

EDUCACIÓN EMOCIONAL DE 8 A 12 AÑOS

CULTIVANDO EMOCIONES 2



CULTIVANDO EMOCIONES - 2

Educación Emocional de 8 a 12 años

Presentación:

M^a José Català Verdet

Consellera d'Educació, Cultura i Esport
de la Comunitat Valenciana

Prólogo:

D. Juan Pablo Valero

Subdirector General de Innovació
i Qualitat Educativa

Coordinación:

Agustín Caruana Vañó

Nieves Gomis Selva

Asesores del CEFIRE de Elda

Edita:

GENERALITAT VALENCIANA

Conselleria d'Educació, Cultura i Esport

2014

ISBN: 978-84-482-5976-1

Depósito Legal: V-2646-2014

Diseño gráfico portada y dibujos interiores: Vladimir Monzó Gol

email: vgmonzo@hotmail.com

Diseño y maquetación: Rafael Bañón

Corrección y revisión de textos: Andrés Luna Martínez y Carme Carbó Marro

Imprime: AZORÍN, Servicios Gráficos Integrales

c/ Andrés Amado, 5. 03600 Elda

Tel. 965381606 - Fax 965386764

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

Direcciones de contacto:

Agustín Caruana Vañó, correo electrónico: inclusivaelda@edu.gva.es

Nieves Gómis Selva, correo electrónico: infantielda@edu.gva.es

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

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

Creer al corazón. Y más cuando es de prueba. Nunca le desmienta, que suele ser pronóstico de lo que más importa: oráculo casero. Percieron muchos de lo que temían; mas ¿de qué sirvió el temerlo sin el remediarlo? Tienen algunos muy leal el corazón, ventaja del superior natural, que siempre les previene y toca infelicidad para el remedio. No es cordura salir a recibir los males, pero sí salirles al encuentro para vencerlos.

Baltasar Gracián
El arte de la prudencia

Acuérdate de que el fin de tus deseos es obtener lo que deseas, y que el fin de tus temores es evitar lo que temes. El que no obtiene lo que desea es desgraciado, y el que cae en lo que ha temido es miserable... Aparta tus temores de las cosas que no dependen de ti para colocarlos en las cosas que dependen de ti.

... la esencia de la verdadera felicidad consiste en las cosas que dependen de nosotros...

Epicteto
Máximas

Las emociones, como otras creencias, pueden ser (...) justificadas o injustificadas, razonables o irrazonables. El hecho de experimentar una emoción depende de cuáles sean las creencias de una persona, no de si las mismas son verdaderas o falsas.

Martha C. Nussbaum
Paisajes del pensamiento
La inteligencia de las emociones

RELACIÓN DE AUTORES Y AUTORAS

Albaladejo Blázquez, Natalia

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

Algarra Delicado, Luz Davinia

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

Almendros Román, Iván

Licenciado en Psicopedagogía. Diplomado en Pedagogía Terapéutica CEIP Juan Rico y Amat.

Barba Cantero, M^a Isabel

Diplomada en Educación Infantil. Colegio Sagrada Familia, Elda.

Bellod Santos, Nuria

Licenciada en Psicopedagogía. Diplomada en Pedagogía Terapéutica. Colegio Sagrada Familia, Elda.

Brotos Poveda, Ana

Diplomada en Educación Primaria, Máster en nuevas tecnologías aplicadas a la educación por la universidad de Alicante, Máster en logopedia clínica y escolar por el instituto técnico de estudios aplicado.

Caballero Doñate, M^a Pilar

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

Caruana Vañó, Agustín

Catedrático de Orientación Educativa. Licenciado en Psicología, doctor en Medicina por la Universidad de Alicante. CEFIRE de Elda. Profesor asociado del departamento Psicología de la Salud, Universidad de Alicante.

Cuenca Navarro, Paloma

Diplomada en Educación Primaria. Colegio Sagrada Familia, Elda.

Delgado Domenech, Beatriz

Doctora Europea en Psicología de la Salud y Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante.

Elejaga Vargas, Aitziber

Diplomada en Educación Física y Primaria. Asesora CEFIRE de Elda.

Fuster Giménez, Miriam

Diplomada en Educación Primaria. Colegio Santa María del Carmen, Elda.

García Navarro, Francisco Javier

Licenciado en Psicopedagogía. Maestro de Primaria, EF y Pedagogía Terapéutica. CEIP Deán Martí, Oropesa del Mar.

Gomis Selva, Nieves

Dra. por la Universidad Alicante, área de Psicología Evolutiva. Licenciada en Pedagogía. Diplomada en Educación Infantil y Primaria. Asesora del CEFIRE de Elda. Profesora asociada del departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica de la Universidad de Alicante.

González Maciá, Carolina

Graduada en Magisterio de Educación Primaria y Máster en Investigación Educativa. Becaria Predoctoral del Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Alicante.

Inglés Saura, Cándido José

Doctor en Psicología y Profesor Titular en el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche.

López Díaz-Villabella, Sonia

Licenciada en Psicopedagogía, Diplomada en Pedagogía Terapéutica. CEIP Enric Valor, Alicante.

López Juez, María Jesús

Neurobióloga. Doctora en CC Biológicas, área de Neurociencia por UCM. Directora del CON Neocortex. Profesora de Déficit de Atención e Hiperactividad en el Máster de Neuropsicología y Educación de la UNIR.

Martín Santos, Jesús M^a

Licenciado en Pedagogía. Diplomado en Pedagogía Terapéutica. IES N° 3, Villena.

Martínez Teva, Clara E.

Licenciada en Geografía e Historia. Curso Postgrado Biblioteconomía y Documentación CEU San Pablo, Máster Ciencias de la documentación Universidad de Alicante. Biblioteca Formación del Profesorado Elche-CEFIRE de Alicante.

Ortells Agramunt, Rosa

Diplomada en Educación Infantil. Licenciada en Pedagogía. Maestra de Pedagogía Terapéutica. CEIP Deán Martí, Oropesa del Mar.

Peñataro Pérez, Ketty

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

Segura García, Nieves

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

Tercero Giménez, M^a Pilar

Licenciada en Psicopedagogía. Diplomada en Pedagogía Terapéutica. Postgrado en Musicoterapia. CEIP Reina Sofía (Petrer).

Vicent Juan, María

Graduada en Magisterio de Educación Primaria y Máster en Investigación Educativa. Becaria Predoctoral en la Universidad de Alicante.

ÍNDICE

Presentación	13
Agradecimientos	15
Prólogo	17
Programa de educación emocional de 8 a 12 años	21
1. Introducción y marco teórico	21
1.1. Emociones	23
Concepto de emoción	23
El origen de las emociones está en el cerebro	24
El perfil emocional cerebral	24
Dimensiones estructurales de la emoción	25
Sistema neurofuncionales fundamentales	25
Emociones positivas y negativas	26
Componentes de las emociones	28
Características de las emociones	28
Emociones básicas	29
Emociones según el enfoque cognitivo	30
Inteligencia emocional y competencias emocionales	32
Inteligencia emocional (IE)	32
Competencia emocional	33
A modo de conclusión	34
¿Cuáles son las competencias emocionales?	35
Educación emocional	38
1.2. Violencia escolar	38
Violencia, acoso, bullying y cyberbullying	38
Educación emocional para prevenir la violencia	41
Programas de educación emocional del CEFIRE de Elda.	42
Proyectos de futuro	44
2. Presentación del programa	46
Objetivos generales del programa	46
Metodología	47
Contenido y estructura	47
3. Módulos de actividades por competencias	49
3.1. Autoconocimiento emocional	49
Carné de identidad	50
Derecho o deber	52
El gran teatro de las emociones	54

Un álbum de emociones y decisiones	62
Enséñame tu carta	64
Mi película	67
¿Quién soy yo?	69
Nuestro cuento de las emociones	74
Nuestro diccionario expresivo	76
Detectives	78
3.2. Autoconcepto y autoestima	80
Mi autoimagen	84
¡Qué pedazo de corazón tengo!	86
Me venden	88
Estofado de cualidades	90
Me gustas tú	93
Nunca lo olvides	96
Mi cápsula del tiempo	98
Descubriendo mi autoestima	100
Acentuar lo positivo	103
3.3. Autocontrol emocional	105
Control de mis pensamientos	108
Y hago ¡boooooommmm!	111
El dossier de las imágenes imposibles	113
En busca de la meta perdida	115
Esperar es mejor	117
La canción del optimista	119
Vamos a imaginar	121
Pista, pista	125
3.4. Empatía	127
Haciendo un avión de papel	130
El jardín de la convivencia	133
Me pongo en tu lugar	135
La rueda de la verdad	138
Ha sido sin querer	141
"Yo" tengo "tu problema"	144
El horario de Ana Marrón	146
3.5. Habilidades sociales y de comunicación	150
Cuéntame esa historia	156
Ratón, león y persona	159
Frasas asesinas	163
Bingo de los sentimientos	166

Los complementos.	169
Bazar de palabras	171
Tablón de agradecimientos	173
Fila de cumpleaños	175
3.6. Resolución de conflictos	177
Los cuadrados cooperativos	182
El problema de Juan	185
Conflicto de números	190
<i>Collage</i>	192
Cuando me gritas me siento mal	194
Batido de frutas	196
El tren	197
4. Cuentos para educación emocional	199
Actividades basadas en cuentos	
Competición de sapos	201
Flores en las orejas.	203
Juul. Insultar es pegar con palabras	206
Pastel para enemigos	210
El león afónico	213
Los tres cosmonautas	215
El pájaro del alma	217
Todo se puede decir pero bien dicho	220
La joya eres tú	222
Orejas de mariposa	224
5. Referencias bibliográficas	226
6. Artículos e investigaciones de referencia	230
6.1. Resultados de los estudios de investigación sobre violencia escolar, bullying y cyberbullying	230
El cyberbullying y el ajuste psicoemocional en estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria. <i>Beatriz Delgado Domenech, Carolina González Maciá, María Vicent Juan J., Nieves Gomis Selva y Cándido José Inglés Saura.</i>	230
El acoso escolar, cyberbullying y bienestar en escolares de Educación Primaria. <i>Natalia Albaladejo Blázquez y Agustín Caruana Vañó.</i>	246
6.2. Artículos de revisión	265
Neurodesarrollo de 8 a 12 años: la segunda infancia. <i>Mª Jesús López Juez.</i>	265
Las emociones en la literatura infantil. <i>Clara E. Martínez Teva y Mª Pilar Tercero Giménez.</i>	279

PRESENTACIÓN

Tengo el gusto de presentar Cultivando Emociones 2 dedicado a la educación emocional de niños y niñas de 8 a 12 años. Coordinado desde el CEFIRE de Elda, este trabajo aúna la dilatada experiencia y el buen hacer de un grupo de docentes y profesionales de la psicopedagogía puesto al servicio de toda la comunidad educativa desde el rigor científico pero sin distanciarse un ápice de la realidad de las aulas y las urgencias, las necesidades y los retos cotidianos generados en ellas.

La educación emocional ocupa, por su impacto en el desarrollo armónico de nuestro alumnado y por la importancia para la convivencia en nuestros centros y más allá de ellos, un lugar preponderante entre los objetivos de la escuela.

Con modestia pero con la autoridad que da el conocimiento alentado en el propio contexto, se nos ofrece un marco teórico general de actuación complementado por dinámicas que desarrollan aspectos particulares de la educación emocional. Términos como autoconocimiento, autoestima, autocontrol, empatía, habilidades sociales y comunicativas, afrontamiento de conflictos... salpican las páginas del libro y constituyen una propuesta creativa y realista a la hora de llevarla a la práctica.

Espero que el esfuerzo del equipo y sus coordinadores por difundir esta publicación a través de distintos formatos, con protagonismo de los medios digitales, sirva para su mejor aprovechamiento por parte del profesorado, para motivarlo e ilusionarlo. Espero, asimismo, que el libro contribuya a una mejora en la formación integral de nuestro alumnado, una mejora que redunde en su éxito personal actual y futuro y en el consiguiente progreso de la comunidad, lo cual constituye un compromiso ineludible para nuestro sistema educativo.

M^a José Català Verdet

Consellera d'Educació, Cultura i Esport

AGRADECIMIENTOS

Queremos dejar constancia de nuestra gratitud a todas aquellas personas que han contribuido al nacimiento de este libro.

A la Consellera de Educación, Cultura y Deporte María José Català Verdet, por favorecer la difusión de esta obra y haberla respaldado de manera oficial en el marco de la laboremprendida de esta Conselleria en el ámbito de la educación emocional.

A D. Juan Pablo Valero, subdirector General de Innovación y Calidad Educativa, por el inestimable y emocionante prólogo que ha tenido a bien escribir con motivo de esta publicación.

A José Cantó Alonso, Jefe de Servicio de Formación del Profesorado, y al personal del mismo por su comprensión y excelente acogida del proyecto. Por el ofrecimiento de los recursos necesarios para convertirlo en una realidad en beneficio de todo el profesorado de nuestra Comunidad.

Al director del CEFIRE de Elda, Pedro Civera Coloma, por su permanente impulso a esta colección de monográficos y por su meticulosa supervisión de los originales. A los asesores y compañeros del CEFIRE de Elda: a Aitziber Elejaga Vargas, por incorporarse al trabajo como autora; a Carme Carbó Marro, por su cualificada y concienzuda revisión del texto; a Ricardo Lucas Gómez, porque hace hacer posible su difusión en soporte digital en Internet; a Jesús M^a García Sáenz, por contribuir con sus aportaciones, consejos y propuestas al buen fin de esta publicación y a Vladimir Monzó Gol, por su creativa portada y los dibujos del libro.

Como coordinadores queremos reconocer, de forma enfática, la participación de todos los colaboradores de este volumen por su infinita paciencia ante nuestras sugerencias y exigencias en aspectos formales. Hemos tratado de orientar su extraordinario talento para lograr una obra realmente colectiva, con un claro y coherente hilo conductor. Agradecemos, asimismo, la extensa contribución documental de Carmen Rosa Trenchs Asunción y las minuciosas revisiones, comentarios y puntualizaciones realizados por nuestro amigo José Lajara Lajara.

Aunque los autores de las investigaciones ya lo hacen en sus respectivos trabajos, queremos dar las gracias -en nombre de todos los participantes en este proyecto- a todos los centros que ha facilitado la realización de los dos estudios sobre cyberbullying y otras variables psicológicas y académica relacionadas, dirigidos desde la Universidad de Alicante. Esa colaboración ha sido crucial pues sin investigación nunca tendremos el conocimiento necesario sobre la naturaleza y gravedad de este problema para diseñar actuaciones eficaces para su resolución.

Al fin, aunque ocupan un lugar preferente, merece una gratitud especial el paciente y siempre comprensivo apoyo de nuestros seres queridos más cercanos, familiares, amistades, etc., cuya compañía y presencia ilumina nuestras vidas, porque comparten nuestra ilusión aunque ello suponga sacrificar nuestro común tiempo de ocio.

Agustín Caruana Vañó y Nieves Gomis Selva

Elda, octubre de 2014

PRÓLOGO

Todas las mañanas del mundo son caminos sin retorno, escribía el francés Pascal Quignard en aquella discreta novela que más tarde llevaría al cine con tanta maestría Alain Corneau. En ella recreaba con ciertas licencias artísticas la vida del gran violista Marin Marais, de quien la Historia de la Música honra hoy en día la memoria, y de su maestro Sainte Colombe. El film envolvía la trama en una profunda reflexión sobre la naturaleza del arte y la fuerza de la voluntad digna de mencionar.

Todas las mañanas del mundo tomamos decisiones que nos llevan a ser aquello que somos en el momento presente, podríamos leer nosotros a propósito de esta brillante publicación que ve ahora la luz. Porque la dimensión emocional del ser humano se encuentra en el origen de muchas de las decisiones que tomamos cada día y que van conformando, a lo largo de nuestra historia personal, aquello que somos en el momento actual. De aquí se desprende la gran trascendencia de que dediquemos una parte de la labor educativa a la competencia emocional. Al margen de los conocimientos adquiridos o de las habilidades desarrolladas en unas materias u otras, una persona con una dimensión emocional sana está cerca de llegar a ser una persona realizada, mientras que una persona con una dimensión emocional sin educar corre un riesgo serio de acarrear consigo una vida infeliz.

Estrechamente vinculada al mundo de lo emocional se encuentra la cuestión de la libertad. Y explico el por qué. Educar en la libertad frente a las tiranías externas no es algo nuevo, afortunadamente, en nuestras sociedades occidentales. Educamos día a día en la libertad física, en la libertad de pensamiento, en la libertad de expresión o en la libertad moral. Ni siquiera para la propia pedagogía la cuestión de la libertad es algo reciente: está integrada entre sus paradigmas en forma de principios bien consolidados como los constructivistas y aquellos que convierten al alumno en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje frente a las proyecciones ajenas del entorno formativo –familiares, profesores o el mismo sistema educativo-.

Sin embargo, ¿quién nos ha educado hasta ahora en el ejercicio de la libertad frente a nuestro propio mundo emocional? ¿Quién nos ha preparado para ser competentes en el manejo de ese universo azaroso de turbulencias que son las emociones humanas? Hemos tardado muchos siglos –demasiados- en ser conscientes de que la dimensión emotiva del ser humano requiere de una educación certera y sólida, fundamentada en lo científico y orientada desde lo psicopedagógico, para que los niños y niñas no se conviertan en un juguete incierto de sus propios sentimientos, sino que se alíen con ellos para construir una vida plena.

Los mensajes voraces de los anuncios publicitarios, las delirantes historias de amor que cantan las estrellas del pop o las aciagas pasiones que se proyectan en las salas de cine ante los adolescentes ávidos de experiencias extremas, pueden convertirse en un importante elemento desestabilizador. Por ello es necesario equilibrar toda esta potente influencia externa con una educación emocional que haga las veces de árbitro capaz de juzgar qué es lo sano y qué lo insano. Solo a través de una educación eficiente de los sentimientos que enseñe a los jóvenes a manejar y conducir todo aquello que acontece en su interior cambiante se puede llegar a ejercer una libertad real sobre nosotros mismos.

No obstante, lo cierto es que la consideración que el hecho emocional ha tenido a través del devenir de los tiempos no ha facilitado demasiado el que se considerara como un objeto digno de educar, tal como lo reconocemos en la actualidad. Desde que se adoptara la teoría hipocrática de los humores del cuerpo -unos trescientos años antes de Cristo-, hasta que la medicina moderna la desestimó definitivamente ya entrado el siglo XIX, se consideraba que los estados del carácter estaban directamente vinculados con estados físicos determinados por la propia naturaleza de los individuos. Los excesos emocionales se achacaban a desarreglos puramente corporales y como tales eran tratados -de hecho recordemos, por ejemplo, que los médicos trataban a los enamorados como enfermos clínicos perfectamente diagnosticables aun en tiempos del racionalismo más rampante-, por lo que había poco espacio para plantear el adiestramiento emocional.

Habría aún que esperar algunos siglos para que la psicología empezara a dilucidar los entresijos de los procesos mentales que agitaban a hombres y mujeres. Y después de intentar localizar el origen de los sentimientos y situarlos en distintas partes tangibles o intangibles del cuerpo -el cuerpo, el alma, la mente, el cerebro o las vísceras-, de ubicarlos en la zona consciente o en lo irracional, parece que la psiquiatría y la neurología han vuelto a darles la razón, aunque sólo sea en parte, a sus colegas medievales, descifrando en los impulsos eléctricos y las cadenas de proteínas los procesos físicos que subyacen a las emociones.

Resulta paradójico este devenir cíclico, ciertamente, pero el hecho es que llegamos al siglo XX pretendiendo solucionar con fármacos lo que, muchas veces, se pudiera haber solucionado con una adecuada formación emocional. Eso sí, por suerte para nuestra sociedad, acabamos la centuria concienciados de la importancia de educar en lo emocional e inauguramos el nuevo siglo con publicaciones como ésta, que afortunadamente pasan a engrosar la bibliografía específica -tan exigua como necesaria a lo largo de los tiempos- en el ámbito de la psicopedagogía que se ocupa de estas cuestiones.

En la película que citaba al comienzo, Sainte Colombe era un genio de la interpretación que dio clases de viola da gamba al precoz Marin Marais, un joven técnicamente brillante pero que tocaba sin pasión. Al final de sus días, Marais tendría que recordar cómo el gran aprendizaje que le transmitió su maestro no fue el de una destreza mecánica o un gesto virtuoso, sino la grandeza del poder emotivo -sobrehumano- de la música: la música es la voz de los que no tienen voz, es la voz por la que se expresan los muertos y los que no han nacido, es la expresión de un misterio no solo humano, le susurró en su lecho de muerte.

Quizás tengamos bastante que aprender también de las enseñanzas artísticas para poder enseñar desde lo emocional. Ellas, las enseñanzas artísticas, han tenido siempre difícil encaje dentro del ámbito académico precisamente porque se sirven de elementos tan difícilmente evaluables como la pasión en la expresión; porque su anhelo diario es conseguir la conmoción del espectador y no calcular algoritmos; porque su mayor logro es pulsar las cuerdas de las emociones humanas y no demostrar leyes físicas. Sin embargo, a pesar de las dificultades, parece que definitivamente las enseñanzas artísticas han conseguido asiento en el mundo académico gracias a las recomendaciones de las nuevas corrientes pedagógicas. A día de hoy podemos considerar que tienen una presencia digna en los currículos escolares y la conciencia de su necesidad educativa es cada vez mayor, aunque no han llegado a librarse del todo del acusador estigma de no estar cortadas con el estrecho patrón del método científico, y siguen con una actitud sumisa ante las entronizadas cátedras de las materias instrumentales.

Pues bien, quizás las enseñanzas artísticas tengan bastante experiencia que compartir sobre la importancia de educar en lo emocional y desde lo emocional. La experiencia de comprobar que la letra entra con vivencias positivas; que una vivencia emocional positiva es mucho más enriquecedora que una acumulación de conocimientos grises y apagados; que el desarrollo de procedimientos y la adquisición de competencias es más útil que la escucha pasiva; que la motivación y el refuerzo de la autoestima son irrenunciables en los procesos de construcción de aprendizajes; que el alumno y solo el alumno puede ser el centro de su acción educativa, del mismo modo que solo él puede hacer sonar un violín ante el público expectante; que establecer un nuevo modelo de relación entre el profesor y el alumno basado en la asertividad es necesario; que hay que educarse a diario en la constancia y en la paciencia; que hay que aprender a aplazar los resultados y a tolerar la frustración; que el proceso de crecimiento personal de los alumnos nunca es lineal y homogéneo, sino cambiante e irreplicable; que el trabajo en equipo resulta mucho más armónico y pleno que los individualismos.

Las enseñanzas artísticas son capaces de hacernos comprender que el hecho de ser competente en el manejo de las emociones requiere per se una actitud esencialmente artística y creativa sin la cual es imposible adaptarse al devenir

fugaz de los acontecimientos, tanto educativos como vitales. Hace falta desarrollar una actitud intrínsecamente artística para que cada individuo alcance a moldear consigo mismo la obra de arte más bella que, libremente, elija llegar a ser.

Me complace comprobar cómo a lo largo de la publicación hay tanto espacio para la creatividad, para el conocimiento de uno mismo, para la autoestima y para la comunicación. Me complace que al fin en educación haya tanto espacio para la libertad y para lo artístico. Abrir este libro se me antoja como abrir de par en par las hojas de una ventana nueva por donde entra un viento ligero y fresco, una experiencia que resulta muy distante de la pesadez erudita y polvorienta que arrastran consigo otros manuales.

Pero vayamos más allá: abrir este libro supone hacer justicia histórica con la responsabilidad de educar la competencia emocional. Con los conocimientos de que somos depositarios a día de hoy, podemos afirmar con rotundidad que no formar en la competencia emocional a nuestros jóvenes constituye una negligencia educativa. Por ello, abrir este libro supone también abrir una brecha en tierra firme que separa, como si del Mar Rojo se tratara, las maneras antiguas de enseñar de los nuevos planteamientos de la pedagogía contemporánea.

Y más allá de sus contenidos, por su hechura formal también comprobarán que esta publicación debe ser considerada de referencia. Su carácter eminentemente práctico le confiere una viveza inusual. La claridad de su estructura la dota de una accesibilidad poco acostumbrada. Y la solidez de su marco teórico la asienta sobre unos cimientos de la máxima autoridad. En definitiva, se trata de una propuesta magistral para la educación emocional que destila la eficacia profesional y la calidad humana del equipo de expertos que ha trabajado en ella con tanto empeño.

Todas las mañanas del mundo son caminos sin retorno hacia donde nuestros alumnos y alumnas decidan ir. Puede que sean caminos fáciles o difíciles, cómodos o incómodos. Puede que sean caminos llanos o abruptos, puede que crucen valles, páramos o desfiladeros, que atraviesen mares o desiertos. Pero eso no tiene por qué constituir una dificultad, sencillamente corresponderá a la historia de cada cual. Lo que en realidad importa es que seamos capaces de darles las herramientas para que recorran esos caminos y que puedan hacerlo de una manera libre y plena.

Queridos lectores, bienvenidos a una nueva manera de entender la educación. Bienvenidos a la educación emocional.

D. Juan Pablo Valero

Subdirector General de Innovació i Qualitat Educativa

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL DE 8 A 12 AÑOS

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

Cuando -hace ya más de catorce años- iniciamos nuestra colección de publicaciones sobre educación emocional, desconocíamos casi todo del terreno donde nos adentrábamos, aún así decidimos priorizar la autoformación frente a otras modalidades formativas. Pronto vimos que adoptar una actitud proactiva, buscando documentos, materiales, lecturas de interés, etc., era extraordinariamente enriquecedor y nos permitía ir asimilando los conceptos y temas clave, así como reorientar el aprendizaje hacia nuestras lagunas formativas con asistencia a cursos, jornadas, conferencias, congresos...

Actualmente, seguimos apostando por esta modalidad formativa que impulsamos decididamente en los nuevos proyectos de publicación como el que ahora, ya finalizado, presentamos. De hecho, todas nuestras publicaciones han nacido formando un grupo de docentes en torno a un proyecto. Una alta motivación junto con un bien diseñado plan de auto-formación nos han permitido adquirir los conocimientos necesarios de forma autónoma e independiente, y progresar hasta formarnos un criterio propio, un enfoque personal construido artesanalmente.

Sin embargo, para llegar a buen puerto con esta estrategia es crucial beber de fuentes autorizadas. Por eso, desde el inicio hemos tratado de construir nuestro trabajo sobre un marco teórico de base científica siguiendo a los expertos más respetados y actualizado frecuentemente nuestras fuentes documentales en el terreno de las emociones, la educación y la psicología positiva.¹

¹ Así, entre muchos otros, seguimos las aportaciones de Richard Lazarus, Peter Salovey y John D. Mayer, Daniel Goleman, Maite Garaigordobil Landazabal, Rafael Bisquerra Alzina, Enrique G. Fernández Abascal, José Miguel Mestre Navas y Pablo Fernández Berrocal, Juan Vaello Orts, Carme Boqué Torremorell, Howard Gardner, Robert J. Sternberg, Martin Seligman, Carmelo Vázquez, etc. En el campo de la violencia seguimos, entre otros, a Olweus, M^a José Díaz-Aguado, Fuensanta Cerezo, Rosario Ortega, los Informes del Defensor del pueblo, etc.

Este enfoque científico es especialmente importante al llevar las emociones al mundo educativo, donde, por fortuna, hoy en día, la educación emocional es un campo emergente que atrae una enorme variedad de propuestas: añadir el término “emocional” al título se ha convertido en un atractivo reclamo para publicaciones, cursos, talleres, conferencias, etc. Lamentablemente, algunas de ellas resultan educativamente inoperantes, no explicitan un modelo teórico, o esconden modelos psicológicos obsoletos para la comunidad científica internacional.

El mundo educativo es terreno especialmente propicio al que podemos llamar “emotivismo psicológico²” que defiende la preeminencia de las emociones sobre la razón. Los emotivistas identifican las creencias -que nos llevan a tomar decisiones y actuar- con emociones que sólo podemos constatar pero no modificar, siendo éstas las que dirigen (y deben dirigir) la conducta. Lo importante es “sentirlas” y expresarlas, vivirlas plenamente y seguir el camino que nos indiquen, asumiéndolo acríticamente como el más acertado. No hay espacio en este enfoque para la reflexión crítica de dichas creencias o para verificar si son razonables o no, verdaderas o falsas, justificadas o injustificadas, o tienen respaldo en la realidad. Ello lleva implícito el dejar a un lado lo intelectual o cognitivo como artificial o menos natural, pues son nuestras emociones las que reflejan lo que realmente somos (nuestra esencia, nuestro ser), nuestra verdadera y auténtica visión del mundo (ser auténtico es hacer lo que nos pide el cuerpo, lo que sale de nuestras “entrañas” de lo más íntimo de nosotros mismos, la visceralidad).

Fieles a este planteamiento los “emopredicadores” se dedican a inducir todo tipo de emociones en sus oyentes, creando un clima emotivo que resulta gratificante (a las personas nos gusta sentir emociones) pero que, al no acompañarse de un análisis crítico de las creencias que sustentan las emociones, resulta conceptualmente confuso, ya que no aportan necesariamente información sobre las mismas, ni documentación para comprenderlas mejor, ni estrategias para regularlas o gestionarlas. Es decir, no contribuyen a aumentar nuestra inteligencia emocional. Es un planteamiento educativamente estéril más allá del disfrute de esa vivencia de catarsis emocional.

En Medicina se distingue entre intervenciones “sintomáticas” (que eliminan el síntoma pero no curan la enfermedad) y etiológicas (que al ir a la causa del problema, la erradican definitivamente). En educación, los emotivistas psicológicos, en el mejor de los casos, proporcionan “analgésicos o enemas emocionales” que pueden aliviar el síntoma (aunque no funcionen con todo el mundo), pero no contribuyen a analizar y modificar los factores determinantes -externos o internos- de las vivencias emocionales conflictivas.

² A semejanza del “emotivismo moral” (Hume), teoría ética según la cual el fundamento de la experiencia moral no se encuentra en la razón sino en el **sentimiento** que las conductas y cualidades de las personas despiertan en nosotros.

Coincidimos con Bisquerra³ en que hemos de pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hemos de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones y, sin duda, ello se puede hacer con sensibilidad y con afectividad. No se trata únicamente de dar prioridad a sentir, vivir y experimentar emociones (emotivismo), sino de convertirlas en objetivos y contenidos de aprendizaje.

Para evitar ofrecer a los docentes uno más de esos enfoques desacertados, todos nuestros programas se fundamentan en el sólido marco conceptual de la moderna psicología científica y en los trabajos de los más reconocidos expertos educativos. Así pues, este es el enfoque que estamos implementando en la formación del profesorado desde el CE-FIRE de Elda. Junto a ello, difundimos nuestros programas y materiales, y favorecemos su aplicación en los respectivos centros, con una amplia oferta formativa de cursos (presenciales y *online*), talleres, jornadas, etc., donde se trabajan contenidos relacionados con la educación emocional, la mejora de la convivencia y la prevención de la violencia.

1.1. EMOCIONES

Como en otros campos, también en el mundo de emociones, las competencias emocionales y la inteligencia emocional, hay diversos y variados enfoques teóricos. Sin embargo, este libro trata de ser muy práctico y tiene la vocación de convertirse en una herramienta útil y de fácil manejo para integrar la educación de las emociones en las aulas. No buscamos esclarecer todos los enigmas ni resolver todos los debates. Simplemente ofrecemos un marco conceptual claro y conciso, aunque sólidamente fundamentado.

Concepto de emoción

En nuestra, deliberadamente, reducida selección de definiciones nos quedaremos con las siguientes:

- Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada⁴. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno.
- Las emociones son un sistema organizado complejo constituido por pensamientos, creencias, motivos, significados, experiencias orgánicas subjetivas y estados fisiológicos, los cuales surgen de nuestra lucha por la supervivencia y florecen en los esfuerzos por entender el mundo en el que vivimos (Lazarus, 2000, p.111).

³ <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional/concepto-educacion-emocional.html> (consultado el 17 de septiembre de 2014).

⁴ Ver Bisquerra en: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/biografia/publicaciones/articulos/101-educacion-emocional-competencias-basicas-para-vida/208-concepto-emocion.html> (consultado el 17 de septiembre de 2014).

Las emociones son, por tanto, experiencias subjetivas, fenómenos psicofisiológicos de corta duración, que surgen de nuestra lucha por la supervivencia y representan formas de adaptación frente a las cambiantes demandas del entorno, cuya expresión nos permite interactuar con el mundo en que nos movemos.

El origen de las emociones está en el cerebro

Para Damasio (2005) una emoción es un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo. Estas respuestas son producidas por el cerebro cuando detecta un estímulo emocionalmente competente (EEC). Las respuestas son automáticas, ya que el cerebro está preparado para responder a determinados EEC (adquiridos en el proceso evolutivo pero también aprendidos por la experiencia), lo que lleva un cambio corporal y cerebral que afecta el estado del cuerpo y los pensamientos. El resultado último es situar al organismo en circunstancias propicias para la supervivencia y el bienestar (p.56).

El perfil emocional cerebral (PE)

Las emociones tienen su origen en el cerebro y se manifiestan en todo el cuerpo. Davidson (2012) diferencia entre *estado emocional* ("la unidad más pequeña y efímera de emoción", que dura unos pocos segundos y suele desencadenarse por una experiencia externa o mental), de los *estados de ánimo* ("un sentimiento que persiste y permanece sin perder consistencia durante minutos, horas o incluso días", p.16), y de los *rasgos emocionales* (cuya duración es de días o incluso años).

Para Davidson (2012), el PE es el elemento constitutivo fundamental de la vida emocional y está en estrecha relación y regido por circuitos cerebrales específicos e identificables utilizando determinados métodos de laboratorio. Las dimensiones del PE son (p.18):

- Resistencia: la rapidez o lentitud con que una persona se recupera de la adversidad.
- Actitud: el tiempo que somos capaces de hacer que dure una actitud positiva.
- Intuición social: la pericia a la hora de captar las señales sociales que emiten las personas de alrededor.
- Autoconciencia (conciencia de uno mismo): el modo en que percibimos los sentimientos corporales que reflejan las emociones.
- Sensibilidad al contexto: cómo se nos da regular nuestras respuestas emocionales para tomar en cuenta el contexto en el que nos encontramos.
- Atención: lo clara y enfocada que es nuestra concentración.

Estas dimensiones surgieron de sus investigaciones en el campo de la neurociencia afectiva y se basan en un riguroso análisis de los mecanismos cerebrales subyacentes. No obstante, el perfil emocional cerebral no es algo estático, inamovible e inalterable. La teoría de la plasticidad del cerebro desmiente el antiguo dogma de la inmutabilidad genética y biológica: los genes no se activan sin un estímulo externo y el cerebro siempre está fortaleciendo, cuando hacemos algo, unos circuitos en detrimento de otros.

Dimensiones estructurales de la emoción: valencia y activación

En toda emoción encontramos dos componentes bien diferenciados, por un lado, un componente *cualitativo* (*valencia*) y, por otro lado, un componente *cuantitativo* (*excitación/activación*.)

VALENCIA. Los estados emocionales son experimentados como afectivamente positivos (agradables o placenteros) o negativos (desagradables). La valencia como cualidad de la experiencia afectiva tiene un carácter subjetivo y, por ello, no puede, en principio, ser evaluada por un observador externo si no es mediante un informe explícito del propio sujeto o *autoinforme*. No podemos saber si individuos de otras especies tienen la capacidad de experimentar subjetivamente la valencia. Lo que sí es seguro es que la conducta animal se rige por el principio básico de aproximación/evitación, buscan la proximidad de los estímulos afectivamente positivos y evitan los afectivamente negativos.

ACTIVACIÓN. Es la intensidad de la respuesta corporal que se mueve entre dos polos: alta y baja. Este componente básico de la experiencia afectiva tiene un contenido fundamentalmente corporal.

Como se representa en la figura 1, las dos dimensiones afectivas básicas, valencia y activación, son independientes. Según Russell (2003), un destacado psicólogo de la emoción, el componente más elemental de la experiencia afectiva, al que denomina **afecto básico**, se deriva de la combinación de las dimensiones de valencia y activación.

Sistemas neurofuncionales fundamentales

Existe un creciente cuerpo de conocimientos que demuestra que tenemos dos sistemas neurofuncionales fundamentales que subyacen al acercamiento y a la evitación, que están relacionados con la emoción y la motivación y con los llamados sentimientos positivos o negativos.

Según Davidson (2012), existen fundadas razones para creer que cada emoción que experimentamos "cae", al menos en cierta medida, dentro de una u otra de

estas dos categorías (acercamiento y evitación): acercarse o apartarse es la decisión psicológica fundamental que cada organismo puede tomar con relación a su entorno (ver tabla 1).

Tabla 1. Sistemas neurofuncionales fundamentales

1. Sistema de aproximación:
<ul style="list-style-type: none">- Facilita las conductas apetitivas.- Promueve el movimiento hacia una meta u objetivo.- Genera emociones positivas.- Está asociado a la región prefrontal izquierda.
2. Sistema de alejamiento - huida:
<ul style="list-style-type: none">- Proporciona una estimulación aversiva al organismo.- Facilita retirarse o apartarse de los estímulos aversivos o amenazantes.- Genera emociones negativas relacionadas con la evitación: miedo o asco.- Está asociado a la región prefrontal derecha.

Emociones positivas y negativas

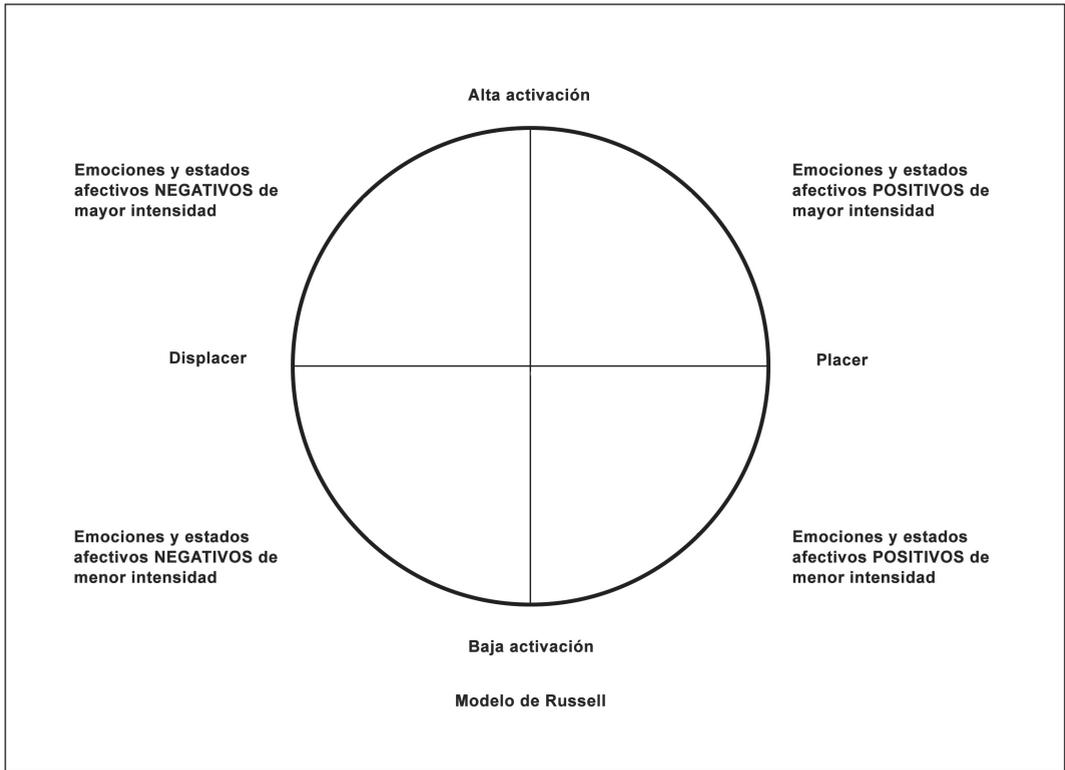
Existen dos criterios de clasificación:

(1) Según la valencia: las emociones positivas son agradables o placenteras y las negativas son desagradables o displacenteras.

