último, podemos colgar las estrellas en la puerta de la clase o forrar el corcho

de la clase con papel de charol color añil y simular que tenemos un universo de superestrellas.

Materiales

- Una cartulina dorada o papel charol dorado.
- Folios blancos.
- Lápices de colores o ceras.
- Pegamento.
- Celo o chinchetas.

Duración

Dos sesiones de 60 minutos aproximadamente.

Variaciones de la actividad

Si pasamos la actividad en Educación Infantil la maestra, escribirá en las puntas de las estrellas lo que vayan diciéndole. Es una tarea más individualizada y personalizada. En vez de pegar las estrellas en el panel se pueden colgar del techo.

Podemos darles el patrón de la estrella o que cada uno/a diseñe su propia estrella.

Esta actividad es muy apropiada para primer ciclo de Educación Primaria y más recomendable para el segundo curso, pues algunos alumnos/as tienen serias dificultades para definirse a sí mismos/as.

Bibliografía

Feldman (2008).

TE FELICITO, AMIGO

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

- Identificar aspectos positivos de los compañeros/as.
- Aprender a percibir a los demás en su totalidad, teniendo en cuenta sus sentimientos, no sólo su apariencia física.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoconfianza.

Descripción de la actividad

El adulto explica que, entre todos, van a hacer un juego que consiste en darse cuenta de qué es lo que tienen de bueno, de positivo, de hermoso, las personas con las que nos relacionamos. Les dice: “Para eso nos giramos a nuestra derecha y miramos al niño/a que está a nuestro lado, nos concentramos en él/ella y pensamos en cómo es, en los momentos que pasamos juntos, en las cosas que sabe hacer y elegimos algo que nos guste de él/ella, por ejemplo: “que baila muy bien” Y a continuación se lo decimos: “Me gusta cómo bailas Andrés” y Andrés mirándome tendrá que contestarme: “Gracias, te agradezco ese elogio” o “gracias, me gusta que me digas eso”. Y luego, Andrés hará lo mismo con el compañero/a de su derecha y así hasta que completemos el círculo.

Se inicia el recorrido de elogios, expresando el profesor/a algo positivo al niño/a que tenga al lado. El docente procura que los niños/as se expresen en primera persona, esto es, de la forma más directa posible. Puede facilitar que elijan una cualidad recordándoles los aspectos en los que pueda fijarse, como el aspecto físico, la forma de ser, lo que sabe hacer, los momentos buenos que pasaron juntos.

Si algún niño/a tiene dificultades el profesor/a le ayudará.

El último niño/a debe practicar un elogio al profesor/a para cerrar el círculo completamente, de forma que todos hayan experimentado la expresión y la recepción de sentimientos positivos.

Luego el docente pide un aplauso dirigido a ellos mismos. Pregunta cómo se han sentido. Se recogen sus respuestas, y se plantean las ventajas de poder expresarse así.

Posteriormente se les indica que se sienten para escribir. Se les entrega una copia de la ficha n° 1 y se explica cómo deben hacerla siguiendo las instrucciones que hay en ella.

Para finalizar el docente entrega la ficha n° 2: ¡Te felicito hijo! Para que la realicen en casa con ayuda de los padres.

Orientaciones

Antes de iniciar la actividad es importante hacer una reflexión sobre lo importante que es para todos sentirnos queridos y saber que lo que hacemos les gusta a los demás. Como resultado de esta actividad deberíamos concluir que expresar a una persona lo que nos gusta de él o ella sirve para que:

- Esa persona se sienta mejor.
- Se anime a seguir siendo de esa forma que nos gusta.
- Nosotros mismos nos sintamos bien, satisfechos de poder expresar lo que vemos o sentimos y de causar un buen estado de ánimo en otra persona.

Pero, a pesar de que todo esto es tan bueno, hay veces que no lo hacemos porque se nos olvida o porque nos cuesta un poco. Es normal que nos cueste hacerlo si no estamos acostumbrados o sentimos vergüenza. Pero si lo intentamos todos los días, con quienes tengamos más confianza, nos saldrá mejor .

Materiales

- Fotocopias de la ficha n° 1: ¡Te felicito, amigo!
- Fotocopias de la ficha n° 2: ¡Te felicito, hijo!

Duración

Dos sesiones de 30 minutos.

Anexo 1. Ficha “Te felicito, amigo”

Anexo 2. Ficha “Te felicito, hijo”

Actividad: te felicito, amigo

Anexo 1: ficha "Te felicito, amigo"

Busca en cada personaje lo que más te guste y escríbelo debajo de cada uno



Actividad: te felicito, amigo

Anexo 2: ficha “Te felicito, hijo”

Pide a tu familia que te cuenten tres situaciones en las que te portas muy bien y te felicitan. Dibújalas en estos cuadrados

Mis padres me felicitan cuando...

Mis padres me felicitan cuando...

Mis padres me felicitan cuando...

EL CAZO DE LORENZO

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 7 años.

Objetivos

- Que sepan identificar los aspectos menos positivos de sí mismos.
- Aprender a encontrarle el lado positivo a nuestros defectos.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoconfianza.

Descripción de la actividad

El maestro/a lee el cuento de “El cazo de Lorenzo”.

Posteriormente, se reflexiona sobre lo que significa el cazo para Lorenzo y que todos tenemos algún cazo que arrastramos como un lastre. Lejos de avergonzarnos de eso, podemos encontrar las maneras de servirnos de él.

Cada niño/a tiene que encontrar su cazo y pintarlo en un papel como lo hace Lorenzo, para luego decorarlo y hacer una exposición en el pasillo de la escuela.

Orientaciones

Esta actividad puede ser muy complicada para algunos niños/as por eso recomendamos que se haga al final del módulo.

Materiales

Folios y pinturas de colores.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia. Carrier (2010).

Anexo. Cuento “El cazo de Lorenzo”

Lorenzo es un chico que siempre arrastra un cazo rojo detrás de él. El cazo se le cayó un día en la cabeza sin saber muy bien por qué. A causa de este cazo, Lorenzo no es exactamente como los demás. Necesita mucho cariño. Es sensible. Le encanta escuchar música. Tiene un montón de cualidades. Pero a menudo las personas sólo ven ese cazo que arrastra por todas partes. Y lo encuentran raro... incluso un poco inquietante. Además su cazo le complica la vida. Se atasca en todas partes... Poca gente se da cuenta de que Lorenzo tiene que hacer el doble de esfuerzo que los demás para llegar al mismo sitio.

A Lorenzo le gustaría librarse de ese cazo pero es imposible.

Un día está tan harto que decide esconderse. Mete su cabeza dentro del cazo y se queda así durante mucho tiempo. Poco a poco la gente se olvida de él y no le preguntan ni le dicen nada.

Pero las cosas no son así de sencillas, afortunadamente. Lorenzo conoció a Marieta, que le enseñó a sacar la cabeza del cazo porque ella también tenía uno. Le enseñó las cosas buenas y divertidas que podía hacer con ese cazo y le enseñó a dibujar el cazo para poder verlo más bonito. Además Marieta regaló a Lorenzo un bolso para guardar su cazo, de este modo nunca más arrastraría ni se volvería a atascar.

Cómo ya no le molestaba, Lorenzo volvió a jugar con sus amigos, encontraba muchas cualidades al cazo e incluso hizo un dibujo enorme que colgó en el pasillo del colegio.

AUTOCONTROL EMOCIONAL

Las emociones han permitido nuestra supervivencia como especie, y siguen favoreciendo la adaptación humana; pero para que el funcionamiento sea adaptativo, es preciso que nuestras manifestaciones emocionales sean flexibles, acordes a la situación, y que el nivel de activación emocional sea suficiente para motivar la acción, pero a la vez manejable y tolerable. Por ello, una de las grandes tareas evolutivas es el desarrollo del autocontrol o regulación emocional.

La autorregulación es la habilidad para gestionar las propias acciones, pensamientos y sentimientos de forma adaptativa y flexible en todos los contextos. Una adecuada autorregulación contribuye al bienestar y a la confianza en uno mismo.

EL DESARROLLO EVOLUTIVO DEL AUTOCONTROL

En el desarrollo de la autorregulación intervienen factores fisiológicos y psicológicos y es, en esencia, un proceso que tiene su génesis en la interacción con la figura de apego durante los primeros meses de vida.

Durante la primera infancia, la expresión emocional del niño/a actúa como reclamo del cuidador, normalmente la madre, que acude para ayudar a regular las sensaciones excesivas. La regulación emocional es fundamentalmente externa. Esta relación íntima entre madre e hijo, vínculo de apego, desempeña un papel decisivo en el desarrollo de la regulación emocional, gracias a los sentimientos de seguridad y confianza que confiere al bebé una relación de cuidado satisfactoria para ambas partes; promueve en ellos la sensación de control de los propios estados emocionales, y van aprendiendo también a desarrollar estrategias de regulación.

La capacidad para regular las emociones es una competencia básica del desarrollo humano que tiene su base, como hemos visto, en la primera infancia, pero es en los años preescolares y escolares cuando se produce un mayor progreso. La adquisición del lenguaje permite generar nuevas estrategias autorreguladoras y a medida que se progresa en la comprensión y expresión del lenguaje se pueden adquirir otras estrategias como: hablarse a sí mismo, evitar pensar en lo que le molesta, distraerse con otra actividad...

También, gracias al lenguaje, se describe mejor el estado emocional para que el adulto pueda orientarle y facilitarle nuevas estrategias de afrontamiento. No obstante, a pesar de todos estos progresos, hasta la pubertad, la regulación emocional sigue siendo un proceso interno muy mediatizado por la intervención del adulto cuidador.

Aquellos niños/as que no viven experiencias adecuadas, elaborarán una comprensión insuficiente o distorsionada de los sentimientos propios y ajenos con déficits en habilidades relacionales y pobre autocontrol; pueden tener tanta dificultad para autocontrolarse que, si no se les ayuda, no podrán conseguirlo ellos solos. Necesitan que se les enseñe a hacerlo.

Los niños/as con un autocontrol pobre tienen tendencia a un comportamiento inmaduro, tienen problemas de relación con los compañeros/as, se sienten infelices y presentan dificultades de aprendizaje en todas las áreas: la tensión emocional prolongada obstaculiza las capacidades intelectuales de las personas y dificulta el aprendizaje. Estudios sobre personas sometidas a situaciones estresantes han demostrado que la actividad de la parte del cerebro que regula las emociones hace disminuir la actividad de los lóbulos prefrontales, que controlan el razonamiento, la toma de decisiones y el aprendizaje (Goleman, 1998).

ENSEÑANDO A REGULAR LA PROPIA CONDUCTA

Los investigadores explican que los centros emocionales pueden asumir el control de la conducta cuando el neocórtex todavía no ha tomado una decisión. La respuesta cerebral en situaciones emocionalmente críticas sigue el mismo patrón desde hace millones de años: agudizar los sentidos, detener el pensamiento complejo y disparar respuestas automáticas, que cuando no se controlan aumentan hasta producirse lo que Goleman (1995) llama “secuestro emocional”.

Así pues, el control emocional requiere del aprendizaje de patrones de respuesta rápida para actuar de forma refleja ante situaciones en que se puedan dar respuestas impulsivas. Estas nuevas respuestas inhiben por unos segundos las conexiones que llevan información desde los centros emocionales, vetan los mensajes impulsivos y permiten recordar aquellas técnicas aprendidas para poner en práctica en situaciones conflictivas. Para que se desarrollen estos patrones de respuesta de manera espontánea y semiautomática, es necesario tenerlos integrados, por lo que se habrá tenido que trabajar de manera constante en el contexto de la vida real.

El primer paso será enseñar a reconocer los estados emocionales negativos, detectando desde el principio las señales de alarma que envía el cuerpo. Después, se ha de enseñar que cuando se está muy enfadado lo que hay que hacer es

pararse y calmarse, en vez de actuar impulsivamente. Una vez calmados, seremos capaces de pensar lo que queremos hacer. Aprender a detenerse, a tranquilizarse, a pensar, ayuda a los niños/as a resistir las dificultades de la vida diaria de una manera constructiva.

Como consecuencia de factores como problemas de madurez, situaciones de abandono, carencias afectivas, falta de motivación, etc., algunos niños/as pueden presentar un retraso en la adquisición de la habilidad del autocontrol. Estos niños/as necesitarán refuerzo en este aprendizaje.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

- Facilitar estrategias para mejorar la autorregulación emocional.
- Trabajar técnicas de relajación, respiración y autocontrol.
- Trabajar la tolerancia a la frustración, la subordinación de motivos y el aplazamiento de la recompensa.

ACTIVIDADES

Se presentan a continuación las actividades seleccionadas en las que se trabajan, por una parte, aquellas técnicas que pueden ayudar a niños y niñas a responder ante situaciones que les generan tensión emocional, y por otra, a reflexionar sobre situaciones conflictivas habituales, para diseñar entre todos estrategias de respuesta.

NUESTRO CUERPO PUEDE SER UN...

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

- Aprender a controlar la propia conducta a través de movimientos corporales de relajación.
- Aprender acciones alternativas previas a conductas que suponen un problema para el alumnado.

Competencias emocionales que desarrolla

Autocontrol emocional.

Descripción de la actividad

Se proponen situaciones que servirán para relajarnos cuando estemos enfadados o nerviosos.

“COMO UN GLOBO”. Inspiramos muy lentamente, vamos dejando que entre el aire por nuestros pulmones y nuestro abdomen. Nos ponemos la mano en nuestra barriga y vemos como se va convirtiendo en un globo que se va hinchando a un ritmo lento, después vamos a ir dejando escapar el aire y sintiendo cómo el globo se va desinflando poco a poco hasta quedar vacío.

“CARRERA DE CARACOLES”. Somos caracoles y vamos a participar en una carrera muy especial. El ganador será el que llegue el último, de manera que iremos avanzando a cámara lenta.

Orientaciones

Debemos buscar un espacio amplio como: aula de psicomotricidad, el aula ordinaria organizada para ello, gimnasio, etc.

Para llevar a cabo esta actividad debemos tener en cuenta la hora del día. Resulta beneficioso aplicarla tras las horas de patio o cuando los niños/as acaban de ter-

minar un ejercicio que requiere mayor actividad física (tras la sesión de Educación Física, a primera hora de la tarde tras el comedor, etc.).

Duración

La duración aproximada será de:

- “Como un globo”, 5 minutos.
- “Carrera de caracoles”, 5 minutos.

Bibliografía

Actividad obtenida y adaptada de:

<http://www.eliceo.com/stag/autocontrol-actividades.html>

EL RINCÓN DE LA PAZ

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

Aprender a canalizar los nervios, el enfado, la ira o la cólera a través de actividades de descarga emocional.

Competencias emocionales que desarrolla

Autocontrol emocional.

Descripción de la actividad

Se creará en el aula un espacio dedicado a que el niño/a descargue sus estados emocionales negativos (nervios, enfados, rabietas...) que le pueden llevar a perder el control.

El rincón debe estar situado en un espacio libre de estímulos. Sería recomendable aislar el rincón con una cortina oscura donde el niño/a que esté dentro no se sienta observado.

En dicho espacio, al niño/a se le proporcionará un pliego de papel de periódico que deberá romper en trozos muy pequeños, dándole, asimismo, la instrucción siguiente: "Piensa, mientras cortas este papel así (modelamos la acción de cortar el papel), en lo que te ha provocado sentirte rabioso o enfurecido y qué ha sentido tu cuerpo al estar así."

Orientaciones

Es muy importante que ese rincón esté completamente aislado de estímulos visuales, ya que los sonoros son inevitables. El fin es que no resulte una actividad reforzadora ni para el niño/a que está en ese rincón, ni para el resto de la clase.

El tiempo fuera debe ser acorde a la edad del niño/a.

Cuando haya acabado la tarea de romper papeles se incorporará a la dinámica del aula sin hacer ningún tipo de comentario.

Puede añadirse la tarea de hacer bolitas con esos trozos de papel, hacer bolitas o amasar con plastilina...

Si se considerara muy grave la acción llevada a cabo por el niño/a se hablaría con él/ella, a solas, al finalizar la sesión.

Duración

No hay un momento establecido. El tiempo de permanencia en el rincón se ajustará a la edad.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia.

HACIENDO ZUMO DE NARANJA

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

Trabajar técnicas de autocontrol.

Competencias emocionales que desarrolla

Autocontrol emocional.

Descripción de la actividad

En primer lugar se pondrá de fondo una música de relajación habiendo atenuado las luces del aula.

Los niños/as sentados en sus sitios habituales cerrarán los ojos y se dejarán llevar por las palabras del maestro/a.

A continuación, éste les explicará que somos una gran naranja, hablaremos de su textura, tamaño, color, olor y sabor. De manera que el niño se sienta realmente como tal.

Una vez que todos han asumido el papel de “naranja”, el maestro les dirá que es hora de transformarnos en un delicioso zumo. Para eso tendremos que utilizar todo nuestro cuerpo y toda nuestra fuerza.

Empezaremos tensando y destensando los dedos de los pies, continuando por los tobillos, piernas, abdomen, pecho, brazos y cara. Así pues nuestra gran naranja se exprimirá convirtiéndose en nuestro zumo.

Una vez hayamos exprimido al máximo nuestro cuerpo, lo moveremos ligeramente, imaginando que liberamos los restos de zumo que quedan en él.

Finalmente abriremos los ojos y les explicaremos que éste es un sencillo modo de hacer que nuestro cuerpo se relaje, y hacerles ver que es una actividad que pueden utilizar cuando se sientan nerviosos o quieran relajarse.

Orientaciones

Además de naranjas los alumnos pueden exprimir limones, hacer añicos galletas, desmenuzar magdalenas...

Duración

Una sesión de 10 a 15 minutos.

Bibliografía

Actividad obtenida en:

<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=926316>

MI TORTUGA LOLA

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 4 años.

Objetivos

- Enseñar a los niños/as pasos para poder controlar sus emociones y calmarse.
- Aprender a reconocer y expresar las propias emociones.
- Controlar la propia conducta a través del movimiento corporal.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autocontrol emocional.
- Autoconciencia emocional.
- Resolución de conflictos.

Descripción de la actividad

En primer lugar se contará a los niños/as la historia de la tortuga Lola que aparece en el anexo. Se trata de una tortuga que en ocasiones se enfada. En esta historia se explican los pasos que sigue la tortuga para pensar en una solución a su enfado:

Primera etapa: reconocer sus emociones.

Segunda etapa: pensar y parar.

Tercera etapa: entrar en su caparazón y tomar tres profundas respiraciones para calmarse.

Cuarta etapa: salir de su caparazón y pensar en una solución.

Una vez leída la historia, todos los alumnos imitarán los pasos que sigue la tortuga Lola.

Finalmente se les explicará que esos son los pasos que han de seguir cuando ocurra algo que les desagrada.

Orientaciones

Los alumnos estarán sentados de manera circular formando asamblea.

Esta actividad debe ser utilizada a lo largo de un periodo amplio de tiempo para que resulte significativa.

Se pueden adjuntar actividades que supongan un refuerzo y recompensa para el alumnado, como un sistema por puntos en una tortuga colectiva en el aula.

Duración

Una sesión de 45 minutos.

Bibliografía

Actividad obtenida en:

<http://www.vanderbilt.edu/csefel/PPT/tortugatucker.ppt>

http://www.ascofapsi.org.co/documentos/2010/VI_catedra/S7_Intervencion_Psicologica.pdf

Anexo 1. Cuento de “La Tortuga Lola”

Lola es una pequeña tortuga a la que le gusta jugar con sus amigos en la escuela de “El Lago Mojado”. Pero, a veces, pasan cosas que hace que Lola se enfade mucho y haga cosas que no están bien, como pegar, dar patadas o gritar a sus amigos. Así que sus amigos suelen enfadarse con ella. Pues no les gusta que Lola les grite, les pegue o insulte.

El otro día, por ejemplo, la ardilla Rita, sin querer, chocó contra ella. Lola se puso muy furiosa y le dio una fuerte patada.

Lola sabe que eso no está bien porque luego se pone triste y se siente sola. Como le gustaría poder controlar sus enfados, se está esforzando por aprender una nueva manera de “Pensar como una tortuga tranquila y feliz” tal y como le ha enseñado el anciano Elefante Vicente.

Vicente le explicó que cuando se sintiera enfadada o nerviosa debía mantener sus manos y cuerpo pegados a ella misma y gritar hacia dentro... ¡STOP!

De manera que cuando Lola está mal, se introduce en su caparazón, haciéndose una bolita. Cuando lo logra, Lola hace tres profundas respiraciones para calmarse

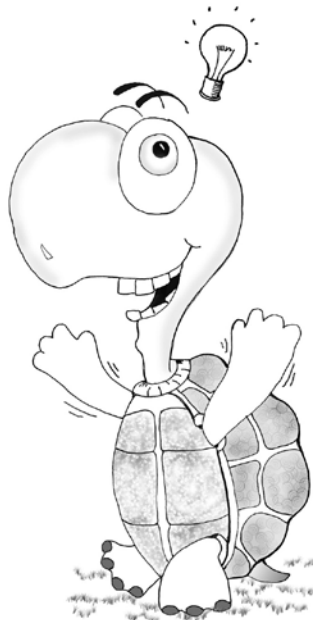
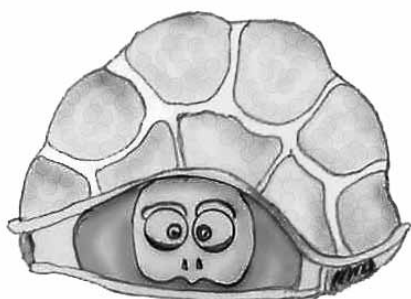
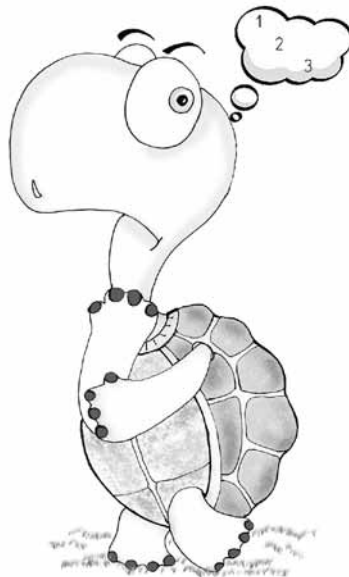
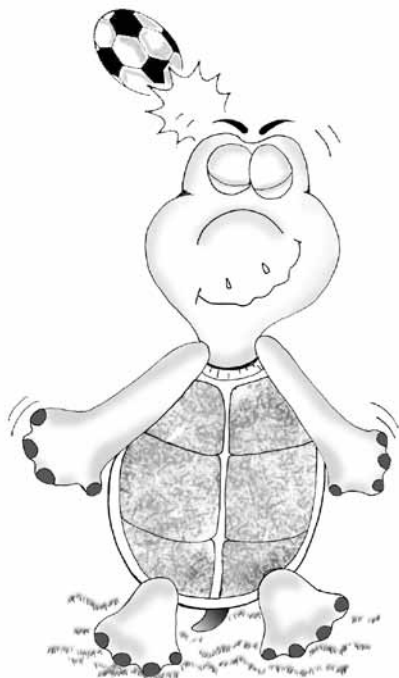
(como éstas...) y así puede después pensar en una solución para comportarse mejor.

Desde que Lola hizo caso al Elefante Vicente, ella y sus amigos son más felices. Y sus amigos le felicitan siempre que se mantiene calmada y usa una manera positiva de solucionar su problema cuando está enfadada o nerviosa.

Anexo 2. Ficha de las cuatro etapas por las que pasa la Tortuga Lola hasta que consigue calmarse

Actividad: mi tortuga Lola

Anexo 2: etapas por las que pasa la tortuga Lola



¡ROJO, AMARILLO Y...!

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 4 años.

Objetivos

- Asociar los colores del semáforo con las emociones y la conducta correspondiente.
- Hacer prácticas de autocontrol a través del juego de roles.
- Utilizar semáforos como estímulo discriminativo.
- Aprender a controlar la propia conducta.

Competencias emocionales que desarrolla

Autocontrol emocional.

Descripción de la actividad

En primer lugar se trabajará el significado de los colores del semáforo, para a continuación utilizarlos relacionándolos con los momentos en los que podemos llegar a perder el control de nuestras emociones:

Rojo: pararse. Cuando no podemos controlar una emoción (sentimos mucha rabia, queremos agredir a alguien, nos ponemos muy nerviosos, etc.) nuestro cuerpo se acelera, el corazón palpita más deprisa, nuestra cara se pone roja, sudamos. Entonces tenemos que pararnos como cuando un coche se encuentra con la luz roja del semáforo.