(2) Según la valoración cognitiva de la situación: la *evaluación o valoración* que la persona realiza de la congruencia o incongruencia de la situación con sus objetivos vitales, valores y metas. También permite diferenciar emociones negativas y positivas. Así, siguiendo a Lazarus (2000) tenemos:

- Emociones negativas: aparecen cuando consideramos que determinada situación nos separa o aleja de nuestros objetivos vitales. Son emociones negativas: miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco, etc.
- Emociones positivas: aparecen cuando consideramos que determinada situación nos acerca o aproxima a nuestros objetivos vitales. Son emociones positivas: alegría, orgullo, alivio.
- Ambiguas: su estatus es equívoco. Pueden ser positivas o negativas según las circunstancias. Son emociones ambiguas: sorpresa, esperanza, compasión y emociones estéticas.

Figura 1. Estructura bidimensional de los estados afectivos



Conviene tener presente que las emociones negativas (en cualquiera de sus acepciones) nunca deben entenderse como “emociones malas”. Las emociones son respuestas inmediatas aunque fugaces (de corta duración), que no podemos evitar. Todas las emociones son necesarias y -en definitiva- contribuyen a la adaptación de la persona al medio, por lo tanto, conviene inicialmente conocerlas, reconocerlas y aceptarlas, así como aprender a gestionarlas.

Lo que podemos controlar es el comportamiento motivado por la emoción, que puede ser adaptativo o desadaptativo, y ser objeto de aceptación o reprobación social e incluso moral.

Hablamos de gestión de las emociones si lo que queremos es evitar una respuesta emocional o reducir su intensidad (el grado de activación). En el caso de situaciones que generan emociones negativas, como el estrés, podemos utilizar estrategias de afrontamiento de dos grandes tipos fundamentales: “dirigidas al problema” y “dirigidas a la emoción”. Las primeras buscan solucionar el problema subyacente: por ejemplo, la reestructuración cognitiva y la solución de problemas (en términos médicos hablaríamos de intervención etiológica). Las segundas solo tendrían un efecto balsámico o de alivio del malestar: por ejemplo, utili-

zar técnicas de relajación (esto es, intervenciones sintomáticas en la jerga médica). Cuando los estados emocionales llevan a trastornos o desórdenes emocionales que llevan al distrés y a la infelicidad, lo recomendable es buscar ayuda psicológica especializada.

Componentes de las emociones

Diversos autores consideran que todas las emociones constan de componentes básicos que pueden combinarse de múltiples formas que serían:

- **Neurofisiológicos:** conjunto de respuestas químicas y neuronales descritas por neurocientíficos y fisiólogos generadas por el cerebro. Algunos autores llaman "procesamiento emocional" al fenómeno cerebral inconsciente que se activa a partir de la valoración automática que el cerebro realiza ante determinados estímulos emocionalmente competentes (EEC).
- **Cognitivos:** determinan la fase consciente del proceso emocional, que consiste en la toma de conciencia de la reacción fisiológica y cognitiva que se dan en una emoción y configuran la "experiencia emocional subjetiva" de lo que está pasando. Coincide con lo que llamamos sentimiento. En esta fase calificamos los estados emocionales y le damos un nombre. La experiencia emocional predispone a la acción, pero la acción subsiguiente ya no forma parte de la emoción.
- **Conductuales, "expresión emocional":** manifestación externa de la emoción que se produce a través de las conductas verbales y no verbales, como la expresión de la cara.

Características de las emociones

Las emociones:

- Son innatas y biológicas (con una sólida base neurobiológica) (aspecto central para las corrientes biológicas).
- Son adaptativas. Favorecen la adaptación de nuestro organismo a lo que nos rodea. Las emociones orientan nuestra conducta en una dirección que incrementa nuestra eficacia biológica.
- Son una respuesta subjetiva. La situación provoca una valoración individual dependiente de variables personales (personalidad, experiencias, estado de humor o de ánimo, cogniciones, valores, actitudes y creencias sobre el mundo, etc.) que determina la reacción emocional. De modo que una misma situación puede generar emociones distintas en diferentes personas, incluso en la misma persona en distintos momentos.

- Suponen una respuesta contextualizada. Las variables de la situación influyen en la percepción de la situación, determinan o sancionan qué emoción y qué modos de expresión son social y culturalmente apropiados para cada situación.
- Se manifiestan en una respuesta global que implica todo el organismo (ver los componentes de las emociones), que incluye: excitación fisiológica (respuesta neuronal y hormonal), cambios orgánicos, conductas expresivas y una experiencia consciente.

Emociones básicas

Hay un cierto acuerdo respecto a la inclusión de cuatro emociones: *el miedo, la ira, la alegría y la tristeza*, pero lo cierto es que hay numerosas clasificaciones según diferentes criterios (ver tabla 2).

Como no hay unanimidad entre los científicos, optaremos en este volumen por la clasificación según las expresiones faciales universalmente reconocidas de Ekman y *et al.*: miedo, ira, alegría, tristeza, asco y sorpresa.

Estas emociones serían básicas en un sentido biológico, estando cada una de ellas relacionada con una diferente función adaptativa. Paul Ekman es uno de los principales defensores del enfoque de emociones básicas. En Aguado (2005, pág. 39) se recogen las propiedades de estas emociones:

- Son universales. Pueden ser observadas en todos los seres humanos, independientemente de la cultura a que pertenezcan.
- Son primitivas tanto filogenéticamente (aparecen muy temprano en el desarrollo evolutivo de las especies) como ontogenéticamente (son innatas y genéticas).
- Conllevan *expresiones faciales* específicas típicas de cada una de ellas.
- Van asociadas a diferentes tendencias de acción, probablemente no aprendidas, destinadas a hacer frente al suceso desencadenante de la emoción.
- Se diferencian entre sí en cuanto al patrón de activación fisiológica que acompaña a estas emociones.
- Se basan en *sistemas cerebrales especializados* y preestablecidos, que se diferencian tanto funcional como neuroanatómicamente.

En todo caso, actualmente no existen pruebas suficientes para saber si las citadas propiedades caracterizan a todas las emociones que se han considerado básicas.

Tabla 2. Las emociones básicas según diferentes criterios

(Adaptado de Aguado, 2005)

Emociones básicas	Criterio de inclusión
Miedo, ira, alegría, tristeza, asco, sorpresa.	Expresiones faciales universales.
Ira, desprecio, asco, malestar, miedo, culpa, interés, alegría, vergüenza, sorpresa.	Circuitos cerebrales preestablecidos.
Ira, asco, ansiedad, felicidad, tristeza.	No requieren procesos cognitivos superiores.
Expectativa, miedo, ira, pánico.	Circuitos cerebrales preestablecidos.
Aceptación, ira, anticipación, asco, alegría, miedo, tristeza, sorpresa.	Relación con procesos biológicos adaptativos.
Ira, interés, desprecio, asco, malestar, miedo, alegría, vergüenza, sorpresa.	Densidad de la actividad neuronal.

Emociones según el enfoque cognitivo

La idea clave del enfoque cognitivo es que las emociones expresan un tipo particular de relación entre la persona y su entorno. Un requisito previo es que la persona desee algo del medio (evitar algo aversivo o conseguir algo gratificante). Valorar una situación como placentera o displacentera, es un primer elemento del *significado relacional* que cada persona asigna a sus vivencias. Como hemos visto, este primer elemento nos permite clasificar las emociones en positivas o negativas.

Sin embargo, para diferenciar unas emociones de otras debemos tener en cuenta su temática o contenido. El tema relacional de cada emoción es una síntesis de todos los elementos que intervienen en la asignación de significado a cada emoción. Este tema no es un significado exclusivamente individual, sino compartido por cualquier persona que experimente dicha emoción. Lazarus (2000) ha establecido el siguiente listado de emociones en función de su tema nuclear o central, que es universal y prototípico (ver tabla 3).

Tabla 3. Emociones según el tema relacional
(Adaptado de Lazarus, 2000)

Emoción	Tema
Ira	Esta situación o experiencia resulta ofensiva o degradante para mí o para mis seres queridos.
Ansiedad	Esta situación o experiencia supone una amenaza, incierta, existencial.
Miedo Temor	Esta situación o experiencia supone un peligro físico real o inminente, concreto y arrollador para mí.
Culpa	Esta situación o experiencia transgrede un imperativo moral (supone la vulneración de algún principio moral que considero importante).
Vergüenza	Esta situación o experiencia no se ajusta a mi ideal de "buena conducta". Supone un fracaso personal, pues en ella no me comporto conforme a ese ideal.
Tristeza	Esta situación o experiencia supone una pérdida irreparable para mí.
Envidia	Esta situación o experiencia me lleva a querer/desear lo que otro tiene.
Celos	Esta situación o experiencia despierta mi resentimiento frente a una persona porque me hace perder el afecto de alguien a quien quiero y valoro o temer que lo voy a perder.
Repugnancia Asco	Esta situación o experiencia resulta muy desagradable porque me expone o acerca a algo (objeto, idea, conducta o persona) insalubre, nocivo, sucio, tóxico, putrefacto, etc. sea en sentido real o figurado.
Felicidad (alegría)	Esta situación o experiencia supone que hago progresos razonables hacia el logro de alguno de mis objetivos.
Orgullo	Esta situación o experiencia mejora mi sentido de autoestima (valoración personal) y mi autoconcepto porque supone el logro de algo que valoro y deseo (rendimiento, un honor, un mérito), bien por sí mismo, bien por alguien con quien nos identificamos.
Alivio	Esta situación o experiencia supone una liberación de una condición molesta o dolorosa, que era incongruente con mis objetivos personales. La situación ha cambiado a mejor o se ha eliminado la citada condición.
Esperanza	Esta es una situación o experiencia en la que aunque me temo lo peor no dejo de anhelar algo mejor.
Amor	Esta situación o experiencia despierta mi deseo de interactuar afectivamente con algo o alguien, aunque no haya reciprocidad.
Compasión	En esta situación o experiencia me conmueve el sufrimiento ajeno y estimula mi deseo de ayudar.
Gratitud	Esta situación o experiencia consiste en recibir una donación altruista que me aporta un beneficio personal, que aprecio en lo que vale y supone para mí.
Experiencias estéticas	Situaciones y experiencias diversas, sensoriales, artísticas, etc., que me despiertan emociones de todo tipo (sean positivas, negativas o neutras).

Inteligencia emocional y competencias emocionales

No hay un total acuerdo entre los expertos. Parte de la dificultad procede de aspectos lingüísticos y semánticos. En castellano, como en inglés, hay cierta dificultad para diferenciar aptitud y habilidad, capacidad y competencia (*skill* y *ability*, *aptitude* y *competence*). En ambos idiomas nos encontramos con definiciones en bucle, donde unos términos se definen utilizando los otros en alguna medida. En psicología encontramos las siguientes acepciones (APA, 2007):

- Aptitud (*aptitude*) es la capacidad natural de un individuo para adquirir competencia o habilidad mediante la educación.
- Habilidad (*ability*) es la aptitud con la que uno nace o para la que ha sido entrenado.
- Capacidad (*capacity*) se define como el grado máximo al cual un individuo es capaz de recibir y conservar la información (capacidad mental o intelectual), o realizar y soportar tareas (capacidad física).
- Competencia (*competence*) es la capacidad o habilidad para manejar diferentes situaciones en diferentes terrenos: sociales, emocionales, verbales o lingüísticos, etc.

Es decir, nacemos con aptitudes innatas o naturales para actuar física y mentalmente que pueden desarrollarse y mejorarse mediante la educación y la práctica, incrementándose con el aprendizaje hasta un determinado nivel máximo (capacidad). Una persona es competente cuando es hábil o capaz de manejar diversas situaciones en un terreno dado con un cierto grado de éxito o eficacia. Las aptitudes y habilidades constituyen importantes recursos para conseguir el éxito en diferentes campos o facetas de la vida.

Inteligencia emocional (IE)

Existen tres teorías o modelos conceptuales sobre la inteligencia emocional: como un conjunto de destrezas y competencias personales (Goleman), como una habilidad cognitiva (Salovey y Mayer) y como un conjunto de rasgos de personalidad y habilidades (Reuven Bar-On).

Para Goleman (1998, p.430), la IE es la *“capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”*. Posteriormente simplifica la definición para concebirla como *“la capacidad para reconocer y regular las emociones en nosotros mismos y en los demás”* (Goleman y Cherniss, 2005).

Mayer y Salovey (2007) definen la IE como la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción, acceder y generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento, comprender la emoción y el conocimiento emocional, y regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual.

Bar-On (Bharwaney, Bar-On y MacKinlay, 2007 y Bar-On, 2005) concibe la IE como un conjunto de rasgos de personalidad y habilidades que predicen la adaptación social. Y define la inteligencia emocional y social como *“el conjunto de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan con qué eficacia nos entendemos y nos expresamos a nosotros mismos, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y afrontamos las demandas y presiones cotidianas”*.

Competencia emocional

Mayer y Salovey (2007) diferencian entre:

1. Inteligencia emocional: la inteligencia equivale a la aptitud o habilidad central para razonar con emociones.
2. Logro emocional: el aprendizaje que una persona ha alcanzado sobre la emoción o en la información relacionada con emociones.
3. Competencia emocional: se da cuando una persona ha alcanzado un determinado nivel de éxito.

Por su parte, Goleman (1998, p.46) define inicialmente competencia emocional como una capacidad adquirida basada en inteligencia emocional (IE) que tiene como resultado un rendimiento sobresaliente.

La inteligencia emocional correspondería a la capacidad potencial de que disponemos para aprender las habilidades prácticas basadas en uno de los siguientes elementos o componentes: la conciencia de uno mismo, la motivación, el auto-control, la empatía y la capacidad de relación. Nuestra competencia emocional muestra hasta qué punto hemos sabido trasladar este potencial a nuestro mundo laboral (y yo añadido, al escolar, familiar, etc.).

De esta definición destacamos los siguientes aspectos:

- Las competencias emocionales son aprendidas.
- Se basan en la IE (que es la aptitud subyacente o predisposición).
- Como resultado, generan un rendimiento sobresaliente.

Finalizaremos con la propuesta de Bisquerra y Pérez (2007) que definen *competencia* - en general - como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. Esto es, las competencias:

- Son aplicables a personas.
- Implican la integración de conocimientos (saberes), habilidades (saber hacer), actitudes y conductas (saber estar y saber ser).
- Incluyen capacidades informales, de procedimiento y formales.
- Son indisociables de la noción de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Unen el potencial de actuación unido a la capacidad de actuación.
- Se dan en un contexto que determina los criterios de eficacia.

Bisquerra y Pérez (2007), por tanto, definen *competencia emocional* como:

El conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales⁵.

A modo de conclusión

Como nos recuerdan Mayer y Salovey (2007), desde el siglo XVIII en Psicología se acepta una división de la mente en tres partes:

- a) Cognición (especialmente pensamiento)
- b) Afecto (emoción)
- c) Conación (del latín *conatus*, intento)

La conación, como término psicológico, incluye un conjunto de procesos psíquicos que conducen a la acción. Consiste en una actividad mental que, junto con la procedente de la cognición y el afecto, nos impele a realizar un acto intencional, basados en nuestros conocimientos previos. Se compone de impulso, deseo, volición y acción.

⁵ Ver también: <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/81-competencias-emocionales/102-un-modelo-competencias-emocionales.html> (consultado el 17 de septiembre de 2014).

Este término se asocia con otros como: motivación, voluntad, esfuerzo. Así la RAE recoge las siguientes acepciones de "conato": 1) propensión, tendencia, propósito y 2) empeño y esfuerzo en la ejecución de algo.

Como han demostrado infinidad de estudios psicológicos, todas estas estructuras mentales interactúan entre sí. Igual sucede entre los procesos psicológicos básicos que tradicionalmente ha establecido la Psicología, a saber:

- Cognitivos: pensamiento, atención, percepción, aprendizaje, memoria y lenguaje.
- Conativos: motivación.
- Afectivos: emoción.

Mestre *et al.* (2007, p.61) abogan por estudiar estos procesos psicológicos básicos, que actúan durante el tratamiento de la información emocional, y resaltan su papel en el desarrollo de las habilidades cognitivas de la IE tal y como la describieron Mayer y Salovey.

Por tanto, el concepto de inteligencia se asocia más con el mundo cognitivo, el pensamiento y el procesamiento de la información, mientras que el de emoción pertenece al campo afectivo, los sentimientos, estados de ánimo, etc. Al hablar de inteligencia emocional estamos destacando la relación entre ambos campos. También podríamos hablar de lenguaje emocional, atención emocional, aprendizaje emocional, etc., dependiendo del elemento psicológico básico cuya relación con la vida afectiva queramos destacar.

Cuando a dicha combinación de estructuras mentales (inteligencia y emoción) le añadimos el elemento conativo, que conduce a la acción, particularmente en el terreno de las interacciones socioemocionales hablaríamos de competencia emocional.

Como señalan Saarni *et al.* (2007, p.250), la competencia emocional es la demostración de autoeficacia en transacciones sociales que provocan emociones (interacciones socioemocionales).

¿Cuáles son las competencias emocionales?

De nuevo nos encontramos con diversos modelos y clasificaciones. Mayer y Salovey (2007) consideran que la IE debe diferenciarse muy claramente de los rasgos de personalidad entendidos como formas características y preferidas de comportarse. En la misma línea Mestre *et al.* (2007, p.61) lamentan que la creciente popularidad del concepto haya dado lugar a formas de concebir la IE como perfiles de rasgos de personalidad en vez de como habilidades cognitivas para el manejo y procesamiento de situaciones emocionales.

Bisquerra presenta un modelo con cinco grandes competencias o bloques, a cuya representación gráfica denomina "pentágono de las competencias emocionales" que incluye: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, competencia social y habilidades de vida para el bienestar.

El *Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations* ha establecido un Marco de la Competencia Emocional con un pormenorizado listado de competencias definidas operacionalmente⁷ (ver tabla 4, Goleman y Cherriss, 2005).

Para Saarni *et al.* (2007), la competencia emocional es un concepto que engloba diversas capacidades (*skills*) que constituyen los componentes estructurales básicos de la competencia emocional y son, por tanto, necesarias para desenvolverse con eficacia en las interacciones socioemocionales:

1. Conciencia del propio estado emocional.
2. Capacidad para discernir las emociones de los demás.
3. Capacidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habituales y disponibles en una cultura determinada.
4. Capacidad de implicarse empáticamente en las experiencias de otras personas.
5. Capacidad para comprender que el estado emocional interno no necesariamente se corresponde con la expresión externa.
6. Capacidad para afrontar emociones negativas y circunstancias estresantes.
7. Conciencia de la importancia de la influencia de la comunicación emocional en la estructura y naturaleza de las relaciones interpersonales.
8. Capacidad de autoeficacia emocional.

⁶ <http://www.rafaelbisquerra.com/es/competencias-emocionales/81-competencias-emocionales/102-un-modelo-competencias-emocionales.html> (consultado el 17 de septiembre de 2014).

⁷ http://www.eiconsortium.org/reports/emotional_competence_framework.html (consultado el 17 de septiembre de 2014).

Tabla 4. Competencias emocionales
(Adaptado de Goleman y Cherniss, 2005)

	1. Competencias personales	2. Competencias sociales
	Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos.	Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con los demás.
Reconocimiento	<p>1.1. CONCIENCIA DE UNO MISMO</p> <p>Concepto: conciencia de nuestros propios estados internos. Comprensión de los sentimientos y valoración adecuada de uno mismo.</p> <p>Competencias que incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia emocional - Valoración adecuada de uno mismo - Confianza en uno mismo 	<p>2.1. CONCIENCIA SOCIAL</p> <p>Concepto: conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.</p> <p>Competencias que incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de los demás - Orientación hacia el servicio - Conciencia organizacional
Regulación	<p>1.2. AUTOGESTIÓN</p> <p>Concepto: control de nuestros estados, impulsos y recursos internos.</p> <p>Competencias que incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol emocional - Fiabilidad - honradez - Escrupulosidad - meticulosidad - Adaptabilidad - Innovación - Motivación de logro 	<p>2.2. GESTIÓN DE LAS RELACIONES</p> <p>Concepto: capacidad de inducir reacciones deseables en los demás</p> <p>Competencias que incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar a los demás - Influencia - Comunicación - Resolución de conflictos - Liderazgo con visión de futuro - Catalización de los cambios - Establecimiento de vínculos - Trabajar en equipo y colaboración

Educación emocional

Las emociones se pueden educar aumentando los conocimientos y la información que tenemos sobre ellas y todo lo relacionado con el mundo afectivo. Las personas que logran que ese incremento se manifieste en conductas que tengan en cuenta tanto el mundo cognitivo como el afectivo demuestran tener competencia emocional.

Destacaremos la definición de Bisquerra⁸:

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 objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social.

La educación emocional bien orientada no puede reducirse únicamente a inducir emociones, sino que debe ayudarnos a comprenderlas y a gestionarlas de la forma más inteligente posible, propiciando el desarrollo de la inteligencia emocional. Debe, asimismo, hacernos más competentes, independientes y autónomos en la gestión de nuestras emociones⁹, siendo su meta última la “autogestión” emocional eficaz.

1.2. VIOLENCIA ESCOLAR

Violencia, acoso, *bullying* y *ciberbullying*

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.

En la documentación científica encontramos matices conceptuales que diferencian entre agresividad y violencia, así como entre violencia y acoso (o *bullying*), y similitudes y diferencias entre *bullying* (B) y *ciberbullying* (CB), que trataremos de esclarecer de forma sucinta en este apartado.

⁸ <http://www.rafaelbisquerra.com/es/educacion-emocional.html>

⁹ Este proceso puede suponer esfuerzo y no resultar inmediatamente placentero, aunque nunca debe ser lesivo para la integridad o dignidad de la persona, ni suponerle un coste abusivo. El resultado final del proceso debe ser beneficioso y gratificante.

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

*La violencia podría conceptuarse como toda acción (u omisión) **intencional** que puede dañar o daña 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* (Sanmartín, 2004, 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 Organización Mundial de la Salud en su *Informe mundial sobre Violencia violencia y Salud salud* también subraya la importancia de la intencionalidad cuando 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 (OMS, 2002, p. 5).

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. Se ha definido 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; Sanmartín 2006, p. 27).

La palabra **bullying** procede del término inglés “bully” y se ha identificado con intimidación, acoso y violencia o maltrato interpersonal entre iguales (Garaiordobil y Martínez, 2014a y b). Esto es, es un tipo de violencia y algo más que violencia.

El *bullying* se ha definido como:

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 (Cerezo, 2009, p. 384).

El acoso es, por supuesto, una conducta violenta (dañina e intencional) donde el agresor actúa con deseo e intención de dominar y ejercer control sobre otra persona. Desde su etapa inicial, el Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia, estableció diferencias entre violencia (ver Sanmartín 2004) y acoso escolar: hay 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).

Desde el trabajo pionero de Olweus (2004) y otros posteriores (Sanmartín, 2006; Cerezo, 2012; Bisquerra y Pérez, 2014; Garaigordobil y Martínez, 2014a y b, Díaz-Aguado y Martínez, 2013), el **acoso** ha quedado perfilado como una conducta:

1. Intencional. Es una conducta violenta que se ejerce con la intención de causar algún tipo de daño.
2. Repetida en el tiempo. Es una conducta habitual, persistente y sistemática que se mantiene en el tiempo.
3. Basada en un desequilibrio de poder entre agresor/es y víctima/s; por ejemplo, cuando el maltrato lo perpetra un grupo hacia una única víctima. También hay desequilibrio cuando, en el caso de un único agresor, se produce en una relación asimétrica y desigual donde la víctima es más débil.
4. Oculta. Generalmente permanece secreta, oculta, no conocida para los demás. Esto es, aunque no es un criterio definitorio, generalmente hay cierto grado de privacidad y secreto en torno a estas conductas.

Cyberbullying es una forma específica de acoso entre escolares (Cerezo, 2012). También llamado ciberacoso, acoso cibernético, electrónico o digital entre iguales, "consiste en utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), principalmente Internet para hostigar y acosar a los compañeros" (Garaigordobil y Martínez, 2014a, p.19).

Bullying (B) y *ciberbullying (CB)* (Bisquerra y Pérez, 2014; Garaigordobil y Martínez, 2014a y b) comparten los siguientes elementos:

- Existe un acosador.
- Se trata de conductas violentas.
- Son conducta altamente premeditadas e intencionadas.
- Se asientan sobre un desequilibrio de poder.
- Son continuadas en el tiempo, repetitivas.

En cuanto a las diferencias se ha señalado (Garaigordobil y Martínez, 2014a y b; Cerezo, 2012) que en el CB:

- Aumenta la indefensión de la víctima que no tiene donde esconderse.
- Se acentúa el carácter público de la ofensa. La amplitud de la audiencia es mucho mayor (ya que por Internet la difusión es universal).
- Hay invisibilidad del ciberagresor que tiene más fácil ocultar su identidad, lo que aumenta su impunidad.
- La durabilidad en el tiempo es mucho mayor mientras no se retiren o eliminen de Internet los insultos, amenazas, etc.
- No se circunscribe a un espacio concreto. El escenario es más amplio. Llega a cualquier lugar, las nuevas tecnologías no tienen fronteras.
- Resalta la rapidez, la alta velocidad de difusión.
- Se ofrece una gran comodidad para los ciberagresores (desde su móvil u ordenador personal).
- Por todo lo anterior, se favorece que crezca exponencialmente el número de agresores.

Educación emocional para prevenir la violencia

Cuando comenzamos a trabajar en este campo, hace más de 12 años, nos invadía la incertidumbre, ¿no estaríamos siendo demasiado atrevidos o insensatos al vincular estas dos temáticas?, ¿no pecábamos de ambiciosos, incluso de pretenciosos, al titular como lo hicimos nuestros libros de 2005 y 2007?, ¿descalificarían este atrevimiento nuestros compañeros docentes, los expertos universitarios o académicos y las autoridades educativas?

Gradualmente, a lo largo de estos años, numerosos estudios, expertos, diversas autoridades académicas y universitarias y renombrados divulgadores científicos, como Eduardo Punset, han favorecido que se acepte la importancia de las emociones y la necesidad de su abordaje educativo, también para impulsar conductas prosociales, para mejorar la convivencia y prevenir la violencia.

Actualmente abundan los autores¹⁰ que destacan deficiencias en ciertas competencias emocionales tanto en el perfil del agresor (bajo autocontrol en las relaciones interpersonales, impulsividad, ausencia de empatía, propensión a la expresión de la agresividad, excesiva autoestima), como en el perfil de las víctimas de *bullying* (baja autoestima, escasas habilidades sociales y de afrontamiento).

¹⁰ Véase Cerezo (2009), Díaz-Aguado (2005), Díaz-Aguado y Martínez (2013), Garaigordobil y Martínez (2014a y b), Bisquerra y Pérez (2014).

Esos trabajos apuntan, directa o indirectamente, a la necesidad de implementar una educación emocional para el desarrollo de esas y otras competencias emocionales. Así, Díaz-Aguado (2005) concluye que estimular la capacidad de ponerse en lugar del otro (empatía) es el motor básico de todo el desarrollo emocional y constituye una de las principales medidas para combatir la violencia escolar.

En esta línea, Garaigordobil y Martínez (2014b) concluyen que todos los programas de intervención psicológica para prevenir y reducir la violencia deben promover, entre otros aspectos, el desarrollo de la empatía, trabajar la autoestima y el control de la ira. Estas autoras subrayan que es muy importante implementar durante toda la infancia y la adolescencia programas para fomentar el desarrollo socioemocional con el fin de mejorar la convivencia y prevenir la violencia.

Para su parte, Bisquerra y Pérez (2014), que ven la educación emocional como una forma de prevención primaria inespecífica de los problemas de convivencia, también apuntan a la falta de empatía como el tema nuclear en el desarrollo de la violencia. De hecho, desarrollar la empatía y aprender a regular la ira son dos de sus principales propuestas para combatir el acoso escolar.

Finalmente, creemos conveniente comentar en este punto que en las publicaciones del CEFIRE de Elda pueden encontrarse numerosas actividades educativas adaptadas a todos los niveles de la educación obligatoria, para autocontrol emocional y gestión de la ira, para desarrollar la empatía, así como otras muchas competencias emocionales.

Programas de educación emocional del CEFIRE de Elda

Hace más de 12 años que desde el CEFIRE de Elda prestamos especial atención a la prevención de la violencia escolar valorando la importancia de la educación emocional en la consecución de este importante objetivo (Caruana 2000, 2002a y 2002b). Desde entonces, hemos adoptado este enfoque como una línea prioritaria de actuación en la formación del profesorado, y desarrollado una serie de publicaciones útiles para que los docentes pudieran actuar en las aulas (Caruana coord., 2004, 2005, 2007, Caruana y Tercero, coords., 2011).

Comenzamos formando un grupo integrado por psicólogos/as pedagogos/as y especialistas en Pedagogía Terapéutica de la zona del CEFIRE de Elda al que llamamos Grupo de Aprendizaje Emocional (ya desaparecido como tal grupo) y nos planteamos influir en la prevención de la violencia desde el enfoque atractivo y novedoso -en aquella época lo era más aún- de la educación emocional.

Siguiendo un patrón de trabajo similar, construimos nuestros programas de educación emocional y prevención de la violencia para 2º ciclo de la ESO (Caruana,

coord, 2005) y, posteriormente, para primer ciclo de la ESO (Caruana, coord., 2007), que comparten las siguientes características generales:

- Enfoque preventivo inespecífico de la violencia escolar promoviendo la educación emocional¹¹.
- Propuesta de actuación a través del plan de acción tutorial.
- Utilización de actividades vivenciales, dinámicas y participativas (enfoque socioafectivo)¹².
- Utilización de actividades de bajo coste en cuanto a los materiales necesarios (de lápiz y papel, etc.) y fácil ejecución, previamente testadas en las aulas.
- Agrupación y organización de las actividades en módulos según las competencias emocionales que contribuyen a desarrollar: autoconocimiento, autocontrol, habilidades sociales, resolución de conflictos, empatía, etc.
- Impulso de estrategias metodológicas inclusivas mediante la formación de grupos heterogéneos y fomentando el trabajo cooperativo
- Inclusión de los resultados de estudios de investigación con alumnado.

Este último punto es relevante ya que desde nuestros primeros pasos comprendimos la necesidad de hacer un diagnóstico lo más preciso posible de la violencia entre escolares para valorar la naturaleza del problema y su alcance en los centros de nuestra zona. Para ello, pasamos encuestas y cuestionarios tanto a alumnado como a profesorado-tutor, analizamos los datos y presentamos resultados con el máximo rigor posible. Para garantizar la calidad científica hemos contado con el asesoramiento y colaboración de departamentos universitarios de la UA, especialmente el Dpto. de Psicología de la Salud. En este último libro hemos delegado esta labor investigadora a expertos universitarios, colaborando con ellos y presentando sus trabajos en la sección de artículos e investigaciones de referencia, en la parte final del libro.

Añadiendo las imprescindibles variantes pedagógicas y metodologías y con diferentes integrantes en los grupos de trabajo (docentes en activo en centros de Educación Infantil y Primaria), aunque siempre fieles a ese esquema de trabajo, elaboramos el programa *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años* (Caruana y Tercero, coords., 2011). Ahora presentamos el último libro de esta serie *Cultivando emociones 2. Educación emocional de 8 a 12 años*, con el que aportamos actividades y recursos de educación emocional para la última etapa de la educación obligatoria que nos quedaba por cubrir.

11 Ver referencia anterior al reciente trabajo de Bisquerra y Pérez (2014) donde también se sostiene este enfoque.

12 Buscamos que inmensa mayoría de docentes puede aplicar la educación emocional en sus aulas realizando estas actividades. Además, en nuestra zona, se pueden beneficiar de las acciones formativas que ofertamos. Cambiar lo que hacemos es la única herramienta que tenemos para modificar aquella parte de lo que somos que es susceptible de modificación: por nuestras obras nos conoceréis.

Todas nuestras publicaciones las ponemos a disposición del profesorado en pequeñas ediciones en papel, ejemplares de imprenta y, simultáneamente, se hacen accesibles a todo el profesorado en nuestra Biblioteca Virtual de recursos educativos (<http://lavirtu.com>) en formato pdf del texto completo.

Proyectos de futuro

Educación para la felicidad

Fieles a nuestro sistema de trabajo pero adaptándonos a los nuevos tiempos y tratando de obtener el máximo partido de las redes sociales, hemos iniciado un nuevo proyecto: Educación para la felicidad.

Educación para la felicidad nace como un grupo en Facebook (FB) -inicialmente abierto y público- cuyo principal objetivo es servir de punto de encuentro y enriquecimiento mutuo sobre las aplicaciones e implicaciones educativas de la ciencia de la felicidad, y la relación entre psicología positiva y educación.

El grupo servirá para la autoformación y como vivero de ideas, para favorecer las interrelaciones entre profesionales con intereses compartidos, así como caldo de cultivo para la formación de un grupo de autores de una futura publicación sobre esta temática.

Invitamos a los interesados a participar en este grupo y a seguirlo en la página de FB del mismo nombre, así como en:

Twitter: [@edufelda](https://twitter.com/Edufelda)

Blog: <http://edufelda.blogspot.com.es/>

Programa de alfabetización emocional: proyecto de innovación e investigación

Actualmente, en nuestro empeño en dotar a la educación emocional del aval científico imprescindible, colaboramos, con el departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante en un proyecto de investigación sobre la aplicación y evaluación de un programa de alfabetización emocional (Crecer Emocionalmente: programa de alfabetización emocional), en profesorado y alumnado de Educación Secundaria, desde la vertiente de la conexión entre la educación emocional y la psicología positiva, y con el fin de favorecer la convivencia en el centro, así como incrementar el bienestar y la calidad de vida de la comunidad educativa. La implantación del programa se articula en dos fases: potenciación de la formación del profesorado, incrementando su competencia emocional y dotándoles de las estrategias y recursos necesarios; implementación posterior -por parte de este mismo profesorado- del programa con su alumnado, de forma guiada y contando con el acompañamiento y apoyo de los formadores y del grupo de compañeros docentes.

Los resultados del estudio preliminar realizado (con diseño prospectivo, cuasi-experimental, pretest - intervención - posttest, con grupo experimental y grupo de control), indican que el profesorado que participó en el programa, presenta mayor atención emocional y reparación emocional en comparación con al grupo de control. Con relación al alumnado, los primeros datos indican que, tras la aplicación del programa, presentan mejoras significativas en conciencia social, empatía, competencia social, amigos y apoyo social, bienestar psicológico y mejora del estado de ánimo. Se concluye que la aplicación del programa ha mostrado su efectividad, y tiene efectos positivos en una mayor conciencia emocional y mejora de las relaciones interpersonales, además de crearse una red de convivencia positiva entre profesorado y alumnado.

2. PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

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

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 la 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 éstas recogidas tanto en la introducción como en el presente capítulo.

Objetivos generales del programa

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 de los otros.
- 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 con los otros y con uno mismo.
- 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 los 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 ya que favorecen importantes avances cognitivos como la capacidad de ponerse en el lugar del otro y la mejora de la comunicación verbal, al tiempo que fomentan 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.
- El cuento, por su valor como recurso tanto educativo como terapéutico.

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 comprenda qué hace y por qué y qué es lo que está aprendiendo. Esta reflexión puede realizarse en voz alta por el docente con los niños 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. Es importante que los niños verbalicen sus emociones para reflexionar e integrar los conocimientos y experiencia nuevas.

Contenido y estructura

Los módulos que proponemos son los siguientes:

- Autoconocimiento emocional
- Autoestima
- Autocontrol emocional

- Empatía
- Habilidades sociales y de comunicación
- Resolución de conflictos

Así pues, hemos estructurado el programa en seis módulos temáticos que presentamos a continuación. Cada módulo se inicia con una pequeña presentación teórica dirigida al profesorado; a continuación, los objetivos educativos que se persiguen y una breve explicación del tipo de actividades que se proponen. Las actividades se incluyen al final de esta presentación y han sido escogidas siguiendo un largo proceso de búsqueda, elaboración y selección llevado a cabo en los tres últimos años. Además, y como ampliación respecto al libro anterior (Caruana y Tercero, coord., 2011), hemos integrado un nuevo apartado de cuentos para trabajar la educación emocional.

3. MÓDULOS DE ACTIVIDADES POR COMPETENCIAS

3.1. AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL

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

Objetivos del módulo

El objetivo general de este primer módulo es 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 que se van a desarrollar deberán ayudar al alumnado a conectar, expresar y conducir emociones y sentimientos en torno a sí mismos y a los demás. Aquellas seleccionadas para este módulo temático pretenden trabajar tanto la identificación de emociones y de estados de ánimo, como el aprender a nombrar y a reconocer emociones y sentimientos.

CARNÉ DE IDENTIDAD

Nivel de aplicación recomendado

De 4° a 6° de primaria.

Edad

A partir de 9 años.

Objetivos

- Conocer a todos los integrantes del grupo.
- Crear un clima de sintonía afectiva entre los miembros de la clase.
- Conocer características y cualidades propias y de los demás.
- Reflexionar sobre las características personales y las de los demás.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoconocimiento emocional.

Descripción de la actividad

Crear una tarjeta individual de identificación escribiendo y dibujando:

1. Su nombre, quién lo eligió y por qué.
2. Algo que le guste hacer en su tiempo libre (una afición).
3. Una persona conocida o importante que le guste (modelo).
4. Algo que sepa o pueda hacer.
5. Algo que no pueda hacer y que le gustaría aprender.

Esta parte la podemos complementar con la audición de música que invite a la interiorización y relajación.

Posteriormente, cada estudiante presentará de manera breve su tarjeta al grupo comentando cada aspecto y la pegará en una cartulina. Un alumno o alumna que tenga algo en común con el anterior continuará presentando la suya y la pondrá en la misma cartulina como si fuera un juego de dominó. Si alguien no tiene nada en común continuará y pondrá su tarjeta en un nuevo lugar de la cartulina.

Finalmente, el docente llevará a cabo una reflexión sobre el procedimiento de creación de nuestra identidad utilizando preguntas como:

- ¿Qué factores influyen en la construcción de nuestra identidad?
- Si hubiéramos hecho la misma actividad el año pasado, ¿habríamos tenido el mismo resultado? ¿Por qué?
- ¿Qué elementos de nuestra personalidad son fijos y cuáles cambian?

Como modelo de carné, podemos tomar el del anexo.

Orientaciones para su aplicación

Hemos de favorecer que todo el alumnado participe en la misma medida con una duración común en la exposición. Haremos especial hincapié en el respeto del turno de palabra y de exposición, evitando interrupciones.

La actividad puede realizarse en una sesión de 60 minutos o en dos sesiones diferenciadas de 30 minutos.

Materiales

- Hojas de colores (una para cada participante)
- Rotuladores
- Cartulinas grandes
- Pegamento

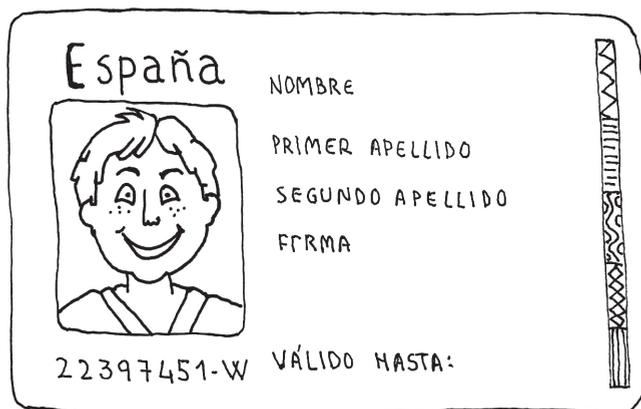
Duración

Una sesión de 60 minutos o dos de 30 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

Anexo



¿DERECHO O DEBER?

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

A partir de 10 años.

Objetivos

- Conocer y aprender los derechos y deberes de los niños y las niñas para contribuir al bienestar personal y social.
- Reflexionar sobre las implicaciones y consecuencias personales y sociales que conlleva el compromiso con cada derecho y deber.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoconocimiento emocional.

Descripción de la actividad

El docente introducirá el tema de los derechos y deberes partiendo de una lluvia de ideas sobre los conocimientos previos que tienen sobre el tema. Una vez que de aclarado lo que es un derecho y lo que es un deber, pasarán a realizar la ficha (anexo). Por último, pondrán en común las respuestas dadas.

Orientaciones para su aplicación

La actividad se puede completar con la búsqueda y comentario de los siguientes documentos:

- Declaración de Derechos del niño. Proclamada por la Asamblea General de Naciones Unidas de 20 de noviembre de 1959.
- UNICEF (2006). Convención Internacional de los derechos del niño. <https://www.msssi.gob.es/ciudadanos/proteccionSalud/infancia/DchosInfancia/docs/DerechosNino.pdf>

Materiales

- Ficha con la actividad
- Lápiz y goma de borrar

Duración

Una sesión de 60 minutos.

Bibliografía

Adaptada de:

Monjas, M. (2007). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: Editorial CEPE.

Anexo

Escribe si es un *derecho* o un *deber* al lado de las siguientes acciones. Recuerda que algún derecho también es un deber.

Estudiar _____

Cometer errores _____

Expresar mis sentimientos y emociones _____

Obedecer _____

Respetar y que me respeten _____

Decir NO _____

Ser escuchado/a _____

Divertirme _____

Defender mis ideas y opiniones _____

Ser feliz _____

Ser tratado/a con dignidad _____

- ¿Qué *derecho* de los que has identificado anteriormente te parece más importante? Piensa y describe en pocas líneas qué te pasaría si carecieras de ese derecho. Coméntalo con otros compañeros y compañeras.
- ¿Qué *deber* de los que has identificado en la relación anterior te parece que es más importante? Piensa y describe en pocas líneas qué consecuencias tiene si no lo cumples.

EL GRAN TEATRO DE LAS EMOCIONES

Nivel de aplicación recomendado

De 3º a 6º de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Escenificar las propias emociones a partir de unas instrucciones dadas.
- Vivenciar de modo gestual, mental y físico lo que conlleva una determinada emoción.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoconocimiento emocional.

Descripción de la actividad

En primer lugar, se trata de describir, mediante una serie de instrucciones, las emociones que queremos que representen gestualmente en su rostro.

Una vez hayan representado dicha emoción, deberán adivinar de cuál se trata.

Por ejemplo:

- Cejas levantadas, colocándose curvas y elevadas.
- Cejas estiradas.
- Arrugas en la frente.
- Párpados abiertos; párpado superior levantado y el inferior bajado.
- La mandíbula cae abierta.
- Labios y dientes separados.
(Sorpresa)

- Cejas levantadas y contraídas al mismo tiempo.
- Las arrugas de la frente se sitúan en el centro.
- Párpado superior levantado. El párpado inferior está en tensión y alzado.
- La boca abierta y los labios tensos.
(Miedo)

- Cejas bajas y contraídas al mismo tiempo.
- Aparecen líneas verticales entre las cejas.
- El párpado inferior está tenso.
- Mirada "dura" en los ojos, que parecen estar hinchados.
- Labios apretados con las comisuras rectas o bajas.
- Las pupilas a veces están dilatadas.

(Ira)

- Las comisuras de los labios hacia atrás y arriba.
- Con frecuencia la boca permanece abierta.
- Aparece una arruga en la nariz.
- Las mejillas permanecen levantadas.
- Arrugas por debajo del párpado inferior.
- Las arrugas en los extremos de los ojos (patas de gallo).

(Alegría)

En segundo lugar, se ampliará la actividad indicando que no solamente podemos evidenciar una emoción en el rostro, sino también deberemos experimentarla física y mentalmente. Para ello, el docente invitará a que los niños y las niñas deduzcan cómo se refleja en el plano físico y mental cada una de ellas. En caso de dificultad, puede poner algún ejemplo tomado del anexo 1.

Cada vez que sepan experimentar las emociones en los tres niveles (gestual, mental y físico) las pueden ir incorporando a modo de vagón e ir creando un tren lo más extenso posible. Para ello, podemos utilizar los modelos del anexo 2. Esta propuesta se puede desarrollar en 3° y 4° de primaria.

En el caso de 5° y 6° nivel se plasmará gráficamente con una cara (nivel gestual), con un cerebritito (nivel mental) y con una silueta humana (nivel físico).

Orientaciones para su aplicación

Para que la actividad sea más significativa y vean reflejados sus gestos podemos utilizar espejos o grabarlos en vídeo.

El docente siempre puede crear instrucciones nuevas en cuanto a las emociones o ampliar las emociones dadas. Es significativo que trate aquellas que puedan reconocer el alumnado y con las que ya haya trabajado.

Esta actividad es aplicable a varios momentos de la vida. Conforme el alumnado vaya adquiriendo más vocabulario emocional, será capaz de reconocer más emociones en sí mismo.

Es interesante comenzar por las emociones básicas ya que es difícil experimentar en los tres niveles (gestual, físico y mental) una emoción.

Materiales

- Espejos
- Tarjetas con emociones

Duración

Dos sesiones de 40 minutos.

Bibliografía

Adaptada de:

Vallés, A. (2007). *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar PIECE III*. Madrid: EOS.

Anexo

Explicación de las emociones apelando a sus características mentales, gestuales y físicas.

Según Paul Ekman, las emociones básicas son: sorpresa, miedo, disgusto, cólera, tristeza y felicidad. Otros estudiosos añaden el amor, la vergüenza, la aversión, la ansiedad, la tristeza y la alegría. Algunos autores han agrupado las emociones en 8 familias:

- Ira: rabia, enojo, furia, irritabilidad, indignación, violencia, odio, hostilidad, resentimiento, exasperación, cólera...
- Tristeza: pena, desconsuelo, aflicción, desánimo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desesperación, pesar, abatimiento...
- Miedo: temor, preocupación, terror, susto, pánico, fobia, ansiedad, angustia, incertidumbre, nerviosismo, inquietud, consternación, inseguridad...
- Alegría: felicidad, placer, deleite, tranquilidad, diversión, satisfacción, gratificación, euforia...
- Amor: aceptación, confianza, afinidad, cordialidad, amabilidad, enamoramiento, simpatía, estimación...
- Aversión: menosprecio, antipatía, desdén, asco, repugnancia, disgusto, repulsión...
- Vergüenza: molestia, desazón, culpa, remordimiento, humillación, pesar, aflicción...
- Sorpresa: desconcierto, conmoción, sobresalto...

La ira

La ira es una respuesta de enojo y de irritación provocada por algún hecho que, según nuestra percepción, no ha respetado nuestros derechos y ha atacado nuestra autoestima o dignidad personal.

La ira crece con los pensamientos obsesivos. Si se queda en nuestro interior se convierte en resentimiento y puede generar violencia.

Todas las personas nos enfadamos pero es necesario liberar la ira de forma apropiada. No es bueno esconderla, se debe encontrar la manera de liberarla sin herir a nadie.

La ira se manifiesta:

- En la cara: rojez, cejas juntas y hacia abajo, mirada fija, ojos feroces, boca cerrada con horca.
- En el cuerpo: respiración rápida, musculatura tensa, puños cerrados.
- En la mente: ganas de pegar o romper algo, ganas de gritar o de no decir nada.

La tristeza

La tristeza es una emoción provocada por una sensación de pérdida (personal o material), de impotencia o frustración ante la realización de algo. Nos sitúa en una etapa de duelo necesaria para asimilar la pérdida, establecer nuevos objetivos y motivarnos hacia una reintegración personal. La duración de la tristeza dependerá de la causa. Si la tristeza no tiene una causa clara o dura mucho en el tiempo estamos ante una depresión.

La tristeza se manifiesta:

- En la cara: frente arrugada, ojos poco abiertos y labios hacia abajo y temblorosos.
- En el cuerpo: tensión muscular débil, decaimiento general, palidez y ritmo cardíaco y respiratorio lento.
- En la mente: apatía, desinterés, desánimo, desmotivación, falta de deseo, ganas de estar solo.

El miedo

El miedo es una emoción desagradable provocada por una sensación de peligro que puede ser real o imaginaria. Es una respuesta de defensa ante situaciones de amenaza, inseguridad o la anticipación de un peligro. Delante de un estímulo que nos provoca miedo nuestro cuerpo reacciona preparándose por estar a punto por luchar o huir con la finalidad de protegernos ya que nuestro impulso más básico es el de la supervivencia.

El miedo puede estar provocado por numerosos factores: personas, animales, situaciones, ambientes... y dependerá de cada persona, de su personalidad, experiencias vividas, factores culturales, etc.

Podemos clasificar los miedos en racionales (ante hechos que suponen un peligro real y, por tanto, nuestro instinto de supervivencia nos dice que hay que evitar) e irracionales (miedos injustificados creados por nuestra mente).

El miedo lo manifestamos de la siguiente manera:

- En la cara: cejas levantadas y ojos en tensión, bien abiertos, pupilas dilatadas, frente arrugada, piel pálida, boca abierta y labios tensos y hacia atrás.
- En el cuerpo: aumento del ritmo cardíaco y respiratorio, temblor y tensión muscular y descarga de adrenalina que nos prepara para huir.
- En la mente: malestar que bloquea al resto de actividades y pensamientos.

La ansiedad, la angustia y las fobias son emociones asociadas al miedo. La ansiedad es un miedo impreciso que no está ligado a ningún objeto que lo justifica. La angustia es la ansiedad llevada al extremo. Es un estado de ánimo provocado por situaciones límite a menudo por causas psíquicas y que nos impide actuar voluntariamente. Las fobias son miedos irracionales provocadas por una situación, una persona o un objeto determinado. A pesar de tener conciencia de este miedo, la persona con fobias es incapaz de afrontarlas.

La alegría

La alegría es una emoción agradable caracterizada por una sensación general de bienestar, tranquilidad, seguridad, excitación, placer y serenidad. Nos provoca el deseo de que se repita lo que nos la ha provocado. Nos sentimos alegres cuando nuestras expectativas y deseos se están realizando tal como esperábamos. Es un refuerzo por continuar haciendo lo que nos proponemos.

Manifestamos la alegría:

- En la cara: sonrisa, mejillas levantadas y ojos abiertos y brillantes.
- En el cuerpo: bienestar y relajamiento general y buena tensión muscular.
- En la mente: optimismo, sensación que todo funciona.

Nos puede causar alegría un éxito conseguido, el reencuentro con alguien, una buena noticia y, en general, cualquier situación que nos proporcione placer.

El amor

El afecto es de vital importancia en las relaciones sociales y sus grados pueden ser diversos: desde la estimación que podemos sentir por un compañero, hasta el amor materno o paterno hacia los hijos, la fidelidad de los hijos hacia los padres, fraternidad entre hermanos, el de pareja, pasando por la amistad, etc.

Manifestamos el amor:

- En la cara: sonrisa y ojos abiertos y brillantes.
- En el cuerpo: bienestar y relajación general.
- En la mente: sensación de aceptación, nos encontramos a gusto, tranquilidad, seguridad.

La aversión

La aversión es una emoción que nos produce un rechazo hacia algo, persona, hecho... Hace que intentemos alejarnos de lo que nos la produce.

La aversión se manifiesta:

- En la cara: nariz arrugada, labios estrechos y el superior levantado, ojos poco abiertos.
- En el cuerpo: malestar y náuseas.
- En la mente: sensación de rechazo y ganas de huir o alejarnos.

La vergüenza

La vergüenza es una emoción que consiste en una sensación de humillación interior que afecta a la propia dignidad y que provoca un estado de derrota e inferioridad. A menudo se produce cuando tenemos la sensación de que los otros han visto algo de nuestro interior que no queríamos mostrar.

La vergüenza se manifiesta:

- En la cara: mirada baja y rojez.
- En el cuerpo: encogimiento general del cuerpo, brazos y piernas.
- En la mente: ganas de esconderse, de huir o de fundirse.

Las causas por sentir vergüenza pueden ser de cariz sociocultural y personal.

La culpa es una emoción asociada a la vergüenza y es la causa de muchos conflictos psíquicos. La culpabilidad afecta a toda nuestra conducta, a nuestra autoestima y a nuestras relaciones con los otros.

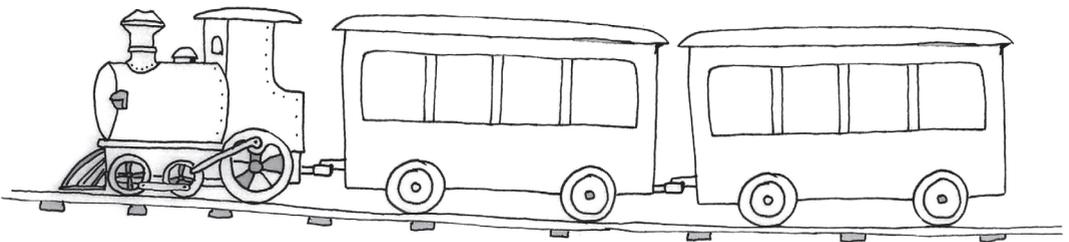
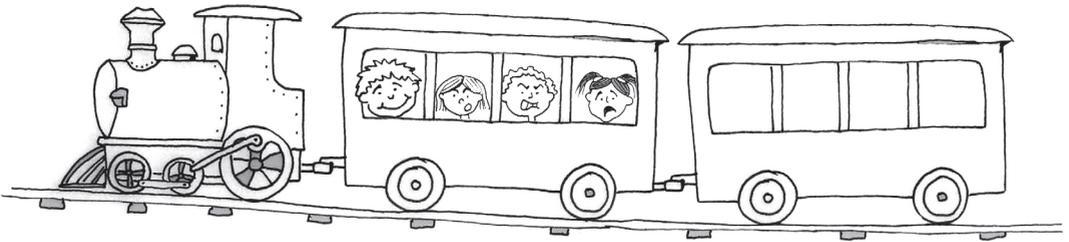
La sorpresa

La sorpresa es una emoción muy transitoria, que nos puede dar una aproximación de lo que puede pasar.

La sorpresa se manifiesta:

- En la cara: ojos bien abiertos pero no tensos y boca abierta.
- En el cuerpo: aceleración del ritmo cardíaco y nerviosismo.
- En la mente: ganas de saber que pasará e impaciencia.

Anexo 2



UN ÁLBUM DE EMOCIONES Y DECISIONES

Nivel de aplicación recomendado

De 3º a 6º de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Reconocer emociones en uno mismo.
- Reflexionar sobre las reacciones de dichas emociones en nuestro cuerpo y mente.
- Relacionar dicha emoción a una situación dada o vivida.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Resolución de conflictos.

Descripción de la actividad

Todo el alumnado realizará una búsqueda de imágenes en revistas, periódicos o internet, fotografías propias o, incluso, creaciones de dibujos que reflejen emociones.

Las emociones se trabajarán previamente con la técnica de *brain storming* (lluvia de ideas) para generar un amplio abanico de búsqueda o creación.

Todas estas emociones se plasmarán en un bloc o álbum de aula. Una vez pegada la imagen de la emoción a un lado escribirán dos o tres frases que la describan y, finalmente, en la parte inferior de la hoja, una propuesta para gestionarla.

EMOCIÓN: IRA	
	<ul style="list-style-type: none">- Tengo ganas de gritar.- Siento mucho calor dentro de mí.- Creo que voy a perder el control.
Puedo ir al baño a lavarme la cara	

La parte inferior de la hoja o ficha se cortará, ya que no tiene por qué crearse una única gestión de la emoción.

Una vez completadas las fichas del álbum se encuadernarán y quedará como un recurso con su ubicación específica en el aula. Este recurso nos ayudará a: a) detectar la propia emoción en momentos en que no tenemos claro qué estamos sintiendo, b) gestionar la emoción de un modo racional y c) resolver conflictos.

Orientaciones para su aplicación

Se trata de un ejercicio de autorreflexión y reconocimiento emocional que implica atención y concentración, además de una clara disposición a la mejora de uno mismo.

Sería conveniente que, si estamos trabajando un proyecto de educación emocional le diéramos un lugar especial en el aula a todo lo relacionado con las emociones y competencias emocionales. Este cuaderno sería significativo dentro de dicho espacio, llámese rincón o zona emocional.

Materiales

- Fotografías, dibujos, periódicos...
- Cartulinas o folios
- Encuadernadores
- Cuestionario

Duración

Dos sesiones de 40 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

ENSÉÑAME TU CARTA...

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Reconocer emociones en uno mismo.
- Identificar emociones a través de determinadas situaciones.
- Reconocer conductas asociadas a emociones.
- Comunicar verbalmente las emociones previamente identificadas.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoconocimiento emocional.

Descripción de la actividad

Vamos a realizar la actividad en tres pasos para hacer más significativas las emociones en nuestra vida diaria.

Para ello vamos a partir de:

- a) Identificación (dibujo de un ojo).
- b) Conducta (dibujo de un niño entre signos de interrogación o de un niño con un pensamiento a un lado con el dibujo de un diablillo y en el lado opuesto con el dibujo de un angelito).
- c) Comunicación (dibujo de una boca).

Estas imágenes (anexo) las tendrán colgadas en el aula.

El procedimiento será el siguiente:

1. El alumnado creará tarjetas de emociones por grupos anotando una emoción en cada tarjeta.

2. Una vez acabada la primera actividad, en otro grupo de tarjetas, crearán situaciones asociadas a cada emoción pensada. Debe ser una situación por tarjeta. Pueden ser situaciones observadas en ese momento, vividas, buscadas en un cuento, etc.
3. Se asociará la emoción a la situación en un juego de aula.
4. Se colgará junto a los dibujos antes mencionados.
5. Una vez acabada la actividad se les explicará que podemos seguir una técnica basada en la identificación de las emociones que podemos deducirlas o sentirlas cuando pensamos en cómo queremos actuar (conducta). Por ejemplo, me encantaría saber que emoción siento, para ello analizo la situación y la comparo con las que tengo asociadas a las emociones. De este modo, el alumnado puede acercarse a la emoción que siente en ese momento.

Luego es importante entender que es satisfactorio poder comunicar las emociones que sentimos en situaciones en las que nos sentimos perdidos, necesitamos ayuda, queremos tranquilizar a alguien o, incluso, cuando pensamos que hemos realizado algo mal. El hecho de explicar lo que nos ocurre y de darle un nombre (una emoción) nos relaja y ayuda a mejorar la comunicación.

Ejemplo:

IRA	Observar cómo mi mejor amigo ha dejado de hablarme.
------------	---

Orientaciones para su aplicación

Dejar este trabajo hecho en el aula ayudará a reconocer las emociones y a mejorar la comunicación emocional.

Siempre se podrán añadir situaciones nuevas y emociones conforme vaya pasando el tiempo y tengamos más vivencias y experiencias.

Materiales

Folios y cartulinas. Imágenes de ojo, niño y boca.

Duración

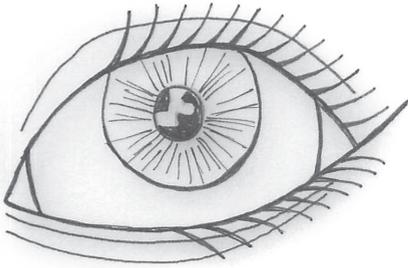
Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Creación propia.

Anexos

Imágenes.



MI PELÍCULA

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

A partir de 8 años.

Objetivos

- Aprender a conocernos a nosotros mismos.
- Valorar nuestras características positivas y comprender que las negativas se pueden cambiar.
- Verbalizar sentimientos personales, deseos, emociones, etc.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoconocimiento emocional.

Descripción de la actividad

Dividiremos y cortaremos una hoja de DINA 4 en cuatro partes y daremos a cada alumno varios rectángulos de los obtenidos (entre 4 y 8 rectángulos).

En una sesión, cada uno dibujará en el papel escenas importantes de su vida. Los dibujos realizados se ordenarán cronológicamente y escanearán para realizar una presentación de *Power-Point*. Esta presentación será expuesta a los demás compañeros de la clase.

En diferentes sesiones, cada uno irá pasando y explicando cada una de sus diapositivas.

No se trata de explicar la imagen proyectada sino de exponer sentimientos, actitudes o deseos experimentados en esa situación resumidos en una frase.

Materiales

- Papel y pinturas
- Escáner
- Ordenador
- Proyector

Duración

De 3 a 4 sesiones de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

¿QUIÉN SOY YO?

Nivel de aplicación recomendado

3º y 4º de primaria.

Edad

8 - 9 años.

Objetivos

- Fomentar la capacidad de autoexpresión emocional.
- Valorar las propias características personales, sin compararse con los otros.
- Expresar sentimientos positivos con respecto a uno mismo.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoconocimiento emocional.

Descripción de la actividad

El docente entrega a cada alumno una fotocopia de la ficha 1 (anexo) -en la que se encuentra *La historia del asno*-. Les pide que la lean en silencio y con atención. A continuación, deben contestar a las preguntas sobre la lectura que están en la ficha 2 (anexo).

Una vez contestadas, se inicia una puesta en común, en gran grupo, para valorar las respuestas obtenidas. El docente debe guiar para que se den cuenta de que el asno se siente mal consigo mismo porque se compara con otros y desea ser lo que no es y tener lo que no tiene.

Los niños se centrarán en sus propias experiencias. De este modo entenderán mejor la situación del asno haciéndola extensiva a situaciones y vivencias personales.

Podemos proponer preguntas como:

- ¿Alguna vez os habéis sentido menos que otro compañero?
- ¿Os habéis comparado con alguien?
- ¿Es menos importante y valiosa la persona que tiene menos cosas que la que tiene más?
- A veces en la televisión nos transmiten la idea de que la persona que más tiene es la que más vale, ¿por qué crees que nos quieren transmitir esa idea?

Una vez acabada la puesta en común, se procede a la realización de la ficha 3, en la que tendrán que escribir su propia historia en verso, imitando el texto de Gianni Rodari. Comienzan escribiendo su nombre, *Soy...* y, a continuación, completan el poema, pensando en aspectos positivos que, al finalizar, les hagan sentirse felices de lo que les diga el espejo al mirarse.

Finalmente se leerán los trabajos y harán una exposición en clase, respetando a los que no deseen participar. Es necesario un ambiente cordial y de respeto en la clase.

El docente debe hacer un comentario final a modo de resumen o enseñanza del tipo: *Debemos reconocer nuestras cualidades para conseguir tener confianza en nosotros mismos y ser capaces de enfrentarnos a los problemas y situaciones difíciles.*

Materiales

Ficha 1: La historia del asno.

Ficha 2: Piensa sobre la historia que has leído.

Ficha 3: ¿Quién soy yo?

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Obtenida de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/vida-saludable/programas/prevenir-para-vivir>

Anexos

Ficha 1. La historia del asno

*Había una vez un asno
 que no sabía que era un asno.
 -Quizá – se dijo un día-
 soy un cantante de valía.
 Lo que no soy, seguro,
 no llevo bolsa, es un canguro.
 Ni soy oveja, pues balar
 nunca he podido ni intentar.
 No soy un gorrión porque no vuelo
 de rama en rama bajo el cielo.
 No soy un juez, porque usaría
 tratamiento de Usía...
 ¿Qué soy? ¿Ministro? ¿General?
 ¿O un personaje principal?
 Espejo amigo, ¿qué me dices?
 ¿Qué soy un burro? ¡No! ¡Narices!
 ¿Un burro yo? ¡Las pagarás!
 Y dicho y hecho, lo partió
 en mil pedazos y se vio
 mil veces burro y, sin pensar,
 rompió de pronto a rebuznar.*

Gianni Rodari (2012).

El libro de los por qué. Editorial La Galera, Barcelona

Ficha 2

Piensa sobre la historia que has leído.

1. ¿Qué imaginaba ser el burro?
2. ¿Por qué crees que se enfadó cuando descubrió lo que era?
3. Comenta esta estrofa:

*¿Un burro yo? ¡Las pagarás!
Y dicho y hecho, lo partió
en mil pedazos y se vio
mil veces burro, y sin pensar
rompió de pronto a rebuznar.*

Ficha 3. ¿Quién soy yo?

Había una vez un/a niño/a
Que no sabía lo que era
-Quizá -se dijo un día-soy

.....

Lo que no soy, es seguro

.....

no soy

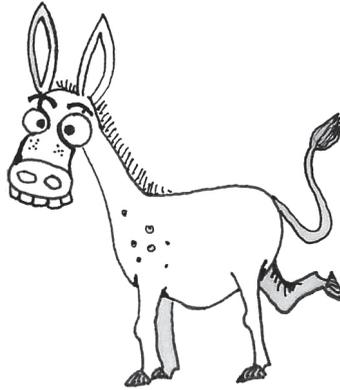
no soy

no soy

¿Qué soy? ¿.....? ¿.....?

Espejo amigo, ¿qué me dices?

Y cuando se miró, descubrió.....



y se sintió feliz.

NUESTRO CUENTO DE LAS EMOCIONES

Nivel de aplicación recomendado

3º y 4º de primaria.

Edad

A partir de 8 años.

Objetivos

- Conocer e identificar las causas de los sentimientos.
- Comprender los sentimientos propios y los de los demás.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoconocimiento emocional.

Autoestima.

El desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

En esta actividad se trata de hacer un cuento con fotos de las caras de los alumnos y de las alumnas expresando diferentes sentimientos (tristeza, alegría, enfado, sorpresa...).

Para ello, en primer lugar dedicaremos una sesión para realizar fotografías de los alumnos y las alumnas e imprimirlas.

En la sesión posterior realizaremos una puesta en común y dividiremos la clase en grupos de tres y repartiremos a cada uno/a una foto impresa de un compañero o compañera.

Una vez repartidas, realizarán una lluvia de ideas entre los miembros del grupo y empezarán a darle forma a un cuento o historia inventado por ellos/as mismos/as, donde los protagonistas serán los compañeros o compañeras que aparecen en sus fotografías.

Una vez finalizada la elaboración de los cuentos, los libros se dejarán en la biblioteca de aula para que los utilicen y se reconozcan expresando una gran variedad de sentimientos. Si se considera conveniente, estos libros se pueden llevar a casa para comentarlos con las familias.

Orientaciones para su aplicación

Es una actividad muy enriquecedora y divertida ya que también pueden recortar las cabezas y realizar ellos mismos las ilustraciones de la historia en forma de cuento, cómic, etc.

Se puede realizar de un modo sencillo y con una duración quincenal o bien se puede ampliar el tiempo que consideremos oportuno.

Materiales

- Fotografías individuales de cada alumno y alumna
- Folios
- Lápices de colores

Duración

Dos sesiones de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

NUESTRO DICCIONARIO EXPRESIVO

Nivel de aplicación recomendado

3º y 4º de primaria.

Edad

8 - 9 años.

Objetivos

- Identificar las propias emociones.
- Reconocer las emociones y sentimientos de los demás.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Autoestima.
- Desarrollo de habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

En esta actividad daremos nombre a todas nuestras emociones ya que en ocasiones los niños y las niñas expresan sus emociones pero no saben explicar cómo se sienten o el nombre que se le da a la emoción que sienten en ciertos momentos.

Para ello, crearemos nuestro diccionario expresivo comenzando por la primera letra del abecedario como: alegría...

Aprovecharemos cualquier suceso que ocurra en clase o en el patio para reflexionar sobre qué ha pasado, cómo se sienten, si el sentimiento o emoción ha sido positivo o no.

Este será el momento de añadir una nueva palabra a nuestro diccionario expresivo. Para ello escribiremos primero la palabra e intentaremos definir su significado. En el caso de que no sepan definir qué expresa esa emoción o no sepan la palabra concreta de la emoción que han sentido, el docente les ayudará (también puede remitirles a la búsqueda de la definición en el diccionario).

No se trata de copiar la definición del diccionario sino de que ellos mismos elaboren su propio diccionario con sus palabras a partir de la puesta en común.

Para ayudar a crear cada una de las definiciones copiaremos en la pizarra la siguiente frase, para iniciar el proceso de definición:

La/el.....es la emoción que me hace sentir.....

Y, a modo de ejemplo:

*Yo sé que otras personas se sienten.....
cuando.....*

Cada vez saldrá un niño o niña a decirnos su definición y seleccionaremos la más adecuada y será él o ella quien la escriba en el diccionario. Podremos completar la definición con una fotografía o imagen que exprese dicho sentimiento.

Es una actividad muy enriquecedora en todos los sentidos, ya que se trabaja el autoconocimiento, la búsqueda de información, la reflexión, el respeto por las opiniones de los compañeros y compañeras, el aprendizaje de las habilidades expresivas y del uso del diccionario.

Orientaciones para su aplicación

La actividad no se realizará de un modo aislado, en un momento determinado, sino a lo largo de todo el curso. Las emociones surgirán de forma natural como respuesta a las situaciones que se den en el centro y en el aula. Aprovecharemos para ampliar nuestro diccionario de emociones a partir de la expresión emocional espontánea, en el momento y situación en que se presenten.

Materiales

- Folios para elaborar nuestro diccionario
- Encuadernación para facilitar su consulta en el aula

Duración

No presenta una duración determinada ya que se llevará a cabo a lo largo de todo el curso escolar.

Bibliografía

Elaboración propia.

DETECTIVES

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

De 10 a 12 años.

Objetivos

- Aprender a conocer y valorar a los compañeros.
- Mejorar las relaciones sociales del grupo.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Habilidades sociales.
- Autoestima.

Descripción de la actividad

Se hace un sorteo en la clase para asignar a cada alumno un compañero al que investigar.

Como buenos detectives, deben hacer un trabajo de investigación para exponerlo en clase.

Debemos descubrirlo todo sobre él o ella: qué le gusta, qué le enfada, cuáles son sus aficiones, sus mejores amigos o amigas, sus miedos, etc.

Para ayudarnos podemos hacer entre todos un guión y documentar cada aspecto con fotografías propias, recortes de revista que ilustren cada cualidad o aspecto, dibujos, etc.

Cada niño tendrá su "cuaderno de investigaciones" que podemos dejarlo en clase hasta fin de curso y regalárselo al final del mismo.

Orientaciones para su aplicación

Podemos ayudar a los alumnos dándoles opciones e ideas de cómo podemos investigar sobre nuestro compañero, por ejemplo, observando con quién juega

habitualmente, qué suele llevar de almuerzo, qué cosas nos cuenta cuando hablamos con él, qué nos cuentan sus amigos, preguntar a su familia etc.

Es recomendable una sesión para presentar la actividad y hacer el sorteo y dos sesiones de tutoría para la exposición de los trabajos de investigación.

Materiales

- Folios y cartulinas
- Rotuladores
- Fotografías
- Materiales para decorar las tapas

Duración

Tres sesiones de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

3.2. AUTOCONCEPTO Y 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.

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 se valora uno mismo, cómo de satisfecho o insatisfecho está respecto a cómo es.

La autoestima se basa en la combinación de la percepción de uno mismo y del 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. Cuando en su vida se han dado ciertas condiciones, normalmente referidas a alguno de los siguientes aspectos necesarios para su desarrollo: 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, de amigos...). Los vínculos que establecen con estos grupos son importantes para el niño, 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: puntos de referencia que actúan como modelos adecuados con los que contrastar valores, normas, formas de pensamiento, comportamientos, para que con esa comparación puedan llegar a conformar esquemas propios de pensamiento y dar sentido a la propia actuación y así desarrollar un adecuado nivel de autoestima..

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 (padres y madres, núcleo familiar, maestros y compañeros) va devolviendo información al niño sobre cómo es, cómo se le valora o se le quiere.

El autoconcepto, la conciencia de uno 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 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 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.

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, con 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.

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

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, 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, autoestima. 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 uno mismo.
- Aceptar la propia singularidad.
- Favorecer la aparición de sentimientos de competencia y confianza
- Desarrollar la vinculación y el sentido de pertenencia al grupo y a 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 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 AUTOIMAGEN

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Describir nuestro físico de una manera objetiva y positiva.
- Identificar de manera positiva la imagen de uno mismo.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoestima.
- Autoconocimiento emocional.

Descripción de la actividad

Realizaremos una fotografía de cada alumno intentando que sea un plano entero, que coja todo el cuerpo o gran parte de él. Posteriormente, imprimiremos dichas fotografías en tamaño cuartilla.

A continuación, iremos elaborando la decoración de una cartulina en la que habremos pegado la foto. Se trata de anotar alrededor de la misma una descripción positiva de nuestra imagen con expresiones como:

- Me gusta mi...
- Tengo...
- Siempre...
- Mis...
- Me encanta...

Finalmente, cada alumno verbalizará el resultado de la actividad comentando lo que ha aprendido y reflexionando sobre el concepto de sí mismo.

Orientaciones para su aplicación

Podemos realizar una variación intercambiando las imágenes de los alumnos con el fin de que los compañeros añadan aspectos nuevos no tenidos en cuenta.

Insistiremos en que las aportaciones reflejen aspectos positivos.

Materiales

- Cámara de fotos
- Cartulinas
- Impresora
- Cola o pegamento
- Rotuladores

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Adaptada de:

Vallés, A (2007). *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar PIECE III*. Madrid: EOS.

¡QUÉ PEDAZO DE CORAZÓN TENGO!

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Fomentar la autoestima y el conocimiento de uno mismo a través de la recepción de mensajes positivos.
- Fomentar la seguridad en el propio conocimiento.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoestima.
- Autoconocimiento emocional.

Descripción de la actividad

Pediremos a los alumnos que elaboren individualmente un gran corazón con una cartulina tamaño A4. Cada uno lo personalizará utilizando el color y la forma que desee y con la que se sienta más a gusto.

En un lugar del aula los colgaremos todos y, para identificarlos, colocaremos sobre ellos una etiqueta con el nombre de cada alumno.

Posteriormente, ofreceremos a cada alumno pósits o papeles de variados colores para que durante una semana vayan expresando emociones o sentimientos positivos al resto de compañeros.

Observaremos cómo los corazones se van llenando de hojitas de colores perdiendo su forma inicial por la acumulación de mensajes positivos.

Al final de la semana se comentará el resultado de la actividad destacando todos los comentarios recibidos y cada alumno podrá llevarse su corazón a casa.

Orientaciones para su aplicación

Para que resulte más cómoda y dinámica esta actividad se puede preparar un par de mesas del aula con las hojas de colores o pósits. Así, cada niño que quiera escribir algo en algún momento oportuno, podrá hacerlo libremente en este lugar asignado.

Además puede resultar atractivo que los corazones se sitúen fuera del aula, por ejemplo, en el pasillo.

Materiales

- Cartulinas
- Folios de colores o pósits
- Rotuladores

Duración

Una sesión de 50 minutos (preparación de la actividad).

Bibliografía

Elaboración propia.

ME VENDEN

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

De 10 a 12 años.

Objetivos

Desarrollar una imagen ajustada y positiva de uno mismo.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoestima.

Descripción de la actividad

Con este juego lo que se pretende es hacer un “anuncio por palabras” o “*twit*tear en 140 caracteres” para intentar “vender” a otra persona. *Twit*tear es escribir un mensaje en 140 caracteres.

No se trata de redactar un gran párrafo sino de describir y destacar, de manera sencilla y breve, las cualidades de una persona del grupo a la que conocemos bien.

Una vez que tenemos el anuncio o el *twitt* escrito se puede presentar a la clase de diversas formas:

1. Los lee todos una misma persona.
2. Los dejamos sobre una mesa del aula y todas, en fila de uno, van leyéndolos uno por uno.
3. Nos colocamos en dos círculos concéntricos y mostramos, según vamos girando, nuestro anuncio o *twitta* cada una de las personas que encontramos frente a nosotros.

Una vez leídos, todos nos sentamos para reflexionar sobre el juego mediante cuestiones como:

- ¿Cómo me he sentido?
- ¿Me agrada o me incomoda que se hable bien de mí?

- ¿Lo hacemos con suficiente frecuencia?
- ¿Estoy dispuesto a practicar este lado positivo de mi personalidad con más frecuencia?
- ¿Cuándo puedo poner en práctica esta actitud hacia las personas que me rodean?

Orientaciones para su aplicación

Procuraremos que todos los alumnos escriban y reciban, al menos, un mensaje o twitt.

Material

- Folios
- Bolígrafos

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

ESTOFADO DE CUALIDADES

Nivel de aplicación recomendado

3° y 4° de primaria.

Edad

De 8 a 10 años.

Objetivos

- Desarrollar una imagen positiva de uno mismo y de los demás miembros del grupo, desarrollando la autoestima individual y grupal.
- Favorecer un clima de comunicación y de confianza dentro del grupo.
- Afianzar el sentimiento de pertenencia al grupo valorando la importancia de todos sus miembros.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoestima.

Descripción de la actividad

Como actividad inicial, el docente iniciará un diálogo con el alumnado para explorar las ideas previas creando un clima adecuado de trabajo.

Para ello, realizará una serie de preguntas estableciendo un paralelismo entre el grupo y una receta de cocina:

- *¿Habéis hecho alguna vez o habéis visto hacer una receta de cocina?*
- *¿Cómo se llaman cada uno de los elementos que componen una receta de cocina?*
- *¿Qué importancia tienen los ingredientes de una receta? ¿Son todos igual de importantes?*
- *Un grupo está formado por varias personas, las cuales son los ingredientes que lo componen. ¿Todos los “ingredientes” del grupo son importantes para elaborar una receta? ¿Todos aportan lo mismo?*

A continuación, se dividirá la clase en grupos. Cada grupo elaborará una “receta” cuyos ingredientes serán las cualidades de cada uno de sus miembros.

Cada alumno escribirá en la parte superior de un folio su nombre. El folio irá pasando por todos y cada uno de los miembros y se procederá de la siguiente manera:

1. Cada alumno pensará en una cualidad o aspecto positivo de los otros compañeros del grupo y lo escribirá junto al nombre.
2. En un breve tiempo (por ejemplo, dos minutos) se intercambiarán los papeles para que todos puedan escribir. Finalmente, cada miembro del equipo recibirá en el folio que lleva su nombre las cualidades que le han atribuido sus compañeros.
3. Comentarán los aspectos positivos que han resaltado y entre todos elegirán los “ingredientes” que formarán parte de la “receta” del grupo.

Una vez preparado el grupo, elaborarán una “receta de grupo” y le pondrán un nombre que represente algún aspecto común del grupo, por ejemplo: *Estofado de alegría*, *Buen humor asado*, *Compañerismo a la plancha...*

Orientaciones para su aplicación

El docente hará hincapié en los siguientes aspectos:

- a) Nadie debe quedar excluido.
- b) Se deben reconocer el mismo número de cualidades a todos los alumnos.
- c) Solo se pueden destacar aspectos positivos.

La técnica para la realización de la receta del grupo puede ser libre y variada así, por ejemplo, se puede presentar en forma de *collage*, de dibujo, de poema, de dramatización, etc.

Una vez acabado el trabajo, se realizará la exposición al resto de compañeros explicando en qué consiste la receta de su grupo”.

Materiales

- Folios
- Cualquier material de escritura: lápices de colores, rotuladores...

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Obtenida de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/vida-saludable/programas/prevenir-para-vivir>

ME GUSTAS TÚ

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria

Edad

A partir de 10 años.

Objetivos

- Expresar cualidades positivas de los demás mediante el lenguaje oral.
- Ser capaz de escuchar y agradecer de los demás cualidades positivas de uno mismo.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoestima.
- Autoconocimiento emocional.
- Habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

Iniciaremos la propuesta con una actividad de motivación, colocaremos a los alumnos sentados en círculo y les explicaremos que vamos a escuchar una canción mientras ellos se van pasando una flor. La canción que proponemos es el tema de Manu Chao "Me gustas tú". Los alumnos escuchan la canción mientras se pasan la flor en orden. Les pedimos que se la pasen despacio y mirando a los ojos a la persona a la que se la entregan. Tras escuchar la canción, se les pregunta sobre el contenido de la misma y qué sentido tiene habernos pasado la flor mientras la escuchábamos.