Amarillo: pensar. Después de detenerse debemos respirar tranquila y profundamente hasta sentirnos más calmados. Ahora es el momento de pensar y darse cuenta del problema que se está planteando y de lo que se está sintiendo.

Verde: solucionarlo. Si uno se da tiempo para pensar pueden surgir alternativas o soluciones al conflicto o problema. Es la hora de elegir la mejor solución.

A continuación, para asociar las luces del semáforo con las emociones y la conducta se puede realizar un mural con un semáforo y los siguientes pasos:

- Luz roja. ALTO, tranquilízate y piensa antes de actuar.
- Luz amarilla. PIENSA soluciones o alternativas y sus consecuencias.
- Luz verde. ADELANTE y pon en práctica la mejor solución.

Finalmente, haremos entre todos una lista de las cosas que podemos hacer para calmarnos en una situación conflictiva.

Lo normal es que entre todos surjan diferentes posibilidades, como distanciarse físicamente de la situación (alejarse del lugar, no volver hasta estar tranquilo), distanciarse psicológicamente (respirar profundamente, hacer un rápido ejercicio de relajación, pensar en otra cosa), realizar alguna actividad distractora (contar hasta 10, pasear, hablar con un compañero/a), etc.

Cuando los niños/as se dan cuenta de que existen muchas maneras de pararse y calmarse, se trataría de ver cuáles son las mejores.

Orientaciones

Puede aplicarse en cualquier momento del día.

Esta actividad debe aplicarse a lo largo de un periodo amplio de tiempo para que tenga resultados satisfactorios. Es decir, a lo largo de un trimestre o, incluso, todo el curso escolar.

Esta actividad se puede acompañar de un juego de roles con el fin de que los niños/as sepan cómo aplicar la técnica.

Se pueden colocar semáforos, de manera muy visible, en diferentes lugares del colegio para que esta técnica se generalice a cualquier situación de la vida escolar.

Duración

Dos sesiones de 45 minutos.

Bibliografía

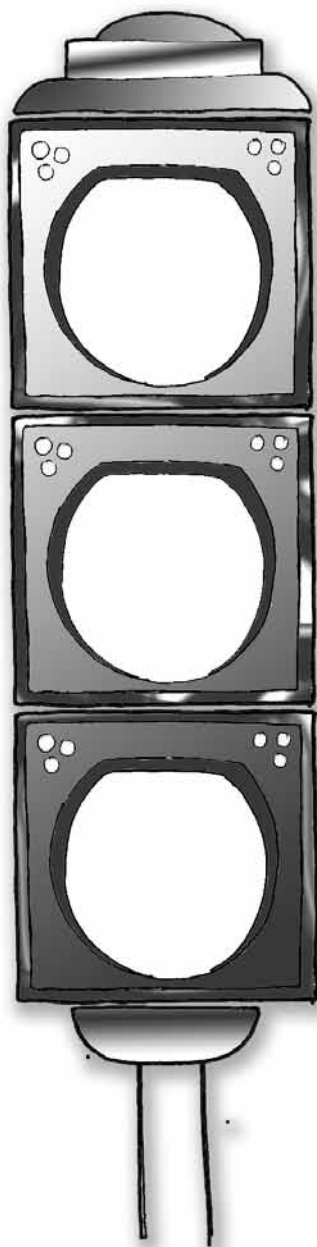
Actividad obtenida en:

http://www.psicologoescolar.com/ORIENTACIONES_GRATIS/4_tecnica_del_semaforo_1.htm

Anexo. El semáforo

Actividad: rojo, amarillo y...

Anexo: el semáforo



EL POLLITO LUIS

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 5 años.

Objetivos

- Facilitar la autorregulación del comportamiento.
- Mejorar la organización del tiempo personal.
- Aprender a subordinar motivos y aplazar la recompensa.
- Mejorar la capacidad de resistencia a la frustración.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autocontrol emocional.
- Competencia organizativa.

Descripción de la actividad

En primer lugar, se narrará el cuento “El pollito Luis”. Y a continuación hacemos las preguntas siguientes:

- ¿Cómo se llamaba el pollito?
- ¿Qué quería hacer el pollito con sus amigos?
- Y sus amigos ¿qué querían hacer?
- ¿Qué le explicó su mamá?
- ¿Cómo organizáis vuestro tiempo?
- ¿Cómo os sentís cuando tenéis ganas de ver la tele o jugar y no podéis?
- Si tenéis muchas ganas de jugar pero tenéis otra tarea muy importante que hacer ¿qué hacéis?, ¿seguís jugando?

El maestro/a resumirá la actividad enfatizando que lo importante es, primero, cumplir con nuestras obligaciones y después, jugar o hacer lo que queramos. Organizando las tareas hay tiempo para todo.

Finalmente, reflexionaremos sobre nuestras obligaciones y responsabilidades en el colegio y en casa.

Orientaciones

Al final de la etapa de Infantil aparece ya un incipiente desarrollo de la voluntad: el niño/a aprende a subordinar motivos, por ejemplo, que si quiere jugar debe primero cumplir con sus responsabilidades.

Es importante que descubran que conforme nos vamos haciendo mayores tenemos que asumir responsabilidades de colaboración en casa o en la escuela. Organizando nuestras tareas tendremos tiempo para hacerlo todo, sobre todo para jugar.

Para conseguir desarrollar los objetivos propuestos será necesario contar con la colaboración familiar a la hora de establecer horarios, rutinas y prioridades que ayuden a los niños/as a organizarse para mejorar su autocontrol.

Duración

Una sesión de 45 minutos.

Bibliografía

Adaptación del cuento “El pollito amarillo”.

Actividad obtenida en: <http://www.waece.org>

Anexo. Cuento “El pollito Luis”

En la aldea de Cienfuentes vivía una gran colonia de animales. Entre sus vecinos se encontraba una familia de alegres gallos. El papá gallo araba la tierra en el huerto, mamá gallina recogía frutos silvestres en el campo y los dos vivían contentos y felices con su único hijo, el pollito Luis.

Luis, era un pollito alegre y juguetón, tan juguetón que no hacía otra cosa que jugar y jugar... Una mañana se había ido a picotear lombrices y bichos que vivían a la sombra de un árbol muy alto y poblado de ramas que se alzaba cerca de la casa en que vivía la familia, cuando se acercó dando saltitos, su amigo el conejo.

– ¿Quieres jugar? –le preguntó Luis.

– Ahora no puedo, quizá después. Ahora voy a la escuela porque allí están todos mis amigos y aprendemos, jugamos y lo pasamos muy bien –contestó conejo.

Luis se puso a reír y dijo:

– ¡Pero con el día tan bonito que hace! ¿No vienes a jugar?

*“Luis se puso a reír.
Los dientes al aire,
bigotes al viento,
se fue el conejo
contento, contento”.*

Por el otro lado del árbol, por otro camino, venía gruñendo el cerdo regordete. Llegaba corriendo y sofocado por el esfuerzo, las gotas de sudor le caían por la frente.

– ¿A dónde vas? –le preguntó Luis.

– Voy a comprar el pan, me lo ha encargado mi mamá porque soy muy mayor –respondió el cerdo sin detener su paso.

Luis se puso a reír y le dijo:

– Pero..., si hoy hace un día estupendo para jugar....

Todavía reía y reía el pollito Luis cuando corriendo, corriendo llegó el perro Cachirulo. Venía con sus libros y cuadernos.

– ¿A dónde vas amigo? –preguntó el pollito.

– Voy a la escuela. ¿Tú no vienes, Luis? Si vinieras te lo pasarías muy bien. Aprendemos cosas y también jugamos –le contestó con alegría el perro, al tiempo que meneaba la cola como si con ella lo estuviera saludando.

Pero Luis esta vez no se puso a reír ni le devolvió el saludo.

Sorprendido ante lo que estaba pensando se dijo:

– Van a hacer los deberes, van a hacer recados a su mamá, van a la escuela... ¿Es qué ya nadie juega aquí?

El perro que lo oyó le dijo:

– Sí, todos seguimos jugando Luis, lo que pasa es que también nos gusta ir al cole. Ir al cole es importante porque nos ayuda a ser más listos. Al volver del cole jugamos, ¿qué te parece?

Luis, no entendía nada de lo que pasaba y, triste y cabizbajo, se fue a casa. Al

entrar con la cara llena de lágrimas encontró a mamá leyendo un libro.

– ¿Qué te pasa Luis? –le dijo su mamá.

– Nadie quiere jugar conmigo, mamá –le contestó Luis. Todos tienen otras obligaciones y yo no puedo jugar cuando quiero con mis amigos. Es todo muy aburrido...

– Ven aquí Luis, le dijo su mamá mientras lo acogía en sus brazos. Mira, tus amigos sí que quieren jugar contigo, seguro que les encanta jugar como a ti. Pero ellos son mayores y van a la escuela porque tienen que aprender a pintar, a leer, a dibujar, a jugar juegos nuevos, etc.

– Y cuando acaban el cole pueden volver a casa y divertirse jugando con sus amigos.

– ¿En el cole aprenderé a leer como lees tú, mamá?

– Claro. ¿Quieres que te lea un cuento?

– Vale, y cuando vaya al cole te leeré yo a ti.

– Si te parece bien, mañana iremos a la escuela y hablaremos con la maestra para que te explique qué hacen en el cole, ¿vale?

Luis, sonrió feliz y pensó que ir al cole sería una buena oportunidad para aprender, hacer amigos y después quedar con ellos para jugar.

– Vale –dijo Luis. Pero ahora cuéntame un cuento, por favor, mamá.

PELOPE PERDONATOPE RECONOCE EMOCIONES

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 5 años.

Objetivos

- Mejorar el nivel de autocontrol emocional.
- Reconocer sus errores y pedir perdón.

Competencias emocionales que desarrolla

Autocontrol emocional.

Descripción de la actividad

Antes de comenzar con la actividad, haremos una lluvia de ideas con el grupo, centrándonos en experiencias personales del alumnado de cómo nos sentimos cuando nos han empujado, molestado, gritado, etc. Y qué reacciones tiene nuestro cuerpo cuando nos hacen algo que nos enfada.

A continuación leeremos la poesía de Pelope y la comentaremos. Hacemos hincapié en las señales de nuestro cuerpo a la hora de controlarnos (sonreír, perdonar, dejar que el otro se relaje, intentar hablar o dialogar...). Seguidamente responderemos a estas posibles preguntas que nos ayudarán a reflexionar sobre la situación que vive Pelope.

- ¿Qué hacía Pelope Perdonatope?
- ¿Por qué es mejor perdonar?
- ¿Te gustan los niños/as que se enfadan a menudo?
- ¿Qué haces cuando alguien te molesta sin querer?
- ¿A quién has tenido que pedir perdón últimamente?
- ¿Te cuesta pedir perdón?
- ¿Te cuesta perdonar?
- ¿Qué cosas te suelen molestar en clase?
- ¿Y en casa?
- ¿Te gustaría que Pelope fuera tu compañera? ¿Por qué?
- ¿Te pareces a ella? ¿En qué?

Es importante también hacer un seguimiento durante toda la semana de los momentos en los que hemos reaccionado con una sonrisa, hemos dejado que el otro se relaje, hemos perdonado o pedido perdón. El último día de la semana haremos entre todos una poesía parecida a la de nuestra amiga Pelope.

Por último simularemos una escena en la que un niño/a tira unas pinturas y nosotros no nos enfadamos buscando recursos como el diálogo.

Duración

Una sesión de 45 minutos.

Bibliografía

Díez, González y Quijano (2003).

Anexo. Poesía “Pelope Perdonatope”

*En Valorandia hay una niña de primero
que tiene un valor de “aquí te espero”.
Con una sonrisa sabe perdonar
a los que sin querer suelen molestar.*

*Nos puede molestar un empujón
o un niño muy gritón.
Pelope aguanta y les dice al oído:
pide perdón y así lo olvido.*

*En la clase de Pepo y de Pelope
se perdona siempre a tope.
Si uno te tira las pinturas
no le pongas caras duras.*

*Si otro te tira de la oreja,
no pongas cara de queja.
Es mejor perdonar
e intentar ayudar.*

*Si perdonas con sinceridad,
todos te querrán de verdad.
Les dejarás alucinados
y un poco abochornados.*

*Perdonar de corazón
es toda una lección.
Pelope nunca se enfada
ni por una bofetada.*

*También sabe pedir perdón
cuando hace una mala acción.
Aunque es siempre sin querer
porque ella no quiere ofender.*

*Todos alguna vez la pata metemos
y a pedir perdón aprendemos.
Como Pelope te has de portar
si quieres saber perdonar.*

¿QUÉ HARÍAS TÚ?

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

- Comprender la necesidad del control voluntario de la conducta.
- Favorecer habilidades de pensamiento divergente para la búsqueda de soluciones.

Competencias emocionales que desarrolla

Autocontrol emocional.

Descripción de la actividad

En primer lugar se leerán las distintas situaciones o problemas recogidos en el anexo. A continuación se analizarán junto a los niños/as, que expondrán sus opiniones sobre lo que hacen o deberían hacer en situaciones similares.

Algunas preguntas que pueden ayudar a la reflexión serían las siguientes:

- ¿Os parece bien la situación que acabamos de contar?
- ¿Cómo crees que se sienten los protagonistas?
- ¿Por qué crees que actúan así?
- ¿Qué harías tú para resolverlo?
- ¿Te ha pasado algo parecido? ¿Y qué hiciste?

Finalmente podríamos hacer un juego de roles en el que se representase la manera en cómo debemos actuar.

Orientaciones

Se trata de experiencias críticas en las que el niño/a tiene que decidir situaciones que suponen un pequeño “dilema moral”. Siempre resaltando emociones y soluciones positivas.

Estas actividades son sólo un ejemplo. El maestro/a podrá crear otras de acuerdo con las características de su grupo y que también respondan al objetivo propuesto.

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Actividad obtenida en: <http://www.waece.org/>

Anexo. Tarjetas con cada uno de los textos de las tres escenas

Tarjeta 1. Leonor estaba en una fila para pagar del supermercado, donde había ido a comprar unas cosas para su abuelita, pero ella tenía prisa porque quería ir a jugar con su amiga Elena. Entonces pensó...

Tarjeta 2. Juan quería jugar, sus amigos lo estaban esperando y se fue a buscarlos, pero cuando salía por la puerta de su casa su mamá lo llamó y le dijo que tenía que hacer los deberes antes de salir a jugar. Juan entonces...

Tarjeta 3. María, Fátima y Luisa están jugando a la goma en el patio y se les acerca Miguel, un niño de la clase que no les cae muy bien, y les pregunta si puede jugar con ellas. Las chicas se juntan para hablar y...

¡ATENCIÓN, OREJAS DE ELEFANTE!

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

- Mejorar el nivel de autocontrol.
- Aprender a ponerse en el lugar del otro.
- Practicar la discriminación auditiva.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autocontrol emocional.
- Autoconciencia emocional.

Descripción de la actividad

A través de la discriminación auditiva los niños/as deben de controlar cuándo dar una palmada. Para ello elegiremos palabras que queremos trabajar, como por ejemplo colores, días de la semana, familiares, deportes, etc.

Una vez elegidas, haremos preguntas en el aula recordando los colores: amarillo, verde, rojo, etc. Los días de la semana: lunes, miércoles, viernes, etc. Familiares: mamá, papá, primos, etc.

Si eligiésemos colores el maestro/a diría un bloque de cuatro palabras donde puede incluir un color o no. Veamos: (árbol, mesa, MARRÓN, madera) si ha nombrado el color, los niños/as deberán aplaudir al final del bloque y si no lo ha nombrado, como por ejemplo: (mano, palo, planta, sillón), no deben hacer nada...

Orientaciones

Se requiere la correcta explicación de la actividad para que la entiendan. Deben de estar todos bastante atentos.

Si queremos hacer la actividad más motivadora y lúdica, se sugiere que en vez de dar la palmada, cuando escuchen la palabra que queremos trabajar, se levanten.

También se puede realizar un concurso por grupos y valorar qué grupo ha estado más atento.

Duración

Una sesión de 30 minutos.

Bibliografía

Segura y Arcas (2008).

LAS NUBES Y LOS SOLES DE NUESTRA VIDA

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 7 años.

Objetivos

- Mejorar el nivel de autocontrol.
- Controlar el nivel de frustración buscando soluciones positivas que nos hacen sentir bien.
- Aprender a ponerse en el lugar del otro.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autocontrol emocional.
- Autoconciencia emocional.
- Empatía.

Descripción de la actividad

Presentamos una lámina en A3 con los dibujos de 4 nubes con rayos. Relacionamos las nubes con los momentos de nuestra vida que nos hemos sentido frustrados (inferiores, menospreciados, humillados, comparados, ridiculizados). Les pedimos que rellenen estas nubes con situaciones (dibujar o escribir) que les han hecho sentirse así. Por ejemplo: “Mi hermano dice que soy un renacuajo”.

Tras esto intentarán pensar en formas positivas de reaccionar si vuelven a sentirse frustrados. Por ejemplo: dejo de llorar por haberme llamado renacuajo y le explico que el renacuajo es la cría de la rana y yo soy solo un niño/a. Una vez hayan encontrado la solución harán que aparezca el sol, dibujándolo tras la nube.

Tenemos que hacerles entender que, en ocasiones, no podemos evitar sentirnos nerviosos, alterados o rabiosos, sino que tenemos que intentar buscar en nuestro interior aquellas actitudes que pueden ayudarnos a sentirnos mejor y a controlarnos. De otra manera sólo conseguiríamos sentirnos mal.

Duración

Una sesión de 50 minutos.

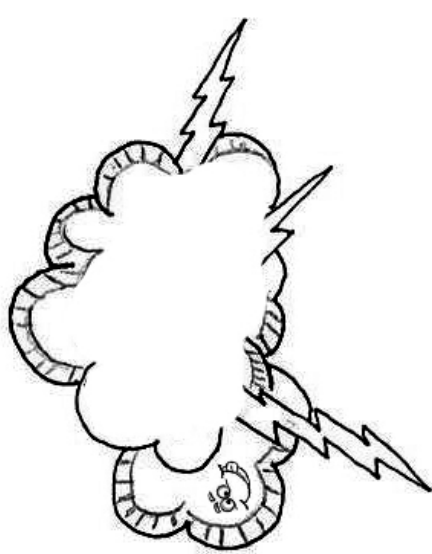
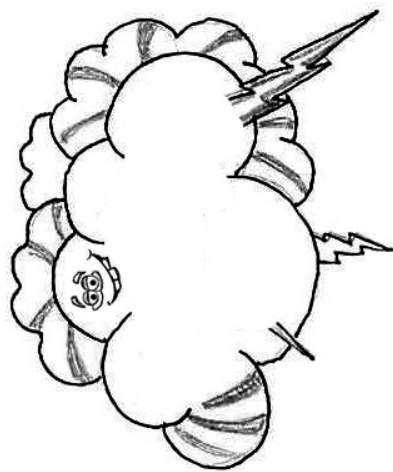
Bibliografía

Adaptado de Alonso-Gancedo e Iriarte (2005).

Anexo. Ficha con dibujos de cuatro nubes con rayos y espacio para escribir y/o dibujar en su interior

Actividad: las nubes y los soles de nuestra vida

Anexo: cuatro nubes con rayos



EMPATÍA

La empatía es la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Es la competencia de la inteligencia emocional que nos permite reconocer el estado de ánimo de los demás y establecer relaciones respetuosas con las personas. Para relacionarnos con los demás necesitamos conocerlos, saber sobre sus sentimientos y necesidades, sobre su punto de vista. Este “pensamiento de perspectiva”, esta capacidad para ponernos en el lugar del otro, de mirar las cosas con sus ojos, es el núcleo de la inteligencia interpersonal (Gardner, 1993), que se verá complementada con las adquisiciones referidas a lo que es aceptable, bueno y justo y que conocemos como “desarrollo moral”.

La persona carente de empatía puede herir o agredir a los demás sin que esto le suponga ningún remordimiento. Sin empatía, los vínculos con las otras personas serían débiles e inconsistentes. Goleman (1998) sostiene que las personas que no disponen de este tipo de sensibilidad están desconectadas, son emocionalmente sordas y también socialmente “torpes”. Con la empatía aprendemos a conectar con las formas de ver, pensar y sentir de los demás sin desconectarnos de nosotros mismos generando hábitos prosociales que nos ayudan a entender la propia vida en relación con los demás y, sobre todo, a inhibir la agresión.

La empatía es el valor por excelencia en las relaciones humanas, es lo que nos impulsa a relacionarnos con los demás y a hacerlo de manera positiva. Esta capacidad se activa con más facilidad con las personas que sentimos cercanas a nosotros, pero resulta más difícil que nos funcione con aquellos que percibimos como diferentes. La empatía únicamente hacia “los que son como yo” no es suficiente. Será necesario trabajar a lo largo de toda la escolaridad obligatoria para conseguir unos buenos niveles de empatía no sólo con quien resulta simpático, sino también con aquellos que nos despiertan hostilidad. Así, una capacidad empática madura nos llevará a identificarnos y generar sentimientos positivos no solo con las personas más próximas, sino con los seres humanos en general.

LA FORMACIÓN DE LA EMPATÍA

Las respuestas empáticas se originan tempranamente, aunque su desarrollo es extenso y se prolonga a lo largo de toda la infancia, hasta la adolescencia. Para

llegar a ser empáticos es necesario haber madurado cognitivamente y emocionalmente, tener un lenguaje desarrollado, capacidad para el pensamiento simbólico y pensamiento en perspectiva, así como conocimiento de las emociones propias y de los propios sentimientos.

Algunas investigaciones llevadas a cabo con los más pequeños (Goleman, 1995), demuestran que la empatía es innata, y que se manifiesta mucho antes de que los individuos puedan desarrollar las habilidades cognitivas necesarias para asumir una perspectiva social diferente a la propia. Es frecuente observar que muchos recién nacidos lloran cuando oyen llorar a otros bebés, pero es una respuesta mimética. En los primeros meses se apenan cuando otro niño llora, pero no intentarán consolarlo al menos hasta los dos años, más bien buscan su propio alivio porque todavía no han logrado la diferenciación entre el yo y los otros.

¿Cómo cambia esa capacidad natural de reaccionar frente a las emociones de otra persona?

Los niños/as comienzan la vida con un único punto de vista, el suyo (egocentrismo). Gradualmente tomarán conciencia de que hay un mundo más allá de ellos mismos y que en este mundo hay personas que tienen sentimientos.

A partir de los 2 y 3 años, gracias al lenguaje y al juego simbólico, se va a producir un interesante avance en la comprensión de las emociones de los demás; los niños/as se interesan por los estados afectivos de los demás (¿qué le pasa?, ¿por qué llora?), y los padres y adultos explican la causa de esas emociones, estableciendo unos diálogos con los niños/as que contribuyen de manera decisiva tanto al desarrollo emocional personal como a la comprensión de las emociones de los demás. En cuanto al juego simbólico, gran parte de sus contenidos tienen que ver con la representación de estados afectivos. Los niños/as adoptan papeles emocionales ficticios diferentes a los propios y los comparten durante el juego, asumiendo cualidades de las personas a las que imitan o representan, contribuyendo también esta actividad tanto a la comprensión empática como al desarrollo de habilidades sociales para la interacción y la relación personal.

Entre los 4 y los 5 años, gracias a avances en la capacidad cognitiva, también necesaria para el desarrollo emocional y social, los niños/as empiezan a darse cuenta de que los demás tienen estados mentales que no coinciden con los propios, incluso empiezan a ser capaces de imaginarse en el lugar del otro. Todos estos avances se traducen en una mayor empatía en su comportamiento. Además de comprender cuáles serán las experiencias emocionales del otro en una circunstancia concreta, familiar para ellos, van a ser capaces de actuar de manera eficaz para dar respuesta a ese estado emocional del otro: consolar, felicitar, etc. Estos avances en la comprensión interpersonal se ven estimulados con la intervención

de los adultos si éstos les animan a identificar el malestar que provocaron, su causa y a compartir los sentimientos de la víctima.