Tras el diálogo les proponemos repetir el juego pero ya no pasaremos la flor en orden sino que lo haremos andando y moviéndonos por la clase, mientras escuchamos la canción.

Las consignas vuelven a ser:

- Mirar a los ojos a la persona a quien le das la flor.
- No evitar darle la flor a alguien.
- No repetir a la misma persona.
- Pasar la flor cuando la canción dice "Me gustas tú".

Se vuelve a repetir el juego y sentados en círculo les preguntamos cómo se han sentido, si les ha gustado, si algún aspecto les ha costado, etc.

Tras esta parte de la actividad avanzaremos hacia una parte más comprometida y profunda de la misma. Pediremos que continúen sentados en círculo y que, por turnos, vayan saliendo al centro, uno a uno. El resto de los compañeros tienen que decir algo positivo de ese compañero.

Las consignas serán:

- Siempre hay que decir algo positivo del compañero.
- Todos hablan. Si alguno no quiere decir nada de algún compañero, le pediremos que se lo piense de nuevo y volveremos a él al final. También puede repetir algo de lo que hayan dicho otros compañeros.
- Al final se la dará un aplauso y la persona que estaba en el centro agradece los elogios recibidos.

Es interesante que al final de cada ronda cada niño que ha salido al centro comente qué le han parecido los comentarios de los compañeros, cómo se ha sentido, si hay algo que le haya sorprendido y si él quiere añadir algo que los demás no hayan dicho.

Una vez que todos los alumnos han salido al centro a recibir su lluvia de elogios, les pediremos que en una pegatina o pósito pongan la mejor cualidad que ellos tienen y que pueden aportar a la clase. Tendremos una olla dibujada en un papel continuo y cada niño irá colocando su pegatina dentro de la olla para entre todos hacer el estofado de cualidades positivas de la clase de 5º o 6º tal o cual.

Se pondrá en común todo y acabaremos con un gran aplauso final por todo lo que hemos descubierto que tenemos en la clase.

Orientaciones para su aplicación

Esta actividad mueve mucho las emociones de vergüenza y la necesidad de aprobación de los niños de estas edades. Es necesario instarles a que participen de todas las actividades lo máximo posible. En cualquier caso es contraproducente obligarles a hacer algo que no quieren hacer. Se pueden utilizar fórmulas intermedias como utilizar antifaces, darse la vuelta, colocarse en lugares menos visibles, hacer el elogio por escrito, etc.

Duración

Dos o tres sesiones de 50 minutos.

Materiales

- Canción: Me gustas tú de Manu Chao
- Una flor natural
- Papel continuo
- Pegatinas, pósits o notas de colores

Bibliografía

Elaboración propia.

NUNCA LO OLVIDES

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Reflexionar acerca de las cualidades positivas que vemos en nuestros compañeros.
- Tomar conciencia de los aspectos positivos que los demás ven en nuestra persona.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoestima.

Descripción de la actividad

En ocasiones, necesitamos no olvidar algunas cosas como, por ejemplo, algo importante que tenemos que comprar, un lugar vital al que ir, algo que debemos recordar para un examen... Para ello, muchas veces recurrimos a las notas o pósts y decoramos la nevera de casa, el corcho de nuestra habitación o alguna pared con alguno de ellos, recordando esas "cosas" tan importantes que no debemos olvidar.

Igualmente, a veces, olvidamos las cualidades que poseemos. Por ello, vamos a recordarnos entre todos lo simpáticos, cariñosos, inteligentes, educados, amables, ingeniosos o divertidos que somos.

La actividad consistirá en primer lugar, en pegar en nuestro cuerpo pósts en los que habremos escrito esas cualidades tan especiales que poseemos y, en segundo lugar, en pegar en el cuerpo de nuestros compañeros y compañeras pósts en los que también habremos escrito cualidades tan especiales que reconocemos que ellos poseen, cualidades que para nosotros no pasan inadvertidas y que no debemos olvidar nunca.

Finalmente, realizaremos una puesta en común sobre lo que ha supuesto para nosotros no solo reconocer nuestras cualidades más destacables sino que también los demás nos las reconozcan.

Materiales

- Pósters
- Material de escritura: lápices de colores, rotuladores...

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

MI CÁPSULA DEL TIEMPO

Nivel de aplicación recomendado

3º y 4º de primaria.

Edad

8 y 9 años.

Objetivos

- Favorecer su autoestima.
- Defender y valorar sus opiniones respetando la de los compañeros y compañeras.
- Fomentar el trabajo en equipo.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoestima.
- Comunicación.

Descripción de la actividad

En esta actividad se pretende, por un lado, que el alumnado reflexione y seleccione elementos, objetos e imágenes representativos e importantes en su vida y, por otro, que observe y reflexiones sobre elementos, objetos, etc., representativos de grandes acontecimientos históricos y avances de la humanidad.

Por ello, el enunciado que presentaremos será el siguiente:

- Imagina que encuentras un arcón de hace 30 años y dentro hay una selección de objetos que intentan dar una idea de cómo era la vida entonces.

¿Qué crees que encontrarías dentro?

Para esta ocasión el docente puede llevar al aula un pequeño baúl o caja decorada en que habrá depositado previamente algunos objetos y fotografías de una determinada época histórica. Será un momento de gran emoción para ellos encontrar el baúl, abrirlo y ver qué objetos y fotografías se encuentran en su interior.

A partir de estos objetos, tendrán que adivinar de qué etapa histórica se trata (previamente habrán trabajado dicha etapa junto con otras en el área Ciencias Sociales).

A continuación, plantearemos al alumnado la siguiente actividad:

- Ahora serás tú quien creará una cápsula que se enviará al espacio o que se enterrará en un lugar secreto y se abrirá dentro de 30 años. ¿Qué meterás dentro?

Este trabajo consiste en hacer una lista de cinco elementos, objetos, imágenes, etc. que el alumnado crea representativas de ellos, de su forma de vida y de sus valores. Después, en pequeños grupos deberán construir estas cápsulas y seleccionar los objetos que van a introducir en ella.

Una vez han creado su cápsula, por grupos la presentarán al resto de los compañeros y cada uno dirá qué objeto ha aportado y por qué es importante en su vida.

Orientaciones para su aplicación

Para realizar esta actividad utilizaremos la primera sesión para despertar la curiosidad y motivación del alumnado. Plantearemos la actividad mostrando la cápsula del tiempo a modo de ejemplo. Como tarea para casa tendrán que reflexionar y traer para la siguiente sesión aquellas cosas que consideren importantes en su vida.

En la segunda sesión, formaremos las agrupaciones y tendrán que debatir y seleccionar aquellas cosas que introducirán dentro de su baúl, caja o cápsula y defender su opinión frente a sus compañeros.

Es importante el hecho de que solo podemos poner 5 objetos en la cápsula ya que esto supone elegir entre diversos objetos priorizándolos según nuestros valores personales.

Materiales

- Baúl o caja decorada con objetos de otra época histórica
- Papel para la elaboración de la lista
- Lápices
- Los materiales que cada alumno o alumna quiera aportar a la cápsula de grupo

Duración

Dos sesiones de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

DESCUBRIENDO MI AUTOESTIMA

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

De 10 a 12 años.

Objetivos

Conocer y potenciar el nivel de autoestima de los alumnos.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoestima.

Descripción de la actividad

La actividad consiste en completar individualmente un formulario sobre autoestima aportado por el docente (anexo).

Cuando todos hayan terminado, realizaremos una puesta en común para conocer las opiniones del grupo clase sobre las cuestiones que se tratan en dicho cuestionario.

Finalmente, pediremos que, voluntariamente, pongan ejemplos personales sobre experiencias vividas tomando como referencia las cuestiones tratadas en el formulario. Por ejemplo, "En esta ocasión,....., me sentí capaz de hacer cosas útiles, por ejemplo..."

Orientaciones para su aplicación

Sería interesante realizar la actividad a comienzo de curso. De este modo, podríamos conocer su nivel de autoestima.

Durante la puesta en común podemos introducir aspectos relacionados con la autoestima y conducirles hacia la reflexión.

Materiales

- Formularios del anexo
- Lápices o bolígrafo

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Adaptada de:

Pellicer, I. (2011). *Proyecto Educación Física Emocional*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Anexo

Señala con una X en qué medida te identificas con cada aspecto de los que se destacan a continuación:

Cuestionario	Muy de acuerdo	De acuerdo	Poco de acuerdo
Te sientes con capacidad de hacer cosas útiles.			
Reconoces que puedes cometer errores y superarlos.			
Te sientes incapaz de afrontar dificultades.			
Frente a tareas difíciles, haces uso de todas tus capacidades			
Eres muy sensible y te duelen mucho las críticas.			
Evitas hacer cosas por miedo al fracaso.			
Das más importancia a tus capacidades que a tus debilidades.			
Te avergüenzas de tus defectos y debilidades.			
Siempre te fijas en lo negativo de las cosas.			
Te sientes a gusto con las cosas que realizas.			
Te encuentras inseguro a la hora de tomar decisiones.			
Te cuesta tomar decisiones.			
No tienes miedo a expresar tus sentimientos.			
Te habría gustado parecerse más a otras personas.			
Te recuperas con facilidad de errores o fracasos.			
Te sientes incomodo cuando expresas ideas que no son compartidas.			
Sientes que lo que haces es importante para tu familia.			
Solo te sientes seguro de las cosas que haces si alguien te dice que está bien.			
No te preocupa que otro tenga las mismas capacidades que tú.			
Te sientes mal porque otros puedan hacer cosas mejor que tú.			
Vives pendiente de los demás, de lo que hacen bien o mal.			

ACENTUAR LO POSITIVO

Nivel de aplicación recomendado

5º y 6º de primaria.

Edad

De 10 a 12 años.

Objetivos

- Superar barreras y bloques generados por una baja autoestima.
- Mejorar la imagen de uno mismo mediante el intercambio de comentarios y cualidades personales.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoestima.

Descripción de la actividad

Muchos hemos crecido con la idea de que no es correcto el autoelogio o elogiar a otros. Con este ejercicio se intenta cambiar esa actitud al hacer que dos personas compartan algunas cualidades personales entre sí.

En esta actividad, cada persona le da a su compañero la respuesta a una, dos o las tres de las siguientes dimensiones sugeridas:

- *Dos atributos físicos que me agradan de mí mismo y de ti mismo.*
- *Dos cualidades de personalidad que me agradan de mí mismo y de ti mismo.*
- *Una capacidad o pericia que me agradan de mí mismo y de ti mismo.*

Los comentarios deben ser positivos, no se permitirá ninguno negativo.

Transcurridos unos 15 minutos se sentarán todos en círculo y se les harán estas preguntas para que reflexionen:

- *¿Cuántos al oír la tarea asignada habéis sonreído mirando al compañero y habéis dicho "tú primero"?*
- *¿Fue difícil señalar una cualidad al iniciar el ejercicio?*
- *¿Cómo consideraréis ahora el ejercicio?*
- *¿Cómo os habéis sentido realizando la actividad?*

Orientaciones para su aplicación

Dado que la mayor parte de los niños no ha experimentado este encuentro positivo (dar, recibir elogios o autoelogiarse), quizá necesiten que el docente aporte ejemplos para que puedan iniciar el ejercicio.

Duración.

Una sesión de 40 minutos.

Bibliografía

Obtenida de:

https://docs.google.com/file/d/0B_Uxho8rObFWaDBTRXFyTFJBR0U/edit

3.3. AUTOCONTROL EMOCIONAL

Aprender a gestionar la propia vida emocional es un factor decisivo de socialización. Es un proceso que tiene su origen en la primera infancia. No se trata de reprimir las emociones, sino de equilibrarlas. La capacidad de tranquilizarse uno mismo es una habilidad que se adquiere como resultado de la acción mediadora de los demás.

Las emociones han permitido nuestra supervivencia como especie, y siguen favoreciendo la adaptación humana. Sin embargo, 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.

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

También, gracias al lenguaje, puede describir mejor su 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 que no viven experiencias adecuadas, elaborarán una comprensión insuficiente o distorsionada de los propios sentimientos y de los otros 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 con un autocontrol pobre tienen tendencia a un comportamiento inmaduro, tienen problemas de relación con los compañeros, 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 del cerebro hace disminuir la actividad de los lóbulos prefrontales, base para 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, a detectar desde el principio las señales de alarma que envía el cuerpo. Después, se ha de enseñar que cuando se está muy enfadado lo que se ha de 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 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 pueden presentar un retraso en la adquisición de la habilidad del autocontrol. Estos niños 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

En las actividades seleccionadas 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, reflexionar sobre situaciones conflictivas habituales para diseñar, entre todos, estrategias de respuesta.

CONTROL DE MIS PENSAMIENTOS

Nivel de aplicación recomendado

De 3º a 6º de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Identificar situaciones de autocontrol.
- Atender a la parte racional de los pensamientos.
- Diferenciar entre lo que nos apetecería hacer y lo que debemos hacer.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autocontrol emocional.
- Autoconocimiento emocional.
- Resolución de conflictos.

Descripción de la actividad

La actividad consiste, en primer lugar, en plantear situaciones inacabadas y, posteriormente, pedirle al alumnado que cumplimente, en grupo, la tabla "Lo que me apetece hacer – Lo que debería hacer" (anexo 1).

Podemos partir de situaciones como:

- Mi madre me ha dicho que recoja la ropa de mi habitación. Está por todas partes, incluso por el suelo. La quinta vez que me lo dice lo hace gritándome y yo...
- Mi compañero de grupo no para de mover las piernas y me da patadas. Ocupa su sitio y el mío. Ya se lo he dicho varias veces, pero sigue y sigue. Ahora mismo yo...
- Tengo un hermano más pequeño y me persigue por toda la casa. La verdad es que no le hago caso. Hoy ha entrado en mi habitación y me ha escondido mi tableta y un juego de la videoconsola. Lo acabo de ver y yo...
- Los miércoles y los viernes me reúno con mis compañeras de balonmano y vamos a entrenar al polideportivo de la localidad. Vamos todos menos una

niña que siempre espera sola hasta que llega la entrenadora. Le hemos dicho todas que se venga con nosotras antes pero nunca quiere. Ahora va diciendo que la tratamos muy mal cuando jugamos e incluso que la tiramos en una jugada para hacerle daño. Mis padres me han reñido por esto y no me dejan explicarme y yo...

Tras realizar la actividad por grupos de trabajo o grupos cooperativos haremos una lluvia de ideas conjunta para ver todas las respuestas de autocontrol obtenidas aportando más riqueza en el aula.

Orientaciones para su aplicación

Se puede utilizar como soporte de pensamiento y reflexión última la imagen de viñetas de autocontrol del anexo 2.

En dichas viñetas aparecen tres imágenes:

1. En una se representa la ausencia de autocontrol, desorganización mental; es decir, no logro centrarme en buscar la manera positiva de hacer algo.
2. En otra, se muestra el comienzo de la relajación y de la ordenación de los pensamientos.
3. En la tercera, finalmente, se plasma la tranquilidad, encuentro la solución y consigo autocontrolarme.

Materiales

- Listado con situaciones
- Ficha para colocar los pensamientos

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia. Anexo 1 obtenido de:

Évano, Ch. (2006). *La gestión mental. Otra forma de ver y escuchar en pedagogía*. Barcelona: GRAÓ.

Anexos

Anexo 1.

Tabla: "Lo que me apetece hacer – Lo que debería hacer".

Lo que me apetece hacer	Lo que debería hacer
Pegarle un "sopapo".	Indicarle que estoy nervioso y que espere a que me relaje.

Anexo 2. Imagen de viñetas autocontrol



Y HAGO... ¡BOOOOOOMMMM!

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Identificar el propio autocontrol ante situaciones conflictivas.
- Utilizar la respiración como medio de expresión del autocontrol.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autocontrol emocional.
- Resolución de conflictos.

Descripción de la actividad

Repartimos un globo a cada niño o niña. El docente comenzará dando ejemplos de situaciones cortas que pueden sacar de quicio.

La actividad consiste en ir hinchando el globo, con una buena bocanada de aire, cada vez que nos sentimos incapaces de controlar algunas de las situaciones.

El primero que revienta el globo será al que más situaciones le hacen ponerse nervioso.

Por ejemplo, las situaciones pueden ser:

- Acabo de darme cuenta que he perdido mi estuche de la suerte.
- Mi hermano me saca la lengua cuando me riñen a mí por algo que ha hecho él y encima mis padres no se dan cuenta.
- Me culpan de haber hablado en un control. ¡Yo no he sido!
- Alguien se ha comido la tableta de chocolate y me miran todos a mí.
- Mi hermano ha cogido mi camiseta favorita. ¡La lleva puesta!

Esta parte de la actividad puede realizarse sustituyendo el globo real por el dibujo de un globo de manera que los alumnos sustituyan hinchar el globo por pintar zonas o partes del globo.

Podemos completar la actividad solicitando que verbalicen situaciones que les son difícilmente controlables. Esto ayudará a reconocer que algunas de estas situaciones son muy comunes a todos y a buscar estrategias o mecanismos para saber solucionarlas o afrontarlas.

Orientaciones para su aplicación

Se puede ampliar la actividad creando una segunda parte. Esta consistirá en plantear las situaciones anteriores pero por cada espiración de aire podremos restar aire de nuestro globo si encontramos rápidamente una solución sin tener que perder el control.

Materiales

- Globos
- Hoja con situaciones

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

EL DOSSIER DE LAS IMÁGENES IMPOSIBLES

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Regular la conducta impulsiva respetando la reflexión de los compañeros cuando se ha conseguido resolver una actividad.
- Mantener la atención y concentración.

Competencias emocionales que desarrolla

Autocontrol emocional.

Descripción de la actividad

Esta actividad se puede desarrollar en gran grupo. Proyectaremos en una pantalla imágenes gestálticas (anexo 1).

Previamente se explicará al alumnado que, cuando aparezca la imagen, deberán observarla durante el tiempo que el docente establezca y que hasta que no haya transcurrido ese intervalo de tiempo no pueden hacer comentarios o expresarse mediante gestos. De ahí la necesidad de regular y controlar la conducta impulsiva de responder de forma inmediata en el momento que encuentren la solución sin respetar el proceso del resto de los compañeros.

Únicamente transcurrido este tiempo podrán intervenir, siguiendo un orden, para explicar qué les ha sugerido la imagen.

Por último, les sugeriremos que hagan una búsqueda de imágenes para elaborar el *Dossier de las imágenes imposibles*, que pueden compartir con otros compañeros del colegio o incluso con la familia.

Orientaciones para su aplicación

Sería interesante que el docente explique, previo a la realización de la actividad, qué son las imágenes de la Gestalt y las ilusiones ópticas que producen.

También se recomienda utilizar algunas de las imágenes a modo de ejemplo.

Materiales

- Cañón
- Pantalla (o pizarra digital)
- Ordenador
- Imágenes
- Papel
- Encuadernador para el dossier

Duración

Una sesión de 40 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

Anexos

Anexo 1. Imágenes gestálticas obtenidas en:
<http://auladefilosofia.net/2008/10/28/gestalt-e-ilusiones-opticas/>

EN BUSCA DE LA META PERDIDA

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Generar autocontrol en conductas mejorables o susceptibles de ser mejoradas.
- Identificar la conducta que se debe corregir para, a continuación, aplicar la meta de autocontrol.

Competencias emocionales que desarrolla

Autocontrol emocional.

Descripción de la actividad

Se creará un *dossier* en formato cuartilla que estará organizado en dos apartados:

- a) Metas que se deben conseguir en el ámbito escolar.
- b) Metas que se deben conseguir en el ámbito familiar.

Se generará una meta por semana alternando las metas familiares con las escolares.

Por ejemplo:

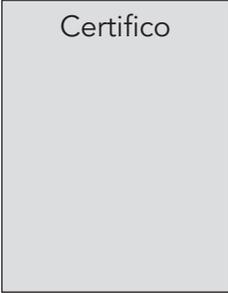
La primera semana se puede proponer como meta guardar el turno de palabra. Durante toda la semana, los alumnos observarán si consiguen esa propuesta de autocontrol conductual. Al finalizar la semana se evaluará en grupo si la meta ha sido lograda. En el caso que no se haya podido conseguir, se aplicará durante una semana más.

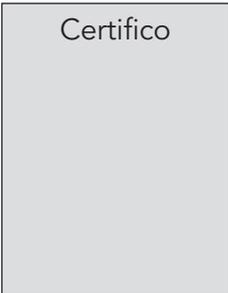
La segunda semana se propondrá una meta aplicable en el ámbito familiar. En este caso las familias estarán informadas y serán las que proporcionarán al docente un listado o batería de propuestas de conductas que debe autocontrolar su hijo o hija. La consecución del autocontrol en la conducta (ha conseguido esa meta) será certificada por la propia familia en forma de sello o firma (o símbolo similar) en la página correspondiente del *dossier*.

Esta actividad se propone para un trimestre y, si van consiguiendo las metas propuestas, aparte de certificarlo en cada página se les puede recompensar con el reconocimiento de todo el grupo en forma de diploma.

Orientaciones para su aplicación

Una posible organización del *dossier* podría ser:

Semana:.....	
Conducta que se debe autocontrolar	
.....	
Meta escolar que se debe conseguir	
.....	

Semana:.....	
Conducta que se debe autocontrolar	
.....	
Meta escolar que se debe conseguir	
.....	

Materiales

Cuadernillo *dossier* con las hojas de metas

Duración

Una primera sesión de 40 minutos.

Sesiones posteriores de 10 minutos por meta propuesta y revisión de la anterior.

Bibliografía

Elaboración propia.

ESPERAR ES MEJOR

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

A partir de 8 años.

Objetivos

Entrenar la capacidad de esperar para obtener una recompensa.

Competencias emocionales que desarrolla

Autocontrol emocional.

Descripción de la actividad

En grupos reducidos se sentarán en torno a una mesa. El docente pondrá en el centro una fuente de chocolatinas o golosinas. Explicará que pueden coger una enseguida pero, si esperan tres minutos, podrán coger dos.

Algunos niños pasarán un mal rato con la espera porque no estarán seguros de que lo prometido llegue alguna vez. Es posible que se levanten antes de tiempo y cojan una chocolatina. Se sugiere no reprocharles nada. Cuando pase el tiempo, con puntualidad, se repartirán las dos chocolatinas a los que han sabido esperar. Lo más importante es que los niños más inseguros aprendan, aunque sea por observación, que controlarse y esperar, trae su recompensa.

Finalmente, pondremos en común el resultado y la conclusión de la actividad y les invitaremos a que verbalicen experiencias personales donde hayan vivenciado alguna situación similar y cómo se han sentido, cómo han resueltos el problema, etc.

Materiales

- Bote con chocolatinas o golosinas
- Cronómetro

Duración

Una sesión de 40 minutos.

Orientaciones para su aplicación

Educar en el esfuerzo es una de las labores que debemos hacer en la Educación Primaria. Muchas veces en la vida hay que lograr pequeños objetivos para después conseguir uno grande. Para ello hay que saber esperar y controlar las emociones. Si los niños y niñas aprenden a demorar gratificaciones y a frenar la impulsividad conseguirán, con mayor facilidad, llegar a los objetivos que se propongan.

Bibliografía

Adaptada de:

Ibarrola, B. (2006). *Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños y niñas de 6 a 8 años*. Madrid: SM.

LA CANCIÓN DEL OPTIMISTA

Nivel de aplicación recomendado

De 3º a 6º de primaria.

Edad

A partir de 8 años.

Objetivos

Desdramatizar situaciones que pueden provocar reacciones o pensamientos negativos.

Competencias emocionales que desarrolla

Autocontrol emocional.

Descripción de la actividad

El docente propondrá aprender a componer un rap. Explicará a los alumnos que en este tipo de canción lo más importante es la letra y que sirve para improvisar. Cada uno puede añadir frases y el resto del grupo acompañará y cantará la misma frase: "Y no pasa nada" acompañando con percusión instrumental o corporal.

Ejemplos:

- A veces me equivoco...
- Y no pasa nada (Grupo)
- Me caigo de la silla...
- Y no pasa nada (Grupo)

Continuar con frases como:

- Me dicen que soy tonto
- Se ríen porque lloro
- Me riñen porque...

Posteriormente, visualizarán el vídeo de la canción *Seguiremos* de Macaco obtenida de:

<https://www.youtube.com/watch?v=kZlvxUNTm7s> y analizarán la letra de la canción. Finalmente, visualizarán el libdub de la canción *Seguiremos* de Macaco realizado desde el Hospital San Joan de Deu obtenido de:

<https://www.youtube.com/watch?v=8WATgU5PduE> y comentarán qué han sentido y qué opinión les merece.

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Materiales

- Instrumentos de pequeña percusión para acompañar (maracas, pandero...) y de percusión corporal.
- Canción *Seguiremos* de Macaco obtenida de: <https://www.youtube.com/watch?v=kZlvxUNTM7s>
- Libdub de la canción *Seguiremos* de Macaco realizado desde el Hospital San Joan de Deu obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=8WATgU5PduE>

Bibliografía

Adaptada de:

Moreno, A. (2001). *Sentir y pensar. Programa de Inteligencia Emocional para niños de 6 a 8 años*. Madrid: S. M.

VAMOS A IMAGINAR...

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

De 9 a 12 años.

Objetivos

- Aprender a controlar la propia conducta a través del propio movimiento.
- Aprender a canalizar y controlar las emociones negativas a través de actividades de relajación.

Competencias emocionales que desarrolla

Autocontrol emocional.

Descripción de la actividad

Esta actividad consiste en dejar volar nuestra imaginación para poder controlar nuestras emociones negativas y dejar aflorar las emociones positivas para relajarnos y olvidar aquello que nos provoca enojo, ira, estrés, etc.

Realizaremos la actividad dividida en 3 fases:

- Fase de tensión y desinhibición segmentaria: actuaremos por partes corporales iniciando desde la cabeza hasta los pies. Se trata de contraer o poner en tensión de forma rápida y acentuada una parte y, a continuación, proceder a relajarla lentamente. Una vez se han ido relajando los distintos grupos musculares, se pasa a la siguiente fase. Jugamos con la respiración, tomando aire rápidamente y expulsándolo lentamente.
- Fase de concentración mental y relajación: sugeriremos imágenes a través de una pequeña historia que se adaptará al ritmo de la música. Esta narración se realizará a media voz, lentamente y con pausas.
(Anexo 1. Narración: "Un viaje en una burbuja de cristal")
- Fase de vuelta a la normalidad o de despertar: en ella utilizaremos una música más viva que invite a despertarse lentamente del estado de pasividad anterior.
(Anexo 2. Continuamos con la narración- Fase de vuelta)

- Tras la narración podemos hacer un comentario en grupo de las sensaciones que han tenido, de los aspectos que más les ha gustado, si desean realizar otra práctica en el futuro...

Orientaciones para su aplicación

Para la realización de la actividad el docente dedicará un día a la semana a dicha actividad, preferiblemente el último día, después de una semana llena de emociones y experiencias vividas tanto en clase como en el ámbito extraescolar.

Materiales

- Colchonetas
- Aparato de sonido
- Música recomendada: Enya, Chill Out, Nazca, Vangelis, J. M. Jarre, Mike Oldfield...

Duración

Una sesión de 30 minutos.

Bibliografía

Adaptada de:

www.efdeportes.com

Anexos

Anexo 1. Fase de concentración mental y relajación.

Narración: "Un viaje en una burbuja de cristal"

Imagínate que estás plácidamente tumbado y dormido en el sofá. En la calle está lloviendo y hace mucho frío, pero tú descansas junto a una chimenea que te calienta y te hace sentir muy a gusto. Puedes observar cómo saltan pequeñas chispas de la llama que se van elevando lentamente por la chimenea.

El techo de la habitación es de cristal y en él puedes ver cómo las gotas de lluvia resbalan mansamente juntándose unas con otras. También observas cómo las nubes se mueven con lentitud.

Entre las nubes, aparece una burbuja de cristal que desciende hasta ti, te envuelve y quedas dentro de ella. En la burbuja estás muy cómodo, no sientes frío ni calor, la temperatura es muy agradable.

La burbuja, contigo dentro, se empieza a elevar lentamente hasta el cielo, podrías tocar las nubes, parecen de algodón y suaves. Se inicia un viaje que te resultará maravilloso.

Vuelas por encima de una montaña nevada, ves cómo los copos de nieve caen suavemente de las ramas de los árboles. Hay pajarillos que andan sobre la nieve y dejan mansamente sus huellas sobre ella, esconden la cabeza en la nieve y la sacan, dan saltos muy graciosos. Ahora observas un río con unas aguas limpias y cristalinas, puedes ver cómo nadan los peces apaciblemente, son de muchos colores, amarillos, sonrosados, anaranjados...

El viaje continúa sobrevolando un inmenso prado verde, lleno de una suave y fresca hierba, incluso puedes oler su agradable aroma. En un lado ves un pequeño lago con aguas muy tranquilas, en él hay unos cisnes que se mueven mansamente, son muy bonitos, de color blanco. Sus suaves plumas se mueven muy lentamente con la brisa del aire. Junto al cisne que tiene un plumaje amarillo en su cuello hay otro más pequeño, debe ser su hijo, observas cómo acaricia con su cabeza la barriguita de la madre.

El viaje va acabando, la burbuja retorna su vuelo hacia tu casa. La burbuja desciende lentamente y te deja de nuevo en tu sofá. Ha sido un viaje alucinante y maravilloso. Has estado muy cómodo. Continúas durmiendo tranquilo y plácidamente.

Anexo 2. Fase de vuelta a la normalidad o de despertar.

Continuamos con nuestra narración:

Empiezas a observar a través del techo de cristal cómo se van abriendo las nubes rápidamente, entre ellas aparecen los primeros rayos de sol, éstos se proyectan sobre tu frente, comienzas a sentir cómo tu cuerpo se calienta, la frente se empieza a mover, el rayo se mueve hasta tu pecho, notas cómo tu respiración se acelera, ahora los rayos del sol iluminan tus brazos y sientes un hormigueo que llega hasta la yemas de los dedos. Ahora la luz del sol llega hasta tus piernas, notas un pequeño temblor en ellas, incluso sientes cosquilleo en la planta del pie.

Comienzas a despertarte, mueves todo tu cuerpo, abres los ojos y te das cuenta que el viaje de la burbuja ha sido un agradable sueño.

PISTA, PISTA

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

Mejorar la capacidad de atención y concentración.

Competencias emocionales que desarrolla

Autocontrol emocional.

Descripción de la actividad

Este juego es también conocido como *Tabú*. Se puede realizar por parejas, consiguiendo puntos por cada palabra acertada, o bien con un alumno o alumna que irá rotando y se dirigirá a un grupo de estudiantes.

La actividad comenzará entregándole, al alumno que actúa, una tarjeta que contiene la palabra secreta. Éste tendrá que conseguir que otro compañero o bien el grupo adivinen de qué palabra se trata.

Para lograrlo podrá utilizar frases sin que éstas incluyan la palabra inicial.

Por ejemplo, pistas aceptables para "gato" pueden ser "minino", "pequeño tigre" o "felino".

Si se está jugando en grupo, el alumno que adivine la palabra, se convertirá en el líder, comenzando de nuevo.

Materiales

Tarjetas con palabras escritas.

Duración

Una sesión de 40 minutos.

Bibliografía

Obtenida de:

http://www.ehowenespanol.com/juegos-ensinar-autocontrol-ninos-lista_94239

3.4. 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, puesto que la inteligencia sola no basta si no se da también un segundo elemento esencial para la relación justa y humana: la moral.

Es la competencia de la inteligencia emocional la 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 y 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 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.

Habrá que esperar hasta los 7 u 8 años para que niños y niñas 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, los niños 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 estas 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 para 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, habilidades comunicativas y el aumento de la compasión hacia el otro, además de conseguir una mayor regulación de la agresión y otros comportamientos antisociales.

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.

HACIENDO UN AVIÓN DE PAPEL

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Identificar emociones y vivencias en otras personas.
- Sentir emociones a partir de situaciones de países con diferentes derechos a los nuestros.

Competencias emocionales que desarrolla

Empatía.

Descripción de la actividad

Se les propondrá realizar mecánicamente, por pasos, un avión de papel. En primer lugar, el docente hará una explicación clara, pausada y respondiendo a las necesidades que tengan.

En el momento en que hayan terminado el primer avión se pasará a una situación en la que se les exija realizar muchos aviones que estén perfectos en poco tiempo.

Reflexionaremos sobre el hecho de que quizás se trate de una situación de trabajo como la que viven niños en países donde el derecho a la educación es un privilegio de pocos.

Realizaremos, además de una reflexión comparativa de la manera de enseñar a hacer los aviones de papel y, posteriormente, como se les estaba sometiendo a elaborarlos de un modo rápido a niveles muy exigentes.

Al finalizar la actividad hablaremos de lo que equivale su trabajo en dinero y de cómo es la vida en otros países.

Como cierre podrán escribir en los aviones elaborados un deseo de cambio, como por ejemplo, *“que todos los niños del mundo tengan lo necesario para una edu-*

cación digna y de calidad”, “que todos los niños del mundo tengan los alimentos básicos que necesitan para crecer”, “que todos los niños del mundo...”.

Una vez escritos los deseos se pondrán de pie, en círculo y se tirarán unos a otros los aviones y leerán las notas que han puesto unos y otros.

Esta actividad se puede acompañar con una música animada.

Finalmente leeremos en grupo y en voz alta las notas que contienen cada avión.

Orientaciones para su aplicación

Esta actividad hay que trabajarla con cautela en el momento en que el docente pasa a ser el encargado que somete. Se pretende que los niños experimenten cómo se pueden sentir aquellos niños trabajadores, basándonos únicamente en la rapidez y la producción con calidad.

Se puede acompañar con imágenes de niños trabajando en este tipo de países comparadas con imágenes de niños de nuestro país.

En el anexo aparecen algunas cuestiones que se pueden tomar como referencia para trabajar.

Materiales

- Papel (folios, periódicos, etc.)
- Lápices, rotuladores, etc.
- Imágenes

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Adaptada de:

Bustamante, M. y col. (1995). *Cuaderno educar en valores. Guía didáctica y recursos didácticos*. Madrid: Manos Unidas.

Anexo

Algunas cuestiones para reflexionar en la puesta en común:

- ¿En qué se parece y en qué se diferencia la vida de los niños y niñas en algunos países subdesarrollados y en el nuestro?...
- En nuestro país, ¿qué hacen las personas en paro para sobrevivir?, ¿cobran subsidio de desempleo?, ¿tienen derecho a prestaciones de la seguridad social? ¿Y los ancianos en qué situación se encuentran?
- En cuanto al trabajo, ¿nos hemos hecho la competencia entre los grupos?, ¿hemos cooperado?, ¿qué sistema de trabajo podríamos inventar?.

EL JARDÍN DE LA CONVIVENCIA

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Identificar las diferencias entre las distintas personas.
- Respetar las diferencias de los demás.
- Comprender el valor de la convivencia.

Competencias emocionales que desarrolla

Empatía.

Descripción de la actividad

La actividad se realiza en dos fases. En primer lugar, se reparte a todo el alumnado una flor. En cada pétalo hay un valor o contravalor y se trata de pensar qué es lo que debemos cambiar para que la convivencia sea satisfactoria.

Se les puede dejar un tiempo para que respondan y luego se hace una puesta en común.

A continuación, se divide al grupo en varios pequeños equipos, se entrega una flor con varios pétalos a cada uno de los grupos y se les pide que a cada pétalo le pongan una cualidad que favorezca la convivencia y la amistad.

Cada equipo expone su flor y luego se puede hacer una puesta en común.

En la clase se puede formar con todas las flores un pequeño jardín al que llamaremos el jardín de la convivencia.

Orientaciones para su aplicación

Se puede realizar la misma actividad trabajando únicamente los valores positivos. Cada pétalo sería un valor positivo.

Materiales

- Folios
- Cartulinas
- Tijeras
- Material de escritura (bolígrafos, rotuladores...)

Duración

Una sesión de 50 minutos.

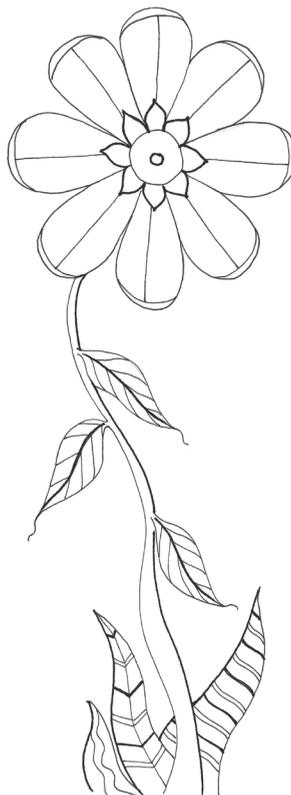
Bibliografía

Adaptada de:

Izal, C. (2005). *Tutoría de valores con preadolescentes. Propuestas para trabajar con estudiantes de 10 a 14 años*. Madrid: CCS.

Anexos

Modelo de flor.



ME PONGO EN TU LUGAR

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

A partir de 10 años.

Objetivos

- Ofrecer oportunidades para la interacción empática con los iguales.
- Favorecer la creación de un clima positivo en la clase.

Competencias emocionales que desarrolla

Empatía.

Descripción de la actividad

El docente repartirá un sobre con consignas. La actividad consiste en representar aquello que sale en nuestro sobre (atrevido, pasota, revolucionario, antipático, ...).

Los alumnos formarán grupos de 4 o 5. Cada alumno del grupo llevará a cabo la presentación de un caso que representa una postura marcada que se les indicará en un sobre. La idea es que sean capaces de representar la postura que les ha tocado.

La función del docente y de uno de los alumnos en esta actividad será la de observador y moderador de las conductas de cada postura.

Finalizada la actividad, haremos entre todos una síntesis de las representaciones de los diversos grupos haciendo hincapié en:

- Los hechos relevantes surgidos en cada grupo.
- La importancia de la comunicación en las relaciones humanas.
- El respeto como elemento fundamental de la comunicación.
- Acuerdos y conclusiones a los que han llegado en cada grupo.

Ejemplos:

Son docentes de un centro educativo. Todos tienen ordenador, ya que es indispensable para desarrollar su trabajo, pero no todos están contentos con el funcionamiento del mismo. Reciben una carta de Consellería anunciándoles la próxima adquisición de un ordenador que llegará al centro el mes siguiente. Entre todos deben decidir cuál de ellos se lo quedará:

1° Sobre.

Sonia: Lleva 15 años en el centro. El ordenador tiene 10 años y tiene poca memoria. Ya hace tiempo que pide un cambio de ordenador. Es una persona con carácter y cree que el ordenador nuevo tiene que ser para ella, ya que tiene el más viejo y es la que lleva más tiempo en el centro.

2° Sobre.

Bruno: Lleva 9 años en el centro. Hace 5 años que le dieron un ordenador nuevo, aunque hace 1 año sufrió una avería y no funciona bien. Pide un cambio desde entonces. Considera que el ordenador nuevo tiene que ser para él ya que con el actual los nuevos datos y trabajos realizados peligran.

3° Sobre.

Marcos: Acaba de incorporarse al centro y tiene el ordenador que dejó Alberto, con 8 años de antigüedad, la torre hace mucho ruido y en el taller no la pueden arreglar. Considera que el ordenador nuevo tiene que ser para él, ya que acaba de llegar y el ordenador que le han dado no está en buen estado.

4° Sobre.

Pilar: Desde hace 7 años está en el centro. Su ordenador está en buen estado, tiene 3 años, aunque quiere cambiarlo porque dice tener problemas con el sistema operativo. Ella quiere el ordenador nuevo y arremete contra los demás para conseguir su propósito.

5° Sobre.

Antonio: Es el coordinador TIC en el centro. Tiene un ordenador que tiene una antigüedad de 6 años. Como encargado de dinamizar el uso de las TIC en el centro solicita tener el ordenador más avanzado y nuevo.

Orientaciones para su aplicación

Esta actividad puede continuar realizándose con casos que el docente o los propios alumnos se inventen.

Es importante dejar tiempo suficiente, no menos de 15 minutos para la reflexión final, dando lugar a que todos puedan intervenir aportando los acuerdos y las conclusiones a las que han llegado.

Materiales

Sobre con cada uno de los casos

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

LA RUEDA DE LA VERDAD

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

A partir de 10 años.

Objetivos

- Mejorar la capacidad de comprender a los otros, su perspectiva y sus sentimientos.
- Ofrecer oportunidades para la interacción empática con los iguales.

Competencias emocionales que desarrolla

Empatía.

Descripción de la actividad

El docente comenzará leyendo y explicando los objetivos de la sesión y posteriormente las preguntas que van a trabajar por si hay alguna que el alumnado quiera cambiar.

Repartirá las preguntas del documento anexo y un folio en blanco mientras les solicita que cojan un bolígrafo y que vayan retirando las mesas y formando un círculo grande y otro más pequeño.

Una vez colocados en círculos y mirándose unos a otros se les pide que, con la pareja que tengan enfrente, comiencen a preguntarse la primera de las cuestiones escritas. Una vez contestadas por ambos, se rota hacia la derecha y con el compañero que se tiene ahora delante, se contesta la 2ª pregunta. Así se procede sucesivamente hasta terminar de rotar y de contestar todas las preguntas. Si se acabase la ronda de compañeros antes que las preguntas se volverá a la 1ª persona. Las respuestas se anotan en la hoja de preguntas. Para rotar a la vez, el docente dará una palmada y dejará unos dos minutos para responder a cada pregunta.

La puesta en común consiste en que cada alumno trate de responder las preguntas en función de las respuestas que le hayan dado y comprobar lo diferentes que somos en cuanto a personalidad, intereses, vivencias, etc. El docente preguntará aleatoriamente sobre las preguntas del cuestionario y entre todos se reflexionará sobre las respuestas que han anotado.

Orientaciones para su aplicación

Con esta actividad se pretende que aprendan a respetar a los demás aunque piensen de forma diferente a ellos y así evitar posibles conflictos por la intolerancia.

En cuanto a su aplicación la actividad se realizará en el aula para que aprendan a mover el material escolar sin molestar a las clases de al lado y asociar el mismo espacio con las actividades lúdicas.

Materiales

- Fotocopias del documento anexo
- Bolígrafos

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Obtenida de:

<http://www.profes.net/>

Anexo

Lista de preguntas:

- Ponte un adjetivo que comience por la misma letra de tu nombre.
- Si tuvieras que cambiarte el nombre, ¿cuál escogerías?
- ¿Quién es tu héroe preferido? ¿Por qué?
- ¿Quién es la persona que más ha influido en tu vida y por qué?
- ¿Qué recuerdas de cuando tenías 4 años?
- Las mejores vacaciones que has pasado han sido...
- Si te concedieran la posibilidad de estar una hora hablando con una persona famosa de tu elección, ¿a quién elegirías?
- Di una cosa que te haga feliz.
- ¿Cuál es tu programa favorito de televisión?
- Si tuvieras que llevarte a una isla desierta sólo tres cosas ¿qué te llevarías?
- Di uno o varias aficiones que tienes o practicas.
- Si te dieran un premio que consistiera en ir a vivir un año al lugar de la Tierra que quieras, ¿adónde irías?, ¿por qué?
- Di una cosa buena que te haya sucedido hace poco.
- ¿Quién es tu mejor amigo?
- ¿Qué te gustaría ser de mayor?
- Si pudieras convertirte en cualquier otra persona del mundo, ¿en cuál te convertirías?, ¿por qué?
- Si pudieras convertirte en animal, ¿en qué animal te convertirías?, ¿por qué?
- Si pudieras cambiar algo del mundo, ¿qué cambiarías?
- ¿Cuál es la época de tu vida que recuerdas con más alegría? ¿Y la de más tristeza?
- Si te encontraras un genio que te concediera 3 deseos, ¿qué le pedirías?

HA SIDO SIN QUERER

Nivel de aplicación recomendado

3º y 4º de primaria.

Edad

8 - 9 años.

Objetivos

- Aprender a responder ante emociones de los demás que expresen enfado.
- Mejorar las relaciones positivas en el grupo.

Competencias emocionales que desarrolla

Empatía.

Descripción de la actividad

El docente divide la clase en grupos de 4 o 5 estudiantes.

A cada grupo le reparte una de las escenas descritas en la ficha 1, que tendrán que representar al resto de los grupos. Les explicará que cada escena tiene tres posibles finales y cada grupo debe elegir uno de ellos.

Los grupos van representando las escenas y el docente va anotando en la pizarra las diferentes soluciones que han adoptado para hacer frente a una situación de enfado.

A continuación, explica cuáles son los pasos para conseguir ponernos en el lugar de la persona que nos manifiesta sentirse enfadado. Debemos intentar ponernos en el lugar del otro y comprender sus razones.

Empatizar es ponerse en el lugar del otro

Los pasos son los siguientes:

- Mira a los ojos a tu compañero.
- Mantén la calma y escucha sin interrupción.
- Imagina cómo se siente.
- Cuando termine de hablar, puedes explicarle qué ha ocurrido.
- Pregúntale cómo puedes ayudarle.

Orientaciones para su aplicación

Entre todos se pueden crear nuevas situaciones o comentar algunas experiencias personales que se hayan vivido o conocido y cómo las han solucionado o afrontado.

Ello ayudará a dar un valor más real y cercano a la actividad y favorecerá que aprendan a afrontar cada vez mejor las situaciones que conocen de manera cercana.

Materiales

- Ficha 1: ¡Lo siento, ha sido sin querer!

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Obtenida de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/vida-saludable/programas/prevenir-para-vivir>

Anexo

Ficha 1: ¡Lo siento, ha sido sin querer!

Situación 1

La madre de Juan entra en su cuarto y lo encuentra todo desordenado: la ropa fuera del armario, los juguetes revueltos con los libros, los zapatos encima de la cama... Está muy enfadada y a punto de estallar.

Juan la mira a los ojos mientras le está regañando...

Imagina tres finales para esta historia:

- Juan comienza a contestar a su madre y a decir que él no ha sido...
- Se disculpa y escucha a su madre.
- Le da la razón y se compromete a ordenarlo.

Situación 2

Luis ha prestado a Javier su videoconsola. Éste ha metido un juego al revés y la videoconsola se ha atascado.

Imagina tres finales para esta historia:

- Luis se enfada y comienza a meterse con Javier. Javier, enfadado, le grita: ¡No hace falta que te pongas así, ha sido sin querer!
- Javier contesta: No he sido yo. La "vídeo" ya estaba rota. Pregúntale a Álvaro que la ha cogido antes que yo.
- Javier se disculpa y escucha paciente los motivos de Luis para sentirse enfadado. Le da la razón y después entre los dos tratan de solucionar el problema.

“YO” TENGO “TU PROBLEMA”

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

De 10 a 12 años.

Objetivos

- Ser capaces de pensar en cómo se sienten los demás.
- Mejorar la empatía.

Competencias emocionales que desarrolla

Empatía.

Descripción de la actividad

Cada alumno pone por escrito con el máximo de detalles posibles un conflicto que tiene o ha tenido con otra persona.

Escogerá un conflicto que pueda exponer en público y pondrá su nombre al final.

Después mezclaremos todos los papeles y cada miembro del grupo tomará uno al azar que no sea el suyo.

Lo leerá cuidadosamente en privado y podrá preguntar a la persona que lo escribió.

Posteriormente, cada uno explicará al grupo el problema que le ha tocado como si fuese propio, entrando en sus sentimientos y sensaciones y ampliando la situación.

Finalmente, haremos una reflexión en grupo de la actividad ¿qué nos ha parecido?, ¿os cuesta poneros en el lugar de otra persona?, ¿cómo podemos mejorar el problema y ayudar al compañero?, ¿para qué sirve esta actividad?, ¿qué nos ha enseñado?, etc.

Orientaciones para su aplicación

Si el grupo es numeroso, la actividad se debe hacer en varias sesiones para no perder la atención y que no resulte pesado.

Se puede hacer una clasificación de conflictos entre todos atendiendo a diferentes criterios: de conducta, de materiales, con muchas personas, con un solo amigo, etc.

No debemos tener prisa en la resolución de los problemas que se expongan.

Debemos favorecer el diálogo, las aportaciones personales respetuosas y positivas, la exposición de ideas y emociones, etc.

Materiales

- Folios
- Lápices

Duración

Dos sesiones de 50 minutos.

Bibliografía

Obtenida de:

<http://pazuela.file.wordpress.com>

EL HORARIO DE ANA MARRÓN

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

A partir de 10 años.

Objetivos

- Reflexionar sobre la gestión de su tiempo libre y las actividades extraescolares.
- Practicar la asertividad y la priorización de actividades.

Competencias emocionales que desarrolla

- Empatía.
- Asertividad.

Descripción de la actividad

Organizamos la clase en grupos de 4 o 5 estudiantes. Les explicamos que conocemos a una niña, Ana Marrón, que va también al mismo nivel que ellos y que está muy agobiada porque tiene muchas cosas que hacer cuando sale del colegio. A cada grupo le pasamos la hoja del anexo 1 en la que se explica cuáles son las tareas de Ana. Cada grupo debe leerlas y elaborar una propuesta de horario semanal para ella (anexo 2). Como Ana tiene muchas cosas que hacer, le vamos a proponer a cada grupo que priorice las que deben ser más importantes y que rechacen al menos una de ellas argumentando el porqué.

Tras el trabajo de cada grupo se ponen en común los resultados por grupos argumentando qué actividades han priorizado para Ana y cuáles de ellas han descartado. Durante la puesta en común daremos lugar a que los diferentes grupos puedan dialogar sobre sus opciones.

En una segunda sesión comenzaremos hablando de la puesta en común del día anterior y de su opinión sobre las tareas extraescolares, cómo se sienten ellos y si alguna vez se han sentido tan agobiados como Ana.

Con esta reflexión hablaremos de la importancia de encontrar tiempo en el horario diario para jugar, estudiar, descansar, alimentarse y cuidar la higiene.

Les propondremos entonces que elaboren su propio horario recogiendo la realidad de las cosas que hacen (anexo 2). Después les invitaremos a compartir, quien lo desee, su horario haciendo hincapié en el equilibrio de tareas, de ocio, descanso y trabajo.

Duración

Dos sesiones de 50 minutos.

Materiales

Fichas de anexo 1 y 2.

Bibliografía

Elaboración propia.

Anexos

Anexo 1.

El horario de Ana Marrón.

Hola amigos y amigas de 5° B, me llamo Ana Marrón y soy una chica de 10 años. Como mi nombre indica tengo un pequeño problema y me gustaría que me ayudaseis a resolverlo. ¿Qué os parece?

Veréis, yo también voy a 5° y tengo un poco de lío con mi horario extraescolar, es decir, con las actividades que hago cuando salgo de clase.

Todo el mundo opina sobre qué es lo mejor para mi: mis padres, mis amigos, mi maestra, mis abuelos, etc. Y yo estoy liada y agobiada porque no sé qué tengo que hacer.

Os presento a estas personas y veréis lo que opinan.

PADRES

Ana debe estudiar inglés porque es importante saber idiomas, por eso tiene que ir a una academia al menos dos días por semana. Además tiene que colaborar en casa con la compra de los viernes por la tarde.

AMIGOS

¡Está muy guay jugar en el equipo de baloncesto del cole! ¡¡¡Ana, tienes que apuntarte!!!!

Los entrenamientos son los martes y los jueves. Los partidos son los viernes por la tarde.

MAESTRA

¡Ana es una alumna excelente!!! Tiene que mantener esas notas tan fantásticas. Hay deberes todos los días y además tiene que leer un libro todas las semanas.

ABUELOS

Como nuestra querida nieta Ana es tan buena estudiante y lo hace todo tan bien le vamos a regalar un curso de natación los sábados por la mañana.

ANA

Yo lo que necesito es descansar un poco y que no me pongan tantas actividades. A mí lo que me gustaría es practicar yoga con mis primas porque me relaja y me ayuda a respirar y estirar mi cuerpo.

Anexo 2. Plantilla Horario

EL HORARIO DE: _____

Actividades:

Horario de tardes y noches	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
17-18 h						
18-19 h						
19-20 h						
20-21 h						
21-22 h						
23-24 h						

3.5. HABILIDADES SOCIALES Y DE COMUNICACIÓN

Habilidades para interactuar con el grupo, para hacer amigos, para pedir favores, para hacer y aceptar cumplidos... Las habilidades sociales sirven para mejorar la calidad de las relaciones que el niño 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.

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 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 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, lo que le permite a los niños 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.

Caballo se centra sobre todo en la forma de comunicación, en la asertividad como base de todas las habilidades sociales, de manera que la meta no sea sólo 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 los derechos propios sin agredir los ajenos.

Haber aprendido unas adecuadas habilidades sociales implica una serie de beneficios:

- El niño 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 que no poseen unas habilidades sociales positivas pueden experimentar el aislamiento y el rechazo social. La timidez y la agresión son las manifestaciones más frecuentes de niños 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 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 padres 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 habilidades sociales cada vez más complejas y sofisticadas, que se adquieren y desarrollan necesariamente fuera del contexto familiar.

La enseñanza de estas habilidades es particularmente importante en el caso de los niños de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria. Las principales razones son:

- A estas edades los niños están empezando a desarrollar sus procesos de socialización y todavía no han adquirido una cantidad suficiente o significativa de estas destrezas, la enseñanza de habilidades sociales en la escuela es de gran relevancia para su formación.
- El trabajo de habilidades sociales 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 con deficiencias significativas en el dominio de estas habilidades que se benefician claramente de su enseñanza en el entorno escolar.
- La enseñanza de habilidades sociales fortalece el desarrollo personal del niño, 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 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 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 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 nuestro alumnado.

Cómo enseñar habilidades sociales

La infancia es sin duda el periodo fundamental para aprender habilidades sociales. 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 aversivas) 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 se fijan en figuras de referencia para él, sobre todo padres y hermanos. Observa y reproduce cómo actúan sus padres con otros adultos y con otros niños. 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 al niño sobre si una conducta es adecuada o no, así como explicaciones o sugerencias: *Di hola, pídele por favor, se come con la boca cerrada...*

En la escuela, la enseñanza de las habilidades sociales 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 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 los niños 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 el alumnado los pasos adecuados en la práctica de la habilidad aprendida, comentándoles también aquellos aspectos que deberán mejorar.

Es importante tener en cuenta que los docentes 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 profesor 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 que se deben 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 de la siguiente manera:

- 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 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 el alumnado la construcción de vínculos sociales.

Actividades

La propuesta de actividades para este módulo 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.

CUÉNTAME ESA HISTORIA

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Desarrollar habilidades comunicativas a través de la escucha atenta.
- Ser capaz de desarrollar una historia contada con las propias palabras.
- Analizar los errores que se producen en la comunicación.

Competencias emocionales que desarrolla

Habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

En primer lugar, pediremos 5 o 6 voluntarios para que salgan fuera de clase.

Llamaremos al primero y le leeremos una historia avisándole que tiene que estar muy atento porque después tendrá que contársela al siguiente voluntario que entrará de fuera, y así sucesivamente.

El resto de la clase deberá estar en silencio y no podrá dar pistas ni ayudar a los narradores. Estarán atentos analizando cómo cambia la historia según la cuentan unos u otros.

Por último, comentaremos las diferentes versiones de la historia que han contado los voluntarios, sobre todo qué relación guarda la última versión con la original. Discutiremos las posibles causas de las diferentes historias. Analizaremos en qué situaciones de la vida real se producen estas distorsiones en la comunicación y por qué. Pediremos a los alumnos que cuenten alguna ocasión en la que les haya ocurrido algo parecido y buscaremos formas para comunicarnos de manera más adecuada.

Orientaciones para su desarrollo

La historia que se narra ha de estar adaptada a cada nivel, dadas las capacidades comunicativas y memorísticas del alumnado. Por ello ofrecemos dos tipos de historias (anexo).

Materiales

- Historia para 3° y 4° de primaria
- Historia para 5° y 6° de primaria

Duración

Una sesión de 40 minutos.

Bibliografía

Adaptada de:

[http:// www.profes.net](http://www.profes.net)

Anexo

La historia para 3° y 4° de primaria

Carlos sube a la montaña y se encuentra un amigo al que le dice: "Vete a buscar a Pedro para que avise a la gente, pues la princesa está enferma, y hay que subir a ayudar".

La historia para 5° y 6° de primaria

Una familia gallega quería irse de vacaciones muy lejos pero no sabían si viajar en coche, en tren o en avión.

Los hijos pequeños, Jaime y Verónica, querían ir en avión a Barcelona.

Los hijos mayores, Raúl y Luisa, querían ir en tren a Madrid. Los padres pretendían ir en coche hasta León.

Como no se ponían de acuerdo, llamaron a todos sus primos, tíos, abuelos y amigos y les pidieron consejo. Se armó un gran alboroto, todos querían hablar a la vez y más que ayudar a la familia consiguieron que un gran dolor de cabeza se apoderase de ellos.

Al final, decidieron viajar en autobús hasta París. Cuando llevaban la mitad del camino se pinchó una rueda y el conductor no tenía ninguna de repuesto. Tuvieron que ir hasta Zaragoza en bicicleta. Cuando llegaron estaban tan cansados que durmieron todo el día. Al despertarse se dieron cuenta de que para divertirse no hacía falta viajar lejos en avión o en tren, ellos lo pasaban bien cuando estaban todos juntos. Por eso, volvieron a Galicia y pasaron las mejores vacaciones de su vida rodeados de sus amigos y primos.

RATÓN, LEÓN Y PERSONA

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

De 10 a 12 años.

Objetivos

- Identificar los tres estilos de comunicación y conducta con sus características.
- Identificar cuál podría ser su propio estilo de comunicación o conducta.

Competencias emocionales que desarrolla

Habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

Se les presenta los tres estilos de comunicación y conducta con los tres personajes característicos de cada uno:

1. Ratón. Estilo pasivo. Se explica que llamamos estilo pasivo cuando no se sabe defender los propios derechos y decisiones ni se actúa ni se comunica de manera eficaz. Una persona con estilo pasivo se acobarda y actúa según lo que los demás quieren y eso, a su vez, le produce malestar.
2. León. Estilo agresivo. Se explica que es todo lo contrario al ratón, es el estilo contrapuesto. Es cuando no sabe defender los derechos y decisiones adecuadamente. No respeta a los demás. Se expresa avasallando a los demás o manipulándolos e incluso puede reaccionar con insultos o ridiculizando.
3. Persona. Estilo asertivo. Es el estilo al que queremos llegar ya que es cuando sabe defender de forma eficaz y adecuada sus derechos y decisiones, sin agresividad ni cobardía. Actúa desde criterios personales, expresa los pensamientos, convicciones y sentimientos, respetando los de los demás.

Se puede realizar la explicación poniendo la imagen de un ratón, de un león y de una persona. Se les pedirá que especifiquen cómo actuarían o se comunicarían cada uno de los personajes presentados. Una vez hayan sacado ideas se les puede explicar los tres estilos comunicativos.

A continuación, se les repartirá individualmente una tabla con características de los tres estilos. Posteriormente se puede corregir y comentar.

Finalmente, por grupos de 3 personas, se realizará una dramatización donde aparezca representado uno de los tres estilos. El resto del grupo intenta adivinar de cuál se trata.

Orientaciones para su aplicación

Para facilitarles la dramatización se les puede aportar situaciones de la vida diaria. A partir de ahí y teniendo en cuenta las características de los estilos deberán dramatizar dicha situación.

Materiales

- Fichas con las características
- Imágenes de un ratón, un león y una persona

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Adaptada de:

Faber, A. Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Barcelona: Medici.

Anexos**Anexo 1**

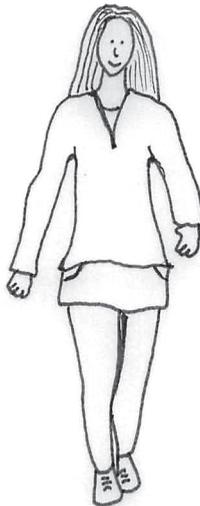
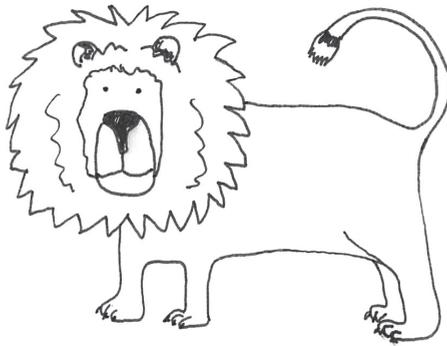
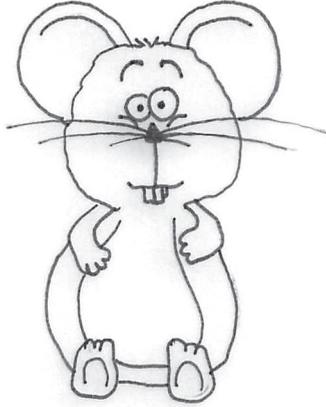
Tabla con características.

Relaciona las características con el estilo de conducta que corresponda:

	Pasivo	Agresivo	Asertivo
No tiene en cuenta a los otros.			
Se deja manipular.			
No sabe pedir ayuda.			
Defiende sus derechos con valentía y seguridad.			
Impone sus opiniones, sin escuchar la de los demás.			
Su voz es firme y clara. Y su mirada directa.			
Se siente inferior a los demás.			
Escucha y participa sin miedos.			
Critica siempre, insulta y humilla.			
Sabe decir NO a algo que no quiere hacer sin sentirse culpable			
No defiende sus derechos.			
Habla gritando, con mirada desafiante.			
Su mirada es cabizbaja y huidiza. Y su voz, baja.			
Los otros se aprovechan de él.			

Anexo 2

Imágenes de un ratón, un león y una persona.



FRASES ASESINAS

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Tomar conciencia de la forma en que nos dirigimos a los demás.
- Reflexionar sobre la mejor manera de comunicarse.
- Aprender a comunicarse de un modo más asertivo.

Competencias emocionales que desarrolla

Habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

Se presentará un listado de frases asesinas, es decir, de frases que llevan implícito "mensajes tú" (porque tú eres... porque tú has hecho...). El docente les propondrá completar la lista con otras frases que ellos mismos aporten y que cumplan con el requisito de ser "mensajes tú".

A continuación se realizará una reflexión sobre si son adecuados este tipo de mensajes o no para la comunicación y por qué es así.

Finalmente, se les pedirá que transformen esos "mensajes tú" en "mensajes yo". Esto implica que con la utilización de este tipo de comunicación podemos hacer ver a la otra persona las consecuencias de su comportamiento, cómo ha frustrado nuestras expectativas y nos entristece más que centrarnos en su comportamiento o intentar culparle o acusarle.

Orientaciones para su aplicación

Se les puede explicar que el "mensaje yo" es un modo de comunicación respetuosa con la persona con la que se habla donde se comunica al otro sin reproches. Sin embargo, el "mensaje tú" suele atribuir a las otras personas las causas de sus comportamientos y opiniones. Se suele expresar con mandatos e imperativos. Con este tipo de mensajes las personas pueden sentirse evaluados, controlados, culpados e injustamente tratados.

Para construir "mensajes yo" se pueden seguir los siguientes pasos:

- Describir brevemente la situación o comportamiento que te disgusta o molesta. Describe y no se juzga. Por ejemplo: "Levantáis mucho la voz y no logro escuchar lo que dicen. Me siento molesto."
- Describir las consecuencias o efectos que dicho comportamiento o sentimiento tiene sobre él ("...y no logro escuchar lo que dicen").
- Expresar los sentimientos que ese comportamiento le causa ("Me siento molesto").

Se les puede proponer que analicen durante una semana todos los "mensajes tú" y los "mensajes yo" que realizan y la respuesta de las personas de su alrededor.

Materiales

- Listado con frases asesinas o "mensajes tú"

Duración

Una sesión de 60 minutos.

Bibliografía

Adaptada de:

Caruana Vañó, A. (Coord.) (2005). *Programa de educación emocional para la prevención de la violencia. 2º ciclo de la ESO*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria de Cultura Educació i Esport. En Internet: <http://www.lavirtu.com/> sección de publicaciones.

Anexo

Listado con frases asesinas:

- Contigo no se puede dialogar...
- No haces más que repetir y repetir...
- Eres un o una fantasma...
- ¡Siempre haces lo mismo...!
- De esto no entiendes absolutamente nada...
- Mira, no me marees...
- Dilo tú, que lo sabes todo...
- A veces, te preocupas más de los demás que de tu propia familia...
- Estás loco; hazlo tú si quieres...
- No te quiero ver con ese sinvergüenza de amigo que tienes...
- Pareces tonto, hijo. ¿Por qué no saludaste ayer?...
- No me traigas a nadie a casa. ¡Vete tú a saber con qué compañías andas!

EL BINGO DE LOS SENTIMIENTOS

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

A partir de 10 años.

Objetivos

- Representar mediante mímica sentimientos y emociones.
- Reconocer situaciones en las que se experimentan diferentes sentimientos.
- Favorecer un clima de confianza entre el alumnado.

Competencias emocionales que desarrolla

Habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

Damos a cada alumno o alumna un cartón para jugar al bingo (modelos en anexo).

Cuando saquemos una palabra del bombo los alumnos y alumnas tienen que representar el sentimiento o emoción que haya salido y después comprobar si la tienen en su cartón para tacharla.

Si un alumno canta línea, podrá pedir a cualquiera de sus compañeros que describa una situación en la que se haya sentido o emocionado como alguna de las palabras que hayan salido.

Cuando alguien cante bingo tendrá que narrar una historia en la que aparezca las cuatro palabras de las esquinas de su cartón. Si tiene dificultades, el resto de los compañeros le ayudarán.

Después discutiremos si la historia que ha contado podría suceder en la realidad.

Orientaciones para su aplicación

Debemos preparar cartones para jugar el bingo donde las casillas serán los nombres de diferentes sentimientos y emociones.

Proponemos dos modelos de cartones de bingo que podemos utilizar para planificar y desarrollar la actividad (anexo).

Materiales

- Cartones o cartulinas
- Bolsa a modo de bombo

Duración

Una sesión de 50 minutos

Bibliografía

Adaptada de:

http://www.primaria.profes.net/inteligencia3.asp?id_contenido=1327&cat=Expresamos+sentimientos&catrecurso=1275

Anexo

B I N G O								
CARTÓN N°								
□		□		□		□		
	□		□	□			□	
□				□	□			□

B I N G O								
CARTÓN N°								

LOS COMPLEMENTOS

Nivel de aplicación recomendado

3º y 4º de primaria.

Edad

8 - 9 años.

Objetivos

- Desarrollar la cooperación.
- Fomentar la expresión emocional a través de la dramatización.

Competencias emocionales que desarrolla

Habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

Los estudiantes se colocan en dos filas, unos frente a otros, a unos dos metros de distancia. Los de la fila 1, recibirán cartas que llevan escrito una palabra que indique persona que hace algo (por ejemplo: motorista, bombero, médico, nadador, ciclista...), su imagen o dibujo. Los de la fila 2, que serán los complementos, recibirán cartas con los nombres de los complementos de estos personajes y sus imágenes.

Los jugadores de la fila 1 irán rotando para salir al centro y representar a través de la mímica y de onomatopeyas la acción correspondiente a su personaje (por ejemplo: motorista = arrancar y conducir la moto...)

Cuando el jugador de la fila 2 se da cuenta de que es su complemento (la moto) dice en alto, por ejemplo: "Tú eres el motorista y yo soy la moto". Este sale al centro con su personaje y durante un minuto ambos dramatizan una acción conjuntamente. Luego sale el jugador 2 de la fila 1 y así sucesivamente hasta que se emparejan todos los personajes con sus complementos.

Al acabar la actividad se realiza una puesta en común para evaluar el desarrollo del juego. Para ello podemos tomar como referencia las siguientes cuestiones:

- *¿Ha sido divertido jugar a los personajes y sus complementos?*

- *¿Cómo te has sentido representando el personaje?*
- *¿Te ha sido difícil encontrar la pareja?, ¿y hacer una representación con ella?*

Materiales

- Cartas con los dibujos de los personajes y los complementos

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia

BAZAR DE PALABRAS

Nivel de aplicación recomendado

3º y 4º de primaria.

Edad

8 - 9 años.

Objetivos

- Fomentar la comunicación y aumentar los hábitos de escucha.
- Desarrollar la asimilación de las normas de conducta social.

Competencias emocionales que desarrolla

Habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

Se divide la clase en equipos de cinco jugadores. El docente plantea las pautas del juego:

- *En cada equipo debéis construir cinco frases. Voy a daros a cada miembro del equipo un sobre que contiene cinco palabras. Distribuidas en los cinco sobres entregados al grupo están las palabras con las que se pueden formar cinco frases.*
- *Cada uno debe hacer una frase pero la meta del juego se consigue cuando entre los cinco jugadores consigáis construir las cinco frases.*
- *Se podrán dar palabras a los compañeros y recibir también palabras.*

El docente les presenta las siguientes reglas del juego:

- *Podéis presentar o dar las palabras que tenéis a vuestros compañeros de equipo a los que les puedan hacer falta para completar su frase.*
- *No podéis pedir ni quitar palabras, debéis esperar a que el otro compañero se dé cuenta de que tiene la palabra que os hace falta y os la ceda voluntariamente.*
- *Una vez acabado el juego, se establece una puesta en común para comentar el desarrollo de la actividad.*

Orientaciones para su aplicación

Sugerencias para las frases del juego. Frases: 1- La casa está adornada con flores. 2- Los ríos salen al mar. 3- En otoño, caen las hojas. 4- Los delfines son amigos del hombre. 5- Jugar es divertido.

Distribución del material. Sobres: 1- La está ríos salen con. 2- casa hojas adornada En Los. 3- al mar divertido es son. 4- otoño delfines Jugar amigos del. 5- caen las hombre Los flores.

En la puesta en común se pueden utilizar preguntas como estas:

- *¿Cómo os habéis sentido?*
- *¿Ha sido difícil cooperar para hacer las frases?*
- *¿Cómo se han realizado en cada grupo?*
- *¿Cómo os habéis sentido al ayudar a otros compañeros?*
- *¿Ha habido problemas para organizarse?*
- *¿Cómo se han resuelto?*
- *¿Cómo os habéis sentido al conseguir la meta del juego?*

Las palabras de las frases se escriben con letras mayúsculas de igual tamaño sobre cartulina. Cuando los miembros del grupo no sean múltiple de cinco, hay que elaborar un juego en el que se estructuren tantas frases como jugadores deban formar el equipo.

Materiales

- Un juego de bazar de palabras para cada cinco jugadores

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

TABLÓN DE AGRADECIMIENTOS

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Reconocer la importancia de agradecer lo que los demás hacen por uno.
- Valorar lo que hacen por uno y la importancia de ayudar a los demás.
- Mejorar las relaciones sociales del grupo.
- Mejorar el nivel de autoestima.

Competencias emocionales que desarrolla

Habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

Escribir la palabra *GRACIAS* en la parte superior de una cartulina y decorarla con caritas sonrientes, globos, estrellas, etc.

Pegaremos la cartulina en la puerta de la clase o en otro lugar destacado.

Preguntaremos a los alumnos qué cosas agradables pueden hacer unos por otros.

La actividad consiste en que cuando alguien haga algo bueno por ellos o por el docente pueden escribir una nota de agradecimiento para esa persona y ponerla en el tablón.

La nota puede ser sencilla, escribiendo el nombre de la persona, o más elaborada, añadiendo un dibujo y un pequeño texto, como por ejemplo :

- *Gracias, María, por dejarme el rotulador rojo.*
- *Gracias, Juan, por ayudarme con el problema de matemáticas.*

Materiales

- Cartulina grande, pizarra blanca o magnética

- Rotuladores
- Cinta adhesiva

Duración

Una sesión de tutoría para motivar y explicar la actividad a los niños en la que se puede realizar el tablón entre todos.

Un ratito cada día para ver cuántos agradecimientos hay en el tablón.

Bibliografía

Elaboración propia.

FILA DE CUMPLEAÑOS

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años.

Objetivos

- Aumentar la concentración.
- Favorecer la escucha, la atención y formas de comunicación no verbal.

Competencias emocionales que desarrolla

Habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

Los participantes tienen que hacer una fila según el día y mes de su cumpleaños, de enero a diciembre. Tendrán que buscar la manera de entenderse y realizarlo sin palabras. No importa tanto el hecho de que salga bien la fila como el de trabajar juntos y comunicarse.

Orientaciones para su aplicación

Esta misma actividad puede realizarse utilizando otros criterios como *del más alto al más bajo, de mayor a menor teniendo en cuenta el día de nacimiento, etc.*

Al finalizar la actividad es recomendable un momento de reflexión conjunta donde el alumnado expone qué le ha parecido la actividad, qué aprendizajes ha obtenido y cómo se ha sentido.

La fila se puede hacer encima de una fila de sillas o de un banco sueco para aumentar la dificultad y favorecer la cooperación.

Materiales

- Sillas
- Bancos suecos

Duración

Una sesión de 60 minutos.

Bibliografía

Delgado, F. y Del Campo, P. (1993). *Sacando jugo al juego*. Barcelona: Integral.

3.6. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

La calidad de las relaciones con los otros se pone de manifiesto principalmente en situaciones de conflicto. Los niños que han aprendido estrategias de resolución de conflictos, además de mejorar su relación social, están más preparados para afrontar la frustración y el estrés así como para evitar la presión agresiva de los demás.

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 pierda. Se construye así una sociedad basada en el individualismo, en la que los 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 maestros, al no intervenir respecto a los comportamientos tiránicos, pueden dar a entender que se está 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 solo 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 los niños tomen 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 que sirvan para solucionar los problemas y que no sean ni la agresión ni la retirada.

Coincidimos con Cascón (2001) en que aprender a cooperar es pues un tema importante que se debe 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, para que realmente podamos reutilizarlos como situaciones formativas que mejoren los vínculos personales, será necesario introducir un sistema de resolución alternativa 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 en establecer las responsabilidades de cada cual 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 estamos desarrollando una autonomía respecto a la solución de problemas interpersonales, sino que estamos enseñando a depender del adulto para hacerlo. Así, es fácil que el alumnado nos evite y piense cómo conseguir que no nos enteremos o intente también modificar la situación real mintiendo para eludir responsabilidades y salir mejor parado a la hora del castigo.

Shure (2001) ha desarrollado un modelo para enseñar a resolver conflictos (*I Can Problem Solve Program*). El objetivo de este método es ayudar a los niños de 8 a 12 años a adquirir el hábito de pensar por ellos mismos 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.

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 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 a partir de los siete u ocho años.

En cuanto a la metodología más idónea para asimilar y aprender el proceso que hay que 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, para generar 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, y ayudar 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 hay que decir a los niños qué han de hacer y qué no. Hay que 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 a 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 extenderse 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: alumnado, profesorado, equipo directivo, progenitores... 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 módulos anteriores, ahora se une su utilización a otras más específicas y se trata sobre todo de combinarlas 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, al facilitar 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 para aprender tanto a reconocer las situaciones justas o injustas que se dan a nuestro alrededor, como las posibles soluciones y saber elegir la más idónea.

LOS CUADRADOS COOPERATIVOS

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

De 10 a 12 años.

Objetivos

- Generar estrategias de resolución de conflictos.
- Favorecer la cohesión del grupo a través del juego.
- Trabajar de forma cooperativa para resolver una situación problemática común.

Competencias emocionales que desarrolla

Resolución de conflictos.

Descripción de la actividad

Se dividirá el grupo clase en pequeños grupos de seis alumnos. En cada uno de los grupos habrá un responsable, que hará la función de observador y explicará al resto la dinámica de la actividad.

A cada miembro del grupo se le entregará un sobre que contiene las piezas de un rompecabezas según la siguiente distribución, que deberán encajar para formar unos cuadrados como los modelos.

Sobre	Piezas
A	a, c, h, i
B	a, a, a, e
C	j
D	d, f
E	b, c, f, g

A continuación cada observador leerá las siguientes instrucciones:

1. *Cada uno debe sacar las piezas de su sobre y colocarlas delante de él.*
2. *Debe ofrecer piezas a sus compañeros para que puedan formar el cuadrado.*
3. *Nadie puede coger una pieza de otro miembro del equipo. Las piezas sólo se pueden ceder.*
4. *No se puede hablar ni hacer gestos.*
5. *Bajo ningún concepto se pueden organizar las piezas de los demás o pedir piezas a los integrantes del grupo. La única manera de conseguir piezas es que te las ofrezcan.*
6. *Si un grupo finaliza la actividad, deberá permanecer en silencio y observar al resto de participantes.*

Una vez leídas las instrucciones comienza el juego. Éste finalizará cuando todos los miembros del grupo clase hayan conseguido un cuadrado como el del modelo.

Finalizada la actividad, en gran grupo se puede hacer una puesta en común para que expliquen cómo se han sentido durante la ejecución y qué estrategias han seguido para resolver la situación problemática que se les planteaba.

Orientaciones para su aplicación

En todo momento es importante que se respeten las normas establecidas para el juego. Para ello los observadores velarán para que el juego se desarrolle en silencio.

Materiales

- Sobres con las piezas de los puzles
- Mesas amplias.

Duración

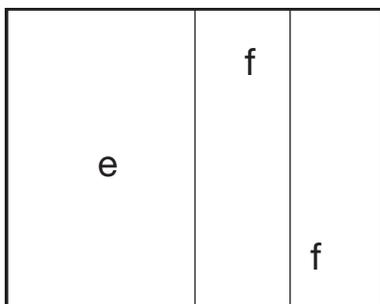
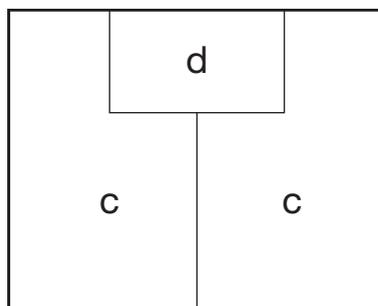
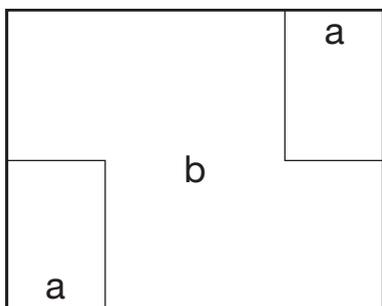
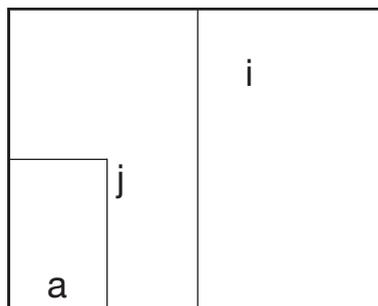
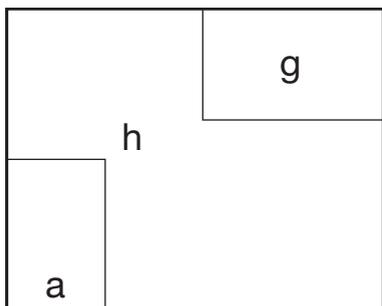
Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Obtenida de:

<http://www.phpwebquest.org/UserFiles/File/yiyia11.pdf>

Anexo. Piezas de los puzzles



EL PROBLEMA DE JUAN

Nivel de aplicación recomendado

3° y 4° de primaria.

Edad

De 8 a 10 años.

Objetivos

- Generar estrategias de resolución de conflictos.
- Favorecer la cohesión del grupo a través de la comunicación.
- Hacer uso de la comunicación como un medio imprescindible para la resolución de conflictos.
- Reflexionar sobre posibles maneras de resolver una situación o una cadena de situaciones.