Habrán que esperar hasta los 7 y 8 años para que consigan ser conscientes tanto de la existencia de pensamientos propios y diferentes en otras personas, como de los posibles contenidos de su pensamiento, reconociendo y anticipando emociones cada vez más complejas. A partir de los 9 años proyectan su empatía más allá de aquellos que le son próximos, pueden entender la diversidad y desean ayudar a los que piensan de un modo diferente y también a quienes no conocen.

Al final de la etapa primaria, serán capaces de pensar en los otros, describirlos física y psicológicamente haciendo referencia también a aspectos emocionales, situarse simultáneamente en varios puntos de vista para intentar comprender las emociones de los demás y experimentar vivencias empáticas, tanto ante situaciones concretas, como otras de carácter más general y referidas cada vez a más personas diferentes.

¿Cómo favorecer que los niños pequeños consigan salir de esa visión egocéntrica y comprendan que los demás tienen sentimientos como ellos?

Para conseguir un adecuado desarrollo de las capacidades descritas, habremos de ofrecer un entorno que, además de garantizar las propias necesidades emocionales, anime a identificar y expresar aquello que sienten y proporcione muchas oportunidades para interactuar con los iguales, guiándoles con diálogos apropiados a ser conscientes y responsables de las consecuencias de sus actos en los otros y sensibles hacia sus emociones.

Si llevamos a cabo un trabajo sistemático de la empatía de nuestro alumnado, conseguiremos desarrollar su competencia emocional al mejorar su comprensión social, sus habilidades comunicativas y el aumento de la compasión hacia el otro, además de conseguir una mayor regulación de la agresión y de otros comportamientos antisociales.

ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL SEGÚN KOHLBERG

El razonamiento moral se va a ver influido por los progresos en las capacidades lógicas generales, así como por las vivencias emocionales, muy particularmente la empatía. Su aprendizaje se va a producir mediante la participación social, es decir, en un proceso de interacción con adultos y compañeros siempre mediado por el lenguaje. Es el diálogo con los otros lo que permite elaborar un diálogo moral interno y lleva a la construcción del desarrollo moral.

Las teorías cognitivo-evolutivas representadas por Kohlberg consideran que todo el mundo pasa por unas fases naturales y universales en el desarrollo del pensa-

miento moral; estas fases se suceden a través de seis estadios progresivos y consecutivos y de secuencia invariable. Todas las personas seguimos unos esquemas universales de razonamiento y evolucionamos desde esquemas más infantiles y egocéntricos a esquemas más maduros y altruistas.

Kohlberg considera que el desarrollo moral de una persona pasa por tres grandes niveles: el preconvencional, el convencional y el postconvencional. Cada uno de ellos contiene dos estadios o etapas. En total seis estadios de madurez creciente y con razonamientos morales diferentes.

Nivel preconvencional: egocentrismo

Es un nivel en el que las normas vienen impuestas por los adultos, y se respetan sólo por las consecuencias negativas que pudiera haber, o por el poder de quienes las establecen; no se ha entendido aún que las normas sociales son convenciones necesarias para el buen funcionamiento social. Los estadios de este nivel son:

Estadio 1. Moral heterónoma: obediencia y miedo al castigo

Se alarga hasta los 5 o 6 años. Es el estadio propio de la infancia. Es un periodo en que la ley moral viene impuesta desde fuera. El niño/a no sabe lo que está bien y lo que está mal (no tiene todavía conciencia moral). Lo intenta todo, lo prueba todo, hasta que los mayores, generalmente los padres y maestros, le ponen límites y le marcan lo que puede y no puede hacer. Los niños/as intentan ajustarse y obedecer, sobre todo, por miedo al castigo.

Estadio 2. Individualismo e intercambio

Llegará hasta los 10 o 11 años. La perspectiva no es tan egocéntrica y se reconoce la existencia de intereses y necesidades de los otros, que pueden ser diferentes a los nuestros. El cambio a este estadio se inicia cuando el niño o la niña descubre las reglas del juego y con ellas la primera norma moral: la ley del talión, ojo por ojo y diente por diente. Lo justo será seguir la norma sólo cuando me beneficia. Se actúa para defender los propios intereses y se entiende como correcto que los demás hagan lo mismo.

Nivel convencional: deseo de aceptación

Este nivel se inicia con la adolescencia, y en él la referencia se desplaza a los iguales; las personas viven identificadas con el grupo y se comportan en función de lo que el grupo espera de ellos. Los estadios de este nivel son:

Estadio 3. Relaciones y expectativas interpersonales

A partir de los 11 años se puede dar el paso a este tercer estadio. Lo justo es vivir de acuerdo con lo que las personas cercanas y relevantes esperan de mí. En esta etapa se va más allá del “te hago lo que me haces” y se llega al “hago lo que esperas de mí, te doy gusto, porque quiero que me aceptes, que me quieras”. Es una época tormentosa y a veces contradictoria en la que los adolescentes se debaten entre lo que esperan de ellos sus padres y profesores y lo que esperan sus amigos.

Son personas amables, serviciales, agradables, pero que dependen demasiado de la opinión de los otros, se hunden con las críticas y son muy vulnerables a la moda y el consumismo.

Aunque es un estadio propio de la adolescencia, son muchos los adultos que se quedan en él; son personas que buscan hacerse de querer, pero que se dejan llevar por los demás, las modas o los medios de comunicación.

Estadio 4. Sistema social y conciencia. Normas sociales

Aparecerá a partir de los 16 o 17 años. Estadio del legalismo moral orientado hacia la autoridad y las normas. Se ha de mantener el orden social porque es valioso en sí mismo. Se actúa bien, no por miedo, ni por egoísmo, ni por quedar bien, sino por responsabilidad, por el deber de cumplir con la propia obligación. Según Kohlberg éste es el estadio en el que se encuentra la mayoría poblacional.

Nivel postconvencional: grandes principios morales

Es el nivel de comprensión y aceptación de los principios morales generales que inspiran las normas: los principios racionalmente escogidos pesan más que las normas. Los estadios de este nivel son:

Estadio 5. Contrato social y derechos individuales

El razonamiento moral no es rígido, se define lo que es justo de acuerdo con los derechos individuales. La vida y la libertad son los dos grandes derechos humanos, los derechos básicos; y los tienen todos por el hecho de ser personas. Quienes llegan a este estadio harán todo lo que esté en su mano para que todos puedan ejercer esos derechos.

Estadio 6. Principios éticos universales

Lo justo es tomar las decisiones siguiendo los principios éticos universales de justicia e igualdad y respeto por la dignidad de todos los seres humanos. El punto de vista moral prevalece sobre el legal.

Las personas que llegan al sexto estadio creen sinceramente que todos somos iguales, que todos tenemos los mismos derechos.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

- Mejorar la capacidad de comprender a los otros, su perspectiva y sus sentimientos.
- Desarrollar el interés por el bienestar de los otros y sus derechos.
- Propiciar la aparición de conductas prosociales, como habilidades de ayuda y consuelo.
- Ofrecer oportunidades para la interacción empática con los iguales.
- Desarrollar valores básicos para la convivencia como la justicia, la solidaridad, el respeto y la tolerancia.

ACTIVIDADES

La intervención educativa respecto a la empatía que proponemos para estas etapas educativas busca sobre todo afianzar el conocimiento emocional propio y el reconocimiento en el otro. Aprender a conocer cómo son y cómo se sienten los demás requiere tiempo y una práctica que puede durar toda la vida. Con estas actividades se pretende poner a niños y niñas en situaciones en las que puedan poner en marcha procesos de conexión y comunicación con los demás, para que desarrollen el interés por los otros y procuren comprenderlos.

YO SÉ LO QUE TÚ NECESITAS

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

- Ser sensible a las necesidades de los demás.
- Diferenciar necesidades y deseos.

Competencias emocionales que desarrolla

Empatía.

Descripción de la actividad

Se presenta una ficha en la que aparecen diferentes dibujos en dos filas. La actividad consiste en hacer parejas de dibujos según una relación de necesidad. Se explica lo que le pasa a cada personaje, lo que necesita, e inferimos cómo se debe sentir. A continuación se les dice que unan con una flecha o un camino cada personaje con lo que necesita. Después de la explicación en la asamblea trabajan en las mesas.

Orientaciones

Es conveniente hacer una puesta en común en la asamblea donde se reflexione que algunos niños/as desean cosas que no necesitan realmente (cómo se pueden sentir en ese momento) y otros que tienen cosas que pueden compartir (cómo se pueden sentir).

Materiales

Ficha del anexo fotocopiada y rotuladores.

Duración

Una sesión de 30 minutos.

Variaciones de la actividad

Se pueden extraer fotos de periódicos y revistas para hacer la misma actividad con niños/as de primer ciclo de Primaria.

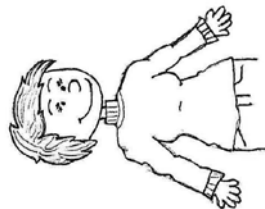
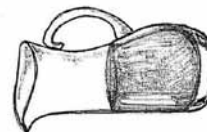
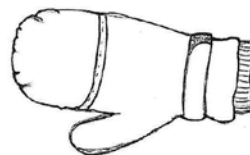
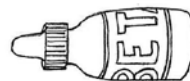
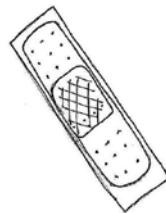
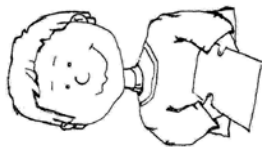
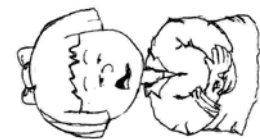
Bibliografía

AA.VV (2002a).

Anexo. Ficha para unir parejas de dibujos

Actividad: yo sé lo que tú necesitas

Anexo: ficha para unir parejas



LA FÁBRICA DE BESOS

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

- Desarrollar expresiones de afecto interpersonal.
- Extender el ámbito de las manifestaciones emocionales positivas al entorno social.
- Aprender a recibir muestras de cariño de los iguales.
- Respetar el turno de palabra.

Competencias emocionales que desarrolla

- Empatía.
- Comunicación.

Descripción de la actividad

Una vez en la asamblea se empieza la actividad hablando de los besos que le dan a la familia y si les gusta que les den besos. Después se hace una ronda de besos y cada niño le da un beso al compañero que tiene al lado diciéndole “Te doy un beso porque...”. A continuación, comentamos uno por uno cómo nos hemos sentido.

El maestro/a cuenta el cuento de la fábrica de besos y se comenta entre todos la necesidad de fabricar besos. Se coge una caja bonita y cada niño/a mete dentro un beso suyo. Se acaba la actividad diciéndoles que como los besos son mágicos la caja nunca se quedará vacía y siempre que haya algún problema se podrá solucionar con besos. El maestro/a ocupa un lugar cercano sentándose entre ellos. La ronda de besos ha de ser bastante guiada pues tienen tres años y manifestarse emocionalmente les cuesta.

Materiales

Cuento de la fábrica de besos y una caja bonita.

Duración

Una sesión de 30 minutos.

Bibliografía

AA.VV (2002b).

Anexo. Cuento de “La fábrica de besos”

Érase una vez un país en el que todos vivían felices: se querían, jugaban juntos, se peleaban muy poco y se daban muchos besos.

Un triste día llegó a ese país tan bonito una bruja mala. A la bruja le daba mucha rabia que las personas se quisieran tanto, así que decidió enviar al mundo entero una maldición: hizo sonar las campanas de todos los pueblos, consiguiendo que la gente saliera a la calle para averiguar qué pasaba. Cuando todas las personas estaban preguntando por qué sonaban las campanas, la bruja desde lo alto del cielo, dijo:

No me gusta que seáis felices mientras yo no lo soy. Me da mucha envidia. Así que a partir de hoy los besos desaparecerán de la faz de la tierra. Aunque lo intentéis, nadie conseguirá besarse, y así os volveréis tristes y cascarrabias como yo.

Y riendo a carcajadas, la bruja desapareció.

Pero... la bruja no se había dado cuenta de que en un colegio había unos niños en clase que no oyeron las campanadas porque estaban jugando. Por este motivo no salieron a la calle y por tanto no escucharon el embrujo. Al no recibir el embrujo... resultó que fueron los únicos habitantes del planeta que sí podían dar besos.

Lo primero que hicieron cuando se dieron cuenta de que los demás estaban embrujados, pues se les iba poniendo la cara muy triste, fue intentar alegrarles. Y... ¡Oh, sorpresa!, cada vez que daban un beso a alguien triste... ¡Se rompía el embrujo!: la persona besada recuperaba sus besos y volvía a ser feliz.

El problema era que había demasiadas personas en la tierra y ellos eran muy pocos.

Entonces decidieron construir una fábrica de besos: descubrieron que en una caja cabían... ¡millones de besos! Por otra parte, un niño muy listo se dio cuenta de que cuando un beso se juntaba con otros, ¡nacían más besos!

Empezaron a fabricar besos y llenaron la caja. Cuando estuvo repleta, abrieron la ventana y dejaron que el viento esparciera los besos por toda la tierra.

Así fue como la tierra dejó de estar triste y todo el mundo fue feliz para siempre.

SÉ CÓMO TE SIENTES

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 4 años.

Objetivos

- Aprender qué sienten los demás en situaciones concretas.
- Pensar cómo se sienten los demás ante una situación dada.

Competencias emocionales que desarrolla

Empatía.

Descripción de la actividad

Se les propone imaginar cómo se sienten algunos niños/as en situaciones concretas:

- Tomás suele tener miedo a la oscuridad y un día se va la luz en casa. ¿Cómo se sentirá Tomás?
- María le da a Carlos un cromó. ¿Cómo se sentirá Carlos?
- Jaime ha empujado a Iván en la fila. ¿Cómo se sentirá Iván?
- Pedro le ha dicho a Laura que es muy guapa. ¿Cómo se sentirá Laura?
- Rosa no deja a Javi subirse al columpio. ¿Cómo se sentirá Javi?
- Mario se esconde detrás de la puerta y grita a Teresa cuando entra en clase. ¿Cómo se sentirá Teresa?
- El abuelito de Ruth está enfermo. ¿Cómo se sentirá Ruth?
- Abdul invita a todos menos a José a su cumpleaños. ¿Cómo se sentirá José?
- Los gusanos de seda de Tamara han desaparecido. ¿Cómo se sentirá Tamara?

Orientaciones

Realizar la actividad en la asamblea. Antes de comenzar la actividad preguntar a los niños/as cómo se sienten en ese momento: alegres, tristes, enfadados, asustados.

El maestro/a puede añadir situaciones reales que hayan ocurrido en el aula.

Duración

Una sesión de 45 minutos.

Variaciones de la actividad

Cuanto mayores sean los alumnos más se puede insistir en ponerse en el lugar de aquellos niños/as que sienten algo que ellos no hayan sentido. Pueden hacer un dibujo de algo que ha sentido otro niño.

Bibliografía

AA.VV (2002a).

EL CERDITO Y LA CIGÜEÑA

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 5 años.

Objetivos

Comprender puntos de vista distintos al de uno mismo.

Competencias emocionales que desarrolla

Empatía.

Descripción de la actividad

Se lee el cuento del cerdito y la cigüeña y se reflexiona oralmente sobre las situaciones que se dan en él. ¿Por qué Porcio no quería ir al colegio?, ¿qué ocurrió cuando Porcio estaba en casa de María y viceversa, y por qué? También se puede pensar en los hocicos de los animales y en qué recipientes podrían comer o no hacerlo. Para finalizar, será importante reflexionar sobre la importancia de ponerse en el lugar de los demás.

Duración

Una sesión de 45 minutos.

Variaciones de la actividad

Los niños/as mayores podrían dibujar por grupos el cuento: dividimos a la clase en grupos y cada uno dibuja en una cartulina una escena y describe lo que ocurre.

También podrían dramatizar la parte del cuento en la que cada animal tiene una necesidad distinta a la hora de comer y cómo son capaces de resolverlo.

Bibliografía

AA.VV (2002a).

Anexo. Cuento “El cerdito y la cigüeña”

Cuando el cerdito Porcio llegó a su nuevo colegio, le dijo a su mamá que no quería entrar. Ella pensó que deseaba seguir de vacaciones, y contestó, muy seria:

– Porcio, todos tenemos obligaciones: la mía es trabajar, y la tuya venir al colegio a aprender.

Se despidió del cerdito con un beso muy fuerte, pero él la agarró de la manga para que no se fuera.

– Aquí no conozco a nadie... Son todos muy raros... -y señaló la fila donde esperaban sus nuevos compañeros/as: pollos, patos, elefantes, gatos, panteras, ranas...

Por fin, mamá comprendió lo que le pasaba: estaba asustado. Siempre había ido a un colegio donde todos eran cerditos como él, y en este había toda clase de animales.

– Este es un colegio mixto al que acuden animalitos de todas las especies –le explicó–. Seguro que aquí aprenderás mucho y harás nuevos amigos.

Porcio no estaba muy convencido, pero se armó de valor y se colocó en la fila mientras su madre le decía adiós con la mano.

Una vez dentro de su clase, se sentó delante para escuchar mejor a la profesora. Su compañera de pupitre era una cigüeña alta y esbelta que a Porcio le pareció muy guapa.

La maestra era una pantera negra muy elegante y simpática. Nada más verlo, se acercó a su pupitre con la lista en la mano.

– ¿Cómo te llamas, cerdito? – le preguntó.

Pero la cigüeña contestó antes que él:

– María.

Todos se rieron, y la pequeña cigüeña se puso colorada.

– Le había preguntado a tu compañero. – dijo la profesora.

– Es que... soy nueva... Y estoy un poco nerviosa –le confesó la cigüeña al cerdito.

– Yo también...

– Eres un cerdito muy simpático.

Porcio notó cómo le subían los colores.

Se hicieron amigos, y a la semana siguiente Porcio invitó a María a merendar.

Porcio puso dos platos en la mesa, y su papá los llenó de natillas.

– ¿Te gustan las natillas, María?

– Me encantan.

– Ya verás que ricas son estas... Las que hace mi papá –dijo Porcio, y empezó a comer con todas sus ganas.

En un minuto acabó con las natillas. Mientras, el pico de María sonaba “clock, clock, clock” contra el fondo del plato.

Pasado un rato el cerdito observó que María apenas había comido.

“Quizá a las cigüeñas no les gusta las natillas”, pensó. Y Recogió los platos.

Al día siguiente fue María quien invitó a merendar a Porcio.

– Mi abuela hace una compota muy rica, ¿quieres probarla?

– Sí... A mí me encanta la compota –contestó Porcio.

Mamá cigüeña sirvió la compota en una especie de botellas con el cuello estrecho. María metió el pico y comenzó a comer muy deprisa. Pero Porcio no lograba meter el morro en aquella botella tan estrecha. Y cuando le daba la vuelta era aún peor, porque la compota se quedaba pegada en los lados.

“Ahora entiendo por qué María casi no comió natillas ayer”, pensó Porcio, avergonzado. “Para ella debe ser tan difícil comer en un plato como para mí en una botella”.

Quiso disculparse, pero María se había levantado de la mesa.

“Quizá está enfadada conmigo por no haberme dado cuenta” se lamentó el cerdito.

En este momento regresó María con un gran plato de compota.

– Es para ti –dijo. Y dejó el plato delante del cerdito.

“¡Que gran amiga tengo!” , pensó Porcio, mientras se comía la deliciosa compota.

LOS ZAPATOS DE MI VECINO

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

Mejorar la capacidad de comprender a los otros, su perspectiva y sus sentimientos.

Competencias emocionales que desarrolla

Empatía.

Descripción de la actividad

El adulto coloca a los niños/as por parejas, cuando comienza a sonar la música los niños/as tienen que cambiarse los zapatos y bailar juntos, en este momento el maestro/a explica que tienen que intentar sentirse como el propietario de los zapatos. En el momento que la canción acaba, los niños/as se cambian de pareja e intercambian de nuevo los zapatos con el nuevo compañero/a. Cuando se ha repetido varias veces el cambio de pareja, los niños/as vuelven a la asamblea y devuelven a cada cual sus zapatos expresando lo que han sentido siendo otro niño/a.

En el diálogo es interesante indagar si les ha resultado fácil o difícil ser otro niño/a, cómo se han sentido con unos zapatos que no eran suyos, etc. A partir de ahí se puede dialogar sobre los beneficios de ponerse en el lugar del otro para saber cómo es o cómo se siente.

Después los niños/as hacen con plastilina un zapato de otro niño/a y se colocan en un rincón de la clase, como una exposición.

Materiales

Música y plastilina.

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia.

YA TE ENTIENDO

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

- Aprender a utilizar una estrategia comunicativa que nos ayude a expresar lo que sentimos.
- Comprender las emociones en nosotros y en los demás.
- Argumentar y expresar emociones reconociendo causas.
- Desarrollar el interés por el bienestar de los otros, su perspectiva y sus sentimientos.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconfianza.
- Comunicación.

Descripción de la actividad

Por grupos de cuatro niños/as se dramatizarán o representarán situaciones, bien planteadas por la maestra o por ellos mismos, donde uno se sienta mal.

Por ejemplo, cuando los niños/as están haciendo la relajación uno de ellos molesta a una compañera porque no para de hablarle, entonces utilizaremos esta frase:

YO ME HE SENTIDO enfadada.

CUANDO TÚ no me has dejado relajarme.

PORQUE me estabas hablando.

Cada grupo al terminar la representación dirá por qué se ha sentido mal, cuándo y dónde.

Se propone a los niños/as que cuando sientan la necesidad de decir algo que les ha sentado mal utilicen esta frase “YO ME HE SENTIDO... CUANDO TÚ... POR-

QUE...” completándola con las emociones y causas que crean convenientes.

La cuestión es que, a quien se le dice la frase, pueda entender que ha producido una emoción en otra persona y comprenda que le ha hecho daño o, por el contrario, le ha beneficiado.

Tras esta presentación, entre todos en círculo a modo de asamblea, plantearemos situaciones que impliquen una emoción y la causa que la ha producido.

Orientaciones

Es recomendable que esta actividad, una vez adquirida la dinámica, se utilice en cualquier momento de la jornada escolar. Se puede aprovechar cualquier acontecimiento propio o ajeno de los niños/as de la clase para argumentar sentimientos o poder hacer hipótesis sobre qué sienten otras personas.

Duración

Una sesión de 60 minutos.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia.

OTRA COSA

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

- Aprender que las diferencias de las personas nos enriquecen.
- Entender lo que sienten los demás cuando son rechazados.
- Desarrollar valores de respeto y de tolerancia.

Competencias emocionales que desarrolla

Empatía.

Descripción de la actividad

Se leerá el cuento “Otra Cosa”

A continuación se hablará sobre los sentimientos de Otra Cosa cuando está solo, cuando los demás lo rechazan por ser diferente. Nos pondremos en su situación y plantaremos las siguientes cuestiones:

¿Alguna vez te has sentido como él, con miedo a ser rechazado por ser diferente o por no hacer lo mismo que los demás?

Después reflexionaremos sobre la actitud de Otra Cosa cuando aparece Algo. Nos pondremos en el lugar de los dos personajes para ver cómo se sentía cada uno de ellos al encontrarse. Plantaremos cuestiones que les hagan llegar a esa reflexión: ¿qué quería conseguir Algo?, ¿cómo reaccionó Otra Cosa cuando apareció Algo?, ¿qué sintió Otra Cosa cuándo despidió a Algo?...

Después jugaremos al juego de Otra Cosa el cual consiste en elaborar unas caretas dobles, por un lado de la careta tendremos el dibujo estándar de niño/a y por el otro lado cada niño/a se dibujará a sí mismo y así será su Otra Cosa. Una vez pintadas sus caretas jugarán al juego que se asemeja mucho al clásico pilla-pilla. El juego se desarrolla poniéndose todos la careta puesta del lado del niño/a estándar y sólo uno/a será Otra Cosa con la careta del lado de su dibujo perso-

nal. El niño que lleva la careta Otra Cosa tiene que intentar pillar a todos demás los niños/as para que se conviertan en Otra Cosa y dejen de ser como los otros. Cuando son pillados se cambian la careta. Los niños/as que llevan la careta de “niño estándar” andan como un robot y se mueven todos igual. Los niños/as Otra Cosa se pueden mover como quieran y expresarse de forma diferente. Conforme se van pillando unos a otros, quienes se convierten en Otra Cosa ayudan a pillar a los demás. El juego finaliza cuando todos los niños/as llevan la careta de Otra Cosa y son ellos mismos.