Competencias emocionales que desarrolla

Resolución de conflictos.

Descripción de la actividad

En un primer momento se leerá un cuento sobre el problema con el que se encuentra Juan, el personaje principal (anexo 1). Se trata de que, llegado cierto momento, es imprescindible que uno mismo asuma los propios problemas y que cree, utilizando el diálogo con iguales o familiares, posibles soluciones al problema dado.

A partir de la narración del cuento, se realizará una reflexión sobre los diferentes momentos que vive Juan, cómo antes esperaba que le resolviesen sus problemas y cómo ha logrado madurar para comenzar a analizarlos por él mismo y llegar hasta soluciones válidas creadas por él o surgidas en un diálogo social.

Finalmente, se planteará que, por grupos de 4 o 5 alumnos, creen una historia parecida pero partiendo de una situación real vivida por ellos mismos. Las soluciones al conflicto pueden ser reales, variadas o nuevas (diferentes a las que se dieron en el momento en el que ocurrió). Luego, se leerán los cuentos y reflexionaremos sobre las situaciones dadas.

Orientaciones para su aplicación

Se les puede ayudar aportando algún ejemplo. Además, es necesario que aprendan a distinguir entre la situación dada y las posibles soluciones. Primero deberán centrarse en encontrar la situación que desean describir y a partir de ahí hacer lluvia de ideas sobre las soluciones más reales.

Una vez que se ha trabajado de este modo es más fácil redactar una historia o cuento con personajes originales, ficticios y crear un mundo más mágico.

Materiales

- Papel
- Lápiz

Duración

Dos sesiones de 50 minutos.

Bibliografía

Adaptada de:

Guerrero, A y col. (1995). *Cuaderno fichero Educación para el desarrollo en el aula*. UNICEF. Madrid: Comité español de UNICEF.

Anexos. Cuento adaptado "El problema de Juan"

Anexo 1. El problema de Juan

- "*Martinillos, Martinillos, venid por favor. Por favor. Por favor*" - Juan llamaba a los Martinillos. Los Martinillos eran los duendes de Juan. Siempre habían estado con él desde que nació.

- "*¡Martinillos! ¡Martinillos! ¿Por qué no aparecéis?*" - gritaba Juan. Mientras los llamaba, Juan recordó alguna de las geniales actuaciones de sus duendes.

Se acordó de aquella vez que la clase entera se enfadó. Unos querían jugar a lo que quería Mónica y otros a lo que quería Pedro. Todo se lió. Tanto se enfadaron que él llamó a los Martinillos.

Ese mismo día, a la vuelta del recreo, la clase era una revolución: sillas y pupitres volcados y el suelo repleto de libros, cuadernos, lápices, bolígrafos, carteras, chicles nuevos y usados...

Nadie sabía qué había pasado, excepto Juan. Él fue el único que pudo ver cómo Martinillo Juguetón vaciaba la última cartera y cómo el Goloso daba el último chupetazo a un chicle.

Aquello sí que fue divertido. Todos se olvidaron de su enfado y empezaron a trabajar juntos devolviendo cada cosa a su dueño y poniendo orden en aquel desbarajuste: el libro de Mates, la cartera de Mónica, risas, el bolígrafo de Juan, la cadena humana para ordenar pupitres y sillas... Cada hallazgo era una fiesta. Algo especial unió a aquella clase aquel día. Todos querían que esa sensación no se marchara y se quedara siempre con ellos. "*Martinillos. Martinillos, venid*". Mientras recordaba... Juan volvía a llamar a sus Martinillos.

¿Qué quería Juan que tanto los llamaba? Juan quería explicarles que Tomás y José, dos de sus mejores amigos habían empezado a pegar y maltratar a chicos más pequeños.

Él había intentado detenerlos, pero se rieron de él. Como no quería que le insultaran pensó que era una situación que debían resolver sus duendes.

- "*Martinillos, Martinillos, ¿por qué no venís?*"

Los Martinillos ya sabían lo que Juan quería. Como siempre que tenían que tomar una decisión, se pusieron en corro, se dieron las manos, cerraron los ojos, y la piel de cada uno adquirió un color distinto. Pero poco a poco y uno a uno,

los Martinillos fueron adquiriendo un color amarillo muy luminoso. Cuando todos cambiaron a ese color, la decisión había sido tomada. Ayudarían a Juan no interviniendo. Juan sabía todo lo necesario para solucionar la situación. En ese momento, Juan supo que debería solucionar el problema él solo. Decidió hablar con sus padres. Confiaba en ellos.

Su madre era médico y atendía a todas aquellas personas que no podían ir a hospitales. Su padre era político y hacía entrevistas, llamaba y escribía a muchísima gente para defender los derechos de todas las personas.

A Juan le gustaba cuando su casa se llenaba de gente de distintos lugares del mundo. Aprendía mucho de todos ellos. Contaban historias que le transportaban a mundos mágicos.

Cantaban y hablaban distintas lenguas y, sin embargo, algo en común unía a todos ellos.

Juan contó a sus padres cómo José y Tomás pegaban a los pequeños y cómo él no se sentía capaz de enfrentarse a ellos.

- *“¿Sabes? - dijo su padre - “Tu abuelo me dio un día un consejo: si quieres ser feliz, trata siempre de ser tú mismo”.*

- *“¿Cómo soy yo mismo, papá?” - le preguntó.*

- *“Mira dentro de ti y encontrarás todo aquello que te gusta. Descubre lo que te hace feliz y ve a por ello, intenta conseguirlo. No importa lo que piensen los demás”.*

Entonces añadió la madre: - *“a veces es difícil resolver una situación. Cuando a tu padre y a mí nos ocurre eso, buscamos la ayuda de la gente que piensa como nosotros”.*

Juan dio vueltas y vueltas a esta conversación y decidió contar su problema a Eduardo y Gabriela. Intuía que ellos pensaban como él.

Juan, Gabriela y Eduardo pasaron la tarde pensando y comentando todas las cosas que podían hacer.

Al día siguiente todo 6º de Primaria encontró una carta en su pupitre. Y la carta decía así:

“Ayer pensé en todas aquellas cosas que me hacen feliz y en las que me gustaría hacer... Y entonces descubrí:

- *Que soy feliz cuando paseo por el campo, cuando hago deporte o paso una tarde hablando con un amigo, cuando escucho música...*
- *Que soy feliz cuando me ocupo de los demás o logro ayudar a alguna persona... Cuando con mis padres, hermanos y compañeros de clase, conseguimos entre todos crear un ambiente de paz y risas en casa y en el cole.*
- *Que soy feliz cuando veo y oigo que hay gente que lucha para que todas las personas del mundo puedan comer, estudiar, ir al médico o tener un lugar donde vivir.*
- *Que quiero hacer algo para que todos los alumnos podamos ir libremente por el colegio sin que nadie nos moleste.*
- *Que me gustaría poder contar las cosas que siento y que los demás las respeten aunque no piensen lo mismo; que me encantaría respetar a los demás y aprender a dar.*
- *Que me encantaría viajar, dar una vuelta en cohete por el cielo, tener dos perros y un caballo, cuidar de la naturaleza, plantar un árbol, tapar el agujero del ozono, evitar la contaminación y reciclar papel, botellas, pilas... Aunque sé que muchas de estas cosas no dependen sólo de mí y son difíciles de conseguir.*
- *Que me encantaría recorrer el país de los duendes y sentirme siempre cerca de ellos.*
- *Que lo que más me gustaría sería que entre todos fuéramos construyendo un mundo cada vez más justo y más feliz.*

Si TÚ también quieres alguna de estas cosas, REÚNETE EN EL RECREO A LAS 12:00 h EN LA CANCHA DE BALONCESTO”.

A las 12:00 la cancha de baloncesto se llenó de la mayoría de alumnos de 6º de Primaria.

Y tú... ¿Qué hubieses hecho?

CONFLICTO DE NÚMEROS

Nivel de aplicación recomendado

3° y 4° de primaria.

Edad

De 8 a 10 años.

Objetivos

- Favorecer la colaboración y la comunicación.
- Estimular la búsqueda de soluciones creativas a los conflictos.

Competencias emocionales que desarrolla

Resolución de conflictos.

Descripción de la actividad

Todos los alumnos se colocan la tarjeta con su número en el pecho. El docente va diciendo números de diversas cifras. Los participantes intentarán formar estos números entre ellos pudiendo utilizar fórmulas matemáticas: sumas, restas, multiplicaciones, divisiones; y sobre todo la imaginación (un número al lado de otro, ...).

Hay que intentar evitar que queden participantes aislados.

Evaluación:

- ¿Cómo se dio la colaboración?
- ¿Qué roles se dieron?
- ¿Qué soluciones?

Materiales

- Tarjetas con números, tantas como participantes

Duración

Una sesión de 20 minutos.

Bibliografía

Obtenida de:

www.jouscout.com/jocbranq.htm

COLLAGE

Nivel de aplicación recomendado

3° y 4° de primaria.

Edad

De 8 a 10 años.

Objetivos

Analizar las actitudes y mecanismos que provocan una dinámica competitiva, así como diferentes formas de afrontarla.

Competencias emocionales que desarrolla

Resolución de conflictos.

Descripción de la actividad

Se trata de un juego de roles en el que la clase se divide en tres grupos. Cada uno de ellos tiene unas consignas propias de partida y una común que consiste en ver qué trabajo es el mejor realizado ante una misma propuesta. La dificultad consistirá en que no habrá material suficiente para hacer los tres trabajos.

Consignas de partida:

- Solo se podrá utilizar el material que el profesor coloque en la mesa central.
- Se divide el grupo en 3 subgrupos de igual número de personas y un cuarto de 3 observadores (1 por grupo).
- Cada uno de ellos dispone de 20 minutos para realizar un *collage* que represente, por ejemplo, las cuatro estaciones del año. Todas las partes del *collage* han de estar pegadas a la cartulina y rotulado, al menos, el título.
- Antes de cumplirse los 20 minutos se han de entregar los *collages* al docente.

Se trata de observar no solo qué grupo realiza el mejor trabajo sino de conocer qué estrategias y procedimientos utilizan para resolver el conflicto ante la falta de materiales.

Materiales

- 4 cartulinas
- 1 barra de pegamento
- 1 rotulador
- 1 revista atrasada

Duración

Una sesión de 30 minutos.

Bibliografía

Obtenida de:

<http://es.slideshare.net/cursiformacionCEO/collage-actividad-de-resolucion-de-conflictos-fo>

CUANDO ME GRITAS, ME SIENTO MAL

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

De 10 a 12 años.

Objetivos

Entrenar a los niños en la comunicación en primera persona con “mensajes yo” para responder ante situaciones conflictivas.

Competencias emocionales que desarrolla

Resolución de conflictos.

Descripción de la actividad

El docente irá exponiendo situaciones habituales del entorno escolar y el alumna-
do deberá estructurar su mensaje siguiendo los siguientes pasos:

- Definir la situación que provoca el conflicto.
- Expresar el sentimiento en primera persona: Yo , a mí ...
- Proponer el cambio deseado.

Caso 1

Dos niños discuten porque uno de ellos no le devuelve los cromos que le prestó para verlos. ¿Qué le dirías?

- *Te he prestado los cromos repetidos para que los veas y ahora no me los quieres dar...*
- *... y a mí eso no me gusta porque creo que te los vas a quedar....*
- *... así que, por favor, quiero que me los devuelvas.*

Caso 2

Dos amigos dejan de lado a un tercer niño, no dejándole que juegue con ellos ni que participe en sus conversaciones. ¿Qué les dirías?

- *Cuando intento jugar con vosotros os vais corriendo a otro sitio*
- *... y yo me pongo triste porque me gustaría ser vuestro amigo...*
- *... aunque prefiero que juguemos juntos como antes.*

Duración

Una sesión de 30 minutos.

Bibliografía

Obtenida de:

[http://sentirypensar.aprenderapensar.net/?s=CUANDO+ME+GRITAS+ME+SIEN
TO+MAL&x=36&y=10](http://sentirypensar.aprenderapensar.net/?s=CUANDO+ME+GRITAS+ME+SIEN
TO+MAL&x=36&y=10)

BATIDO DE FRUTAS

Nivel de aplicación recomendado

3º y 4º de primaria.

Edad

De 8 a 10 años.

Objetivos

- Estar atento.
- Saber buscar un espacio.
- Despertar algo de emoción competitiva.

Competencias emocionales que desarrolla

Resolución de conflictos.

Descripción de la actividad

Organizamos a los alumnos en un corro con uno de pie en el centro. Delante de ellos se colocan el mismo número de sillas que alumnos menos una. A cada uno le toca ser una fruta determinada (pueden repetirse). El que está en el centro, simplemente enumera las frutas con las que se va a preparar un batido. A la voz de "ya" quienes han sido nombrados, salen de su sitio sin poder volver a él y buscan otra silla. El que no encuentra asiento queda en el centro y dice, a su vez, con qué frutas va a hacerse el batido.

Orientaciones para su aplicación

Cada ronda que hagamos tendremos que quitar una silla.

Materiales

- Sillas

Duración

Una sesión de 60 minutos.

Bibliografía

Delgado, F. y Del Campo, P. (1993). *Sacando jugo al juego*. Barcelona: Integral.

EL TREN

Nivel de aplicación recomendado

3° y 4° de primaria.

Edad

De 8 a 10 años.

Objetivos

- Mejorar la atención y el contacto grupal sencillo.
- Resolver dificultades y crear normas.

Competencias emocionales que desarrolla

Resolución de conflictos.

Descripción de la actividad

Este ejercicio consta de varias fases:

Fase 1: se propone un juego de atención: *¿Quién es capaz de hacer bien este ejercicio?* El docente va dando palmadas para llevar el ritmo y cuenta nueve pasos hacia delante y uno hacia atrás, luego ocho hacia delante y dos hacia atrás, siete hacia delante y tres hacia atrás, seis y cuatro, cinco y cinco, hasta nueve hacia atrás y uno hacia adelante.

Después prueban todos.

Primero lo hacen individualmente, en su dirección y a su manera, pudiendo contar en voz alta. Después, hacen lo mismo pero en silencio. Solo se oyen las palmadas del docente, que no corrige ni regaña. Finalmente volvemos a repetir el ejercicio, pero resolviendo las dificultades. Ellos hacen su tarea en silencio y el docente pone las dificultades (por ejemplo, cuenta en voz muy alta, desordenadamente y se confunden yendo hacia atrás y hacia delante).

También puede llamar la atención a algún alumno: *¡Juan, que te lías!, ¡Mary, así no es!...*

Hacemos un pequeño descanso y una puesta en común sobre cómo nos las hemos arreglado para resolver las diferentes dificultades que se han presentado durante el juego.

Fase 2: comienza con una frase del docente: *Ya sois unos profesionales, vamos a formar varios trenes entre todos. Uno hace de maquinista y el resto va detrás sujetándose por la cintura. Cada grupo tiene más de 7 vagones, pero menos de 10. Además, para que el tren funcione bien, en el primer ensayo cuentan todos en voz alta los pasos hacia adelante y hacia atrás.*

Una vez realizado este ensayo hacemos un descanso.

Ahora, en silencio, el tren se pone en marcha, de manera que cada cual se hace responsable de sus pasos. Realizamos otro descanso, para que acuerden entre todos cómo hacerlo mejor. Cuando haya pasado el tiempo suficiente para que se pongan de acuerdo, el docente dice: *¡Ahora con dificultades!*. Éste trata de confundir a los alumnos, diciendo en voz alta números, el nombre propio de varios... Tendrán que hacerlo lo mejor posible.

Fase 3: el docente comienza exclamando *¡Alcanzada la maestría, precisión, sincronía grupal y buen estilo que habéis conseguido, es un buen momento para incorporarse a Europa! Vamos a formar un solo tren todos. Ánimo, hagamos un tren. Europa nos espera.* Se da la voz de salida y esta vez se dan facilidades y se suprimen las dificultades.

Orientaciones para su aplicación

Es importante que, al finalizar la actividad, comentemos con los alumnos el desarrollo de la sesión. Debemos hacerles ver que, cuanto más complicación, más atención y relajación se requiere. Sería conveniente que se les plantee la siguiente cuestión: *¿Qué es lo básico para que el tren funcione con fluidez?* Ellos irán aportando ideas recurriendo a la experiencia que acaban de vivir.

Materiales

- Un espacio amplio para poder moverse

Duración

Una sesión de 60 minutos.

Bibliografía

Delgado, F. y Del Campo, P. (1993). *Sacando jugo al juego*. Barcelona: Integral.

4. CUENTOS PARA EDUCACIÓN EMOCIONAL

En este apartado presentamos una cuidada selección de actividades para trabajar cuentos y relatos que tienen como telón de fondo el mundo de las emociones, los conflictos que de ellas emanan y los placeres que deparan.

Nuestra intención no es recoger toda la gran cantidad de títulos que existen en el mercado que tratan este tema sino, por el contrario, mostrar un pequeño abanico de posibilidades a la hora de trabajar con nuestro alumnado el maravilloso mundo de las emociones.

Hablando de sus libros y cuentos, decía Gianni Rodari: *Yo espero que estas páginas puedan ser igualmente útiles a quien cree en la necesidad de que la imaginación ocupe un lugar en la educación; a quien tiene confianza en la creatividad infantil; a quien conoce el valor de liberación que puede tener la palabra.*

Los cuentos, historias y relatos nos acompañan desde que nacemos hasta prácticamente el final de nuestra vida. Los cuentos agradan a todos los públicos y acompañan cada momento vital de forma que se hacen imprescindibles en el proceso histórico y evolutivo de cada ser humano.

El valor del cuento ha sido ampliamente reconocido desde varias disciplinas. Las principales bondades que nos ofrece este precioso recurso las podemos resumir en las siguientes:

- Fomenta el desarrollo de la curiosidad, imaginación, creatividad y fantasía.
- Potencia el uso y desarrollo del lenguaje expresivo y comprensivo escrito, también del lenguaje oral y la prosodia.
- Estimula el desarrollo de habilidades paralingüísticas tales como el ritmo, pausas, lenguaje no verbal, etc.
- En cuanto al desarrollo del razonamiento y la lógica también se potencian habilidades tales como la observación, la memoria, la atención, la estructura temporal, las secuenciaciones, la previsión de hipótesis, etc.
- Favorece la capacidad de simbolización y de representación mental.
- Permite valorar la belleza estética, mostrando el arte gráfico en las ilustraciones.
- Fomenta la transmisión de costumbres y de herencia cultural.

Sin embargo, es precisamente cuando hablamos de emociones y educación emocional, cuando la literatura de mano de los cuentos y relatos nos aporta la distancia necesaria para reflejarnos y ver contada nuestra historia sin ser nosotros expresamente los protagonistas. Un cuento nos permite poner palabras a lo que nos está pasando en voz de otros personajes. Esto permite liberar tensiones y normalizar algunas que, vividas de forma intensa, parecen exclusivas y únicas.

Otras de las ventajas del uso de los cuentos como recurso en este campo es que ayuda a la identificación de emociones, ofrece en la distancia y a través del modelado una imagen de qué es la empatía y algo muy valioso como es la posibilidad de crear un clima cálido y positivo entre un adulto (docente o familiar) y el niño en el momento en el que se le cuenta un cuento.

Dentro de las propuestas de literatura infantil que tratan el tema de las emociones, bien directamente o de forma tangencial, hay diversos formatos o aproximaciones. Por un lado, aquellos que hablan explícitamente de emociones concretas: el amor, la tristeza, la rabia, etc. En este círculo podemos encontrar también los llamados emocionarios, pequeños glosarios y enciclopedias que recogen un gran abanico de emociones y familias de emociones. Su objetivo es describir y explicar emociones y situaciones que las provocan.

En el otro extremo de esta propuesta, encontramos una gran diversidad de cuentos y relatos diversos, divergentes, maravillosos y difícilmente clasificables en los que suele aparecer una trama visible entre dos o más personajes y un mundo de emociones invisible, pero intuible, que se va descubriendo página a página y que permite que imaginación y fantasía hagan predecir el mejor de los finales posible.

Los personajes rara vez nombran solo con una palabra lo que sienten pero expresan y muestran sus conflictos para que el interlocutor que está al otro lado de la página tenga el honor de nombrarlas por sí mismo. El lenguaje no verbal y la metáfora son los principales ingredientes de estos cuentos.

Por último, un ruego, un consejo, un deseo: dejemos que los niños sientan, vivan e interpreten los cuentos desde su enfoque, extrayendo sus propios aprendizajes según su momento vital y redes cognitivas previas. No les adelantemos nuestra moraleja y aprendizaje basado en nuestras vivencias y estructuras adultas. Dejemos que la magia de los relatos vuele sobre ellos y les permita a través del diálogo y el contraste con sus iguales crecer un palmo en sabiduría.

COMPETICIÓN DE SAPOS

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

A partir de 10 años.

Objetivos

- Identificar prejuicios y expectativas.
- Hacer explícitos los mensajes positivos y negativos que reciben.
- Conocer ejemplos de resiliencia ante la dificultad.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Autoestima.
- Empatía.

Descripción de la actividad

Escucharemos el cuento “La competición de sapos” obtenido de:

<https://www.youtube.com/watch?v=2DLBkWUeZWw> hasta el minuto 1:20 evitando descubrir el final.

Posteriormente, les pediremos que inventen un final coherente con el desarrollo de la historia. Una vez elaborados los finales se compartirán en la clase valorando su idoneidad. Tras leer los finales inventados, el docente volverá a poner el cuento completo con el final original.

Es interesante en este momento entrar a dialogar sobre: a) por qué el sapo protagonista consiguió llegar a la cima de la torre y los demás no y b) la influencia que tienen los comentarios y las expectativas de los demás en nuestro comportamiento y en la consecución de nuestras metas.

A continuación, les pediremos que individualmente escriban en una tabla con dos columnas, en la derecha, mensajes positivos que les dicen amigos y familiares que les animan en sus retos y en la izquierda mensajes negativos que les desaniman

y desalientan. Mientras se realiza esta actividad de reflexión escucharán el cuarto movimiento de la 9ª sinfonía de Beethoven.

Al finalizar les preguntaremos si conocían la obra y el compositor. Es recomendable que, junto con la biografía de Beethoven preparemos algún material visual (fotografías, dibujos, etc.) que ayuden a describir la vida y trayectoria del compositor.

Una vez leída la biografía se puede dialogar sobre este personaje y las implicaciones de su vida y, sobre todo, ¿en qué se parece al sapo de nuestra carrera?

Beethoven quedó sordo en la madurez de su vida, coincidiendo con el momento más fructífero y creativo de su trayectoria artística. Utilizar el ejemplo de la vida de Beethoven puede ayudar a reflexionar sobre la superación personal y a compartir los mensajes positivos que han escrito en la actividad anterior. Reflexionaremos sobre qué tipo de mensajes ayudan a crear genios (los positivos o los negativos) y ante qué comentarios podemos quedar *sordos*.

Esta actividad también se puede realizar con el libro del cuento.

Duración

Dos sesiones de 50 minutos.

Materiales

- Cuento: "La competición de sapos"
- IV movimiento 9ª sinfonía de Beethoven
- Biografía de Beethoven.

Bibliografía

Elaboración propia.

Bermejo, J.C. (2004). *Regálame la salud de un cuento*. Santander: Sal Terrae.

Biografía de Beethoven:

<http://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/beethoven.htm>

Cuento "La competición de sapos" obtenido de:

<https://www.youtube.com/watch?v=2DLBkWUeZWw>

FLORES EN LAS OREJAS

Nivel de aplicación recomendado

5º y 6º de primaria.

Edad

A partir de 9 años.

Objetivos

- Ser capaz de encontrar actitudes o cualidades especiales en los compañeros del aula.
- Ser capaz de dar y recibir halagos.

Competencias emocionales que desarrolla

- Empatía.
- Habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

Empezaremos la actividad hablando de las personas especiales que conocemos.

- *¿Por qué son especiales?*
- *¿Ser especial es siempre bueno?*
- *¿Vosotros cómo os consideráis?*
- *¿Lo contrario de especial qué es...?*

Tras generar cierto debate y encender la motivación, les propondremos leer una historia de dos personas muy especiales. Les pasamos una copia del cuento "El jardín de Hugo" para que lo lean de forma individual. Una vez leído les pasaremos una tabla (anexo) para que escriban cinco personas de la clase que sean especiales, por qué son especiales o qué les hace especial.

Una vez escrito dejarán las hojas en la mesa del docente.

Se puede acabar esta sesión con una valoración abierta de todo el grupo de lo que les ha parecido el relato de "El jardín de Hugo".

Para la siguiente sesión propondremos hacer un baile. Con las tablas de amigos especiales el docente habrá de buscar correspondencias y formar parejas para ese baile. El único requisito para formar la pareja es que hayan sido elegidos mutuamente en su tabla de "Mi amigo especial". Esta tarea la ha de realizar el docente con el fin de que todos tengan pareja y nadie se quede solo. Para ese baile habrán de elaborar una flor artificial (globo, papel, tela, etc.), que regalarán a su amigo o amiga especial.

Para el día del baile pediremos que traigan sus canciones preferidas para bailar. El baile se organizará con un presentador que explicará el objetivo del baile y presentará a las personas especiales, intercalando las presentaciones con la música que han aportado.

Entre canción y canción, se harán tres o cuatro presentaciones por parejas.

Hola, soy _____ y os presento a _____ que es especial/único en _____"

Y se harán entrega de la flor elaborada por cada uno.

Orientaciones para su desarrollo

Recomendamos que el baile sea al final de una jornada o de la semana, cuando el ambiente es más distendido.

Duración

Dos sesiones de 30 minutos y una sesión de 60 minutos.

Materiales

- Cuento: *El jardín de Hugo*
- Flor: pajitas, papel de colores (celofán o pinocho), tela rígida, globos de globoflexia, etc.

Bibliografía

Elaboración propia.

Wojtowicz, J., y Adams, S.(2006). *El jardín de Hugo*. Barcelona: Intermon Oxfam.

Anexo

Mi amigo/a especial es...	Porque...

JUUL. INSULTAR ES PEGAR CON PALABRAS

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

A partir de 10 años.

Objetivos

- Reflexionar sobre el significado y las consecuencias de los insultos.
- Tomar conciencia del daño que se hace cuando se insulta a alguien.
- Tomar diferentes posturas, reflexionando sobre las causas y consecuencias de la agresión verbal.

Competencias emocionales que desarrolla

- Empatía.
- Autocontrol emocional.

Descripción de la actividad

Esta actividad se desarrollará en diferentes momentos para poder trabajar varios aspectos. En primer lugar, se propone una reflexión previa individual sobre el concepto del insulto utilizando la ficha del anexo.

Una vez realizada la actividad previa se procederá a leer de forma individual el cuento de *Juul*.

Tras la lectura se agruparán por equipos y se les pedirá que comenten qué les ha parecido la historia.

Se les puede sugerir que comenten qué sensaciones y sentimientos les ha provocado el relato, si conocen alguna situación parecida o similar, etc.

Para continuar, les pediremos, también por grupos, que hagan una lista de todos los insultos que recibe Juul y que realicen una definición común de insultar. Se puede consultar de forma informativa el diccionario.

También les pediremos que hagan otra lista de insultos que recuerden haber recibido ellos.

Para acabar esta parte de la sesión pondrán en común, cada grupo, su definición de insultar y valoraremos si ha cambiado el significado después de leer el cuento de Juul.

En otra sesión propondremos reflexionar sobre el papel de Nora, como referente positivo dentro de la historia de agresión a Juul. Haremos entre todos un mural colectivo en el que dibujaremos una gran Nora e iremos colocándole adjetivos que expliquen cómo es ella. Podemos poner en común también si conocemos personas que se comporten como Nora, quiénes son y qué hacen.

Para finalizar, propondremos escribir una carta a Juul en la que le puedan contar si alguna vez se han sentido así, cómo se han sentido con su historia, algún consejo para poder sentirse mejor consigo mismo, etc.

Para la última sesión propondremos realizar un juicio a los agresores de Juul. Se tratará de representar en un *role playing* diferentes posturas y valorar cómo todos en diferentes momentos podemos ser agredidos o agresores depende del rol que adoptemos.

Pediremos que adopten los siguientes roles:

- Un juez
- Dos alguaciles
- Equipo defensor (grupo de 4 o 5 alumnos)
- Equipo fiscal (grupo de 4 o 5 alumnos)
- Un jurado (grupo de 4 o 5 alumnos)
- Público (grupo de 4 o 5 alumnos)
- Dos acusados

Debemos dejar unos 10 minutos para que cada grupo prepare criterios y argumentos de defensa o acusación, según su caso.

El público debe posicionarse a favor o en contra, hacer pancartas, corear eslóganes, etc.

El juez, junto con los alguaciles, deben mantener el orden y ponerse de acuerdo sobre qué conductas y comportamientos van a permitir o no. Deben prever en caso de desalojar la sala de público qué harán con ellos.

El jurado debe preparar criterios para valorar las aportaciones de los abogados defensores y de los fiscales. También deben ponerse de acuerdo para ver cómo van a votar y decidir si son culpables o inocentes.

Los acusados o acusadas esperan pacientemente.

El orden del juicio será el siguiente:

Se abrirá la sesión por parte del juez que explicará las normas del juicio.

Comenzará el fiscal exponiendo los hechos objeto de la acusación y pidiendo al jurado una pena.

Continuará el abogado defensor rebatiendo los argumentos del fiscal y presentando su exposición y atenuantes.

A estas exposiciones se pueden conceder dos réplicas y se cerrará el turno de palabra.

Se dejará un tiempo de no más de 10 minutos para que el jurado delibere y se expondrá el veredicto.

Una vez finalizado el juicio se puede pedir que valoren cómo se han sentido en los diferentes roles, si les ha costado, si han sido capaces de ver el conflicto desde otro punto de vista, etc. El objetivo de este *role playing* no es tanto llegar a resultados concretos sino vivir todo el proceso, ser capaces de argumentar, de ponerse en otro lugar, escuchar a los demás, etc.

Duración

Tres sesiones de 60 minutos cada una.

Materiales

- Mural en blanco
- Rotuladores gordos
- Hojas en blanco

Bibliografía

Elaboración propia.

Adaptada de:

<http://www.xtec.cat/~jcollell/insult.pdf>

De Maeyer, G. y Vanmechelen, K. (1996). *Juul*. Salamanca: Ediciones Lóguez.

Anexo

¿Te han insultado alguna vez?

¿Te ha resultado agradable?

¿Has insultado tú alguna vez a alguien?

¿Cómo te sientes cuando te insultan?

¿Cómo te sientes cuando el que insultas eres tú?

PASTEL PARA ENEMIGOS

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria

Edad

A partir de 8 años.

Objetivos

- Reflexionar sobre el concepto de amistad, sus características y fundamentos.
- Hacer explícitos prejuicios y conceptos previos que tenemos en las relaciones con otras personas.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoconocimiento emocional.
- Habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

Se inicia la actividad formando grupos de 5 o 6 componentes cada uno. Seguidamente, cada grupo leerá el cuento "Pastel para enemigos".

Para valorar su comprensión y la interpretación que han hecho del relato, pediremos a cada grupo que haga una representación sencilla del cuento.

Tras las representaciones, recomendamos abrir un diálogo sobre la historia y la amistad:

- *¿Cómo os habéis sentido?*
- *¿Qué es lo que más os ha llamado la atención de la historia*
- *¿Alguna vez os ha ocurrido algo así?*

El diálogo sobre la amistad se puede guiar con alguna de estas preguntas:

- *¿Tenéis amigos?*
- *¿Y enemigos?*

- ¿Cuál es la diferencia?
- ¿A veces los enemigos se convierten en amigos? ¿Y al contrario?
- ¿Puede existir un buen enemigo? ¿Y un mal amigo?

Es importante crear un buen clima de diálogo y favorecer la participación. Las preguntas que se sugieren solo son una ayuda, no deben coartar la libertad del grupo para expresarse.

Tras el diálogo realizarán la ficha del anexo, en la que deben rellenar el muñeco con adjetivos que expresen las cualidades de cómo nos gustaría que fuesen nuestros amigos.

Una vez hecho el trabajo individual se propondrá a cada grupo elaborar un pastel de cartón. Será el pastel de la amistad y se construirá en grupo. Cada grupo traerá cajas de cartón de diferentes tamaños y formas y dando pie a su imaginación han de construir un pastel. Se decorará con diferentes materiales, pinturas, formas, objetos, etc. y con los adjetivos que cada compañero del grupo escribió en su muñeco.

Al finalizar se hará una exposición con los pasteles de la amistad que cada grupo haya preparado.

Duración

Dos sesiones de 50 minutos.

Materiales

- Cuento: *"Pastel para enemigos"*
- Cajas de cartón
- Colores, telas, cartulinas, papeles, revistas

Bibliografía

Elaboración propia.

Muson, D. y Calahan, T. (2004). *Pastel para enemigos*. Barcelona: Juventud.

Anexo



EL LEÓN AFÓNICO

Nivel de aplicación recomendado

De 3° a 6° de primaria.

Edad

De 8 a 12 años

Objetivos

- Reflexionar sobre las formas que usamos a la hora de dirigirnos a las personas que tenemos a nuestro alrededor.

Competencias emocionales que desarrolla

Autocontrol emocional.

Descripción de la actividad

En primer lugar, leeremos o escucharemos el cuento de “El león afónico” de <http://www.cuentosbreves.org/el-leon-afonico/> o en <https://www.youtube.com/watch?v=VviDLwVWFMo>.

Posteriormente, invitaremos a los niños a que compartan verbalmente sus percepciones sobre el impacto que tienen en ellos los gritos y amenazas recibidos como medio para que otros consigan las cosas que quieren así como las ventajas e inconvenientes de utilizar los gritos y amenazas como estrategia para conseguir lo que quieren de los demás. Finalmente, tomando como base la estrategia para resolver el problema que utiliza el león protagonista del cuento, propondrán sus propias estrategias basadas en la comunicación respetuosa y empática.

Materiales

Cuento: “El león afónico”

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia. Cuento obtenido de:

<http://www.cuentosbreves.org/el-leon-afonico/>

<https://www.youtube.com/watch?v=VviDLwVWFMo>

LOS TRES COSMONAUTAS

Nivel de aplicación recomendado

5º y 6º de primaria.

Edad

De 10 a 12 años.

Objetivos

- Identificar las diferencias entre las distintas personas.
- Respetar las diferencias de los demás.

Competencias emocionales que contribuye a desarrollar

Empatía.

Descripción de la actividad

Como actividad de motivación visualizaremos el corto *Marcianos*.

Posteriormente, narraremos la historia de “Los tres cosmonautas” . Tras ésta podremos realizar una reflexión sobre cómo se han sentido cada uno de los personajes. La actividad finalizará con una representación teatral en la que participen los niños.

En el anexo 1 ofrecemos un dibujo que se puede utilizar para el decorado o para completarlo con las aportaciones de los alumnos.

Orientaciones para su aplicación

Se puede acompañar la lectura con imágenes en *formato power-point* y música ambiental.

Materiales

- Cuento: “*Los tres astronautas*”
- *Power-point*
- Música
- Corto *Marcianos*

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

Carmi, E y Eco, U. (1987). *Los tres cosmonautas*. Barcelona: Ediciones destino.

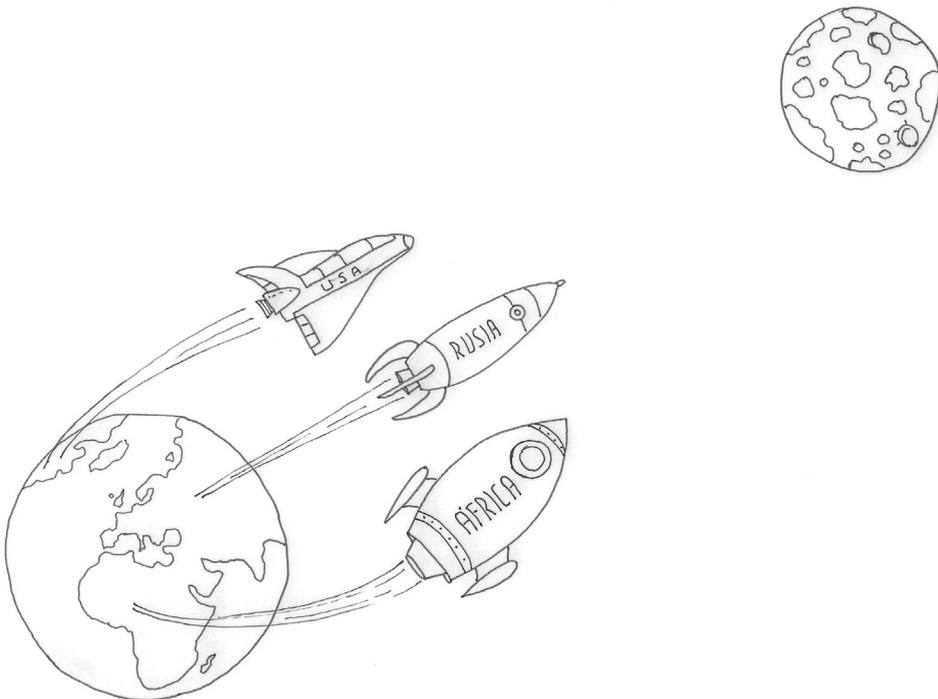
Cuento obtenido en:

<http://compresionlectoraiedj.blogspot.com.es/p/los-tres-cosmonautas.html>

Corto *Marcianos* disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=0en9sTEhgrQ>

Anexo



EL PÁJARO DEL ALMA

Nivel de aplicación recomendado

3º y 4º de primaria.

Edad

8 - 9 años.

Objetivos

- Identificar los sentimientos negativos.
- Valorar los sentimientos positivos.

Competencias emocionales que desarrolla

- El autocontrol emocional.
- Empatía.

Descripción de la actividad

En esta actividad se pretende que identifiquen los malos sentimientos y expresen los buenos.

Para ello, en primer lugar leemos en común o escucharemos un precioso cuento titulado: "El pájaro del alma" del autor Mijal Snunit tomado de: <http://www.actos-deamor.com/pajaroalma.htm> o <https://www.youtube.com/watch?v=rUstCGor47E>.

Una vez leído o escuchado, reflexionaremos sobre él y simbólicamente hablaremos de los sentimientos que tenemos que desterrar y meter en una caja dejando aflorar los positivos.

A continuación, escribirán en un papel esos sentimientos y entre todos los meterán en una caja para que, de manera simbólica, desterrar esas cosas malas de nuestro entorno.

Para finalizar, el docente se llevará la caja haciendo desaparecer todos aquellos sentimientos negativos.

Además, podemos completar la actividad dibujando e inventando nuestro pájaro del alma o tomando como modelo el propuesto en el anexo 1 y elaborar un mural entre todos.

Orientaciones para su aplicación

Esta actividad se podrá ampliar para trabajar el cuento de forma más profunda a través de una actividad de representación plástica en la cual podrán elaborar un pequeño cómic o mural sobre el cuento destacando aquello que más les ha gustado.

La lectura puede acompañarse con una música de relajación e interiorización.