Para acabar haremos una puesta en común hablando sobre cómo sería el mundo si todos fuéramos iguales e hiciéramos las mismas cosas, qué pasaría si rechazáramos a los que no son iguales a nosotros...

En otra sesión se realizará un mural por equipos sobre el cuento trabajado, destacando aquellos momentos que más les han llamado la atención.

Orientaciones

Se recomienda la utilización del cuento original ya que las ilustraciones ayudan y complementan la información del cuento.

Duración

Dos sesiones de 60 minutos.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia.

Cave y Riddel (2003).

Anexo 1. Cuento “Otra Cosa”

En una alta montaña, solo, sin amigos, vivía Otra Cosa.

Sabía que era Otra Cosa porque todo el mundo lo decía.

Cuando intentaba acercarse a los demás o paseaba junto a ellos, siempre le decían: “Lo sentimos, pero tú eres otra cosa. Eres diferente. No eres como nosotros”.

Otra Cosa se esforzaba mucho por ser igual que los demás. Sonreía y decía “Hola” igual que ellos. Pintaba cuadros. Jugaba con ellos cuando le dejaban. Incluso llevaba su merienda en una bolsa, igual que ellos.

Pero no era suficiente, aunque lo intentaba con todas sus fuerzas: su aspecto era diferente y su manera de hablar también era diferente. Pintaba las cosas de manera diferente. Jugaba de manera diferente. Hasta su merienda le parecía diferente.

“Eres otra cosa”, le decían. “No eres como nosotros”, “eres diferente”. No eres uno de los nuestros”

Otra Cosa se sentía triste, triste y pequeño, pequeño. E iba a su casa.

Una noche estaba a punto de acostarse cuando oyó que alguien o algo llamaba a su puerta.

Abrió y de pie ante él vio Algo.

“Hola”, saludó Algo. “Encantado de conocerte. ¿Puedo entrar?”

“¿Cómo? ¿Qué dices?”, dijo Otra Cosa.

“Hola”, dijo Algo, y extendió su pata para saludarle, ¿o tal vez era una aleta?

Otra Cosa le miró la pata y luego dijo: “Creo que te has equivocado de lugar”.

Algo negó con la cabeza. “No, no me he equivocado. Esta casa es perfecta para mí. ¡Perfecta!”

Y antes de que Otra Cosa entendiera lo que estaba pasando, Algo entró en la casa y...¡se sentó en su sillón, encima de su cena!

“¿Te conozco?, preguntó Otra Cosa muy extrañado.

“¿Conocerme? ¡Pues claro que sí!”

Algo se echo a reír. “Acércate. ¡Mírame bien!”

Y Otra Cosa se acercó y empezó a mirarle. Lo inspeccionó de arriba a abajo, por delante y por detrás. No sabía qué decir, así que no dijo nada.

“Pero, ¿no lo ves?”, dijo Algo. “Soy igualito que tú. Tú eres diferente de los demás y yo también”.

Y de nuevo extendió la pata (¿o era una aleta?) y sonrió.

Otra Cosa estaba demasiado sorprendido para poder sonreír y también demasiado asombrado para poder estrecharle la pata (¿o era una aleta?).

“¿Igual que yo?”, dijo. “Tú no eres igual que yo”. “De hecho, no he visto a nadie como tú en toda mi vida. Así que...”, se dirigió a la puerta y la abrió.” “...Lo siento. Buenas noches y adiós”.

Algo retiró su pata-aleta lentamente y dijo un “¡Oh!” muy bajito. Parecía triste, triste y pequeño, pequeño.

Entonces Otra Cosa sintió algo en su interior. No podía explicar qué era, pero recordaba muy bien esa sensación.

Corrió lo más rápido que pudo hasta alcanzar a Algo, agarró su pata-aleta y la sujetó con fuerza.

“No eres como yo, pero no me importa. Puedes quedarte conmigo si quieres”. Y Algo se quedó.

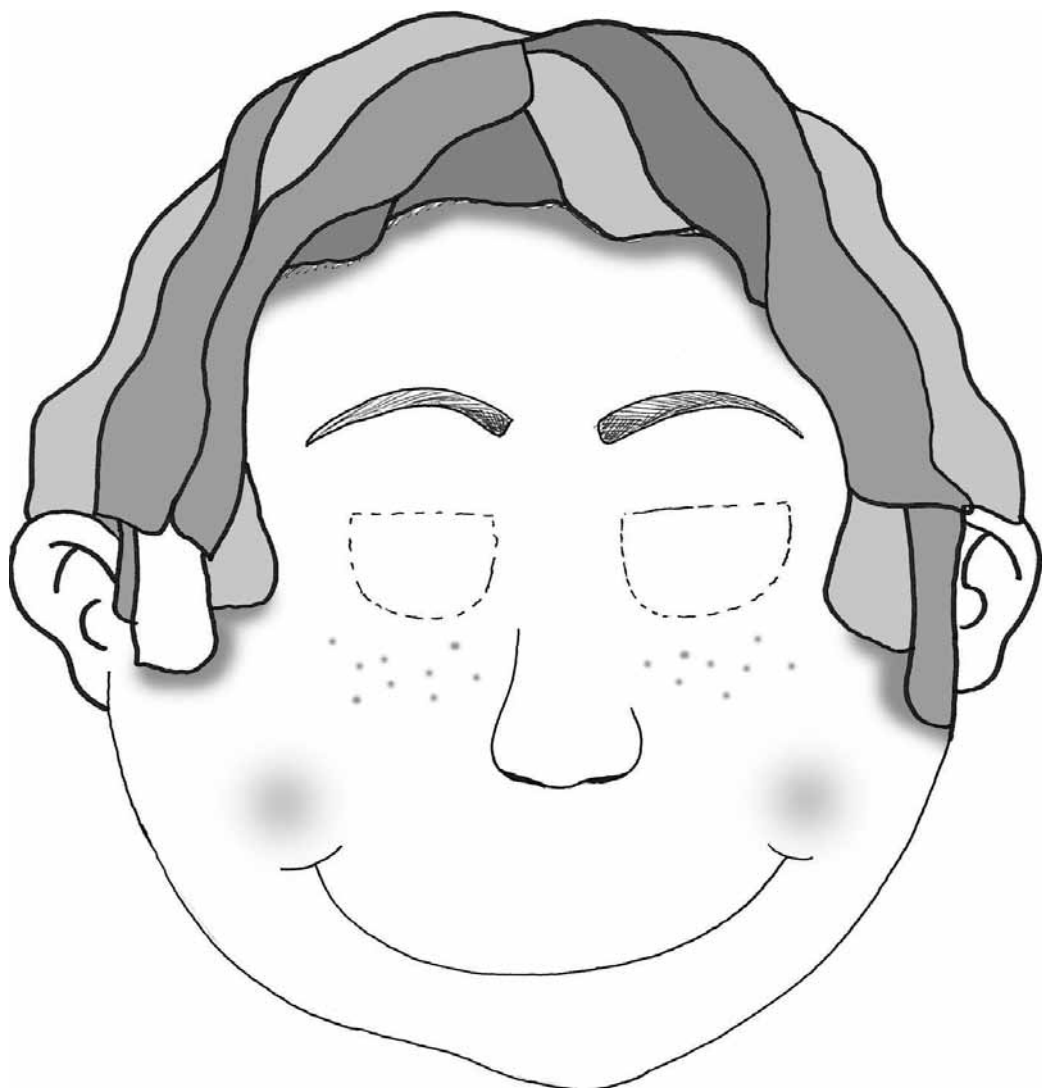
A partir de ese momento Otra Cosa tuvo un amigo. Se miraban, se sonreían y se decían “¡Hola!”. Pintaban cuadros. Cada uno jugaba a los juegos del otro, o al menos lo intentaba. Merendaban juntos. Eran diferentes, pero estaban juntos y se entendían.

Y cuando alguien diferente y realmente raro aparecía, nunca le decían que no era como ellos o que se fuera. En seguida le hacían sitio y lo aceptaban.

Anexo 2. Careta de la cara de un niño/a común.

Actividad: Otra Cosa

Anexo 2: careta de un niño/a común



LA GALLINA ANTONIETA

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 7 años.

Objetivos

- Aprender a comprender situaciones y a personas de nuestro entorno.
- Entender lo que sienten los demás.
- Aprender que la diferencia es un valor.
- Manejar el sentirse rechazado.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconciencia emocional.
- Comunicación.

Descripción de la actividad

Se leerá el cuento ¡Pobre Antonieta!, de Lucía Baquedano.

Por grupos de cuatro se hará la representación del cuento.

A continuación se hablará de los sentimientos de Antonieta, nos pondremos en su situación y se plantearán las siguientes cuestiones:

¿Qué le pasaba a Antonieta?

¿Era normal?

¿Era bueno o malo?

¿Qué pensaron las otras gallinas?

¿Alguna vez os habéis sentido como ella, con miedo a ser rechazados por ser diferentes o no hacer lo mismo que los demás?

Los mismos grupos de cuatro niños/as reflexionarán sobre esta pregunta y más

tarde realizaremos una asamblea donde cada capitán de grupo expondrá las conclusiones a las que han llegado, después podrán participar todos y hacer una puesta en común.

Comentaremos cómo sería el mundo si todos fuéramos iguales e hiciéramos las mismas cosas.

Duración

Una sesión de 60 minutos.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia.

Baquedano (1994).

Anexo 1. El cuento “¡Pobre Antonieta!”

Todas las gallinas de la granja ponen unos huevos hermosísimos, excepto Antonieta, que los pone fritos.

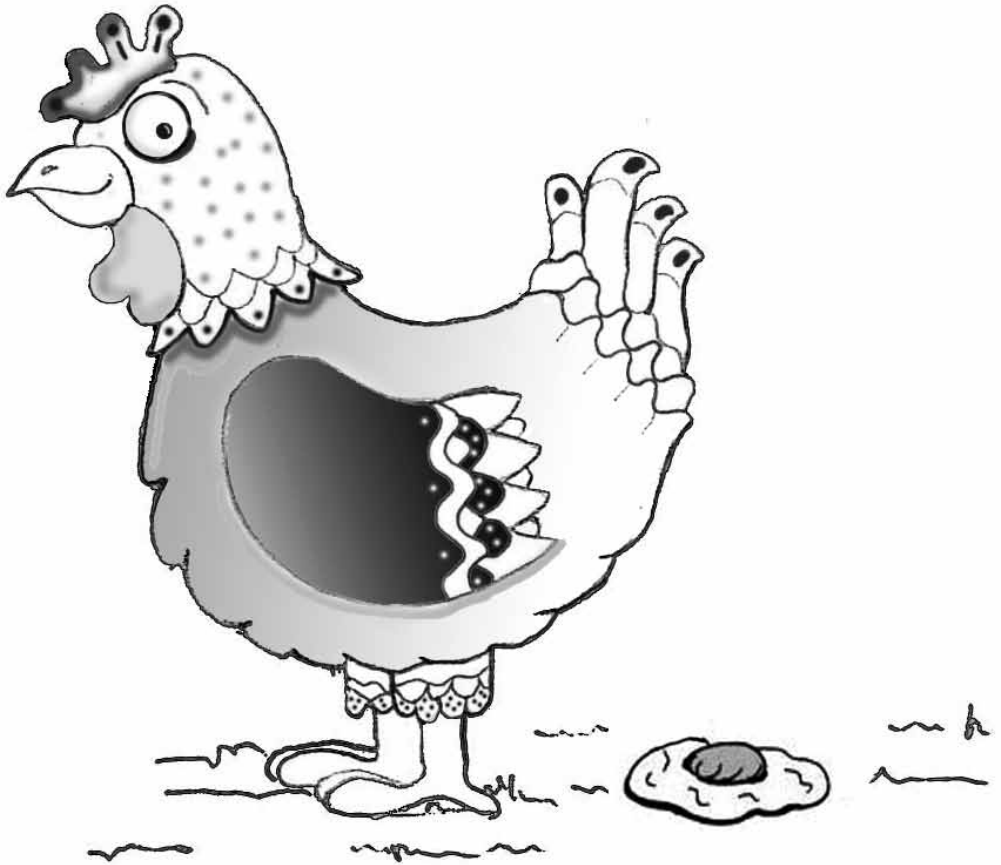
Avergonzada, los esconde para que nadie los vea porque tiene miedo de que se burlen de ella.

Cuando los granjeros lo descubren, empiezan a mimarla y abren un restaurante con una especialidad: los huevos fritos. Un día Antonieta pone un huevo normal y piensa que los granjeros la abandonarán, pero éstos están encantados porque saben que tendrán una nueva gallina que pondrá huevos fritos.

Anexo 2. Imágenes de una gallina y un huevo frito

Actividad: la gallina Antonieta

Anexo 2: Antonieta y un huevo frito



SOY OTRA PERSONA

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 7 años.

Objetivos

- Aprender a comprender situaciones y a personas de nuestro entorno.
- Entender lo que sienten los demás.
- Aprender que la diferencia es un valor.
- Adquirir la capacidad para ponerse en el lugar del otro.

Competencias emocionales que desarrolla

- Desarrollar a los demás.
- Comunicación.

Descripción de la actividad

Un alumno de la clase adquiere la personalidad de otro compañero y se tiene que presentar como si fuera el compañero sin decir su nombre y expresar cualidades físicas, emociones, manera de ser, gustos, aficiones. El resto, con preguntas, tiene que adivinar quién es. Quien lo acierte presenta a otro compañero y así sucesivamente.

Al finalizar, cada alumno hace un dibujo de cómo nos ha visto algún compañero y se hace una exposición titulada “Así nos ven los demás”.

Materiales

Folio en blanco, lápiz y lápices de colores, rotuladores...

Duración

Una sesión de 60 minutos.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia.

¿Y YO CON QUIÉN VOY?

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 7 años.

Objetivos

- Mejorar la capacidad de comprender los sentimientos de los demás.
- Reflexionar sobre aquello que nos lleva a rechazar a alguien y no dejarlo jugar con nosotros.
- Valorar la necesidad de sentirse miembros de un grupo y aceptados por los demás.

Competencias emocionales que desarrolla

- Empatía.
- Conciencia organizativa.

Descripción de la actividad

La maestra/o explica que van a realizar un juego sobre el que luego se hará un diálogo. El juego consiste en poner a cada niño una pegatina en la frente y, “sin hablar”, recurriendo a algún tipo de criterio organizativo, tendrán que agruparse de la forma que quieran (debe quedar claro que no se establece a priori ninguna forma específica buena o adecuada de agrupamiento, no obstante no se insistirá en este aspecto para con ello favorecer la aparición de criterios en el grupo que lleven a incluir o rechazar a determinados sujetos). El grupo tendrá todo el tiempo que necesite para formar estos grupos y avisarán cuando hayan terminado.

Para empezar los niños/as se sentarán en el suelo con los ojos cerrados. La maestra irá colocando a cada niño/a una pegatina en la frente con un color.

En la elaboración de las pegatinas se elegirán varias de diferentes colores y formas, también se debe incluir alguna de las siguientes opciones:

- Se puede dejar alguna sin color.
- Alguna tiene que ser de un color totalmente diferente a los otros, de manera que sea difícil buscarle relación con algún grupo.
- Al menos una tendrá un color similar a uno de los grupos pero no exactamen-

te igual, también puede variar la forma dibujada o su tamaño. Se trata de que se pueda agrupar con alguno de los grupos pero que este agrupamiento no sea tan evidente como los otros y en un momento dado se pueda cuestionar.

Estas pegatinas “difíciles de agrupar” se podrán colocar a aquellos niños/as más fuertes dentro del grupo, con el fin de que puedan vivir en sí mismos la experiencia de rechazo por el grupo sin causa aparente. Por el contrario, aquellos niños/as o niñas menos integrados deben recibir pegatinas con colores fácilmente identificables dentro de un grupo. Sería interesante conseguir que al final todos los niños y niñas estén en algún grupo.

Una vez realizado el agrupamiento, pasaremos a analizar lo que han sentido a lo largo del juego, prestando especial atención a qué sintieron aquellos que no encontraban a nadie con quien agruparse o aquellos que eran acogidos en algún grupo y después rechazados. También preguntaremos en general qué sentían los otros al ver que estos compañeros no encontraban su grupo.

La maestra o maestro puede obtener información muy relevante si observa los distintos roles que van adoptando los miembros del grupo y las actitudes de los niños/as: quién intenta organizarlos a todos e imponer un criterio de clasificación, quién está más preocupado de que todos encuentren grupo que por sí mismo, quién aparta del grupo a los que menos se parecen, quién intenta imponerse por la fuerza, quién se siente francamente mal al verse “rechazado”.

En una segunda fase se hace reflexionar a los niños/as sobre cómo, a veces, por algo irrelevante (como un color en un papel, que en la vida real puede ser una forma de vestir o un detalle físico) rechazamos a algún compañero o compañera y no le dejamos participar.

Orientaciones

Es recomendable que se realice en una sala amplia en la que los alumnos se puedan mover con libertad y amplitud.

Duración

Una sesión de 30 minutos.

Materiales

Diferentes tipos de pegatinas o gomets.

Bibliografía

Adaptada de una conocida actividad de dinámicas de grupos.

HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN

Las relaciones sociales y las habilidades de comunicación son necesarias y fundamentales para el desarrollo tanto social como emocional e intelectual de las personas.

Las habilidades sociales (HHSS) son comportamientos y destrezas específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea que implique la relación interpersonal, y en consecuencia son habilidades necesarias para relacionarnos de forma adecuada con los demás, haciendo posible una buena adaptación social.

El comportamiento interpersonal competente se aprende. Ningún niño/a nace sabiendo relacionarse adecuadamente con los demás, ni estos comportamientos aparecen de forma evolutiva en un momento determinado del desarrollo. Las habilidades sociales no son un rasgo de la personalidad sino repertorios de conducta adquiridos a través del aprendizaje a lo largo del proceso de socialización. Esto se da en un primer momento en la familia y después en la escuela y el grupo de iguales, permitiendo a niños y niñas interactuar efectiva y satisfactoriamente con los demás.

Según Caballo (2005, p.6):

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.

Los primeros programas para el entrenamiento de las habilidades sociales surgen a finales de los 80, y en muchos de ellos se insiste preferentemente en los aspectos más físicos y externos de las habilidades sociales con el objetivo prioritario de agradar a los demás y recibir su aprobación. Sin embargo, Caballo se centra sobre todo en la forma de comunicación, en la asertividad como base de todas las HHSS, de manera que la meta no sea solo la aprobación de los demás, sino también la satisfacción personal. De este modo se evita tanto la conducta o el

comportamiento pasivo y tímido, callarnos o no hacer nada cuando deberíamos hablar o actuar, como el agresivo, que es insultar o agredir sin respetar la dignidad y los derechos de los otros. Con este comportamiento “asertivo” conseguimos tanto el éxito social como la satisfacción personal profunda. La asertividad es hacer siempre lo más eficaz y más justo, es defender tus derechos sin agredir los ajenos.

El alumnado que aprende unas adecuadas HHSS consigue una serie de beneficios:

- Comprende mejor a los demás y a sí mismo.
- Se comunica mejor, expresa adecuadamente sus sentimientos y necesidades.
- Se reduce el riesgo de que recurra a la violencia, al mejorar su capacidad para comunicar lo que piensa, siente o necesita.
- Se enfrenta a todas las situaciones sociales, tanto nuevas como conocidas, sin huir de ellas.
- Hace más amigos, los mantiene más en el tiempo y los conoce mejor.
- Es más fácil que participe en actividades lúdicas como juegos, deportes, etc.
- Es más fácil que sea valorado positivamente por los demás.

Ser socialmente competente tiene una importancia fundamental tanto para la adaptación del pequeño al medio en el que vive, como para su desarrollo futuro. Por el contrario, los niños/as que no poseen unas habilidades sociales positivas pueden experimentar el aislamiento y el rechazo social, siendo la timidez y la agresión las manifestaciones más frecuentes de niños y niñas con déficits en habilidades interpersonales.

IMPORTANCIA DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA ESCUELA

El proceso de socialización se va dando a través de las interacciones entre el individuo y su entorno. La familia constituye el grupo social básico en el que se producen los primeros intercambios de conducta social y afectiva. La relación y la comunicación que el niño/a establece desde el primer momento con sus cuidadores marcará el desarrollo de su capacidad social.

Desde que nace, el bebé se relaciona con otras personas, pero es alrededor del primer año de vida cuando deja de sentirse único y descubre que hay muchos iguales a él. Todavía no se establecen relaciones en grupo, cada uno juega por separado, aunque surgen situaciones de contacto y oportunidades de relación, y también las primeras peleas relacionadas con la posesión de los juguetes.

Hacia los tres años, edad del fin de la primera infancia, se produce la incorporación generalizada a la escuela donde niños y niñas se enfrentarán a nuevos retos sociales como son, por una parte, el trato con adultos diferentes a los pa-

dres y sobre todo, la interacción con los iguales. El siguiente reto es el aumento significativo de las demandas tanto de mayores como de iguales respecto a la calidad y cantidad de atención, tareas cada vez más complejas, variedad de ambientes y aparición de un juego más interactivo y cooperativo. Todo ello va a requerir el aprendizaje de un repertorio de HHSS cada vez más complejas y sofisticadas y que se adquieren y desarrollan necesariamente fuera del contexto familiar.

La enseñanza de estas habilidades es particularmente importante en el caso de los niños/as de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Las principales razones son:

- A estas edades los niños/as están empezando a desarrollar sus procesos de socialización y todavía no han adquirido una cantidad suficiente o significativa de estas destrezas. La enseñanza de HHSS en la escuela es de gran relevancia para su formación.
- El trabajo de HHSS en la escuela es de inestimable valor, ya que con frecuencia los padres no le dan importancia a este tema ni le dedican la atención necesaria, y esperan que sus hijos adquieran estas habilidades de forma espontánea. Es frecuente encontrar niños/as con deficiencias significativas en el dominio de estas habilidades que se benefician claramente de su enseñanza en el entorno escolar.
- La enseñanza de HHSS fortalece el desarrollo personal del niño/a, facilita su integración y ayuda a prevenir dificultades más serias en la adolescencia y la edad adulta.

Con respecto al lenguaje que utilizamos para hablar de nosotros mismos y de nuestras competencias y habilidades, es importante trabajar, dentro de las habilidades sociales, las autoafirmaciones positivas.

Las autoafirmaciones positivas, tal y como su nombre indica, las ha de realizar en primera persona el niño o la niña y deben tener un carácter positivo. Hacerse autoafirmaciones positivas significa decir cosas valiosas y considerables de uno mismo, cosas que tiene, habilidades que ha desarrollado, aspectos en los que se está esforzando, etc. Las autoafirmaciones positivas han de forjarse en el interior de los niños/as como su lenguaje interno, como pequeños mensajes cargados de poder para construirse como persona desde los valores y habilidades más deseables.

Características de las autoafirmaciones positivas:

- Las ha de crear y percibir el niño/a como una realidad (No se pueden imponer).
- Se han de formular en presente.

- Han de expresarse en positivo sin contemplar ningún tipo de negación.
- Cuantas más veces y en más ocasiones se use “tal o cual” autoafirmación, mayor será la probabilidad de que ese mensaje quede grabado en nuestros alumnos/as.

CÓMO ENSEÑAR HABILIDADES SOCIALES

La infancia es sin duda el periodo fundamental para aprender HHSS. Estas habilidades se aprenden de la misma forma que otros tipos de conducta, a través de los siguientes mecanismos:

- La experiencia directa, en función de las consecuencias (reforzantes o aver-sivas) que proporciona el entorno después de cada comportamiento social.
- La imitación o aprendizaje por observación: el niño ve cómo actúan los demás en las mismas situaciones, cómo resuelven los problemas. Normalmente los niños/as se fijan en figuras de referencia para ellos, sobre todo padres y hermanos. Observan y reproducen cómo actúan sus padres con otros adultos y con otros niños/as. Otro de los modelos que cada vez tiene mayor relevancia en este proceso es la televisión.
- El aprendizaje verbal: mediante las instrucciones que se le dan sobre si una conducta es adecuada o no, así como explicaciones o sugerencias. “Di hola, pídelo por favor, se come con la boca cerrada...”

En la escuela, la enseñanza de las HHSS y de comunicación se realiza sobre todo a través de juegos en los que se fingen situaciones de la vida real, en las que el niño/a tiene que relacionarse con los demás poniendo en práctica habilidades que queremos enseñar: iniciando conversaciones, saludando, compartiendo cosas o haciendo cumplidos.