Materiales

- El cuento "El pájaro del alma"
- Una caja pequeña
- Trozos de papel, dos para cada niño

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

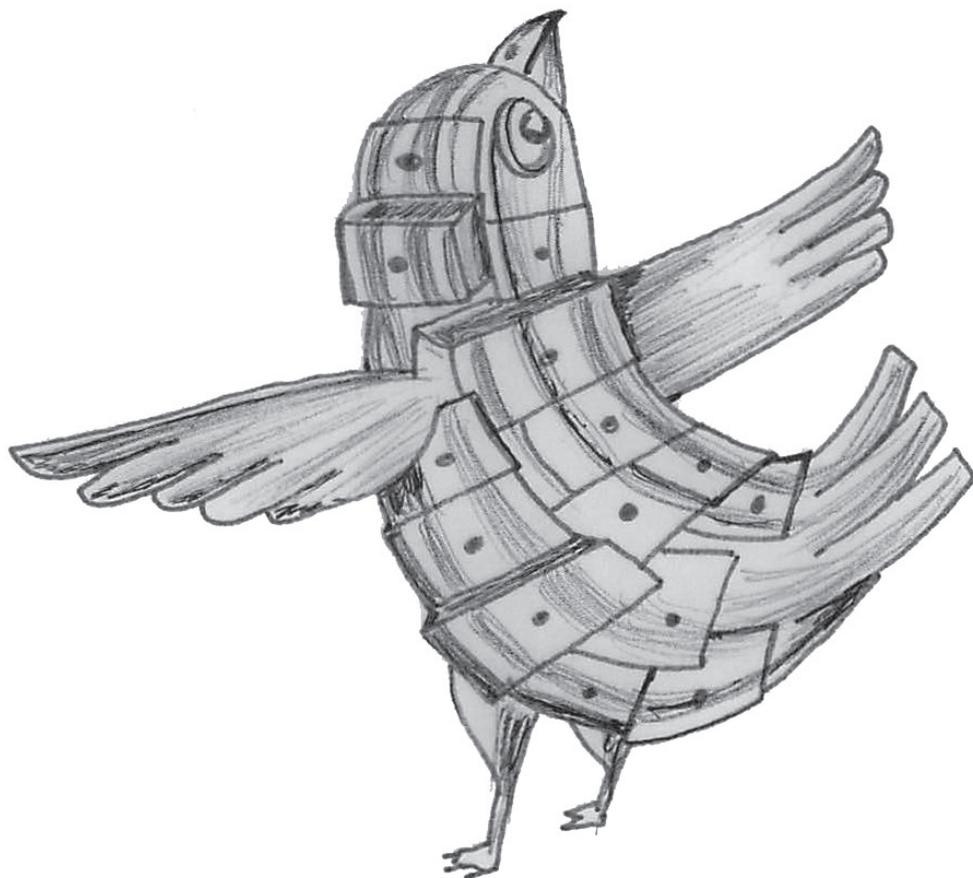
Cuento obtenido de:

<http://www.actosdeamor.com/pajaroalma.htm>

<https://www.youtube.com/watch?v=rUstCGor47E>

Snunit, M. (2006). *El pájaro del alma*. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Anexo



TODO SE PUEDE DECIR PERO BIEN DICHO

Nivel de aplicación recomendado

3º y 4º de primaria.

Edad

8 - 9 años.

Objetivos

- Iniciar en la asertividad.
- Encontrar un camino entre la negación de la expresión de nuestros sentimientos y la expresión impulsiva de ellos.

Competencias emocionales que desarrolla

Habilidades sociales y de comunicación.

Descripción de la actividad

Contamos el cuento de *"Las molineras y el viento"*. Dividimos la clase en dos grupos y les explicamos que cada uno hablará un idioma distinto. Uno hablará el idioma de las personas bien educadas y, el otro, el de los groseros e impulsivos. La actividad consiste en traducir las cosas de un idioma a otro. Todo lo que dicen los que hablan en idioma grosero se va a traducir al educado.

Posteriormente, los grupos se intercambiarán para utilizar ambos idiomas y experimentar las posibilidades y actitudes.

A continuación se forman parejas, uno de cada grupo, para que vayan diciendo lo que el docente les propone, primero en el idioma grosero y luego en el educado.

Propuestas:

- *Pídele que te deje un borrador.*
- *Dile que no puedes dejarle el borrador.*
- *Le has estropeado sin querer su figura de arcilla, ¿qué le dices?*
- *Te han estropeado la figura, ¿qué vas a contestar?*

- *Se ha caído una hoja de papel de un trabajo y lo pisas sin querer, ¿qué dices?*
- *Te han estropeado un trabajo, ¿qué dices?*
- *Quieres jugar con un grupo de niños que ya ha empezado el juego, ¿qué dices?*
- *No te apetece ir a casa de un amigo que te invita, ¿qué dices?*
- ...

Finalmente, reflexionarán cómo se han sentido, en qué postura se han sentido más cómodos y por qué, etc.

Orientaciones para su aplicación

El cuento se utiliza para que se den cuenta de las dos maneras de hablar y actuar.

Para la lista de propuestas se pueden ir anotando expresiones inadecuadas que se hayan escuchado.

Materiales

Cuento "Las molineras y el viento".

Duración

Una sesión de unos 50 minutos.

Bibliografía

Adaptada de:

Rosanas, C.(2003). *Estrategias para crear un ambiente tranquilo en la clase. Actividades y técnicas de Educación Infantil*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Carrera, M.(1981). *Las molineras y el viento*. En cuentos de siempre (vol.1). Barcelona: Ediciones Toray, S.A.

LA JOYA ERES TÚ

Nivel de aplicación recomendado

5° y 6° de primaria.

Edad

De 10 a 12 años.

Objetivos

Reflexionar sobre lo importantes que somos todos y cada uno de nosotros.

Competencias emocionales que desarrolla

Autoestima.

Descripción de la actividad

Contaremos el cuento “El verdadero valor del anillo”, de Jorge Bucay donde su personaje principal aprende a creer en sí mismo o a continuación, haremos una reflexión conjunta a partir de las siguientes propuestas:

- Nombra dos de tus cualidades más destacadas. ¿Por qué?
- ¿Hay alguien que reconozca en ti esas cualidades?
- Elige una persona importante para ti de tu familia o amigos y nombra dos de sus cualidades más destacadas. ¿Por qué?

Materiales

Cuento “El verdadero valor del anillo”.

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

Bucay, J. (2012). El verdadero valor del anillo. En *Déjame que te cuente: los cuentos que me enseñaron a vivir*. RBA Libros.

Cuento obtenido en:

<http://mejorartucv.com/el-verdadero-valor-del-anillo-fabula/>

<https://www.youtube.com/watch?v=DHmA-ZknFzs>

OREJAS DE MARIPOSA

Nivel de aplicación recomendado

3° y 4° de primaria.

Edad

De 8 a 10 años.

Objetivos

- Reconocer y aceptar características personales.
- Mejorar nuestra autoestima.

Competencias emocionales que desarrolla

- Autoestima.
- Autoconocimiento emocional.

Descripción de la actividad

Mostraremos el cuento y analizaremos el título planteando preguntas como: *¿qué piensas que son las orejas de mariposa?, ¿cómo son?, etc.*

Realizaremos la lectura colectiva del mismo.

Una vez finalizada, mostraremos dos dibujos de Mara, la protagonista del cuento, hechos en papel continuo y con un tamaño adecuado para poder pegar después las cualidades. Explicaremos que todos vamos a regalar dos cualidades nuestras a Mara: una cualidad será física y otra psicológica.

Las cualidades físicas las pegaremos juntas en un dibujo de Mara y las psicológicas en el otro. Para ello tendremos que realizar una comparación positiva de nuestra cualidad (al igual que hace Mara en el cuento) y la pegaremos en la figura de Mara correspondiente. Por ejemplo: *"mi pelo es como el césped recién cortado", "soy valiente como un león", "mis ojos son negros como el carbón"...*

Orientaciones para su aplicación

Los niños deberán realizar comparaciones positivas de cualidades personales y pegarlas en las dos figuras de Mara.

Materiales

- Papel
- Lápices
- Rotuladores

Duración

Una sesión de 50 minutos.

Bibliografía

Elaboración propia.

Aguilar, L. (2008). *Orejas de mariposa*. Andalucía: Kalandraka Ediciones.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado L. (2005). *Emoción, afecto y motivación. Un enfoque de procesos*. Madrid: Alianza.
- Aguilar, L. (2008). *Orejas de mariposa*. Andalucía: Kalandraka Ediciones.
- Alzate Saes de Heredia, R. (2003). Resolución de Conflictos. Transformación de la Escuela. En Vinyamata (Ed), *Aprender del conflicto. Conflictología y Educación*. Barcelona: Graó.
- American Psychological Association (2007). APA Dictionary of Psychology. Consultado en 26 de septiembre de 2014 en: <http://psychologydictionary.org/>
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psychothema Special issue on emotional intelligence*, 17,1-28.
- Bermejo, J. C. (2004). *Regálame la salud de un cuento*. Santander: Sal Terrae.
- Bharwaney G., Bar-On, R., y MacKinlay, A. (2007). EQ and the bottom line: Emotional Intelligence increase individual occupational performance. Leadership and organisational productivity. Consultado el 26 de septiembre de 2014 en: http://www.eiconsortium.org/pdf/Bharwaney_BarOn_MacKinlay_EQ_and_Bottom_Line.pdf
- Bisquerra Alzina, R., Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra Alzina, R., y Pérez-Escoda, N. (2014). La educación emocional para la prevención de la violencia. En Bisquerra R. (Coord.), *Prevención del acoso escolar con educación emocional* (97-115). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bustamante, M. y col. (1995). *Cuaderno educar en valores. Guía didáctica y recursos didácticos*. Madrid: Manos Unidas.
- Caballo, V. E. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (6ª ed.) Madrid: S.XXI.
- Caruana Vañó. A. (2000). Medidas educativas para la prevención de la violencia.: En Civera P. y otros (Coord.), *Diez años de formación del profesorado en el Centro de Profesores de Elda* (91-95). Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educación y Deportes.
- Caruana Vañó, A. (2002a). Programa de educación emocional para docentes. En Caruana Vañó A. (Coord.), *Orientación, tutoría y psicopedagogía. Experiencias y recursos: Curso 2001 - 2002* (176–193). En Internet: <http://www.lavirtu.com/> sección de publicaciones.
- Caruana Vañó, A. (2002b). Educación emocional y prevención de la violencia. En Caruana Vañó A. (Coord.), *Orientación, tutoría y psicopedagogía. Experiencias y recursos. Curso 2001 - 2002* (129 – 139). (En Internet: <http://www.lavirtu.com/> sección de publicaciones).
- Caruana Vañó, A. (Coord.) (2004). *Propuestas y experiencias educativas para mejorar la convivencia*. Valencia. Conselleria de Cultura Educació i Esport. (En Internet: <http://www.lavirtu.com/> sección de publicaciones).

- 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>).
- Caruana Vañó, A. y Tercero Giménez, P. (Coord.) (2011). *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años*. Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació. (En Internet: <http://www.lavirtu.com/sección de publicaciones>).
- Cascón Soriano, P. *Educación en y para el Conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Universidad Autónoma de Barcelona. Obtenido el 20 de octubre de 2014 en: <http://escolapau.uab.cat/img/programas/educacion/publicacion005e.pdf>
- Cascón, P. Matín, C. (2006). *La alternativa del juego (2). Juegos y dinámicas de educación para la Paz*. Madrid: Catarata.
- Cerezo Ramírez, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367-378.
- Cerezo Ramírez, F. (2012). Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Spies research* 2(2), 24-29.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Espinoza. neurobiología de la emoción y de los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Davidson, R. J. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- De Maeyer, G. y Vanmechelen, K. (1996). *Juul*. Salamanca: Ediciones Lóguez.
- Delgado, F. y Del Campo, P. (1993). *Sacando jugo al juego*. Barcelona: Integral.
- Díaz-Aguado, M. J., y Martínez Arias, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-213.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2011). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y característica a las que atribuyen la vitimización. *Revista de Educación* 362, 348-379.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Interamericana de Educación* 37, 17-47.
- Évano, Ch. (2006). *La gestión mental. Otra forma de ver y escuchar en pedagogía*. Barcelona: GRAÓ.
- Faber, A. y Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para que sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos le hablen*. Barcelona: Medici.
- Garaigordobil Ladazábal, M., y Martínez Valderrey, V. (2014a). *Programa de intervención para prevenir y reducir el cyberbullying*. Madrid: Pirámide.

- Garaigordobil Ladazábal, M., y Martínez Valderrey, V. (2014b). Efecto del Cyberprogram 2.0. sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de psicodidáctica*, 19(2), 289-305.
- García, B. (Dir.) (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido*. Madrid: Pirámide.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo. Cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona: Kairos.
- Guerrero, A. et al. (1995). *Cuaderno fichero Educación para el desarrollo en el aula*. Madrid: Comité español de UNICEF.
- Ibarrola, B. (2006). *Sentir y Pensar. Programa de Inteligencia emocional para niños y niñas de 6 a 8 años*. Madrid: SM.
- Izal, C. (2005). *Tutoría de valores con preadolescentes. Propuestas para trabajar con estudiantes de 10 a 14 años*. Madrid: CCS.
- Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones para la salud*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Mayer J. D., y Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional? En Mestre Navas J. M. y Fernández Berrocal P. (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (25-45). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M., Comunian, A. L., y Comunian, M. L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológico. En Mestre Navas J. M. y Fernández Berrocal P. (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (47-68). Madrid: Pirámide.
- Monjas, M. (2007). *Cómo promover la convivencia: programa de asertividad y habilidades sociales (PAHS)*. Madrid: Editorial CEPE.
- Moreno, A. (2001). *Sentir y pensar. Programa de Inteligencia Emocional para niños de 6 a 8 años*. Madrid: SM.
- Muson, D. y Calahan, T. (2004). *Pastel para enemigos*. Barcelona: Juventud.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *World report on violence and health*. Washington DC.
- Ortega Ruiz, R. (2013). La convivencia escolar: claves en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 91-102.
- Pellicer, I. (2011). *Educación física emocional*. Madrid: INDE.
- Rosanas, C. (2003). *Estrategias para crear un ambiente tranquilo en la clase. Actividades y técnicas de Educación Infantil*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110, 145-172.

- Saarni, C., Campos, J. J., Camras, L. A., Whitherington, D. (2006). Emotional development: action, communication, and understanding. En Eisenberg N. (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. 3, Social, emocional and personality development*, (226-299). New Jersey: John Wiley and Sons.
- Sanmartín, J. (2004). Agresividad y violencia. En Sanmartín J. (Coord.), *El laberinto de la violencia* (21-46). Barcelona: Ariel
- Sanmartín, J. (2006). La violencia escolar. Concepto y tipos. En Serrano A. (Ed.), *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying* (21-31). Barcelona: Ariel.
- 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: Ariel, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Shure, M. B. (2001). *Raising a thinking preteen: The I Can Problem Solve program for eight-to-twelve-year-olds*. New York: Owl/Holt.
- Vallés, A. (2007). *Programa de Inteligencia Emocional para la Convivencia Escolar PIECE III*. Madrid: EOS.
- VVAA.(2007). *Hagamos las paces. Mediación 3-6 años*. Barcelona: CEAC.
- Wojtowicz, J. y Adams, S.(2006) *El jardín de Hugo*. Barcelona: Intermon Oxfam.

6. ARTÍCULOS E INVESTIGACIONES DE REFERENCIA

6.1. RESULTADOS DE LOS ESTUDIOS DE INVESTIGACIÓN SOBRE VIOLENCIA ESCOLAR, *BULLYING* Y *CYBERBULLYING*

EL *CYBERBULLYING* Y EL AJUSTE PSICOEMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE 5º Y 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA¹

Delgado, B., González, C., Vicent, M., Gomis, N. e Inglés, C. J.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se han convertido en herramientas imprescindibles para el desarrollo académico y laboral en nuestra sociedad. No obstante, el uso generalizado de las TIC en los niños y jóvenes, fuera de la supervisión paterna, ha llevado a analizar nuevas situaciones que pueden ser problemáticas para los menores. En este sentido, el *cyberbullying* aparece recientemente como una nueva modalidad de acoso entre iguales que se caracteriza por la utilización de las TIC como medio de hostigamiento (Garaigordobil, 2014; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchan, 2008; Smith, Mahdavi, Carvalho y Tippett, 2006).

El *cyberbullying* (CB) es un acto agresivo e intencionado llevado a cabo repetido y constantemente a lo largo del tiempo, mediante el uso de formas de contacto electrónicas (ej, teléfono móvil, Internet, chats, redes sociales) por parte de un grupo o de un individuo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Smith et al., 2006). Los roles que los individuos pueden desempeñar en el ciberacoso son (Garaigordobil, 2011): de víctima o persona que sufre el acoso, de acosador o persona que genera hostigamiento a través de las TIC y de observadores, que con frecuencia son compañeros o conocidos que presencian la agresión. Estos últimos pueden o no intervenir sobre el ciberacoso, difundiendo o denunciando la agresión.

Kowalski, Limber y Agatston (2010) señalan ocho tipos de conductas de CB: insultos electrónicos, hostigamiento, denigración, suplantación de la identidad, desvelamiento y sonsacamiento, exclusión, ciberpersecución y grabación y difusión de agresiones (*happy slapping*) a través de las TIC. Ante estas conductas, las víctimas suelen sentirse indefensas y desprotegidas por no contar con entornos seguros ya que, la información es difundida sin control por la red sin la posibilidad de ser eliminada.

¹ Agradecimientos: esta investigación ha sido realizada gracias a la colaboración del Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Elda y a la participación de los centros de estudios y maestros en el grupo de trabajo "Cultivando emociones".

Las investigaciones sobre el CB se han focalizado principalmente en el análisis de prevalencias y su relación con el sexo y la edad de los sujetos. Los resultados de los estudios realizados en nuestro país revelan que el 30-40% de estudiantes de Educación Secundaria han estado implicados de algún modo en el CB (víctimas, agresores, observadores), que el 20-30% afirma haber sido víctima de CB, pero solo una minoría sufría victimización severa (0,5-3%) (Avilés, 2009; Buelga, Cava y Musitu, 2010; Calvete, Orue, Estevez, Villardon y Padilla, 2010; Defensor del Pueblo, 2007; Garaigordobil, 2014; Orte, 2006; Ortega et al., 2008). En este sentido, estudios realizados en otros países han destacado la presencia de casos de CB en la Educación Primaria (Balding, 2005; Keith y Martin, 2005). Así, Balding (2005) encontró en una muestra de estudiantes ingleses de 10 y 11 años, un 1% de alumnos acosados a través del móvil. Keith y Martin (2005) hallaron un 42% de ciberacoso y un 35% de amenazas online en estudiantes estadounidenses de 9 a 13 años.

Respecto al sexo, los hallazgos son contradictorios señalando más conductas de CB en los chicos (Calvete et al., 2010) y una mayor prevalencia de chicos acosadores y chicas víctimas (Del Barco, Felipe, Fajardo y Gómez, 2012; Estévez, Villardon, Calvete y Padilla, 2010), mientras otros no encuentran diferencias entre sexos (Álvarez-García, Núñez, Álvarez, Dobarro, Rodríguez y González-Castro, 2011; Jiménez-Vázquez y García-Rojas, 2010). Igualmente, la asociación entre CB y edad/curso no ha resultado concluyente (Ortega et al., 2008).

El interés despertado por el *cyberbullying* puede explicarse por la necesidad por cuantificar el impacto del CB en niños y adolescentes, así como por comprender el funcionamiento social, personal y emocional del acosador y de la víctima, para desarrollar estrategias de intervención y prevención eficaces.

Recientemente, se ha encontrado que los adolescentes víctimas de CB presentan niveles altos de ansiedad, depresión, ideación suicida, estrés, miedo, baja autoestima y autoeficacia, indefensión, irritabilidad, nerviosismo, somatizaciones, ira, frustración, trastornos del sueño y dificultad para concentrarse, mientras que los acosadores presentan un perfil desadaptativo externalizante asociado a la falta de empatía, conductas agresivas, dificultades de acatamiento de normas, consumo de drogas, y absentismo escolar (Estévez et al., 2010; Hernández, 2006; Hinduja y Patchin, 2010; Manke, 2005; Ybarra y Mitchell, 2004, 2007; Ortega et al., 2008). En este sentido, quedan muchos aspectos por aclarar en cuanto al ajuste psicosocial de los menores involucrados en casos de CB.

Algunos investigadores han señalado que los adolescentes acosadores o víctimas de CB pueden manifestar más dificultades en el ámbito académico y de relación con sus compañeros derivadas de la baja autoestima (Calvete et al., 2010; Manke, 2005). Sin embargo, no se conoce si los niños víctimas de CB tienen más riesgo de

desarrollar ansiedad en la escuela, de presentar una peor imagen de sí mismos o de ser rechazados por los compañeros de clase, como es en el caso del *bullying* tradicional.

A pesar de que el CB aparece como un fenómeno creciente (Flores, 2008; Garai-gordobil, 2014) y se relaciona con numerosas consecuencias negativas, en la actualidad no contamos en nuestro país con investigaciones que analicen el ajuste psicoemocional de los niños involucrados en casos de CB.

Teniendo en cuenta estas cuestiones, el objetivo de este estudio fue triple: (a) determinar las frecuencias de comportamientos de CB en víctimas, acosadores y observadores; (b) analizar la relación entre el CB y la ansiedad escolar y (c) examinar la relación entre el CB y el autoconcepto en estudiantes de último ciclo de Educación Primaria.

De acuerdo a los estudios previos, se esperaba hallar que: (a) la prevalencia de CB (como agresores, víctimas y observadores) en estudiantes de último ciclo de Primaria fuera moderada; (b) los estudiantes víctimas y acosadores de CB presentaran significativamente más ansiedad en la escuela que los estudiantes no relacionados en conductas de ciberacoso; (c) los estudiantes víctimas y acosadores de CB mantuvieran un nivel de autoconcepto significativamente más bajo que los estudiantes que no eran víctimas o ciberacosadores y (d) teniendo en cuenta que no existían trabajos sobre el autoconcepto y la ansiedad escolar en observadores de CB, era razonable considerar que esta hipótesis fuera planteada como una cuestión de investigación abierta, susceptible de mayor evidencia empírica.

MÉTODO

Participantes

Se realizó un muestreo aleatorio en centros escolares públicos y concertados de la provincia de Alicante. Un total de cinco centros de Educación Primaria de las comarcas del Alacantí y del Alto y Medio Vinalopó participaron en el estudio, computándose aproximadamente 100 sujetos por centro.

La muestra se compuso de 548 estudiantes (43.7% varones y 56.3% mujeres), con un rango de edad de 10 a 13 años ($M = 10.87$; $DT = 0.73$). La distribución de la muestra por curso académico fue la siguiente: 234 (90 varones y 144 mujeres) de 5º de Primaria y 260 (126 varones y 134 mujeres) de 6º de Educación Primaria. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los cuatro grupos de Sexo x Curso ($\chi^2 = 2,50$; $p = .11$). La muestra representa una amplia variedad de niveles socioeconómicos.

Instrumentos

Cuestionario de Cyberbullying (CCB; Garigordobil, 2013). Es un autoinforme que permite evaluar 15 conductas de acoso a través de medios tecnológicos para identificar víctimas, agresores y observadores. Además, examina la duración del acoso, así como diferentes variables asociadas a las víctimas de *cyberbullying* (ej. la identificación del agresor, sentimientos, efectos del acoso, reacción ante el acoso, etc.), agresores (frecuencia de realización de las acciones, actuación individual o grupal, identidad para acosar, razones del acoso, etc.) y observadores (ej. pertenencia al grupo acosados, grado de acuerdo con la conducta de acoso, empatía con las víctimas, sentimientos, acciones que realiza, etc.). Consta de 45 preguntas que deben responderse mediante una escala tipo Likert de 4 puntos que varían de 0 a 3 (0= nunca; 3=siempre). El CCB ha sido estandarizado mediante la aplicación a 3,026 estudiantes de 12 a 18 años del País Vasco. En este estudio la fiabilidad del instrumento fue adecuada para la subescala de víctimas ($\alpha = .77$), acosadores ($\alpha = .67$), y observadores ($\alpha = .73$).

Self-Description Questionnaire I (SDQ-I; Marsh, 1986). Es un instrumento de autoinforme multidimensional diseñado para medir el autoconcepto de los menores. Esta prueba consta de 76 ítems que se deben responder a partir de una escala Likert de cinco puntos (0= no me describe, 4= sí me describe), que evalúa el autoconcepto a través de siete subescalas: Habilidad física (ej. "Soy rápido corriendo"), Apariencia física (ej. "Me gusta mi aspecto físico"), Relaciones con los compañeros (ej. "Hago amigos con facilidad"), Relaciones con los padres (e.g. "Mis padres me comprenden"), Autoconcepto lengua (ej. "Me interesa la asignatura de Lengua"), Autoconcepto matemáticas (ej. "Las matemáticas se me dan bien") y Autoconcepto general (ej. "En general, me gusta como soy"). El cuestionario ha obtenido adecuados índices de fiabilidad (Alpha de Cronbach = .90) en una muestra de estudiantes españoles de 8 a 16 años (González, Tourón y Gaviria, 1995). Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) obtenidos en el presente estudio oscilaron entre .82 (Autoconcepto matemáticas) y .71 (Autoconcepto general).

Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Primaria (IAEP; García-Fernández, Gómez-Núñez, Inglés, González y Vicent, 2014). Es un instrumento que evalúa las situaciones y respuestas de ansiedad en alumnos de Primaria (8-12 años) mediante tres escalas de respuestas de ansiedad (cognitiva, psicofisiológica y conductual) y cuatro factores situacionales (ansiedad ante la evaluación y el fracaso escolar, ansiedad ante la victimización, ansiedad ante la evaluación social y ansiedad ante el castigo escolar). El alumno tenía que indicar en un rango de 0 a 4 (0= nunca, 4=siempre) la frecuencia con que se daba cada respuesta en la situación a la que se hace referencia. A mayor puntuación, más ansiedad. La fiabilidad de los factores fue satisfactoria: .83 (Ansiedad ante la victimización), .88 (Ansiedad

ante la evaluación y el fracaso escolar), .84 (Ansiedad ante la evaluación social) y .85 (Ansiedad ante el castigo escolar) y de la puntuación total del IAEP (.93) en una muestra de 309 estudiantes españoles de 8 a 12 años. Los coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach) obtenidos en el presente estudio fueron: .88 (Ansiedad ante la victimización), .98 (Ansiedad ante la evaluación y el fracaso escolar), .85 (Ansiedad ante la evaluación social) y .90 (Ansiedad ante el castigo escolar), y .92 (puntuación total del IAEP).

Procedimiento

Se llevó a cabo una entrevista con los directores u orientadores de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir los instrumentos de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración. Los instrumentos fueron contestados colectivamente en el aula. Se entregaron los cuestionarios con las instrucciones, se leyeron en voz alta las instrucciones y las preguntas de los cuestionarios para facilitar su comprensión, y se aclararon las posibles dudas procurando no influir en la respuesta de los sujetos. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración para proporcionar ayuda en caso de que fuera necesaria y para verificar la cumplimentación correcta e independiente por parte de los alumnos. El orden de presentación de las pruebas se estableció aleatoriamente para cada grupo de estudiantes.

Análisis de datos

En primer lugar, se hallaron las prevalencias de cada conducta de CB. La identificación de estudiantes con baja y alta puntuación en el perfil de víctima, acosador y observador se estableció a partir de los centiles 25 y 75, respectivamente.

Con el fin de evaluar las diferencias de ansiedad escolar y autoconcepto en escolares víctimas, acosadores y observadores de CB se realizaron las pruebas *t* de Student de diferencias entre medias. Puesto que las pruebas *t* pueden detectar erróneamente diferencias estadísticamente significativas, se halló el índice *d* (diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1988), que permite valorar la magnitud o el tamaño del efecto de las diferencias halladas. La interpretación del tamaño del efecto resulta sencilla: valores menores o iguales a 0.20 indican un tamaño del efecto insignificante o nulo, entre 0.20 y 0.49 pequeño, entre 0.50 y 0.79 moderado y mayores de 0.80 un tamaño del efecto grande.

RESULTADOS

Prevalencia de conductas de *cyberbullying*

La tabla 1 muestra los porcentajes de las conductas de CB que han sufrido los estudiantes. La mayoría de los estudiantes no han sido objeto de conductas de acoso a través de las TIC. No obstante, existe una prevalencia de estudiantes que manifiesta haber sufrido ciberacoso en el último año. Concretamente, las conductas de CB que más estudiantes informaron que habían sufrido fueron: recibir mensajes ofensivos o insultantes por el móvil o internet (16.6%), robo de la contraseña de su blog o correo electrónico (9.3%), ser difamado por internet (8.5%), recibir llamadas anónimas para atemorizarle (8.3%) y mensajes con chantajes o amenazas por el móvil (6.1%).

Tabla 1. Prevalencia de conductas de CB a víctimas

Víctimas	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o internet	83,4	14,6	2	0
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o internet	97,2	2,4	0	0,4
3. Agresión grabada y difundida en internet	100	0	0	0
4. Difusión de fotos/videos privados por móvil o internet	97,6	2,4	0	0
5. Fotos robadas difundidas por móvil o internet	98,8	1,2	0	0
6. Llamadas anónimas para atemorizar	91,5	8,1	0,2	0
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	93,9	6,1	0	0
8. Acoso sexual por móvil o internet	99,2	0,4	0	0,4
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	96	3,2	0,8	0
10. Robado de contraseña del blog o e-mail	90,7	7,3	1,6	0,4
11. Videostrucados y humillantes difundidos por internet	99,6	0,4	0	0
12. Acoso en redes sociales	98,8	1,2	0	0
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	98,8	1,2	0	0
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	97,6	2,4	0	0
15. Difamación y rumores a través de internet	91,5	7,3	1,2	0

La tabla 2 presenta las prevalencias de conductas de CB realizadas por los estudiantes. Al igual que en el caso de la victimización, la frecuencia de estudiantes que han realizado conductas de CB a otras personas es muy baja. La mitad de las conductas no han sido desarrolladas por ningún estudiante analizado, si bien un porcentaje muy pequeño de los estudiantes manifiesta haber realizado llamadas ofensivas/insultantes por móvil o internet (6.9%), robado la contraseña de otra persona (1.2%), suplantado la identidad de otra persona (0.8%), chantajeado o amenazado a alguien por mensajes o llamadas (0.8%) y difundido rumores falsos, fotos robadas, o vídeos privados a través de internet (0.4%) en el último año.

Tabla 2. Prevalencia de conductas de CB de acosadores

Acosadores	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o internet	93,1	6,1	0,8	0
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o internet	99,6	0	0,4	0
3. Agresión grabada y difundida en internet	0	0	0	0
4. Difusión de fotos/videos privados por móvil o internet	99,6	0,4	0	0
5. Fotos robadas difundidas por móvil o internet	99,6	0,4	0	0
6. Llamadas anónimas para atemorizar	0	0	0	0
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	99,2	0,8	0	0
8. Acoso sexual por móvil o internet	0	0	0	0
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	99,2	0,8	0	0
10. Robado de contraseña del blog o e-mail	98,8	1,2	0	0
11. Videos trucados y humillantes difundidos por internet	0	0	0	0
12. Acoso en redes sociales	0	0	0	0
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	0	0	0	0
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	0	0	0	0
15. Difamación y rumores a través de internet	99,6	0,4	0	0

La Tabla 3 presenta las prevalencias de conductas de CB observadas por los estudiantes. Un porcentaje moderado de estudiantes señala haber observado comportamientos de ciberacoso en el último año. Así, el 31.7% de los estudiantes ha observado mensajes ofensivos o insultantes por el móvil o internet, el 21.2% ha conocido el robo de la contraseña del correo electrónico/blog de un compañero, el 13.4% ha sabido de casos en los compañeros de llamadas insultantes o difusión de vídeos o fotos privadas por móvil o internet, el 13% de chantajes o amenazas por llamadas o mensajes, el 12.6% de suplantación de identidad y burlas en blogs y el 11.6% de llamadas anónimas para atemorizar.

Además, un porcentaje más bajo de estudiantes (9,3-5,3%) señala haber tenido conocimiento de otras conductas de CB como: robo y difusión de rumores falsos, fotos y vídeos robados o trucados, agresiones grabadas, acoso y chantaje en las redes sociales, y acoso sexual a través del móvil o internet. Sólo un 1,2% de los estudiantes señaló haber conocido casos cercanos de amenazas de muerte por el móvil.

Tabla 3. Prevalencia de conductas de CB de observadores

Observadores	Nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
1. Mensajes ofensivos/insultantes por móvil o internet	68,3	24	7,7	0
2. Llamadas ofensivas/insultantes por móvil o internet	86,5	11	2,4	0
3. Agresión grabada y difundida en internet	92,3	6,9	0,4	0,4
4. Difusión de fotos/videos privados por móvil o internet	86,5	11,8	0,8	0,8
5. Fotos robadas difundidas por móvil o internet	90,7	8,5	0,8	0
6. Llamadas anónimas para atemorizar	88,2	8,5	3,3	0
7. Chantajes o amenazas por llamadas o mensajes	87	10,2	2,4	0,4
8. Acoso sexual por móvil o internet	94,7	4,1	1,2	0
9. Suplantación de identidad y burlas en el blog	87,4	10,2	2,4	0
10. Robado de contraseña del blog o e-mail	78,9	16,7	4,1	0,4
11. Videos trucados y humillantes difundidos por internet	92,3	5,7	2	0
12. Acoso en redes sociales	93,5	6,1	0,4	0
13. Chantajes para no desvelar secretos en la red	94,7	4,9	0	0,4
14. Amenazas de muerte a través de alguna TIC	98,8	0,4	0,8	0
15. Difamación y rumores a través de internet	93,1	6,1	0,8	0

La Figura 1 muestra las prevalencias (sumatorio de las opciones *algunas veces*, *bastantes veces* y *siempre*) de las conductas de CB para los tres roles analizados. Los porcentajes de conductas de victimización y observación de CB son similares en la mayoría de casos, mientras que los porcentajes de conductas de acoso son pequeños (0.4-6.9%) e inexistentes en la mitad de los comportamientos.

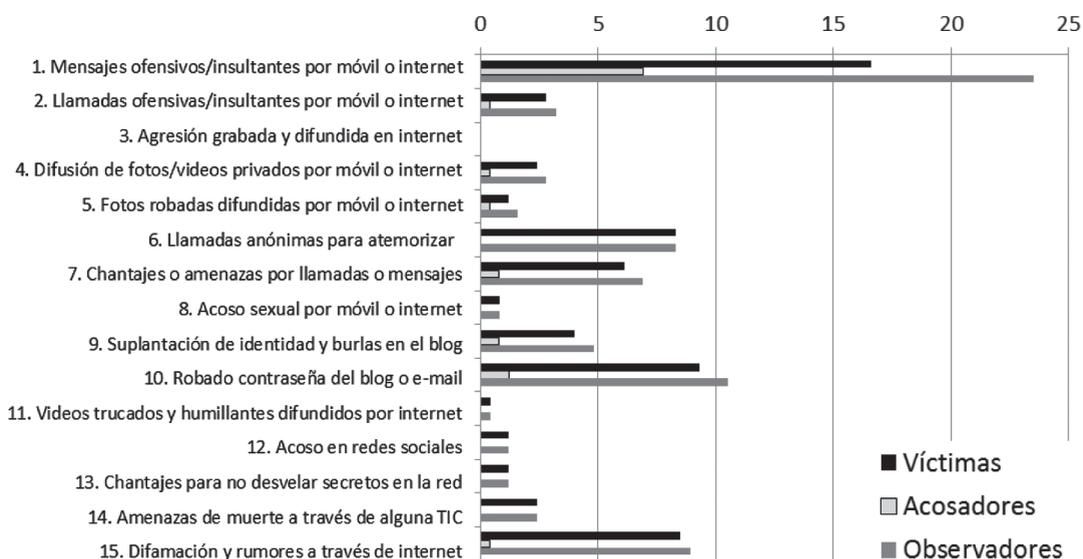


Figura 1. Prevalencia de conductas de CB en víctimas, acosadores y observadores

Diferencias de ansiedad escolar en víctimas, acosadores y observadores de CB

En la tabla 4 se presentan las puntuaciones medias de ansiedad escolar de los estudiantes con altas y bajas puntuaciones como víctima, acosador y observador de conductas de CB.

Tabla 4. Diferencias de ansiedad escolar en víctimas, acosadores y observadores de CB

	Baja puntuación		Alta puntuación		Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	M	DT	M	DT	t	p	d
Víctimas (n)	314		110				
Ansiedad ante el castigo escolar	25,98	17,82	28,87	17,77	-1,10	,27	-
Ansiedad ante la victimización	14,50	14,85	19,70	14,78	-2,42	,02	,35
Ansiedad ante la evaluación social	7,61	8,24	10,85	9,30	-2,56	,01	,38
Ansiedad ante la evaluación escolar	11,44	9,45	14,78	9,26	-2,44	,01	,36
Total IAEP	59,37	41,45	77,96	39,23	-2,90	,00	,45
Acosadores (n)	396		30				
Ansiedad ante el castigo escolar	26,58	17,94	30,35	16,19	-,84	,40	-
Ansiedad ante la victimización	15,83	15,18	18,93	11,77	-,80	,42	-
Ansiedad ante la evaluación social	8,08	8,43	13,75	9,67	-2,59	,01	,66
Ansiedad ante la evaluación escolar	12,17	9,54	14,88	8,50	-1,13	,26	-
Total IAEP	63,50	41,84	75,20	36,98	-1,52	,30	-
Observadores (n)	226		196				
Ansiedad ante el castigo escolar	26,12	17,85	27,29	17,70	-,50	,62	-
Ansiedad ante la victimización	15,09	15,15	16,63	14,39	-,79	,43	-
Ansiedad ante la evaluación social	7,22	8,06	9,97	9,11	-2,44	,01	0,32
Ansiedad ante la evaluación escolar	11,98	9,70	12,82	9,27	-,69	,50	-
Total IAEP	59,81	42,10	68,53	40,28	-1,53	,13	-

Las pruebas *t* de diferencia de medias revelaron que los estudiantes con altas puntuaciones como víctima de CB presentaban significativamente más ansiedad escolar general y más ansiedad ante la victimización, ante la evaluación social y ante la evaluación escolar, que los compañeros no relacionados con conductas de ciberacoso. La magnitud de las diferencias fue pequeña en todos los casos ($d = 0.35 - 0.45$).

Por otra parte, los estudiantes con altas puntuaciones como acosador en CB, comparados con sus iguales no acosadores, presentan puntuaciones medias significativamente más altas en ansiedad ante la evaluación social ($d = 0.66$).

Igualmente, los estudiantes que presentan altas puntuaciones en conductas de observación de CB puntúan significativamente más alto en ansiedad ante la evaluación social ($d = 0.32$).

No se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el resto de subescalas de ansiedad escolar entre los estudiantes con altas y bajas puntuaciones en conductas de acoso y observación de CB.

Diferencias de autoconcepto en víctimas, acosadores y observadores de CB

La tabla 5 recoge las puntuaciones medias de las diferencias de autoconcepto entre estudiantes con altas y bajas puntuaciones en conductas de CB como víctimas, acosadores y observadores.

Las pruebas *t* de diferencia de medias hallaron que estudiantes con altas puntuaciones en conducta de CB como víctima presentan un autoconcepto más bajo respecto a su apariencia física ($d = 0.24$) que los estudiantes con bajas puntuaciones en victimización.

Además, los estudiantes que puntúan alto en conductas de CB como acosador, respecto a aquellos que puntúan bajo, alcanzan significativamente menores puntuaciones medias en el autoconcepto físico de apariencia y habilidad física. La magnitud de las diferencias fue moderada en los dos casos ($d > 0.50$).

Respecto al autoconcepto, los estudiantes con altas y bajas puntuaciones en observación de conductas de CB no se diferencian significativamente.

Tabla 5. Diferencias de autoconcepto en víctimas, acosadores y observadores de CB

	Baja puntuación		Alta puntuación		Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	M	DT	M	DT	t	p	d
Víctimas (n)	314		110				
Habilidad física	24,81	5,97	23,72	6,84	1,22	,22	-
Apariencia física	24,31	6,13	21,77	6,25	2,90	,00	,24
Relaciones con los compañeros	23,98	5,31	24,35	5,51	-,48	,62	-
Relaciones con los padres	27,64	4,68	27,80	4,50	-,24	,81	-
Autoconcepto en lengua	22,55	7,49	21,90	7,09	,62	,53	-
Autoconcepto en matemáticas	21,82	7,713	20,90	6,56	,88	,37	-
Autoconcepto general	25,87	4,91	24,72	4,791	1,65	,09	-
Acosadores (n)	396		30				
Habilidad física	24,75	5,98	21,35	8,53	2,18	,03	,54
Apariencia física	23,85	6,15	20,05	6,76	2,43	,01	,61
Relaciones con los compañeros	24,11	5,31	23,70	6,07	,30	,760	-
Relaciones con los padres	27,75	4,64	27,00	4,41	,65	,516	-
Autoconcepto en lengua	22,53	7,33	20,58	8,03	1,05	,295	-
Autoconcepto en matemáticas	21,45	7,43	23,17	6,80	-,92	,356	-
Autoconcepto general	25,69	4,84	23,58	5,17	1,71	,087	-
Observadores (n)	226		196				
Habilidad física	24,87	5,80	24,04	6,72	1,02	,30	-
Apariencia física	23,98	6,21	23,14	6,34	1,03	,30	-
Relaciones con los compañeros	23,87	5,51	24,41	5,18	-,78	,43	-
Relaciones con los padres	27,90	3,87	27,50	5,42	,68	,49	-
Autoconcepto en lengua	22,37	7,52	22,34	7,23	,03	,97	-
Autoconcepto en matemáticas	22,41	7,40	20,70	7,29	1,79	,07	-
Autoconcepto general	25,84	4,90	25,25	4,89	,92	,355	-

DISCUSIÓN

Los objetivos de este estudio fueron determinar las prevalencias de las conductas de CB en víctimas, acosadores, y observadores y analizar la relación entre el CB, la ansiedad escolar y el autoconcepto en una muestra de estudiantes de último ciclo de Educación Primaria.

Los resultados de este estudio señalan que el porcentaje de CB es variable dependiendo de la conducta de acoso u hostigamiento y del rol de los individuos. Así, las conductas más ampliamente sufridas y observadas por los menores son recibir mensajes ofensivos o insultantes por el móvil o internet (17-23%), robo de la contraseña del correo electrónico/blog (9-10%), recibir llamadas insultantes o difusión de vídeos o fotos privadas por móvil

o internet (8%), ser chantajeado o amenazado por llamadas o mensajes, suplantación de identidad y burlas en blogs y recibir llamadas anónimas para atemorizar (6-7%).

Estos hallazgos revelan que la prevalencia de CB en último ciclo de Educación Primaria, si bien es inferior a otras etapas (ej. Educación Secundaria), es necesario que sea considerada. En la preadolescencia los menores comienzan a ser más autónomos en el uso de las TIC, lo que provoca que el porcentaje de niños con disponibilidad para hacer uso de móviles e internet sea alto, y por tanto, pueda facilitar el surgimiento de problemas asociados al CB. Además, este estudio revela que la frecuencia de conductas de ciberacoso para víctimas y observadores es similar en la mayoría de casos, lo que se puede suponer que los casos de CB en esta etapa son visibles y observables por los menores.

Respecto a la prevalencia de conductas de acoso, este estudio revela que los casos de menores acosadores es bajo en la conducta de enviar mensajes ofensivos o insultantes (6.9%), muy bajo (0.4-1.2%) o inexistente en el resto de comportamientos de ciberacoso.

Teniendo en cuenta estos resultados, es posible que en esta muestra los acosadores de CB puedan ser personas conocidas o alumnos más mayores de otros centros de estudios. Además, este hallazgo podría también explicarse por la deseabilidad social de los menores y la negación de la propia identificación como acosador. Es posible que, a pesar de ser una evaluación anónima y confidencial, los estudiantes de este estudio quisieran proporcionar una imagen positiva como alumnos y compañeros, no afirmando su participación en conductas de CB. De cualquier modo, la intervención educativa debe abordar el CB mediante una perspectiva preventiva a través de la educación moral y su práctica en terrenos como el cognitivo (juicios morales), el emocional (emociones morales) y el conductual (conducta moral), haciendo al alumnado el protagonista en ese proceso (Avilés, 2013).

En la tercera hipótesis del estudio se esperaba encontrar que los estudiantes víctimas y acosadores de CB presentaran significativamente más ansiedad en la escuela que los estudiantes no relacionados en conductas de ciberacoso.

Los resultados permiten mantener la hipótesis parcialmente. Así, los estudiantes con altas puntuaciones como víctima de CB presentan significativamente más ansiedad escolar general y más ansiedad ante la victimización, ante la evaluación social y ante la evaluación escolar que los compañeros no relacionados con conductas de ciberacoso. Estos hallazgos coinciden con lo encontrado por otros estudios (Raskauskas y Stoltz, 2007; Wolak, Mitchell y Finkelhor, 2006) en los que las víctimas de CB presentaban más síntomas de ansiedad, no podían dejar de

pensar en el acoso, sintiéndose tristes, nerviosos, irritables o desmotivados para asistir a la escuela. Por tanto, la victimización de CB como señala Hernández Prados (2006) puede producir consecuencias graves, que van desde cuadros depresivos hasta ansiedad y fobias.

Sin embargo, los estudiantes con alta puntuación como acosadores, comparados con sus iguales no acosadores, presentan puntuaciones medias significativamente más altas sólo en ansiedad ante la evaluación social. Por tanto, este estudio refleja que los acosadores suelen mostrarse más ansiosos cuando tienen que salir a la pizarra, leer en voz alta, o explicar un trabajo en clase etc. pero no ante otras situaciones escolares.

Otro resultado de este estudio fue que los estudiantes víctimas y acosadores de CB mantuvieron un nivel de autoconcepto significativamente más bajo que los estudiantes que no estaban involucrados en situaciones de ciberacoso. Concretamente, los estudiantes con alta puntuación en victimización presentan un autoconcepto más bajo respecto a su apariencia física (ej. *Me gusta mi aspecto físico*), mientras que los estudiantes que puntúan alto en conductas de CB como acosador, alcanzan significativamente menores puntuaciones medias en el autoconcepto físico de apariencia física (ej. *Tengo buen tipo*) y habilidad física (ej. *Se me dan bien los deportes*). Estos resultados amplían la evidencia empírica de otros estudios que señalan el CB como factor de deterioro de la autoestima y la confianza en sí mismos, y de las relaciones con los compañeros (Manke, 2005; Hernández Prados, 2006).

Finalmente, los estudiantes que puntuaron alto en observar conductas de CB presentaron un autoconcepto similar y mayor ansiedad ante la evaluación social que los estudiantes con baja puntuación en observar comportamientos de CB. Estos resultados evidencian que el impacto que tiene el CB sobre los estudiantes que observan comportamientos de ciberacoso es nulo o muy leve.

En este sentido, el papel de los observadores tiene un importante protagonismo en el acoso escolar, ya que pueden favorecer el poder del acosador, por ejemplo, difundiendo la información recibida, aislando a la víctima, manteniendo en silencio la situación de acoso o justificando al acosador (Harris y Petrie, 2006; Jarque, 2008). De acuerdo con Pérez-Fuentes et al. (2011), el acoso entre iguales deteriora el clima escolar y afecta negativamente en el aprendizaje y en las habilidades desarrolladas en un ambiente escolar normalizado.

Es necesario, por tanto, trabajar global y preventivamente sobre el uso de las TIC en los escolares para fomentar la identificación temprana de los casos de CB en la Educación Primaria.

Este estudio presenta una serie de limitaciones que deberán subsanarse en futuras investigaciones. El diseño transversal de esta investigación no permite establecer relaciones causales entre variables, por lo que sería conveniente realizar estudios longitudinales sensibles a los cambios derivados del CB a lo largo de los cursos y las etapas escolares. Además, a pesar que existen estudios previos que señalan el sexo (Del Barco et al., 2012; Estévez et al., 2010) y el curso como variables relacionadas con la frecuencia y la intensidad de las conductas de CB, esta cuestión no ha sido considerada en el análisis de prevalencias y el impacto del CB sobre la ansiedad escolar y el autoconcepto.

Teniendo en cuenta estos resultados, es necesario que futuras investigaciones sigan analizando la incidencia de las conductas de CB a partir de que los niños son usuarios de las TIC y continúen examinando pormenorizadamente el ajuste psicológico y emocional de los niños que son objeto de CB para comprender mejor este fenómeno nuevo y desarrollar actuaciones preventivas a nivel escolar, familiar y comunitario.

Referencias bibliográficas

- Álvarez García, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación, en estudiantes de Secundaria. En *Anales de Psicología*, 27, 221-230.
- Avilés, J. M. (2009). Ciberbullying. Diferencias entre el alumnado de Secundaria. En *Boletín de Psicología*, 96, 79-96.
- Avilés, J. M. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. En *Papeles del Psicólogo*, 34, 65-73.
- Buelga, S., Cava, M. J., y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. En *Psicothema*, 22, 784-789.
- Calvete, E., Orue, I., Estevez, A., Villardon, L., y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. En *Computers in Human Behavior* 26, 1128–1135.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Comité Español de UNICEF Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barco, B., Felipe, E., Fajardo, F., y Gómez, T. (2012). Cyberbullying in a sample of secondary students: modulating variables and social networks. En *Electronic journal of research in Educational Psychology*, 10, 771-788.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P., y Orue, I. (2011). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. En *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 18, 73-89.
- Flores, J. (Abril, 2008). *Ciberbullying. Guía rápida*. Consultado el 10 de julio de 2014 <http://www.pantallasamigas.net/proteccioninfanciaconsejosarticulos/ciberbullying-guia-rapida.shtm>
- Garaigordobil, M. (2011). Bullying y cyberbullying: programas y estrategias de prevención e intervención desde el contexto escolar y familiar. En *FOCAD Formación Continuada a Distancia. XII Edición Enero-Abril 2011 (1-29)*. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales. Screening de acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)*. Madrid: TEA.
- Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying: una forma de violencia entre iguales a través de los medios tecnológicos. *Padres y Maestros*, 357, 34-40. doi: [dx.doi.org/10.14422/pym.v0i357.3300](https://doi.org/10.14422/pym.v0i357.3300).
- García-Fernández, J. M., Gómez-Núñez, M. I., Inglés, C. J., Gonzalvez, C., y Vicent, M. (2014). Evaluación de la Ansiedad Escolar en la infancia: el Inventario de Ansiedad Escolar para Educación Primaria. Comunicación presentada al X Congreso de la Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS). Valencia, 11-13 Septiembre.

- García-Rojas, A. D. y Jiménez-Vázquez, A. (2010). Estudio exploratorio y descriptivo del cyberbullying en escolares de Secundaria. En *Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 23, 155-164.
- González, M. C., Tourón J., y Gaviria, J. L. (1995). Validación del Cuestionario de Autodescripción de Marsh (SDQ-I) en el ámbito español. En *Revista de Investigación Educativa*.
- Harris, S. y Petrie, G. (2006). *El acoso en la escuela: los agresores, las víctimas y los espectadores*. Barcelona: Paidós.
- Hernández-Prados, M. A. (2006). Cyberbullying: Una auténtica realidad. En *Memorias III Congreso Online Observatorio para la sociedad*. Consultado el 12 de julio 2014 <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?id=925&llengua=es>.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14, 206-221.
- Jarque, J. (2008). *La relación con otros niños y el acoso escolar*. Málaga: Grupo Gesfomenia S.L.
- Kowalski, R., Limber, S. y Agatston, P. (2010). *Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Manke, B. (2005). *The impact of cyberbullying*. Mindoh Foundation.
- Marsh, H. (1986). *The self-description questionnaire (SDQ). A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimension of preadolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. The University of Sydney, Australia.
- Orte, C. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar. En FUNCAS, *Infancia y juventud: nuevas condiciones, nuevas oportunidades, Panorama Social*, nº3.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. En *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Raskauskas, J, y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. En *Developmental Psychology*, 43, 564-575
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M. y Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. Research Brief No. RBX03-06. London: DfES.
- Wolak, J., Mitchell, K. y Finkelhor, D. (2006). *Online victimization of youth: Five years later*. National Center for Missing and Exploited Children. University of New Hampshire. Estados Unidos.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. En *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1308-1316.
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2007). Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: implications for adolescent health. En *Journal of Adolescent Health*, 41, 189-195.

EL ACOSO ESCOLAR, CYBERBULLYING Y BIENESTAR EN ESCOLARES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Albaladejo Blázquez, N. y Caruana Vañó, Agustín¹

INTRODUCCIÓN

La preadolescencia es un periodo de transición entre la infancia y la juventud, en la que los niños comienzan a experimentar cambios de apariencia, actitud y conducta, ya que sus cuerpos están experimentando el inicio de la pubertad. Es una etapa en la que los niños se están desarrollando cognoscitivamente y comienzan a relacionarse con un grupo social más amplio y a comprender la influencia afectiva y social de sus iguales. Los cambios experimentados en los primeros años de esta etapa evolutiva representan un papel relevante para el tránsito a la vida adolescente y tienen el potencial para construir y definir el repertorio de recursos necesarios para hacer frente a los desafíos vitales, mejorar la salud, la calidad de vida y el bienestar en las etapas de desarrollo posterior (Sawyer *et al.*, 2012).

La etapa de la vida de la niñez y la preadolescencia representan periodos de gran vulnerabilidad, especialmente sensibles a factores favorables y desfavorables del entorno y con un comportamiento variable ante los determinantes de salud (Colomer, 2004). La manera en la que sienten, se perciben a sí mismos, se relacionan con sus pares, sus padres y sus docentes, incidirán en la aparición de problemas propios de estas etapas de la vida como, por ejemplo, problemas ocasionados en la convivencia escolar.

Entre los factores que influyen en la convivencia escolar, se ha demostrado el papel positivo que ejercen las relaciones interpersonales e intergrupales satisfactorias. Otros factores por el contrario, como el rechazo social y las conductas de acoso entre iguales, han demostrado un fuerte poder predictivo con la violencia en el contexto escolar (Garaigordobil, 2011; Garaigordobil y Oñederra, 2010).

El acoso escolar (*bullying*) ha sido objeto de creciente atención y alarma social en los últimos años, aunque se trata de un fenómeno que ha estado siempre presente en el ámbito escolar (Serrano e Iborra, 2005). El acoso escolar es uno de los tipos de conflictos más preocupantes y persistentes que se da en niños en el medio escolar y, a pesar de que ha sido definido de manera diferente por diversos autores, todos ellos coinciden en que los elementos claves para su identificación son la intencionalidad, la frecuencia, la permanencia o recurrencia de la conducta y el

¹ Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento al CEFIRE de Elda y a los centros, docentes y alumnado que han participado en el estudio, sin cuya ayuda hubiera sido imposible la realización del mismo.

desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor (McGuinness, 2007, Olweus, 1993). Dan Olweus (1993), pionero del estudio de este tipo de relaciones, refiere que el bullying es una conducta de persecución física o psicológica que realiza el alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a las víctimas en una situación de la que difícilmente pueden salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes.

El acoso escolar se puede dar en todas las edades, así, parece iniciarse en los años de educación infantil (Albaladejo-Blázquez, Ferrer-Cascales, Reig-Ferrer y Fernández-Pascual, 2013) e ir aumentando durante la infancia con un punto álgido de incidencia entre los nueve y catorce años de edad, para ir disminuyendo a lo largo de la adolescencia (García Fernández, 2013).

Un estudio realizado en 11 países europeos con niños y adolescentes de 8 a 18 años indica que la frecuencia de los que padecen acoso escolar es del 20.6% y, concretamente en España esta cifra alcanza el 23.7% (Analitis et al., 2009). Los resultados obtenidos en recientes estudios han señalado que los escolares entre 8 y 11 años, son las víctimas más vulnerables para sufrir conductas de acoso (Rajmil et al. 2009). España se encuentra entre los cinco países europeos donde los escolares tienen más probabilidades de sentirse víctimas de *bullying*, esta cifra sitúa a España por encima de la media Europea, con una probabilidad entre un 22% y 23% de verse involucrados en conductas de acoso escolar (Mateu-Martínez et al., 2014).

En los últimos años, se han introducido cambios en la realidad de la violencia escolar dando lugar a nuevas formas emergentes de acoso como es el *cyberbullying* que consiste en utilizar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), principalmente internet y móvil, para ejercer acoso a los compañeros (Garaigordobil, 2011; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Las conductas de *cyberbullying* están creciendo de forma exponencial (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Defensor del Pueblo, 2007; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2011; Garaigordobil, 2011) al ser cada vez más normalizado por parte de los escolares el uso de las TIC en su vida diaria como medio de comunicación.

Hasta la fecha, al igual que en muchos otros países, en España la mayoría de las investigaciones de *cyberbullying* se han focalizado en adolescentes mayores de 12 años; sin embargo, los resultados muestran que el uso de internet aumenta la probabilidad de *cyberbullying* y victimización en escolares de educación primaria (Navarro, Serna, Martínez y Ruíz-Oliva, 2013), debido en parte a que se está accediendo a edades cada vez más tempranas a dispositivos móviles que convergen, en cuanto a prestaciones, con pequeños ordenadores personales (INTECO, 2011).

En este sentido, estudios llevados a cabo en el ámbito nacional (Navarro et al., 2013) e internacional (Ybarra y Mitchell, 2008, Price y Dalgleish, 2010) han destacado la presencia de casos de *cyberbullying* en los últimos cursos de educación primaria.

Los resultados de los primeros estudios concluyen que todos los implicados en situaciones de maltrato (violencia escolar, acoso escolar, *cyberbullying*), en cualquiera de sus roles, están en mayor situación de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014), al igual que tiene efectos significativos en el plano emocional, psicosocial y académico (Garaigordobil, 2011). Los escolares que son víctimas de estas formas de violencia son más susceptibles de experimentar múltiples problemas de salud física y mental, mientras que los agresores presentan un perfil desadaptativo externalizante asociado a la falta de empatía, conductas agresivas, dificultades de acatamiento a las normas y absentismo escolar, entre otros (Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010; Hinduja y Patchin, 2010; Ortega et al., 2008).

A diferencia de la aproximación tradicional basada en el paradigma del déficit, el cual trabaja con la identificación de factores de riesgo y protectores de la salud, en los últimos años se centra el interés por investigar, desde la rigurosidad del método científico, cómo aumentar el bienestar psicológico y la percepción positiva de la salud del propio individuo. En este marco, los estudios sobre Calidad de Vida Relacionada con la Salud (CVRS) constituyen un aporte fundamental al evaluar la salud de los individuos desde un enfoque multidimensional (Pane et al., 2006).

En este sentido, tanto el acoso escolar como el *cyberbullying* son fenómenos que están presentes de manera reiterada en los centros escolares y pueden causar problemas de salud (Bond et al., 2001, Kim et al., 2006); sin embargo, es un tema poco estudiado en nuestro país. Consideramos que desde el ámbito escolar se debe promover la salud psicológica y el desarrollo pleno de los escolares. Para ello, es necesario profundizar en el estudio de la violencia escolar y *cyberbullying* en escolares de educación primaria, y analizar su relación con otras variables como la CVRS y el bienestar personal y emocional que poseen los escolares.

OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es analizar las conductas disruptivas (violencia escolar y *cyberbullying*) protagonizadas por estudiantes de educación primaria.

En este estudio, de carácter exploratorio, se concretan los siguientes objetivos específicos:

- Describir el fenómeno del acoso escolar experimentado por alumnado de segundo y tercer ciclo de educación primaria:
 - Analizar su comportamiento por género y ciclo educativo.
 - Estudiar las relaciones que existen entre la CVRS, los indicadores de bienestar personal (satisfacción y felicidad), con la percepción de soledad y el verse involucrado en el acoso escolar.
- Analizar la violencia a través del uso de las TIC (*cyberbullying*) protagonizado por escolares de tercer ciclo de educación primaria.
 - Determinar la prevalencia como acosado y acosador de conductas de *cyberbullying*.
 - Estudiar su comportamiento por género.
 - Examinar la relación de la violencia a través de las TIC (*cyberbullying*) con diferentes tipos de violencia escolar, la soledad, la CVRS e indicadores de bienestar personal (satisfacción y felicidad).

Metodología

Participantes

Han participado en nuestro estudio 1301 niños/as de 7 Centros de Educación Infantil y Primaria (CEIP) de la ciudad de Alicante. La muestra de participantes ha sido seleccionada mediante muestreo incidental. La edad media de todos los sujetos ha sido de 9.96 años (DT= 1.27). Del total de participantes, 633 son niñas con una edad media de 9.91 años (DT= 1.24) y 668 son niños, con una edad media de 10.01 años (DT= 1.30). No se han encontrado diferencias estadísticamente significativas con respecto al género (χ^2 (1g.l.)= .15, $p=.69$), ni la edad ($t=.64$, $p=.45$). La distribución por curso académico se puede encontrar en la tabla 1.

Tabla 1. Distribución por curso académico y género de los participantes en el estudio

Curso académico	Niños	Niñas	Total
3º Primaria	148	146	294
4º Primaria	161	140	301
5º Primaria	158	176	334
6º Primaria	201	171	372

De los 1301 escolares participantes en el estudio, 595 son del segundo ciclo de educación primaria y 706 de tercer ciclo de educación primaria (ver Figura 1).

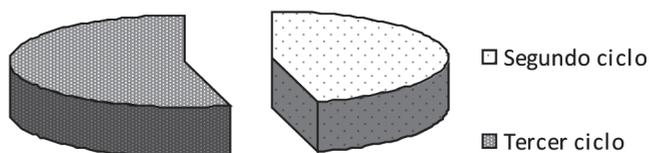


Figura 1. Porcentaje de escolares por ciclo educativo

Variables e Instrumentos

Las características sociodemográficas, las relaciones interpersonales y los indicadores de bienestar personal de la muestra de estudio han sido evaluados utilizando los siguientes instrumentos:

Variables sociodemográficas: edad, género, número de hermanos, identidad cultural, edad, procedencia de los padres, formación académica y situación laboral de los padres.

Instrumentos de relación interpersonal:

- *Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)* de Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia (2012), que evalúa el acoso escolar en escolares de educación primaria, compuesto por 36 ítems y 5 factores. La consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach para la puntuación total del cuestionario original fue de .81, mientras que para los distintos factores era de .90 (acosador), .87 (acosado), .78 (observador activo en defensa del acosado), .62 (acoso extremo/ciberbacoso) y .61 (observador pasivo).
- Versión española de las escalas *E-Victimisation and E-Bullying Scale* (Lam and Li, 2013). Es un autoinforme que identifica a acosadores y víctimas de conductas de acoso a través de los medios tecnológicos dirigido a preadolescentes y adolescentes entre 9 y 16 años. Consta de 12 ítems donde se pide a los encuestados que indiquen con qué frecuencia de ocurrencia (de 0 veces a 6 veces o más) han vivido (*E-VS*, 5 ítems) o han realizado (*E-BS*, 6 ítems) determinados comportamientos a través de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach para las escalas oscila entre .92 a .95. Nuestro grupo de investigación procedió a la adaptación transcultural y validación española de ambas escalas, en una muestra de escolares de tercer ciclo de educación primaria en un estudio previo. Los resultados obtenidos confirman que la estructura de la versión española replica la estructura factorial del cuestionario original, confirmada por un modelo de

ecuaciones estructurales. Los coeficientes de fiabilidad de la escala E-VS, así como de sus subescalas y total de la escala E-BS oscilan entre .80 y .89. Este instrumento ha sido administrado en el presente estudio a los escolares de tercer ciclo de educación primaria.

Instrumento de CVRS e indicadores de bienestar personal:

- *Calidad de Vida Relacionada con la Salud (KIDSCREEN-52)*, que valora la salud y el bienestar subjetivo de niños/as y adolescentes de 8 a 18 años. Este instrumento fue desarrollado simultáneamente en 13 países de Europa (Ravens-Sieberer et al., 2005). La versión española obtuvo un alpha Cronbach superior a .70 en todas las dimensiones (Aymerich et al., 2005). El cuestionario consta de 52 ítems agrupados en 10 dimensiones: bienestar físico, bienestar psicológico, estado de ánimo y emociones, autopercepción, autonomía, relación con los padres y vida familiar, amigos y apoyo social, entorno escolar, rechazo social y recursos económicos.
- *Escala de Satisfacción con la Vida* (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985). Se ha utilizado la escala adaptada al español a población adolescente de 11 a 15 años por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Esta escala ofrece un índice general de satisfacción vital, entendida ésta como un constructo general de bienestar subjetivo. El instrumento consta de 5 ítems con un rango de respuesta de 1 (muy en desacuerdo) a 4 (muy de acuerdo). La consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach para la puntuación total del cuestionario fue de .84.

Variables criterio de interés para la investigación:

- Grado de felicidad. Evaluado a través de una única pregunta: *En general, ¿cómo te sientes en tu vida actual?* Los valores de las respuestas oscilan entre 1 y 4, donde 1=no soy nada feliz, y 4=soy muy feliz. Esta pregunta forma parte del instrumento «The Health Behavior for Schoolchildren» y se respetó su formato de respuesta (Wold, 1995).
- Sentimiento de soledad. Evaluado a través de la pregunta: *«¿Te sientes solo alguna vez?»* Los valores de las respuestas estaban comprendidos entre 1 y 3, donde 1= nunca me siento solo, y 3=a menudo me siento solo. Esta pregunta forma parte del instrumento «The Health Behavior for Schoolchildren» y se respetó su formato de respuesta (Wold, 1995).

Procedimiento

Previamente a la investigación, se envió a los centros educativos seleccionados una carta o correo electrónico explicándoles los objetivos del proyecto y solicitán-

doles su colaboración en el estudio. Posteriormente, se contactó telefónicamente con la dirección de los centros y se concertó una entrevista para explicar más detenidamente el objetivo de la investigación. Se mantuvo una reunión con cada uno de los centros que finalmente participaron en el estudio, entregándoles los consentimientos informados para los padres junto con una carta explicativa del proyecto. Una vez obtenidos los permisos correspondientes, se llevó a cabo el pase de los instrumentos colectivamente en el aula por parte de investigadores expertos y entrenados en el pase de este tipo de pruebas. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración de los cuestionarios para aclarar las posibles dudas y verificar la cumplimentación independiente por parte de los participantes. El pase se realizó durante dos sesiones de cincuenta minutos cada una, en periodo regular de clase. A los escolares se les proporcionó las instrucciones para responder los cuestionarios, asegurándoles la confidencialidad y anonimato de los datos obtenidos.

Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos se ha llevado a cabo con el programa estadístico SPSS., v.21 para Windows, (SPSS Inc, Chicago, USA). Se ha realizado un análisis descriptivo de carácter exploratorio basado en una estadística univariable, donde se ha tenido en cuenta la distribución de frecuencias, porcentajes y distribución de las variables de interés, según la naturaleza escalar de las variables. Como medida de comparación de grupos se ha empleado la prueba de contraste de hipótesis χ^2 . Se han realizado análisis para estudiar las diferencias según las variables género y ciclo educativo y como medida de comparación de grupos se ha empleado la prueba t Student. Para el análisis relacional bivariado de las escalas se ha empleado como medida de asociación el coeficiente de correlación de Pearson. La fiabilidad de las escalas que conforman los instrumentos en el presente estudio se calculó mediante el coeficiente alfa de Cronbach.

RESULTADOS

Descriptivos y diferencias en función del género y ciclo educativo del acoso escolar en escolares de segundo y tercer ciclo de educación primaria

Se analiza, a continuación (ver tabla 2), las diferencias por género y ciclo educativo de la totalidad de la muestra (segundo y tercer ciclo de educación primaria) de las dimensiones del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV). En cuanto al género, encontramos diferencias estadísticamente significativas en el factor comportamientos intimidatorios (acosador) y en el factor victimización recibida (acosado), siendo los niños quienes obtienen mayores puntuaciones con respecto a las niñas.

Tabla 2. Descriptivos y diferencias en función del género y ciclo educativo (n=1301)

	Chico	Chica	Segundo ciclo		Tercer ciclo	
	M (DT)	M (DT)	t	M (DT)	M (DT)	t
I. Comportamientos intimidatorios (acosador)	15.14 (5.17)	13.38 (4.14)	6.75**	13.67 (4.47)	14.80 (4.96)	4.29**
II. Victimización recibida (acosado)	16.99 (6.04)	16.05 (5.71)	2.89*	16.44 (5.76)	16.61 (6.02)	.51
III. Observador activo en defensa del acosado	14.53 (4.42)	14.01 (4.23)	2.17	14.31 (4.38)	14.24 (4.30)	.29
IV. Acoso extremo/ Ciberacoso	7.28 (2.39)	6.99 (1.97)	2.41	7.19 (2.38)	7.09 (2.05)	.88
V. Observador pasivo	6.23 (2.62)	5.84 (2.30)	2.82	5.97 (2.48)	6.09 (2.48)	.76

* $p < .05$; ** $p < .01$

En relación al ciclo educativo, los resultados obtenidos indican que existen diferencias estadísticamente significativas en el factor comportamientos intimidatorios (acosador), siendo en todos los casos los escolares del tercer ciclo de educación primaria quienes presentan mayores niveles que los niños/as de segundo ciclo de primaria (ver tabla 3).

Relación entre el acoso escolar y CVRS e indicadores de bienestar personal en escolares de segundo y tercer ciclo de educación primaria

Con el objeto de analizar la relación del acoso escolar con diversos indicadores de bienestar personal en escolares, se procedió a realizar un análisis relacional entre las escalas del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV) y la escala de satisfacción, los ítems de felicidad y soledad, y las dimensiones del cuestionario de Calidad de Vida Relacionada con la Salud (KIDSCREEN).

Tabla 3. Descriptivos y correlaciones entre las dimensiones del CMIE-IV, soledad, CVRS e indicadores de bienestar personal: satisfacción y felicidad (N= 1301)

Variable	M (DT)	Acosador	Acosado	Acoso extremo / ciberacoso	Observador activo	Observador pasivo
Satisfacción	19.93 (3.49)	-.25*	-.16*	-.13*	-.27**	-.30**
Felicidad	3.40 (0.73)	-.27**	-.28**	-.14*	-.14*	-.27*
Soledad	1.99 (0.94)	.12**	.32**	.15**	-.02*	.09**

Calidad de Vida (KIDSCREEN)	M (DT)	Acosador	Acosado	Acoso extremo / ciberacoso	Observador activo	Observador pasivo
Bienestar físico	20.68 (3.36)	-.02	-.09*	-.05	.14	-.08
Bienestar psicológico	26.59 (3.76)	-.30**	-.19**	-.19**	-.22**	-.22**
Estado de ánimo	28.38 (5.56)	-.28**	-.37**	-.24**	-.02*	-.16**
Autopercepción	18.01 (4.25)	-.10**	-.13**	-.11*	-.17**	-.15*
Autonomía	20.35 (4.05)	-.02	-.14*	-.00	.04	-.06
Familia	26.44 (4.05)	-.22**	-.20**	-.20**	-.25**	-.25**
Recursos económicos	10.77 (3.46)	-.02	-.19*	-.06	-.08	-.05
Amigos y apoyo social	25.44 (4.04)	-.03	-.19*	-.03	.02	-.08
Ambiente escolar	25.28 (4.25)	-.29**	-.30**	-.31**	-.25**	-.27**
Aceptación social	8.48 (4.34)	-.35**	-.26**	.28**	-.18**	-.22**

M: Media; DT: Desviación Típica; * $p < .05$; ** $p < .01$

Los resultados obtenidos indican que existen asociaciones negativas y estadísticamente significativas entre los diferentes tipos de roles de acoso escolar (acosador, acosado, acoso extremo/ciberacoso, observador activo y observador pasivo) con los indicadores de bienestar personal (satisfacción y felicidad) y las dimensiones de CVRS (bienestar psicológico, estado de ánimo, autopercepción, adecuado ambiente familiar, adecuado ambiente escolar y aceptación social). Por otro lado, existen asociaciones positivas y estadísticamente significativas entre los diferentes factores de acoso escolar y la variable soledad.

Frecuencia de aparición de la violencia escolar a través del uso de las TIC en escolares de tercer ciclo de educación primaria

Al objeto de explorar la presencia o ausencia de violencia escolar a través del uso de las TIC, se presenta la relación abreviada de los ítems de la versión española de las escalas *E-Victimisation and E-Bullying Scale* (ver tabla 4), con los resultados relativos al sumatorio de los porcentajes, agrupados en dos amplias categorías de alternativas de respuesta, denominadas de valor alto (cuatro categorías de alta frecuencia: tres, cuatro, cinco, seis veces o más) y de valor bajo (dos categorías de baja frecuencia: nunca y una vez). También se analizó, a través de la prueba de contraste de hipótesis χ^2 , las diferencias en función del género del alumnado de tercer ciclo de educación primaria.

Tabla 4. Relación abreviada de los ítems para cada una de las escalas, descriptivos y análisis bivariado por género de las escalas E-VS y E-BS (n=706)

E-VS y E-BS	Valor Bajo %	Valor Alto %	M	DT	Género	
					χ^2	p
E- Victimisation Scale						
¿Cuántas veces alguien se ha metido contigo utilizando correos electrónicos o páginas web como Facebook, etc.)?	79.8	20.5	0.69	1.44	19.30	.00
¿Cuántas veces alguien te ha insultado utilizando correos electrónicos o páginas web como Facebook, etc.)?	75.2	24.8	0.85	1.59	8.88	.18
¿Cuántas veces alguien ha contado cosas malas de ti utilizando correos electrónicos o páginas web como Facebook, etc.)?	77.8	22.2	0.73	1.44	19.12	.00
¿Cuántas veces alguien dijo que te iban a pegar o hacer daño utilizando correos electrónicos o páginas web como Facebook, etc.)?	90.7	9.3	0.33	1.01	19.36	.00
¿Cuántas veces alguien te ha amenazado utilizando correos electrónicos o páginas web como Facebook, etc.)?	92.1	7.9	0.32	1.05	4.52	.60
E-Bullying Scale						
¿Cuántas veces te has burlado de alguien utilizando correos electrónicos o páginas web como Facebook, etc.)?	81.6	18.4	0.69	1.49	5.78	.44
¿Cuántas veces has insultado a alguien utilizando correos electrónicos, chats,... o páginas web como Facebook, etc.)?	83.4	16.6	0.59	1.34	5.87	.43
¿Cuántas veces has contado cosas malas sobre alguien utilizando correos electrónicos o páginas web como Facebook, etc.)?	84.1	15.9	0.51	1.24	17.03	.00
¿Cuántas veces has dicho que vas a pegar o hacer daño a alguien utilizando correos electrónicos o a través de páginas web como Facebook, etc.)?	94.1	5.9	0.22	0.88	20.43	.00
¿Cuántas veces has amenazado a alguien utilizando correos electrónicos o páginas web como Facebook, etc.)?	92.9	7.1	0.21	0.90	5.31	.37
¿Cuántas veces te has inventado algo sobre alguien para que los demás la tomen con él/ella utilizando correos electrónicos o páginas web como Facebook, etc.)?	87.2	12.8	0.23	0.85	10.06	.12

Nota: Valor Alto=agrupación de opciones de respuesta "dos, tres, cuatro, cinco o seis o más veces"; Valor Bajo=agrupación de opciones de respuesta "nunca y una vez".

Como se puede observar en la tabla 4, los porcentajes de valor alto más elevados se dan en las situaciones de violencia a través de las TIC vividas, siendo la puntuación más frecuente "alguien te ha insultado" con un 24.8%, seguida de "han contado cosas malas sobre ti" con un 22.2% y "se han metido contigo" con un 20.5%. A continuación los porcentajes más elevados los encontramos en las situaciones de grado medio de comportamientos de *cyberbullying* como agresor, concretamente en "te has burlado de alguien" con un 18.4%, "has insultado a alguien" con un 16.6% y "has contado cosas malas sobre alguien" con un 15.9%.

Los resultados reflejan como el alumnado manifiesta haber vivido en mayor medida las situaciones de violencia a través de las TIC.

En la Figura 1 se presenta el resumen de la distribución de los porcentajes elevados por género de los alumnos/as de tercer ciclo de educación primaria que dicen haber sufrido o realizado las distintas situaciones de violencia escolar a través del uso de las TIC analizadas (sumatorio de porcentajes entre 2 y 6 veces o más).

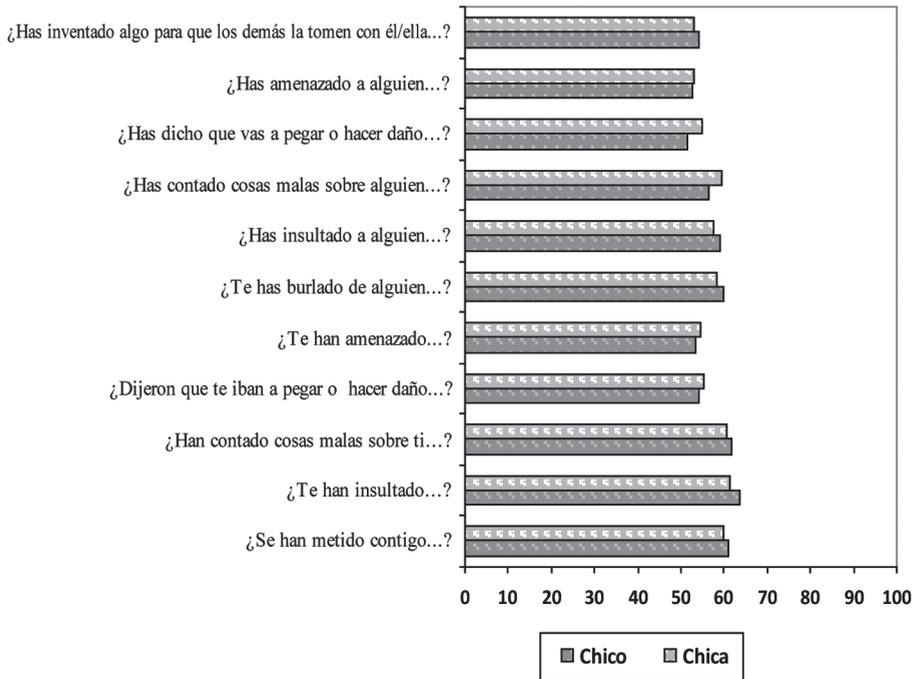


Figura 2. Sumatorio de porcentajes elevados por género de los ítems abreviados de las escalas E-VS y E-BS (n=706)

En los ítems que componen la escala E-VS hemos encontrado tres diferencias estadísticamente significativas en relación al género, siendo los chicos quienes señalan en mayor medida haber vivido las situaciones "se han metido conmigo" (χ^2 (6g.l.) = 19.30, $p < .00$) y "alguien ha contado cosas malas sobre ti" (χ^2 (6g.l.) = 19.12, $p < .00$). Por otro lado, son las chicas quienes más señalan "dijeron que te iban a pegar o hacer daño" (χ^2 (6g.l.) = 19.36, $p < .00$).

Con respecto a los resultados obtenidos en la escala E-BS se observa como son las chicas más que los chicos quienes significativamente tienden más a "contar cosas malas sobre alguien" (χ^2 (6g.l.) = 17.03, $p < .00$) y "decir que vas a pegar o hacer daño" (χ^2 (5g.l.) = 20.43, $p < .00$).

Relación entre cyberbullying, el acoso escolar, CVRS e indicadores de bienestar en escolares de tercer ciclo de educación primaria

Con objeto de analizar la relación entre *cyberbullying* y el acoso escolar, e indicadores de bienestar, se procedió a realizar un análisis relacional entre las escalas E-Victimización y E-Bullying y las escalas del Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV), satisfacción, las escalas del cuestionario de Calidad de Vida Relacionada con la Salud (KIDSCREEN) y las variables felicidad y soledad. En la tabla 5 se muestran los resultados del análisis, en el que se encuentran relaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de las escalas E-VS y E-BS y los factores E-BS medio y E-BS grave con otros constructos con los que teóricamente se encuentran relacionados. Los resultados obtenidos indican que existen asociaciones negativas y estadísticamente significativas con los indicadores de bienestar (satisfacción y felicidad) y las dimensiones del cuestionario CVRS: bienestar psicológico, estados de ánimo, autopercepción, un adecuado ambiente familiar y escolar, y aceptación social. Por otro lado