Se empieza eligiendo una de las habilidades sociales, se elige una situación ficticia, o una situación real que hayamos vivido hace poco. Una vez presentada, se discute entre todos cómo serían las posibles respuestas.

La programación de las distintas habilidades que vayamos a trabajar (dar las gracias, pedir un favor, plantear una queja...) puede seguir el siguiente proceso:

- Empezar con una explicación clara de la habilidad que vamos a trabajar, describiendo las conductas que implica.
- Ofrecer modelos próximos que manifiesten un buen desempeño de la habilidad que estamos aprendiendo, para conseguir que comprendan qué deben hacer y cómo se hace.

- Ofrecer oportunidades para practicar con nuestra supervisión, hasta que se consiga automatizar la habilidad recién aprendida y se realice sin esfuerzo.
- Reforzar en niños y niñas los pasos adecuados en la práctica de la habilidad aprendida, comentándoles también aquellos aspectos que deberán mejorar.

Es importante tener en cuenta que los profesores y profesoras representan, aunque no se lo propongan, modelos de referencia muy próximos para su alumnado en cuanto a habilidades para la relación y la comunicación. Conviene, por tanto, garantizar que el modelo de comunicación que el docente les proporciona con su conducta habitual sea muy adecuado: escuchar a los demás con la intención de comprenderles, expresar empatía y respeto, plantear divergencias y críticas de forma positiva y constructiva, etc.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

Las habilidades o destrezas prosociales constituyen elementos fundamentales a trabajar en programas de prevención de la violencia y mejora de la convivencia, ya que sirven para desarrollar opciones y estrategias alternativas a la agresión y favorecen las relaciones de amistad.

Las habilidades que debemos trabajar en la escuela podemos categorizarlas así:

- Habilidades básicas: expresión facial, postura corporal, habla...
- Habilidades de iniciación de la interacción y de cortesía.
- Habilidades para la cooperación y la amistad.
- Habilidades para la comunicación.
- Habilidades de autoafirmación.

Los objetivos que proponemos son los siguientes:

- Brindar al alumnado elementos de socialización y cortesía para afrontar situaciones habituales en las que suele aparecer la agresión (p. ej. pedir un juguete o esperar su turno).
- Aportar a los niños/as modelos y herramientas de asertividad, entendida como la capacidad de expresar eficazmente los propios deseos o necesidades, evitando la pasividad y la agresividad.
- Enseñar a regular la propia conducta para adaptarla a las demandas de los compañeros y el contexto.
- Propiciar en los niños/as la construcción de vínculos sociales.

ACTIVIDADES

La propuesta de actividades para este bloque incluye tanto ejemplos sobre cómo enseñar y modelar habilidades concretas (presentar una queja o decir no), como aquellas directamente relacionadas con el reconocimiento y expresión de emociones y la comunicación, y, sobre todo, ejemplos de actividades para favorecer la prosocialidad, la reciprocidad, las relaciones positivas y la amistad.

DARLE LA VUELTA A LA PIEDRA

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

- Reconocer el poder de la negación.
- Ser capaces de autoafirmarse en sus propias opiniones.

Competencias emocionales que desarrolla

- Habilidades sociales y de comunicación.
- Autocontrol emocional.
- Autoconfianza.

Descripción de la actividad

La actividad se inicia con el grupo de niños y niñas explicándoles el valor y el poder de decir “no” cuando algo no nos gusta. Para explicar el poder de la palabra “no” se propone hacer un ejercicio en el que, por parejas, niños y niñas eligen a uno de ellos que será una piedra. Esa piedra es muy pesada y está pegada al suelo y tenemos que intentar darle la vuelta. El niño que va a hacer de piedra se acuesta en el suelo boca abajo e intenta que el otro compañero no le dé la vuelta. Para ello hace fuerza contra el suelo.

Se da un tiempo máximo para realizar la actividad y después se cambia de rol.

Tras probar todos los niños/as a ser una piedra mantendremos un diálogo con ellos valorando cómo se han sentido, si ha sido fácil darle la vuelta al compañero, si ha sido difícil mantenerse en el suelo sin moverse...

Lo interesante es después hablar de que hay cosas o situaciones que no nos gustan, se pueden dar ejemplos, y es importante aprender a decir “no” y ser tan fuerte como una piedra para que no te den la vuelta.

Orientaciones

Es importante trabajar esta actividad en el contexto de todas las habilidades sociales y de autorregulación no como algo aislado. Potenciar también actividades de decir “sí”, de amabilidad, de ayuda y cooperación, etc.

Duración

Una sesión de 30 minutos aproximadamente.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia.

POPURRÍ DE OJOS

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 4 años.

Objetivos

- Ser capaces de comunicar con lenguaje no verbal emociones y mensajes.
- Identificar en la mirada expresiones.

Competencias emocionales que desarrolla

- Habilidades sociales y de comunicación.
- Autoconciencia emocional.

Descripción de la actividad

La actividad consiste en montar un popurrí de ojos.

Para ello, la maestra o maestro explicará a los niños/as la importancia de la mirada para comunicar cosas. Llevará a clase revistas y fotografías de catálogos, publicidades, etc. donde aparezcan personas. Una primera parte de este trabajo consistirá en recortar ojos de personas y hablar de qué mensaje nos están mandando esos ojos. Tras el debate se pueden clasificar los ojos y sus miradas según sean: amables, simpáticos, serios, tristes, etc. (Es bueno que las categorías las vayan diciendo los niños/as).

Al valorar la cantidad de cosas que se pueden decir con los ojos proponemos a los niños/as hacer fotos de nuestras propias miradas, para ello practicarán primero delante del espejo aquello que quieren transmitir con su mirada. Cuando cada uno/a lo tiene claro, se acerca a la maestra para que le haga una foto sólo de sus ojos.

Las fotos hechas se imprimen y se hace un mural en clase con el popurrí de ojos. Para montar el mural cada niño tiene que salir delante de la asamblea y contar a los demás qué ha intentando transmitir con su mirada, los demás le pueden dar su opinión.

Orientaciones

Es importante que el debate y las aportaciones de características y clasificaciones las hagan y propongan los propios niños/as y dejar libertad de expresión e interpretación de mensajes y emociones.

Duración

Dos sesiones de 50 minutos aproximadamente.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia.

EL TELÉFONO

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 4 años.

Objetivos

- Crear hábitos de escucha.
- Aprender formas de comunicación interpersonal.
- Desarrollar la coordinación psicomotora y percepción auditiva.

Competencias emocionales que desarrolla

Habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

El adulto entrega a cada pareja dos vasos de yogur y un trozo de lana o cuerda y les va indicando los pasos a seguir para construir un teléfono, a la vez que lo va haciendo a modo de modelo. Los pasos son los siguientes:

- Cada uno hace un agujero en el fondo de vaso de yogur con un punzón o tijera.
- Introduce la lana o cuerda por los agujeros.
- Hace un nudo en cada extremo de la lana o cuerda para que no se salga (se puede prestar ayuda).

Cuando ya tienen el teléfono construido cada uno/a toma su vaso y se aleja del otro para tensar el hilo; cuando oigan el sonido de un teléfono (lo hace el adulto) uno de cada pareja tomará el vaso, lo acercará a la boca, mientras el otro se lo acerca al oído e intentará adivinar el mensaje del compañero/a, que contiene una acción.

Los mensajes pueden ser del tipo: “Tráeme el cuento de Blancanieves”, “Dale un beso a María”, “Dile a la seño qué tiempo hace hoy”. Cuando vuelva a sonar “ring, ring” se cambiarán los papeles. Se puede complicar un poco haciendo que mantengan una conversación. Para terminar se propone una reflexión en la que valoren si ha sido fácil o difícil, si se han entendido y finalmente se habla sobre lo importante que es que te escuchen y ser escuchado.

Materiales

Por pareja: dos vasos de yogur, un metro de lana o cuerda, un punzón o tijera, gomets para decorar el teléfono.

Duración

Una sesión de 40 minutos aproximadamente.

Bibliografía

Garaigordobil Landazabal (2003).

EL PAÍS DE LAS GRACIAS Y POR FAVOR

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 4 años.

Objetivos

Reconocer las fórmulas de agradecimiento y de cortesía.

Competencias emocionales que desarrolla

Habilidades sociales de interacción y de cortesía.

Descripción de la actividad

La actividad se inicia leyendo el cuento de Amador y dialogando sobre lo que le pasaba al protagonista. Después proponemos las actividades siguientes:

- Para trabajar la expresión oral haremos un juego en el que practicaremos dar las gracias y por favor. Haremos tarjetas azules y amarillas y las meteremos en una bolsa. Los niños/as, por turnos, tienen que sacar tarjetas. Quien saque una tarjeta azul tiene que pedir algo por favor. Y quien saque una amarilla tiene que dar las gracias por algo.
- Otra actividad consiste en pedir objetos, por ejemplo una flor, a la maestra/o del modo que se le indique: cómico, trágico, romántico, entusiasta, asustado...
- Para trabajar la expresión musical proponemos la siguiente actividad. Se pide al alumnado que diga primero “por favor” y luego “gracias” *in crescendo*. Se empieza casi en un susurro y se termina diciéndolo en voz muy alta.
- También se puede dar las gracias utilizando distintos tonos de voz y poniéndole música a la palabra.

Materiales

Papel azul y amarillo, folios, lápices, colores.

Duración

Se requieren varias sesiones para su realización.

Bibliografía

Actividad obtenida en:

http://www.cepgranada.org/~jmedina/articulos/n7_07/n7_07_146.pdf

Anexo. Cuento de Amador

Amador es un niño exigente, de esos que dicen: “Quiero esto”, y se lo tienen que dar al momento. Es como si pensara que todo el mundo le debe algo. Si queréis comprobar lo que os digo, escondedlos detrás de aquel árbol y escuchadlo vosotros mismos.

– ¡Oiga, señora! ¿Qué hora es?

– Querrás decir: por favor, –le responde la señora con una amable sonrisa.

– No, quiero decir lo que he dicho (dice Amador malhumorado).

– Pero como ya veo que usted no me lo dice, se lo preguntaré a ese niño ¡Eh, tú, chaval! ¿Qué hora es?

– Querrás decir, por favor –le responde el niño con una amable sonrisa.

– ¡Moscas! Pero ¿Qué pasa en este lugar? ¿Estáis todos mal de la olla? ¡Pues que os zurzan! Cogeré el autobús y me iré a otra parte –gruñe Amador, enfadado, y le grita al conductor del autobús: ¡Eh, pare, pare!

Pero cual será su sorpresa cuando ve que el autobús pasa de largo.

– ¡Moscas! -exclama, enfadado- Pero.... ¿Por qué no para? Está bien, me iré andando.

– Gracias por haberme elegido para caminar.

Amador pega un respingo ¿Quién habrá dicho eso? No hay nadie a la vista...

Amador mira debajo de sus pies y solo ve la acera. Entonces piensa: “¿Una acera que me da las gracias por pisarla? ¡Moscas!, esto ya es demasiado, me largo a otra parte”. Y echa a andar. A un lado y a otro.

Va furioso, sin fijarse dónde pisa.

Finalmente llega al mismo parque de antes. En realidad, sólo estaba dando vueltas en círculo.

– ¡Uf, qué cansado estoy!, –exclama. Me sentaré un rato en este banco.

Pero el banco se echa hacia atrás y Amador se pega un batacazo.

– ¡Moscas! ¿Qué le pasa a este banco? Se ha movido. Y el árbol también se ha alejado de mí. Y las flores también se van. Y ahora el sol se esconde detrás de una nube ¿Qué es lo que está pasando? ¿Por qué se van todos? –grita y patalea.

– Quizás te has olvidado de ser educado –le dice el hada Mandolina.

– ¿Qué chorrada es esa? –responde Amador malhumorado.

El hada Mandolina le pide al sol que le explique a Amador por qué se esconde.

– Llevo toda la mañana calentándole y ni las gracias me ha dado.

– Ni a mí por mi sombra –dice el árbol.

– Ni a mí por el descanso –dice el banco.

– ¿Lo ves? –dice el hada. Desde ahora no olvides que con “gracias” y “por favor” vivimos todos mucho mejor.

Amador vuelve a casa cabizbajo y se acuesta pensando en las palabras del hada. Al día siguiente, antes de irse al colegio, le dice a su madre:

– Adiós, mamá, y muchas gracias por el desayuno tan rico que me has preparado.

– Hijo, de nada, me alegro de que te haya gustado.

Luego le dice a su padre:

– Por favor, papá ¿podrás comprarme una caja de colores en la papelería que está al lado de tu oficina? Y, por cierto, dale las gracias a tu amigo Manolo por las chapas.

¿Qué le pasa a Amador que da las gracias y pide todo por favor? –dice su hermana.

–Porque he comprendido que con “gracias” y “por favor” vivimos todos mucho mejor, le responde Amador.

REGALAMOS MIRADAS POSITIVAS

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 4 años.

Objetivos

- Reconocer lo positivo de cada uno y de los demás.
- Aprender a formular autoafirmaciones positivas.
- Aprender a dar y recibir alabanzas.

Competencias emocionales que desarrolla

- Habilidades sociales y de comunicación.
- Habilidades para la amistad.
- Autoafirmación.

Descripción de la actividad

Empezamos a hablar a los niños/as de lo que significa ser positivo y lo que es ser negativo. Preguntamos a la clase a ver si alguien sabe poner un ejemplo. Después del diálogo presentamos a los alumnos las gafas positivas y las gafas negativas (anexo). Las gafas positivas tienen un filtro de cristal rosa y las gafas negativas tienen un filtro de cristal oscuro azul o gris...

Primero empezará la maestra poniéndose unas gafas y transformándose en positiva o negativa según las que se haya puesto. Dirá algún comentario: “¡Qué día tan espléndido! ¡Qué bien os estáis portando hoy! ¡Me encanta que sea martes!” o bien, “¡Huy, qué mal huele aquí! ¡No me gustan nada estas zapatillas que llevo! ¡Uff, qué día tan aburrido!”

Tras esa intervención de la maestra los niños/as tienen que adivinar cuáles son los mensajes positivos y cuáles los negativos. Después les daremos a probar a ellos. Tras una ronda, nos fijamos que las gafas rosas son mucho más bonitas porque es más agradable decir cosas positivas a los demás y a nosotros mismos. Por eso les pasaremos una ficha, fotocopiada en cartulina, con las gafas rosas para que cada uno pueda verse de forma positiva, a sí mismo y a los demás. Tendrán que recortar las gafas y colocarles el papel de celofán rosa.

Tras acabar cada uno sus gafas tendrán que decir cómo ven ahora a los compañeros y cómo se ven a ellos mismos. Se puede utilizar algún espejo grande que haya en el aula o bien espejos pequeños para que se puedan mirar así mismos.

Orientaciones

Es importante que se dé el diálogo entre los niños/as y que cada uno tenga su espacio de decirse cosas positivas y decirle cosas positivas a los compañeros. Las autoafirmaciones que se digan los niños/as han de partir de habilidades o cualidades tuyas reales que a ellos les interese destacar o de habilidades que se están trabajando en clase para potenciarlas y mantenerlas.

Es conveniente que esta actividad se repita de forma continuada una vez a la semana como mínimo en la asamblea.

Variaciones

Para alumnos de más edad se propone completar la actividad escribiendo las autoafirmaciones positivas en una carta que sea la carta de las miradas positivas que habrá de viajar del cole a casa e ir completándose.

Materiales

- Cartulinas o folios.
- Papel de celofán, color rosa o azul.
- Tijeras.
- Espejos.

Duración

Una sesión de 40 minutos aproximadamente.

Bibliografía

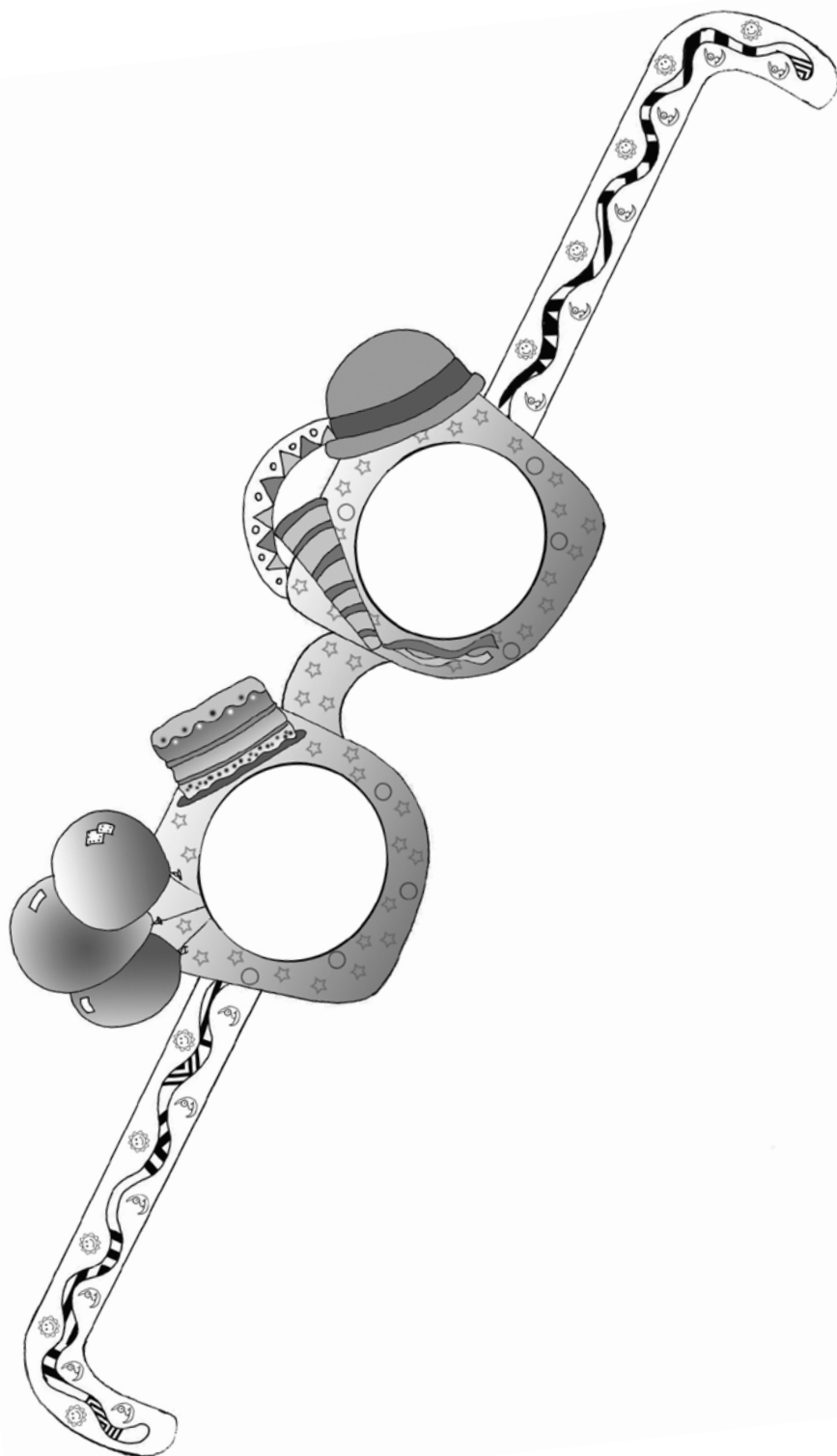
Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Gafas positivas

Anexo 2. Gafas negativas

Actividad: regalamos miradas positivas

Anexo 1: gafas positivas



Actividad: regalamos miradas positivas

Anexo 2: gafas negativas



¿ME AYUDAS A DECIR GRACIAS?

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 5 años.

Objetivos

- Descubrir situaciones en las que necesitamos ayuda.
- Identificar situaciones en las que se pongan en práctica fórmulas de agradecimiento y solicitud de ayuda.

Competencias emocionales que desarrolla

Habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

El maestro/a en la asamblea comentará situaciones en las que nosotros solos no podemos hacer algo o momentos en lo que no tenemos todo el material que necesitamos o que compartir una tarea con un compañero puede hacer que obtengamos un mejor resultado.

Es importante partir de situaciones cotidianas en el aula para que les sea cercano. Entre todos los niños/as se pueden proponer más situaciones. De entre todas las que se proponen se seleccionan cinco y se pide a algunos niños/as que representen en un juego de roles esas situaciones.

Para poner en práctica esa habilidad le explicamos a los niños/as los pasos mágicos:

1º. Descubrir que se necesita que alguien nos ayude en algo y decidir a quién se lo vamos a pedir.

2º. Formular nuestra petición de forma amable y sonriendo.

¿Me puedes ayudar a ...? Necesito que me hagas un favor...

3º Agradecer amistosamente el favor que nos han hecho diciendo algo positivo de esa persona. “Muchas gracias, eres muy amable”, “Gracias eres un sol”.

A continuación se repartirá una ficha, con acciones que deben marcar con un gommet verde si están agradeciendo algo y con un gommet azul si están pidiendo un favor.

Después dejamos a los niños/as que dibujen detrás una situación que hayan vivido ellos últimamente en la que hayan pedido u ofrecido ayuda y cuál fue su respuesta.

Duración

Una sesión de 40 minutos aproximadamente.

Materiales

- Ficha.
- Gomets azules y verdes.

Bibliografía

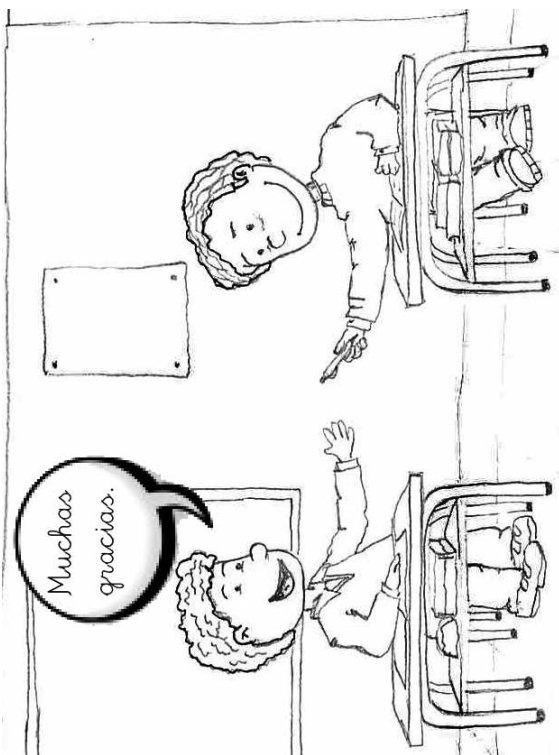
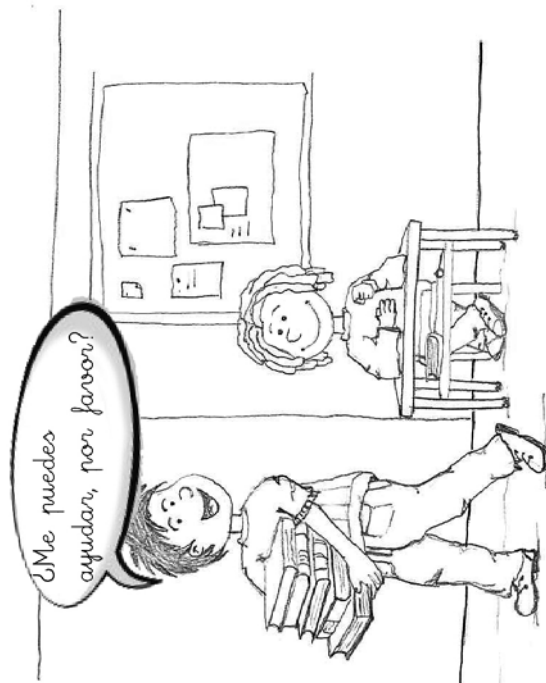
AA.VV (2002a).

Anexo. Ficha de acciones

Actividad: ¿me ayudas a decir gracias?

Anexo: ficha de acciones

Marca con un gomet verde si agradecen y con un gomet azul si piden ayuda



LA FIESTA

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

- Estimular la experiencia de “mejor amigo” entre iguales.
- Aprender a planificar y llevar a la práctica un sistema de interacciones positivas y lúdicas.
- Ampliar la red personal de contactos.

Competencias emocionales que desarrolla

- Habilidades sociales y de comunicación.
- Establecer vínculos.

Descripción de la actividad

Con motivo del día de la amistad preparamos una fiesta.

Para empezar: el maestro/a propone hacer una fiesta en clase. Para que participen todos, se hace una puesta en común para aportar ideas. Se eligen aquellas que más han gustado al grupo. Para motivar a los niños/as se les puede preguntar:

- ¿Os gustan las fiestas?
- ¿Qué os parece si preparamos una?
- ¿Qué os gustaría hacer?

Las propuestas se han de dialogar en grupo y entre todos descartar las que no sean posibles y llegar a un consenso sobre lo que queremos hacer.

La preparación tiene que centrarse en las siguientes tareas:

- Decoración del aula.
- Invitaciones para cada niño/a.
- Cada alumno preparara un regalo individual (simbólico que pueden haber confeccionado ellos) para el que va a ser su “Amigo por un día”. Podría ser una

tarjeta, dibujo, piedra pintada, etc....

Continuamos elaborando y repartiendo las invitaciones a la fiesta. Una vez estemos en el momento de la fiesta empezaremos con una actividad que ayude a la elección del “Mejor amigo”. Basándonos en una música elegida para la celebración, los niños/as se distribuyen en dos círculos uno frente a otro. Un círculo gira hacia un lado y el otro al lado contrario. Cuando cesa la música el alumno que está en el centro del círculo le dice al compañero de enfrente ¿quieres ser mi mejor amigo por un día?

Una vez emparejados se baila en corro al son de la música, por parejas y luego por toda la clase sin soltarse de su compañero/a.

El maestro propone varios juegos cooperativos, en los que predomine el movimiento y la acción. Por ejemplo:

- Desplazarse la pareja con un saquito de arena en la cabeza de cada niño/a.
- Hacer carreras por parejas andando hacia atrás (de la mano).
- Hacer un puzzle fácil.

Dibujos cooperativos. El maestro propone a cada pareja la elaboración de un dibujo libre, en el cual se exprese la experiencia que se está viviendo. Los dibujos quedan expuestos en clase.

A continuación, el maestro o maestra anuncia que se va a desvelar un secreto, el último de la fiesta. Cada niño entregará un regalo a su pareja. Los regalos estarán guardados hasta ese momento.

El maestro para finalizar invita a los niños/as a formar una única fila para bailar al ritmo de la música. Se retoma la normalidad.

Para terminar el profesor propondrá hacer un resumen de la actividad entre todos valorando todos los pasos dados y haciendo hincapié en cómo nos hemos sentido y los aspectos positivos de la experiencia.

Variaciones

Para alumnado de infantil se propone una actividad más sencilla con los mismos objetivos. Al alumnado se le pide que se coloquen de pie formando dos círculos concéntricos. Se pone la música y comienzan a girar al ritmo. Cuando se para tienen que mirar qué compañero tienen enfrente y ese será su amigo durante todo el día.

Se les invita a que se cojan de la mano y se vayan juntos a contarse sus gustos y aficiones.

Por último se pone en común su experiencia y las conversaciones y hacen un dibujo conjunto entre los dos.

Materiales

- Músicaailable y equipo de música.
- Cartulinas de colores para hacer las invitaciones.
- Colores, pegamento, tijeras.
- Piedras para colorear, saquitos de arena, gomets de diferentes formas, colores y tamaños.

Duración

Se requieren varias sesiones para su preparación previa y su realización.

Bibliografía

AA.VV (2002b).

PUEDO DECIR NO

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

- Aprender a escuchar al otro como habilidad comunicativa.
- Aprender a dialogar desde la asertividad.

Competencias emocionales que desarrolla

- Habilidades sociales y de comunicación.
- Resolución de conflictos.
- Empatía.

Descripción de la actividad

La actividad consiste en facilitar a los niños/as la posibilidad de decir “no” ante situaciones que les resultan desagradables. Primeramente, para motivar sobre ese tema, hablaremos de situaciones en las que no nos sentimos cómodos y no nos gustan, para ello nos imaginamos que decimos “no” con alguna parte de nuestro cuerpo. Haremos una rueda en la que cada niño se inventa un gesto para decir “no” potenciando la expresión y el lenguaje corporal.

A continuación, se realiza un juego de roles partiendo de unas tarjetas en las que hay escritas una serie de situaciones en las que deben saber decir “no”.

Situaciones:

- Alguien te pide que hagas una payasada en clase.
- Tu hermano te pide que pintéis una puerta de tu casa.
- Un amigo te pide ayuda para hacer una gamberrada.
- Una compañera te pide que le hagas tú los deberes.

Para finalizar se valora en grupo cómo se han sentido cuando han dicho que no, si les ha costado hacerlo, cómo han expresado “no” con su cuerpo y lo importante que es expresar disconformidad cuando algo no nos gusta o pensamos que está mal hecho.

Orientaciones

Si la actividad resulta gratificante y productiva, podemos plantear otras situaciones que propongan.

Duración

Una sesión de 40 minutos aproximadamente.

Materiales

Una caja donde colocaremos tarjetas con las diferentes situaciones a dramatizar. Le podemos dar un nombre como “la caja loca”.

Bibliografía

Vallés Arándiga y Vallés Tortosa (1994).

MI ABANICO

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

- Reconocer lo positivo de cada uno y de los demás.
- Ser capaces de realizar alabanzas a los demás.
- Propiciar en los niños/as los vínculos sociales y de amistad.

Competencias emocionales que desarrolla

- Habilidades sociales y de comunicación.
- Habilidades para la amistad.
- Autoafirmación.

Descripción de la actividad

Toda la clase se sienta formando un gran círculo y se reparten folios o cartulinas para fabricar abanicos de papel. A continuación, cada alumno escribe su nombre en las dos varillas externas y lo pasa al compañero de la izquierda. Cada compañero por orden escribe un mensaje en uno de los pliegues, algo que le agrade de su dueño, cumpliendo siempre estas condiciones:

- Han de ser cosas bonitas sobre cómo es una persona, habilidades que tiene, su aspecto o comentarios que ha hecho.
- Ser sincero, honesto y justo.

Los abanicos seguirán pasando hasta que todos hayan escrito. Finalmente, cada niño leerá los diferentes mensajes en voz alta.

Orientaciones

Antes de dar por acabada la dinámica, se les pregunta cómo se sienten leyendo los mensajes que le han escrito sus compañeros.

Variaciones

Esta forma de realizar alabanzas por escrito también se puede practicar de forma oral, lo cual entraña, si cabe, más complejidad debido al uso de la voz y todo el lenguaje corporal, pero también es interesante reflejarla en la propuesta. Se puede hacer pasándose las gafas positivas que se han elaborado en la actividad anterior “Regalamos miradas positivas” y practicándolo en la asamblea.

Materiales

Cartulinas o folios para hacer los abanicos.

Duración

Una sesión de 50 minutos aproximadamente.

Bibliografía

AA.VV. (2011) y Monjas (2002).

DEFIENDO MIS DERECHOS

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 7 años.

Objetivos

- Ser capaces de formular, identificar y defender sus derechos.
- Aprender a dar una queja.

Competencias emocionales que desarrolla

- Habilidades sociales y de comunicación.
- Habilidades para la amistad.
- Autoafirmación.

Descripción de la actividad

El objetivo de la actividad es explicar a los alumnos qué es un derecho y entender que todos tenemos derechos y que el hecho de que existan esos derechos nos ayuda a vivir mejor.

Se empezará la actividad contando dos situaciones:

1ª. “María ha recibido como regalo de cumpleaños un estuche nuevo muy bonito. A Luis que le ha gustado mucho, le pide que se lo dé porque su hermanita pequeña no tiene. María le dice que no y entonces Luis se enfada y le pega una patada a María. María llora y se va a casa enfadada pero no se lo cuenta a nadie.”

2º. “A Paco se le ha caído la bolsita del almuerzo al suelo sin darse cuenta. Silvia, que está un poco despistada, ha pasado al lado de la mesa de Paco y le ha pisado el almuerzo. Cuando Paco se da cuenta va a hablar con Silvia y le dice que le ha chafado todo el almuerzo y que está disgustado.”

Se aprovechan las dos situaciones para representarlas en clase y esto dará pie a que los niños/as comenten más situaciones. Unas en las que defendemos nuestros derechos y otras en las que no lo hacemos.

De este diálogo podemos definir, con el lenguaje propio de los niños/as qué es para ellos un derecho. Y se plantea a los niños/as elaborar una lista de cinco cosas a las que creen que tiene derecho cuando están en el cole.

Tras elaborar la lista de los cinco derechos, entre todos nos imaginamos situaciones en las que no se cumplen esos derechos y lo que hacemos cuando eso es así es exponer una queja. Todos sabemos lo que es quejarnos pero hay que saber cómo y a quién quejarse para que nuestra queja sea efectiva. Para ello vamos a dar unos trucos.

Cómo dar una queja:

- La queja se emite a la persona que no ha respetado nuestros derechos. En caso de que esa persona no nos haga caso buscaremos a una persona adulta.
- Tenemos que estar tranquilos y explicarles cómo nos hemos sentido.
- Aceptar una disculpa o compensación.

Cómo recibir una queja:

- Escuchar con atención a la persona que te da la queja.
- Ponerse en su lugar.
- Controlar el enfado que puede generar que alguien se te queje.
- Actuar en consecuencia: disculparse, llegar a un acuerdo o buscar la mediación de un adulto si no nos entendemos.

De las situaciones expuestas con anterioridad por los niños/as se representan en clase y se pone en práctica cómo dar una queja y cómo recibir una queja.

Orientaciones

Es interesante que esta técnica se pueda poner en práctica en clase de forma habitual, que los derechos queden visibles en la clase y que se puedan modificar y completar en el futuro. En sesiones posteriores se puede trabajar que tener derechos también implica tener obligaciones y deberes y que unos están relacionados con los otros.

Es una técnica a la que habrá que darle vida y continuidad desde el día a día cuando surjan los conflictos y malentendidos.

Duración

Una sesión de 50 minutos aproximadamente.

Bibliografía

Monjas (2002).

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Tradicionalmente, hablar de conflicto equivale a hablar de desorden, de destrucción, de algo negativo que debemos evitar. Bajo este punto de vista, la gestión de conflictos se orienta hacia la competición, hacia el ejercicio del poder, hacia el enfrentamiento, hacia la eliminación de las condiciones sin analizar las causas, es decir, hacia las soluciones en las que uno gana siempre en función de que otro pierde. Se construye así una sociedad basada en el individualismo, en la que sus valores de referencia justifican situaciones injustas y de dominación social, así como la violencia y la destrucción del otro como formas de “resolver los conflictos”.

Aunque estos planteamientos pudieran llevarnos a pensar que no es posible defender el interés educativo del conflicto, en los últimos años, desde los postulados de la educación para la paz, así como investigadores de otros ámbitos, se defiende la idea de considerar el conflicto como un fenómeno universal e inevitable, consustancial a la convivencia humana que incluye también valores positivos, necesarios tanto para la construcción y el crecimiento personal de los individuos como para aquellas sociedades que quieren avanzar hacia formas más justas y solidarias. Es en esta perspectiva donde se encuentra la verdadera dimensión pedagógica del conflicto.

Se hace necesario pues plantear una educación que rechace la violencia directa como modelo y busque alternativas a los conflictos, que permitan llegar a soluciones más justas y mutuamente satisfactorias.

AFRONTANDO CONFLICTOS EN LA ESCUELA

En la escuela, entre las posiciones que el profesorado ha adoptado ante los conflictos, podemos distinguir cuatro:

- Posición libertaria: dejar que se entiendan entre ellos para que aprendan por sí solos a situarse dentro del grupo.
- Posición autoritaria: que niega el conflicto y lo intenta evitar con medidas punitivas.
- Posición conductual: pretende controlar el comportamiento mediante el uso de premios y castigos.

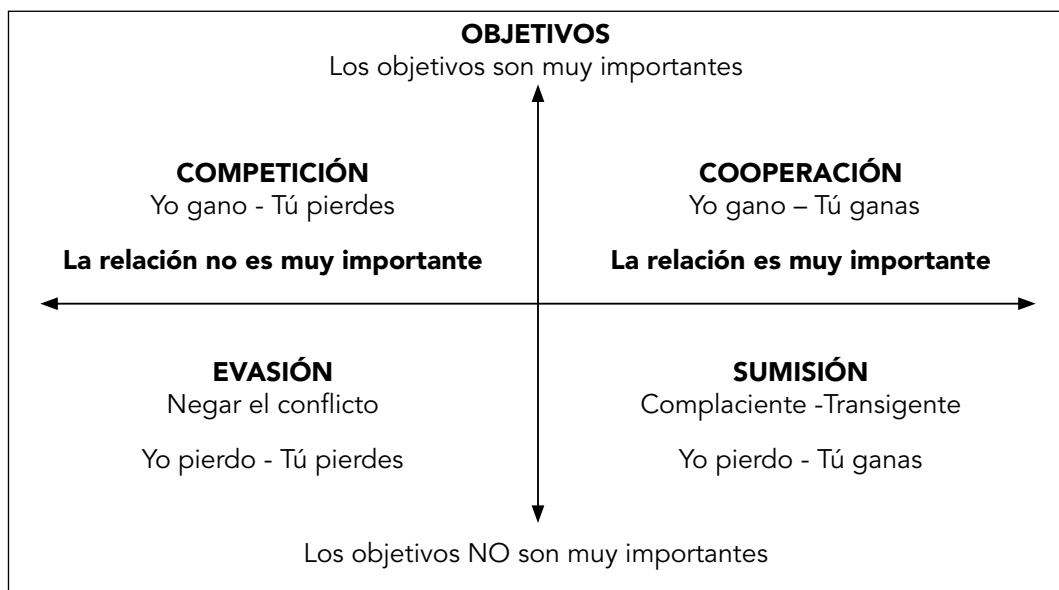
- Posición constructiva: que entiende el conflicto como una oportunidad pedagógica y propone el aprendizaje de la resolución de conflictos.

La posición libertaria puede fomentar la inhibición y la retirada, así como los comportamientos dominantes y despóticos. Los docentes, al no intervenir respecto a los comportamientos tiránicos, pueden dar a entender que están de acuerdo. El autoritarismo y el refuerzo con premios y castigos tienen un efecto de contención, pero no de modificación profunda.

Desde la posición constructiva no sólo se construyen pautas de comportamiento, sino de pensamiento y regulación personal. Este estilo de atención del conflicto ayuda a explicar los motivos de los problemas, buscar soluciones y que el alumnado tome conciencia de sus sentimientos y sus actos. La tarea del profesorado es la de guía durante el proceso con el objetivo de que lleguen a ser autónomos en la resolución de sus propios problemas. Lo que no debe hacer el profesorado es dar la espalda cuando observa la aparición de conflictos, sobre todo agresiones, o cuando tiene noticia de ellos. Es necesario aprovechar estas situaciones para hacer reflexionar, ayudar a controlar las emociones, y buscar las acciones para solucionar los problemas que no sean ni la agresión ni la retirada.

En cuanto a los diferentes estilos de resolución o gestión de los conflictos ofrecemos en el siguiente cuadro una clasificación adaptada de Cascón (2001) en función de la importancia que se da a los objetivos y a las relaciones implicadas en el proceso.

Cuadro 6. Actitudes ante el conflicto (Fuente: Cascón, 2001)



Ninguna de estas actitudes podemos decir que se dé de forma pura y única, y tampoco podemos afirmar con rotundidad que haya algunas actitudes malas y otras buenas para cualquier situación. Así, en circunstancias donde lo que está en juego no es muy importante para el sujeto, y el conflicto es con alguien a quien apenas conoce, probablemente la mejor opción sea evitar el conflicto, respuesta que a priori puede parecer poco deseable. Sin embargo, cuanto más importantes sean los objetivos y la relación, más importante será aprender a cooperar y buscar soluciones que mejor satisfagan a todas las partes implicadas.

Aprender a cooperar será pues un tema importante a trabajar. Aprender que con quien tenemos un conflicto no tiene por qué ser nuestro enemigo, y que la mejor alternativa puede ser no competir con él, sino cooperar para conseguir juntos la mejor solución.

Para afrontar y resolver estos conflictos, y que realmente podamos reutilizarlos como situaciones formativas que mejoren los vínculos personales, será necesario introducir un sistema de resolución de conflictos, ofreciendo a los protagonistas los recursos y la oportunidad de decidir por sí mismos y de forma conjunta una salida apropiada a la situación que les afecta y que satisfaga a ambos.

A menudo, como docentes tendemos a intervenir en exceso ante los conflictos tomando todo el protagonismo, tanto en el análisis de la situación como para establecer las responsabilidades de cada uno y las consecuencias. Con este comportamiento tan solo conseguimos ejercer nuestra “autoridad” (o poder) intentando imponer una moral o norma externa a las partes en conflicto. Con todo ello no estamos “enseñando” a solucionar problemas o a afrontarlos mejor, ni desarrollando una autonomía respecto a la solución de problemas interpersonales, sino que estamos enseñando a los niños/as a depender del adulto para hacerlo. Así, es fácil que los alumnos/as nos eviten y piensen cómo conseguir que no nos enteremos, o intenten también modificar la situación real mintiendo, para eludir responsabilidades y salir mejor parados a la hora del castigo.

Shure desarrolló un modelo para enseñar a resolver conflictos. El objetivo de este método es ayudar a adquirir el hábito de pensar diferentes maneras de solucionar problemas. A través de esta propuesta se pretende no solo afrontar los conflictos cuando surgen, sino prevenirlos, al construir un modelo de organización del pensamiento y de autorregulación del comportamiento.

Este modelo propone 6 pasos para llegar a resolver un problema:

- 1.- Identificar el conflicto y buscar las causas que lo han provocado.
- 2.- Definir objetivos, aquello que se quiere solucionar.
- 3.- Buscar soluciones.

- 4.- Valorar las diferentes alternativas y elegir la mejor.
- 5.- Acordar su aplicación.
- 6.- Marcarse un plan de ejecución.

Asumir el aprendizaje de estos pasos es beneficioso para todos, pero especialmente para aquellos niños y niñas con conductas de riesgo: impulsivos, inhibidos, los que no se preocupan por los otros y los que no son aceptados por los compañeros.

Este método es adecuado para la resolución de conflictos entre niños/as a partir de los siete u ocho años. En edades más bajas se puede iniciar una etapa preparatoria, en la que puedan aprender a pensar sobre los problemas que para ellos son importantes. A partir de los cuatro años se propone como método mantener siempre el mismo estilo de diálogo en situaciones de conflicto. Tal como sigue:

¿Qué ha pasado antes?
¿Qué ha pasado después?
¿Cómo se ha sentido? ¿Cómo te has sentido?
Piensa en una cosa diferente que puedes hacer
¿Es o no una buena idea?

En cuanto a la metodología más idónea para asimilar y aprender el proceso a seguir para resolver nuestros conflictos, proponemos la representación de papeles sobre “situaciones conflictivas”, propuestas por el profesorado o tomadas de situaciones reales de su propia experiencia, generando situaciones de aprendizaje participativas en las que los pequeños puedan experimentar libremente y sacar conclusiones. Este procedimiento es útil para experimentar las distintas opciones y consecuencias, además de tener la oportunidad de ponerse en el lugar del otro.

En el desarrollo de la dramatización deberemos detenernos en los sentimientos implicados y cómo se vive el problema, ayudando sobre todo a la hora de proponer soluciones alternativas y creativas. Por otra parte, todo el personal de la escuela debería utilizar este estilo de comunicación basado en la resolución de conflictos. No decir a los niños/as qué han de hacer y qué no. Preguntarles en lugar de decirles respuestas o soluciones, es la forma para que aprendan a pensar sobre lo que hacen y cómo afecta a sus propios sentimientos y los de los otros, además de aprender a buscar qué más pueden hacer.

Para acabar, es importante destacar que aunque cada vez está más extendida la creencia de que la educación en resolución de conflictos y la educación para la convivencia es necesaria y que debe iniciarse desde edades tempranas y exten-

derse a todos los niveles de la educación, vemos que en la práctica se fracasa a la hora de producir cambios estables en la modificación de actitudes y comportamientos tanto a corto como a medio plazo.

Si queremos que las enseñanzas sobre resolución de conflictos supongan un cambio significativo en la forma en que el alumnado afronta sus relaciones y conflictos en la vida cotidiana, no bastará exclusivamente con la cuestión curricular, sino que habremos de ir adaptando la institución escolar a los principios y valores que subyacen a dichas enseñanzas.

Alzate (2003) propone lo que denomina Enfoque Escolar Global, que supone la puesta en marcha simultánea en el marco escolar de programas curriculares de Resolución de Conflictos, programas de mediación entre compañeros, transformación de la relación pedagógica, intervención en el clima escolar, y la implicación de los distintos protagonistas: alumnos, profesores, equipo directivo y padres/madres. De este modo se favorece que el nuevo enfoque atraviese toda la estructura escolar, ya que los intentos de cambiar la enseñanza, si no van acompañados de cambios en el sistema, difícilmente obtendrán los resultados esperados.

OBJETIVOS DEL MÓDULO

- Reconocer los conflictos como parte natural de la vida y fuente de aprendizaje.
- Contribuir al desarrollo cognitivo para resolver problemas.
- Adquirir capacidades dialógicas para comunicarse abierta y efectivamente.
- Aumentar la habilidad de generar soluciones alternativas y creativas a los problemas.
- Desarrollar habilidades para la cooperación y la ayuda mutua.
- Afrontar y regular las emociones y los sentimientos presentes en todo conflicto.
- Proporcionar una estrategia que pueda ser útil ante una amplia serie de situaciones.

ACTIVIDADES

La Resolución de conflictos se apoya fundamentalmente en:

- Las habilidades sociales.
- La comunicación eficaz.
- La cooperación.
- La tolerancia.
- Pensamiento creativo/alternativo para buscar soluciones.
- La comprensión del conflicto en sí.

Muchas de estas habilidades ya se han trabajado en los bloques anteriores, ahora se une su utilización a otras más específicas y se trata sobre todo de combi-

narlas y utilizarlas de manera “competente” para hacer frente a las situaciones de conflicto.

Las actividades propuestas en nuestro programa trabajan, en un primer momento, la cohesión grupal, el sentimiento de pertenencia, las actitudes cooperativas y la ayuda mutua, como actitudes que nos ayudan a situar los conflictos en el grupo, facilitando el deseo de llegar a un acuerdo y la colaboración de todos en la solución de las disputas o divergencias surgidas en el grupo. Posteriormente, se presentan actividades cuyo objetivo es el entrenamiento en el análisis de los conflictos, aprendiendo tanto a reconocer las situaciones justas o injustas que se dan a nuestro alrededor, como las posibles soluciones y saber elegir la más idónea.

LA ESPADA DE LA PAZ

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

Aprender a resolver los conflictos y buscar una solución.

Competencias emocionales que desarrolla

- Resolución de conflictos.
- Trabajo en equipo y colaboración.

Descripción de la actividad

Contar el cuento “La espada de la paz”. Después cada niño coloreará una espada o la dibujará en una cartulina en la que pondrá su nombre y la dejará en un baúl que llamaremos el baúl de la paz. Cuando surja un problema en el aula todos cogerán su espada y pensarán cómo resolverlo. Para acabar reflexionaremos sobre el empeño de la espada para que no hubiera guerra y sus ingenios para conseguirlo. Sugerimos las siguientes preguntas:

- ¿Para qué sirve una espada?
- ¿Todas las espadas sirven para lo mismo?
- ¿Esta espada sabía para qué servía?
- ¿Le gustaba?
- ¿Qué significa estar en paz? ¿Y en guerra?
- ¿Os parece bien la decisión que tomó la espada?
- ¿Vosotros qué hubierais hecho?

Orientaciones

Dependiendo de la edad del niño podrá dibujar la espada y poner su nombre o necesitará un modelo de espada para colorear y la ayuda de la tutora para poner su nombre.

Materiales

- Cartulinas en blanco.
- Cartulinas con la espada dibujada.
- Rotuladores y lápices.

Duración

Una sesión de 40 minutos aproximadamente.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia.

Anexo. Cuento “La espada de la paz”

Había una vez una espada preciosa. Perteneía a un gran rey, y desde siempre había estado en palacio, participando en sus entrenamientos y exhibiciones, enormemente orgullosa. Hasta que un día, una gran discusión entre su majestad y el rey del país vecino, terminó con ambos reinos declarándose la guerra.

La espada estaba emocionada con su primera participación en una batalla de verdad. Demostraría a todos lo valiente y especial que era, y ganaría una gran fama. Así estuvo imaginándose vencedora de muchos combates mientras iban de camino al frente. Pero cuando llegaron, ya había habido una primera batalla, y la espada pudo ver el resultado de la guerra. Aquello no tenía nada que ver con lo que había imaginado: nada de caballeros limpios, elegantes y triunfadores con sus armas relucientes; allí sólo había armas rotas y melladas, y muchísima gente sufriendo hambre y sed; casi no había comida y todo estaba lleno de suciedad envuelta en el olor más repugnante; muchos estaban medio muertos y tirados por el suelo y todos sangraban por múltiples heridas...

Entonces la espada se dio cuenta de que no le gustaban las guerras ni las batallas. Ella prefería estar en paz y dedicarse a participar en torneos y concursos. Así que durante aquella noche previa a la gran batalla final, la espada buscaba la forma de impedirlo. Finalmente, empezó a vibrar. Al principio emitía un pequeño zumbido, pero el sonido fue creciendo, hasta convertirse en un molesto sonido metálico. Las espadas y armaduras del resto de soldados preguntaron a la espada del rey qué estaba haciendo, y ésta les dijo:

– “No quiero que haya batalla mañana, no me gusta la guerra”.

– “A ninguno nos gusta, pero ¿qué podemos hacer?”

– *“Vibrad como yo lo hago. Si hacemos suficiente ruido nadie podrá dormir”.*

Entonces las armas empezaron a vibrar, y el ruido fue creciendo hasta hacerse ensordecedor, y se hizo tan grande que llegó hasta el campamento de los enemigos, cuyas armas, hartas también de la guerra, se unieron a la gran protesta.

A la mañana siguiente, cuando debía comenzar la batalla, ningún soldado estaba preparado. Nadie había conseguido dormir ni un poquito, ni siquiera los reyes y los generales, así que todos pasaron el día entero durmiendo. Cuando comenzaron a despertar al atardecer, decidieron dejar la batalla para el día siguiente.

Pero las armas, lideradas por la espada del rey, volvieron a pasar la noche entonando su canto de paz, y nuevamente ningún soldado pudo descansar, teniendo que aplazar de nuevo la batalla, y lo mismo se repitió durante los siguientes siete días. Al atardecer del séptimo día, los reyes de los dos bandos se reunieron para ver qué podían hacer en aquella situación. Ambos estaban muy enfadados por su anterior discusión, pero al poco de estar juntos, comenzaron a comentar las noches sin sueño que habían tenido, la extrañeza de sus soldados, el desconcierto del día y la noche y las divertidas situaciones que se habían creado, y poco después ambos reían amistosamente con todas aquellas historietas.

Afortunadamente, olvidaron sus antiguas disputas y pusieron fin a la guerra, volviendo cada uno a su país con la alegría de no haber tenido que luchar y de haber recuperado un amigo. Y de cuando en cuando los reyes se reunían para comentar sus aventuras como reyes, comprendiendo que eran muchas más las cosas que los unían que las que los separaban.

EL ÚLTIMO DE LA FILA

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 3 años.

Objetivos

- Ofrecer soluciones alternativas al conflicto de ser el primero en la fila.
- Descubrir que cualquier puesto en la fila tiene sus ventajas.

Competencias emocionales que desarrolla

- Resolución de conflictos.
- Trabajo en equipo y colaboración.

Descripción de la actividad

La actividad se presenta en gran grupo ofreciendo imágenes de animales y personas que hacen fila y cola de forma ordenada (hormigas, personas, aves volando, pingüinos, etc.) Hablamos sobre las imágenes, sobre el orden y por qué esos animales y personas están ordenados en filas, qué tiene de bueno. Entonces hacemos una reflexión de si nosotros en algún momento hemos hecho alguna fila, dónde, por qué motivo, si es bueno... Cuando salga el tema de la fila para entrar al cole podemos seguir en la misma línea de razonamiento, por qué hacemos la fila, para qué sirve, nos gusta, nos sentimos bien, si surge algún conflicto o pelea en la fila, etc.

Normalmente ha de surgir el conflicto de ser el primero en la fila y podemos hablar de por qué es importante ser el primero, qué ganas si eres el primero, se puede ser siempre el primero, qué pasa si vas en otra posición en la fila...

A partir de ahí les proponemos a los alumnos hacer un álbum de dibujos. Cada niño tendrá su álbum. Habrá tantos dibujos como niños/as en clase y cada dibujo tendrá un número. Los niños/as han de conseguir todos los dibujos. De tal forma que cada día según su posición en la fila reciben el dibujo con el número de su posición. El objetivo es que no repitan y todos los alumnos y alumnas pasen por todas las posiciones de la fila y así podrán conseguir todos los dibujos e ir completando su álbum.

Al llegar a la fila por la mañana tienen que intentar no ponerse donde estaban el día anterior, así el primero nunca repetirá.

Al entrar en la clase, al alumno/a que le toque contar y pasar lista de los compañeros repartirá a cada niño el dibujo que le ha tocado, según su número, si lo tiene repetido le puede cambiar el sitio a otro niño con el fin de no repetir. Los dibujos, de pequeño tamaño, se pintan y cada alumno/a lo pega en su álbum. Durante todo el día se han de acordar de qué posición tenían en la fila y qué compañeros tenían delante y detrás. En la asamblea se puede volver sobre la reflexión del primer día, valorando qué les parece el juego, qué tiene de positivo ir cada día en un lugar, cómo nos hace sentir esta forma de hacer la fila, etc.

Orientaciones

Es importante que la actividad vaya más allá del mero hecho de que cada alumno complete su álbum y que se aproveche para reflexionar de por qué es importante el orden, si no hay orden qué ocurre y hablar y desmitificar el hecho de ser siempre el primero en todo.

Variaciones de la actividad

En edades superiores se puede hacer la actividad en vez de con dibujos, con puzzles, las fichas que se entregan cada día serían piezas de un puzzle a completar; con chistes, cada número sería un pequeño chiste; con pequeños regalos que se hagan ellos mismos, etc.

Materiales

- Fotografías de animales y personas haciendo filas.
- Tantos álbumes como niños/as. El álbum ha de tener tantos huecos como niños/as hay en el aula.
- Los dibujos del álbum.

Duración

Cada día requiere de unos 15 minutos para repartir los dibujos, colorearlos y pegarlos en el álbum.

Bibliografía

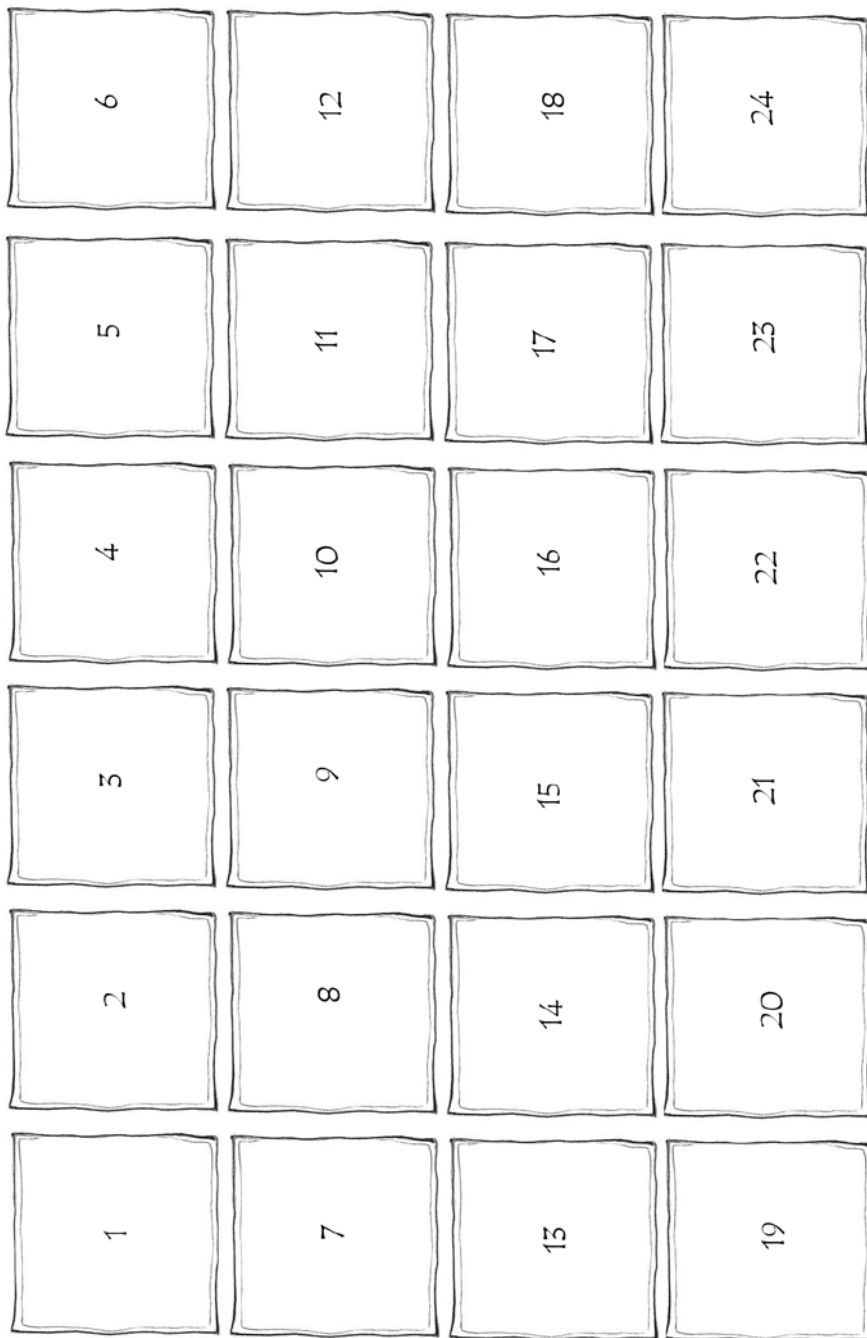
Actividad de elaboración propia.

Anexo 1. Álbum vacío

Anexo 2. Dibujos del álbum

Actividad: el último de la fila

Anexo 1: álbum vacío



Actividad: el último de la fila
Anexo 2: dibujos del álbum



ME SIENTO BIEN

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 4 años.

Objetivos

Saber identificar situaciones que me hacen sentir bien y que me hacen sentir mal.

Competencias emocionales que desarrolla

- Resolución de conflictos.
- Autoconciencia emocional.
- Trabajo en equipo y colaboración.

Descripción de la actividad

Se divide la clase en 4 grupos, 2 de ellos piensan una situación que te hace sentir bien y los otros 2 una situación que te hace sentir mal. Cuando ya la han pensado todos los grupos salen al centro del aula por orden y la representan con mímica. Los demás grupos tienen que adivinar la situación y comentar por qué produce bienestar o malestar y cómo se puede solucionar esa situación en caso de que te haga sentir mal o agradecer en caso de que te haga sentir bien.

Para acabar se puede pasar a una reflexión final en la que hablemos en general de qué cosas nos hacen sentir bien y qué cosas nos hacen sentir mal, de qué personas, qué situaciones, qué actividades, momentos del día, etc.

Duración

Una sesión de 30 minutos aproximadamente.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia.

SI ESCUCHAS LA CANCIÓN ENCONTRARÁS LA SOLUCIÓN

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 4 años.

Objetivos

- Descubrir la importancia de la ayuda de los demás en la búsqueda de soluciones.
- Aumentar la seguridad en sí mismo.

Competencias emocionales que desarrolla

- Resolución de conflictos.
- Trabajo en equipo y colaboración.
- Autoestima.

Descripción de la actividad

Los niños/as se sentarán en un rincón de la clase. Para empezar se pedirá un voluntario que saldrá fuera del aula. Los demás esconderán algo suyo, su abrigo o su mochila, en algún lugar de la clase. Cuando entre le explicarán que un objeto suyo ha desaparecido, pero que todos le van ayudar a encontrarlo a través de una canción. La música será de la canción “Tengo una muñeca vestida...” con la siguiente letra: “Tienes un problema/yo tengo la solución/ busca, busca, busca/ que te ayuda esta canción”.

Cuando el niño esté muy alejado del objeto se cantará muy suave y cuando se vaya acercando irán subiendo el volumen. Cuando encuentre su objeto se le dará un aplauso y dará las gracias al grupo.

El maestro/a llevará al grupo a reflexionar sobre lo satisfactorio que resulta ayudar a los demás y la importancia de pedir ayuda.

Orientaciones

Es importante que el maestro haga reflexionar al grupo sobre los objetivos de la actividad, que sean capaces de pedir ayuda a los compañeros cuando se tiene un problema.

Materiales

Alguna prenda u objeto que pertenezca a cada niño.

Duración

Una sesión de 30-40 minutos aproximadamente.

Bibliografía

AA.VV (2002a).

EL COCODRILO

Nivel de aplicación recomendado

Educación Infantil.

Edad

A partir de 4 años.

Objetivos

Aprender formas constructivas de solucionar un conflicto.

Competencias emocionales que desarrolla

Resolución de conflictos.

Descripción de la actividad

La actividad se inicia leyendo el cuento del cocodrilo y dialogando sobre lo que les pasaba a Cris y Nico.

Para trabajar la expresión oral y el diálogo pueden servir de orientación a la reflexión las siguientes preguntas: ¿Qué pasa al principio del juego entre Cris y Nacho? ¿Qué sentía Cris, y Nico? ¿Qué hacéis vosotros cuando varios niños/as queréis un mismo juguete? ¿Cómo les ayuda la profesora a solucionar la pelea? ¿Os parece una buena solución?...

Otra actividad, relacionada con el desarrollo artístico, sería la realización de un cocodrilo gigante. La profesora pintará la silueta en un papel continuo grande y los niños/as pegarán en el cuerpo papelitos verdes a modo de escamas. Es interesante recortarlo y pegarlo en la clase a vista de todos para recordar que los juguetes se comparten entre todos.

Materiales

Papel continuo, rotulador grueso, papeles verdes y pegamento.

Duración

Dos sesiones de 50 minutos aproximadamente.

Bibliografía

AA.VV (2002a).

Anexo. Cuento del cocodrilo

Cuando llega la hora del rincón de juegos, Cris va directamente al cajón de los juguetes a coger el cocodrilo antes de que se lo quite Nacho. Nacho siempre le quita todo lo que ella se pide. Sólo para fastidiar. Pero nada más agarrarlo por la cola, su preciosa y aplastada cola verde, nota que alguien tira de él justo por el lado contrario, por la enorme boca de blancos y pequeños dientes.

– ¡Lo he cogido yo primero! –grita Cris, tirando del cocodrilo.

– ¡No, lo he cogido yo primero! –grita Nacho, tirando del cocodrilo.

– ¡Es mío! –grita Cris, zarandeando el cocodrilo.

– ¡Suéltalo ahora mismo! –grita Cris, dándole una patada a Nacho.

– ¡Suéltalo tú! –grita Nacho, dándole una patada a Cris.

La profesora los ve y acude a separarlos.

– ¡Eh, niños, nada de pegarse! ¿Qué pasa?

– Yo cogí primero el cocodrilo, lloriquea Cris.

– No, lo cogí yo primero –lloriquea Nacho.

La profesora les quita el cocodrilo.

– Pues vais a tener que jugar con otra cosa, porque el cocodrilo me lo quedo yo.

Cris mira a Nacho con rencor como diciendo: “¿Ves lo que has hecho?” Y Nacho mira a Cris con rencor, como diciendo: “Por tu culpa nos hemos quedado sin cocodrilo”. Y cada uno se va a un rincón de la clase a buscar otra cosa con la que jugar.

Pero Cris no se lo pasa nada bien, no hace más que pensar en lo mucho que quería el cocodrilo. Y Nacho tampoco se lo pasa bien. No hace más que pensar en lo mucho que quería el cocodrilo.

Al día siguiente, Cris vuelve al cajón de los juguetes a coger el cocodrilo, segura de que Nacho se ha olvidado ya de él. Pero, nada más agarrarlo por la cola, su preciosa y aplastada cola verde, nota que alguien tira de él justo por el lado contrario. Es Nacho, como no. Pero esta vez la profesora se da cuenta y va hacia ellos.

– Tendréis que turnaros. Diez minutos lo tendrá Cris, y otros diez Nacho –les dice.

Cris se pasa sus diez minutos abrazada al cocodrilo, mirando a Nacho con ojos de triunfo, como diciendo: “Chincha es mío, lo tengo yo primero”. Luego es Nacho quien mira a Cris como diciendo: “Ahora te fastidias”. Pero en realidad los dos se han aburrido un montón.

Al día siguiente, cuando llega la hora del rincón de juego, Cris le dice a Nacho:

– ¿Quieres que juguemos a que estábamos en la selva y veíamos un cocodrilo?

– Vale. Y teníamos que nadar muy deprisa para que no nos comiera –dice Nacho.

– Y cogíamos unos palos para luchar con el cocodrilo –dice Cris.

– Y el cocodrilo se ponía a llorar para que no lo matáramos –dice Nacho

– Y se venía con nosotros a enseñarnos la selva.

Y jugaron tanto, que el tiempo de juego se les pasó en un pis pas.

PUZZLES LOCOS

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 6 años.

Objetivos

- Reflexionar posibles soluciones ante un problema.
- Valorar que los demás tienen cosas que yo puedo necesitar y viceversa.
- Respetar unas normas.

Competencias emocionales que desarrolla

- Resolución de conflictos.
- Comunicación.
- Trabajo en equipo y colaboración.

Descripción de la actividad

Se divide el grupo de alumnos en 4 grupos más pequeños. El juego consiste en repartir cuatro puzzles a los grupos, uno a cada uno. Previamente la maestra/o habrá mezclado cuatro piezas de cada puzzle en los otros puzzles. De tal manera que todos tengan el mismo número de piezas pero tendrán cuatro piezas que no corresponderán con su puzzle. Se les pide que formen el puzzle que se les ha dado y que si tienen alguna dificultad para formarlo tienen que pensar cómo solucionarla. Se les permite interactuar con los miembros de otros grupos pero sólo un representante del grupo cada vez.

Cuando acaben de formar el puzzle, o no, se dialoga sobre lo que ha ocurrido y cómo han solucionado sus problemas.

Orientaciones

Es importante respetar el proceso que elija cada grupo para resolver el problema de tener que acabar el puzzle sin tener todas las piezas. Aunque al final acaban necesiéndose entre ellos para intercambiarse piezas, lo importante es la reflexión posterior, ¿cómo se ha llegado a la solución?, ¿qué nos ha ayudado a resolver nuestro problema?, ¿qué o quiénes nos han servido?

No se les debe prohibir intercambiar piezas con otros grupos pero tampoco incitarles a ello.

Materiales

Cuatro puzzles de 20 ó 25 piezas. Puede variar el número de piezas según la edad.

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Variaciones de la actividad

Se puede variar el puzzle por partes de una historia, de una canción conocida. Pueden cambiarse las normas, por ejemplo que se comuniquen por señas sin hablar, etc.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia.

LAS PIRAÑAS

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 7 años.

Objetivos

- Jugar cooperando unos con otros.
- Desarrollar la capacidad de ayuda.

Competencias emocionales que desarrolla

- Resolución de conflictos.
- Autoconfianza.
- Conciencia organizativa.

Descripción de la actividad

Explicar a los niños/as que saldremos al patio a jugar a las pirañas. En el patio nos encontraremos un río lleno de pirañas muy peligrosas. El objetivo del juego es construir un puente de piedras para atravesar el río sin que nos coman las pirañas teniendo tan solo una piedra cada uno.

Para construir la piedra repartiremos una hoja de DIN-A3 por niño y con los dedos recortaremos la forma de nuestra piedra, procurando que quede muy grande.

Cada niño ha de colocar su piedra en el río y subirse encima haciendo un puente de piedras.

El problema surge en que tenemos que colocar las piedras en el río formando un puente pero debemos seguir un orden ya que no te puedes meter en el río, sólo se pueden poner consecutivamente y no se deben mover.

¿Cómo lo haremos?

Hay diversas formas de solucionar este conflicto, lo importante es crear el diálogo y el intercambio de soluciones hasta llegar a la mejor y a la más participativa.

Cuando se llegue a una solución se pondrá en práctica y valoraremos si es eficaz. Se puede probar tantas veces surjan soluciones diferentes.

Orientaciones

Una solución posible es:

El primer niño coloca la piedra en el río y se pone encima de él.

El segundo niño sube a la 1ª piedra, sin hacer caer a su compañero, deja su piedra a continuación y sube a ella.

Seguimos construyendo el puente de piedras hasta que el último niño llega al otro lado de la orilla del río.

Una vez construido el puente lo dejamos para pasar el río tantas veces como queramos.

Será divertido ver qué pasa cuando hay circulación en los dos sentidos. Al terminar la actividad hacer una reflexión sobre lo importante que es la ayuda del otro para solucionar un conflicto y la confianza en sí mismo teniendo presente la organización para llegar a la solución.

En cualquier caso el papel de la maestra/o será de dinamizar posibles soluciones no dar una como correcta, potenciar el diálogo y las argumentaciones.

Materiales

Una hoja de DIN-A3 para cada niño/a.

Duración

Una sesión de 45 minutos.

Observaciones

Es importante reflexionar con los niños/as sobre cómo han llegado a la solución del conflicto, qué les ha ayudado y cómo han resuelto ellos mismos la situación.

Bibliografía

Garaigordobil Landazabal (2003).

DECIDE BIEN

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 7 años.

Objetivos

- Buscar soluciones a los problemas interpersonales y valorar las soluciones.
- Resolver situaciones conflictivas usando la estrategia de las cuatro preguntas mágicas.

Competencias emocionales que desarrolla

Resolución de conflictos.

Descripción de la actividad

Se forman grupos de cuatro alumnos y se les da un dibujo que represente una situación conflictiva y tienen que pensar el mayor número posible de soluciones al problema haciéndose estas preguntas mágicas:

- ¿Qué ha pasado antes?
- ¿Qué ha pasado después?
- ¿Cómo se han sentido las personas afectadas?
- Piensa en una cosa diferente que se pueda hacer...
- ¿Es o no una buena idea?

Una vez planteada la situación, por grupos, tendrán que sugerir al menos dos o tres soluciones al problema presentado.

Esas soluciones se pueden discutir durante unos minutos, pero sin decir todavía cuál es la mejor.

A continuación, cada alumno o alumna deberá escribir en un papel la solución que le parezca más justa, y que produzca mejores sentimientos y entregará el papel al tutor. Esas soluciones serán las que tendrán que aplicar cuando se encuentren ante una situación parecida.

El esfuerzo del alumno es pensar el mayor número posible de soluciones al problema.

Materiales

Fichas de situaciones conflictivas.

Duración

Una sesión de 20 minutos aproximadamente.

Variaciones de la actividad

Se puede realizar de forma individual, en grupos o colectiva.

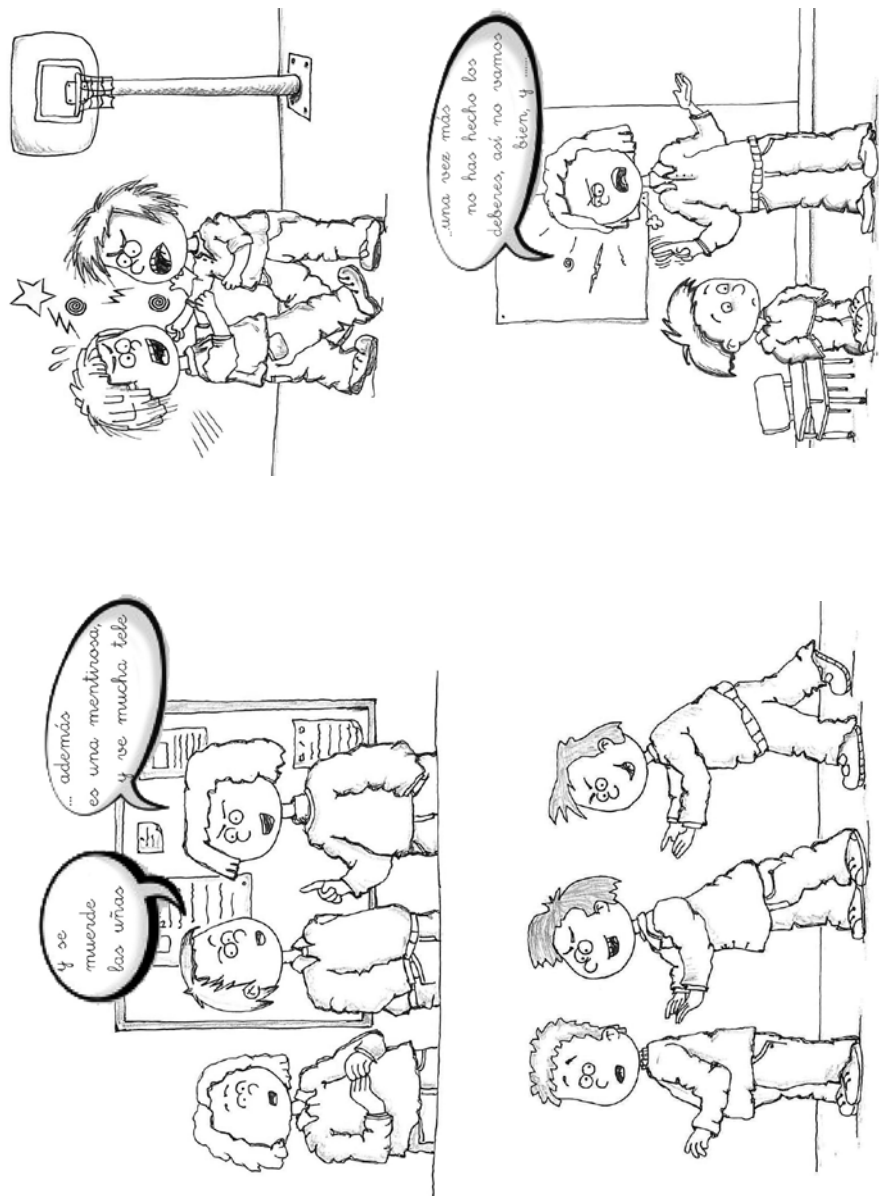
Bibliografía

Segura y Arcas (2008).

Anexo. Tarjetas de situaciones conflictivas

Actividad: decide bien

Anexo: situaciones conflictivas



¿QUÉ PASARÍA SI...?

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 7 años.

Objetivos

- Dar soluciones adecuadas a problemas interpersonales que se presenten.
- Saber prever consecuencias de las preguntas que se formulen con las fichas ¿Qué pasaría si...?

Competencias emocionales que desarrolla

- Resolución de conflictos.
- Autocontrol.
- Empatía.

Descripción de la actividad

La actividad consiste en la anticipación de consecuencias a nuestras acciones con la pregunta ¿Qué pasaría si...? Para ello se separa a los niños/as en grupos, 4 o 5 niños/as en cada uno. Se les explica que vamos a repartir unas tarjetas en las que hay escritas unas situaciones y tienen que pensar qué puede pasar ante tal o cual situación.

Se preparan las tarjetas de las situaciones. El grupo 1 empieza a leer la pregunta de una tarjeta. Se da un minuto para pensar una respuesta en grupo y determinar quién responde. Cuando la respuesta es lógica y coherente se le entrega a ese grupo esa tarjeta. Si la respuesta no tiene sentido se pregunta al grupo 2, luego al 3... Si nadie acierta, esa tarjeta se coloca a un lado. Después se pasa al grupo 2, del mismo modo, etc.

Al final los grupos pueden canjear las tarjetas por pegatinas, dibujos para colorear, etc.

Orientaciones

Es importante en esta actividad el proceso reflexivo que lleva a los niños/as a anticipar una consecuencia u otra, las emociones que se derivan de esa situación y no tanto la solución concreta.

Se pueden crear más tarjetas partiendo de las características y necesidades de cada grupo. Crear un debate y diálogo sobre pequeños conflictos cotidianos y sus consecuencias puede ser muy enriquecedor.

Materiales

Tarjetas con situaciones conflictivas de niños/as en esta edad.

Duración

Una sesión de 30 minutos.

Bibliografía

Segura y Arcas (2008).

Anexo. Tarjetas de situaciones conflictivas

<p>Actividad: ¿qué pasaría si...?</p> <p>Anexo: situaciones conflictivas</p>
¿Qué pasaría si... vas corriendo a la fila y sin darte cuenta empujas a un compañero/a y le tiras un zumo?
¿Qué pasaría si... se te olvida el almuerzo en casa?
¿Qué pasaría si... olvidas hacer los deberes del fin de semana?
¿Qué pasaría si... a tu compañero/a se le han perdido los colores y tú le dejas los tuyos?
¿Qué pasaría si... un/a niño/a mayor te pega en el patio y tú no dices nada a tu maestra porque te da vergüenza?
¿Qué pasaría si... ves como le quitan el almuerzo a un amigo/a tuyo y vas rápidamente y se lo dices a un profesor/a?
¿Qué pasaría si... un día sales al patio y ves a un/a niño/a pequeño/a llorando?
¿Qué pasaría si... le haces un favor a una amiga y al día siguiente te hace un regalo de agradecimiento?
¿Qué pasaría si... alguien te insulta?
¿Qué pasaría si... haces bien los trabajos?

LOS INVESTIGADORES

Nivel de aplicación recomendado

Primer ciclo de Educación Primaria.

Edad

A partir de 7 años.

Objetivos

- Aprender a observar distintas situaciones.
- Encontrar formas de resolver situaciones diferentes.

Competencias emocionales que desarrolla

- Resolución de conflictos.
- Trabajo en equipo y colaboración.

Descripción de la actividad

Los alumnos, por parejas, durante dos días tendrán la misión de observar y apuntar situaciones del colegio que hayan provocado problemas o conflictos. Para ello se les dará una ficha en la que anotarán el problema observado y cómo han visto solucionar el problema. Cada vez que se rellene una ficha se dejará en una caja a la cual le podemos poner el nombre de “La caja tormentosa”.

Tras este periodo de tiempo se trabajará en una sesión las situaciones que han observado. La pizarra se dividirá en dos partes; en una se apuntará el conflicto y en otra la solución. Después entre todos daremos más soluciones a cada uno de los conflictos que se han vivido.

Orientaciones

El maestro/a deberá recabar también conflictos por si no tuviese los suficientes para el desarrollo de la actividad.

Materiales

Caja y ficha de recogida de datos.

Duración

Se trabajará durante toda una semana por turnos. Las sesiones de debate pueden durar de 20 a 40 minutos.

Bibliografía

Actividad de elaboración propia.

Anexo. Tabla de datos

Hoy en el cole ha habido un problema que ahora os voy a contar ...
Pero ha tenido una solución que es ...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV (2002a). *Inteligencia emocional. Sentir y pensar*. Madrid: Ediciones SM.
- AA.VV (2002b). *Prevenir Para Vivir*. Madrid: FAD (Fundación de ayuda contra la drogadicción).
- AA.VV (2003). *DEVA, Desarrollo de Valores y Autoestima*. Madrid: Editores Caritas España.
- AA.VV (2004). *Educadrogas. Materiales para la formación*. Madrid: FAD.
- AA.VV (2011). *Yo, tú y todos nosotros. Cuaderno de educación moral y cívica. 1º de Educación Primaria*. Madrid: Editorial Santillana.
- Alonso–Gancedo, N. Iriarte Redín, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: Pecemo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Alsaker, F. D. (1993). Isolement et maltraitance par pairs en jardins d'enfants. Comment mesurer ces phénomènes et quelles en sont leurs conséquences? *Enfance*, 47, 241-260.
- Alzate Saez de Heredia, R. (2003). Resolución de Conflictos. Transformación de la Escuela. Artículo publicado en E. Vinyamata (Ed), *Aprender del conflicto. Conflictología y Educación*. Barcelona: Graó.
- Avilés, J. M^a, Ovejero, A., Irurtia, M. J., Arias, B. y Arias, V. (2010). Triangular la información para evaluar el Bullying. En J. J. Gázquez, y M. C. Pérez, *La Convivencia Escolar: Aspectos psicológicos y educativos* (pp. 205-208). Granada: Editorial GEU.
- Avilés, Martínez J. M. (2002). *Preconcimeí. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: JMAM.
- Baquedano, L. (1994). *El cuento ¡Pobre Antonieta!* Madrid: El Barco de Vapor, Serie Blanca, SM.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2004). Educación Emocional para el desarrollo de las competencias emocionales. *Revista de orientación Educativa*, 33-34. <http://www.wduccion,upla.cl/orientacion/edu-emocional33-34.pdf>
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukianen, A. (1992). Do girls manipulate and boys

fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.

Boqué, M. Carme y otros (2005). *Hagamos las paces. Mediación 3-6 años. Propuesta de gestión constructiva, creativa, cooperativa y crítica de los conflictos*. Barcelona: CEAC Educación.

Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. (6ª ed.). Madrid: S. XXI.

Carpena, A. (2006). *Educación socioemocional en Primaria*. Vic: Eumo.

Carrier, I. (2010) *El caso de Lorenzo*. Barcelona: Ed. Juventud

Caruana Vañó, A. (Coord.) (2005). *Programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia. 2º ciclo de la ESO*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport. En Internet: <http://www.lavirtu.com>, sección de publicaciones.

Caruana Vañó, A. (Coord.) (2007). *Programa de Educación Emocional y prevención de la violencia. Primer ciclo de ESO*. Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura, Educació i Esport. En Internet: <http://www.lavirtu.com>, sección de publicaciones.

Cascón Soriano, P. (2001). *Educación en y para el Conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona.

Cave, K. y Riddell, C. (2003). *Otra cosa*. Barcelona: Elfos.

Cerezo, F. (2009). *Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 9, 3, 367-378.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Díaz-Aguado, M. J. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia. Tres volúmenes y un vídeo*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Díaz-Aguado, M. J. (2006). *Del acoso escolar a la cooperación en las aulas*. Madrid: Pearson Educación S.A.

Díez, E. González, R. Quijano, J. (2003). *Valorandia 4. Colección de Educación Primaria de primer curso (6 años)*. Madrid: CCSS.

- Feldman, J. R. (2008). *Autoestima ¿Cómo desarrollarla? Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas*. Valencia: Narcea.
- Flores Ramos, E. (2005). *La resolución de conflictos en el aula de educación Infantil. Una propuesta de educación para la convivencia*. Valladolid: Editorial de la Infancia.
- Garaigordonil-Landazabal, M. (2003). *Programa juego, 8 a 10 años. Juegos cooperativos y creativos para grupos de niños de 8 a 10 años*. Madrid: Pirámide.
- García Sánchez, J. L. y Pacheco, M. A. (1978). *El niño que tenía dos ojos*. Madrid: Altea.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- López Cassà, E. (2003). *Educación Emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Cisspraxis.
- Méndez, F. X., Inglés, C. J., Hidalgo, M. D., García-Fernández, J. M. y Quiles, M. J. (2003). Los miedos en la infancia y la adolescencia: un estudio descriptivo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 6.
- Monjas Casares, M^a. I. (2002). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y adolescentes*. Madrid: CEPE.
- Monks, C.P., Smith, P.K. y Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: peer, self and teacher reports. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 453-469.
- Moreno, M. C. (2007a). Desarrollo y conducta social de los 2 a los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi, C, Coll (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo 1. Psicología Evolutiva*. Capítulo 11. (pp. 305 – 326). Madrid: Alianza Editorial.
- Moreno, M. C. (2007b). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia.

En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo 1. Psicología Evolutiva. Capítulo 15.* (pp. 405 – 430). Madrid: Alianza Editorial.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (1993). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. Programme on Mental Health.* Ginebra.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2002). *World report on violence and health.* Washington D. C.

Ortega Ruiz, R. (2008). *Malos tratos entre escolares: de la investigación a la intervención.* Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Madrid: CIDE, Secretaría General Técnica.

Ortega Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *La violencia escolar: Mito o realidad.* Sevilla: Mergablum.

Ortega, R., Monks, C. (2006). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psycothema*, 17, 3, 453-458.

Palacios, J. (2007). Psicología evolutiva: concepto, enfoques, controversias y métodos. En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll, (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo 1. Capítulo 1. Psicología Evolutiva* (pp. 23 – 78). Madrid: Alianza Editorial.

Palacios, J. González, M. M. Padilla, M. L. (2007). *Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia.* En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll, (Comp.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo 1. Capítulo 14.* (pp. 377 – 403). Madrid: Alianza Editorial.

Pelechado, V. (1981). *Miedos infantiles y terapia familiar-natural.* Valencia: Alfa-plús.

Repetto Talavera, E. (2002). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. Vol. 1. Marco conceptual y metodológico.* Madrid: UNED.

Roca Villanueva, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional.* Valencia: Narcea.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Sanmartin, J. (2004). Agresividad y violencia. En J. Sanmartin (Coord.). *El laberinto de la violencia. Causas, tipos y efectos* (pp. 21-46). Barcelona: Ariel.

- Sanmartín, J. (2006). La violencia escolar. Concepto y tipos. En A. Serrano (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (pp.21-31). Barcelona: Ariel.
- Satiró, A. y Ramírez, E. (2010). *¿Qué ocurre en la oscuridad?* Barcelona: Octaedro.
- Segura Morales, M. y Arcas Cuenca, M. (2008, 6ª ed.). *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- Serrano, A. (Ed.) (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. Barcelona: Ariel.
- Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela: España, 2005*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Vallés Arándiga, A. (2000). *La inteligencia emocional de los hijos. Cómo desarrollarla*. Madrid: EOS.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (1994). *Programa de refuerzo de las habilidades sociales - III*. Madrid: EOS.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario para el alumnado

Centro:
Edad:
Soy: Chico () Chica () Curso:

COMPORTAMIENTO ANTE SITUACIONES	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
Si tienes algún problema ¿Se lo dices al profesor?				
Si tienes algún problema ¿Se lo dices a tu familia?				
Si tienes algún problema ¿Te vas sin decir nada?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices al profesor?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿se lo dices a tu familia?				
Si ves a alguien que tiene problemas ¿te vas sin decir nada?				

SITUACIONES PRESENCIADAS	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
He visto situaciones que pueden molestar a algún/a compañero/a como				
Insultarlo en mi clase				
Insultarlo en el recreo				
Pegarle en clase				
Pegarle en el recreo				
Empujar o fastidiar en las filas				
Molestar y no dejarle hacer el trabajo				
Quitarle o esconderle las cosas				
Estropearle los trabajos				

SITUACIONES VIVIDAS	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
Me han insultado en clase				
Me han insultado en el recreo				
Me pegan en clase				
Me pegan en el recreo				
Me empujan y fastidian en las filas				
Me molestan y no me dejan hacer el trabajo				
Me quitan o esconden las cosas				
Me estropean los trabajos				
Me dejan jugar los compañeros con ellos				
Mis compañeros no se quieren sentar conmigo				
Tengo que jugar solo en el recreo				
Me dejan jugar si les doy lo que me piden o hago lo que me dicen.				

SITUACIONES REALIZADAS	NUNCA	POCAS VECES	MUCHAS VECES	SIEMPRE
He insultado en clase				
He insultado en el recreo				
He pegado en clase				
He pegado en el recreo				
He empujado para fastidiar en las filas				
He molestado y no he dejado trabajar a algún compañero				
He quitado o escondido las cosas a algún compañero				
He estropeado el trabajo de algún compañero				
No he dejado jugar conmigo a algún compañero				
Si quiero conseguir algo de algún compañero les doy algo a cambio				

Anexo 2. Cuestionario para los/as profesores/as

Centro:

Curso en que imparte mayoritariamente su docencia:

Sexo: Hombre () Mujer () Edad:

Años de experiencia profesional:

A continuación valora entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo) las siguientes frases según tu opinión:

HOJAS DE PREGUNTAS PARA EL PROFESORADO	1	2	3	4	5
1. Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo del currículo.					
2. Las agresiones y situaciones violentas son un grave problema en mi centro.					
3. El profesorado se encuentra indefenso ante los problemas que plantea el alumnado.					
4. Los padres y madres del alumnado a menudo empeoran las situaciones de conflicto.					
5. La intervención del profesorado en los casos de violencia y de conflicto creo que es parte de mi labor educativa.					
6. En mi clase, suelo controlar y atajar los conflictos y agresiones, no llegando a ser un problema.					
7. El profesorado, sin ayuda de otros profesionales, no está preparado para resolver los problemas de convivencia en el centro.					
8. Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de profesorado tome conciencia y se decida a actuar.					
9. Para eliminar los problemas de convivencia que se producen en el centro hay que implicar a las familias.					
10. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia.					
11. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en el centro.					
12. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.					
13. Considero que comenzar un proyecto de intervención sobre la prevención de la violencia en mi centro sería una buena idea.					
14. Como profesor/a, considero tan importantes los problemas de convivencia como los que tienen que ver con el rendimiento académico del alumnado.					

Gracias por su colaboración

Anexo 3. Cuestionario para los familiares

Centro: Parentesco: Sexo: Hombre () Mujer () Edad: A continuación valora las siguientes frases, según tu opinión, entre 1 (muy en desacuerdo) y 5 (muy de acuerdo).
--

HOJAS DE PREGUNTAS PARA LOS FAMILIARES	1	2	3	4	5
1. En el colegio de mi hijo/a existen problemas de convivencia.					
2. Tengo confianza con los/as profesores/as del centro.					
3. El profesorado del centro intenta atajar los problemas de convivencia.					
4. Estoy satisfecho/a de mi trato con el profesorado del centro.					
5. Estoy dispuesto a participar más en el centro para ayudar al profesorado a resolver posibles problemas de convivencia que puedan surgir.					
6. Tengo confianza en mi hijo/a.					
7. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la familia.					
8. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que hay en el centro educativo.					
9. La causa de los problemas de convivencia reside en el clima de relación que se viva en la sociedad.					
10. Los programas televisivos que los/as niños/as ven favorecen que puedan haber problemas de violencia.					
11. En el seno de la familia, alguna vez, he tenido que dar un cachete a mi hijo/a para resolver algún problema de conducta.					
12. Cuando conozco casos de conflicto lo comunico en el centro al tutor/a de mi hijo/a.					
13. Estaría dispuesto/a a participar en el centro en algún programa de prevención de la violencia y convivencia entre los niños/as.					
14. Los problemas de convivencia los considero tan importantes como los de rendimiento académico.					

Gracias por su colaboración

Anexo 4.1. Gráficas para la evaluación socioemocional del alumnado

Fuente Carpena (2006)

GUÍA DE UTILIZACIÓN:

- Insertar el total de filas necesarias para incluir a todo el alumnado a valorar.
- Cada casilla del alumnado está dividida en dos para poder incluir dos valoraciones, al principio y al final del periodo evaluado (curso escolar, ciclo, trimestre...). Se aconseja utilizar colores diferentes para cada periodo evaluado, lo que facilita el contraste de resultados.
- Puntuaremos de 1 a 5, según la severidad del comportamiento registrado; reservaremos siempre, independientemente del sentido positivo o negativo del ítem, el 1 para el comportamiento ajustado, es decir, “ningún problema”. Por su parte, el 5 indicará un nivel máximo de desajuste respecto al ítem valorado, es decir, “problemas muy serios”.
- Es imprescindible que todo el profesorado que utilice estas tablas tenga el mismo concepto de cada uno de los ítems y criterios similares de valoración.

Habilidad socioemocional: timidez ansiedad	ALUMNADO																	
Inhibición , evitar expresarse. Rehusar la participación. Intentar pasar desapercibido.																		
Vergüenza , turbarse fácilmente al sentirse el centro de atención (en el grupo, con adultos...)																		
Preocupación , estar absorto y ansioso por algún temor real o imaginario.																		
Tensión , afectación psíquica provocada por el estrés emocional. A menudo manifestada físicamente con rigidez muscular y llanto fácil.																		
Tristeza , falta de alegría y animación, presentar un estado de ánimo sombrío.																		
Miedo , asustarse fácilmente.																		
Expresión de sentimientos , demostrar interés por comunicar a los demás cómo se siente (aunque no lo haga de la manera más apropiada).																		

Habilidad socioemocional: tolerancia a la frustración	ALUMNADO															
Aceptación de que las cosas no vayan como uno querría, disposición a aceptar y tolerar los obstáculos, las desilusiones, las privaciones.																
Manera de afrontar los propios errores, reconoce y acepta las equivocaciones de manera positiva y constructiva.																
Aceptación de la imposición de límites, aceptar que se puede llegar a un punto y no más allá.																
Sentido del humor, disposición afectiva para apreciar y expresar buen humor.																

Habilidad socioemocional: seguimiento de normas	ALUMNADO															
Aceptación de la necesidad de normas , interiorización de la importancia de la existencia de normas y de la necesidad de seguirlas.																
Adaptación efectiva a las normas de la escuela , comprensión, aceptación y cumplimiento.																
Cumplimiento de responsabilidades , implicación en el cumplimiento de responsabilidades de forma autónoma																

Habilidad socioemocional: comportamientos perturbadores	ALUMNADO											
Disruptividad en clase , causar desórdenes interrumpiendo la marcha de la clase.												
Dificultad para permanecer sentado , poder o no estar sentado durante periodos de tiempo que permitan la actividad normal del aula.												
Molestar a los demás mientras trabajan.												
Demanda de atención , reclamar de manera reiterada que se le preste atención, tanto si lo hace de manera positiva como negativa.												
Pelea con los compañeros , frecuencia con que se pelea. (Es importante conocer si inicia las peleas o son de respuesta).												
Actitud desafiante , provocadora e intimidatoria, demostrando enemistad.												
Obstinación , mantenerse tozudamente en una posición sin ceder a amonestaciones o argumentos.												
Negativismo por oposición Actitud de llevar la contraria negándose constantemente a aquello que se espera.												
Impulsividad , tendencia a actuar dejándose llevar por impulsos, sin reflexionar.												

Habilidad socioemocional: sociabilidad	ALUMNADO															
Aceptación por parte de los compañeros , integración en el grupo.																
Respeto en el trato , trata a los demás con miramiento y consideración.																
Actitud dominante , tendencia a dirigir imponiéndose.																
Actitud de aislamiento , reclusión en uno mismo evitando la relación. Incomunicación.																
Dependencia de los compañeros , despersonalización ante la superioridad o idealización de un compañero o ante la presión del grupo.																
Habilidades de comunicación , escuchar de forma activa atendiendo al mensaje del interlocutor con actitud dialogante.																

Habilidad socioemocional: motivación académica	ALUMNADO															
Interés por aprender , ilusión por adquirir nuevos conocimientos.																
Atención , esfuerzo por mantener la atención (valorar más la motivación que la capacidad en sí).																
Organización , interés por desarrollar una capacidad de organización que le permita optimizar el rendimiento académico.																
Trabajo sin ayuda del adulto , interés por el funcionamiento autónomo.																
Terminar los trabajos , interés y esfuerzo por acabar las tareas que se le asignan.																
Motivación para superarse , deseo de vencer obstáculos y superar las dificultades que puedan aparecer en el proceso de enseñanza – aprendizaje.																

Anexo 4.2. Evaluación de la competencia individual para la interacción social

Fuente: AA.VV (2004)

Nivel y grupo:	Fecha:
Señale el grado en que cada alumno realiza las conductas que se indican. Utilice para ello las siguientes categorías:	
F: Con facilidad / Frecuentemente	
N: Normalmente (como es esperable a su edad)	
D: Con dificultad / Raramente	

HABILIDADES PARA LA INTERACCIÓN SOCIAL	
CRITERIOS	ALUMNADO
Conoce y respeta las normas básicas del intercambio comunicativo.	
Se siente integrado dentro del grupo-aula.	
Participa en actividades grupales en el aula.	
Participa en actividades y juegos no dirigidos.	
Valora el diálogo como instrumento básico de resolución de conflictos grupales.	
Adopta una actitud activa en la resolución de los problemas y necesidades del grupo.	
Respeto los diferentes puntos de vista en torno a un tema.	
Sabe actuar de un modo positivo en situaciones de conflicto.	
Pide ayuda cuando la necesita y la presta cuando se la demandan.	
Participa en trabajos de grupo asumiendo la responsabilidad que le corresponde.	

Valora el trabajo de los otros y su contribución al logro de los objetivos del grupo.																				
Defiende sus ideas y opiniones de un modo positivo.																				
Sabe decir “no” en situaciones de presión grupal, adoptando un criterio propio.																				



GENERALITAT VALENCIANA
Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació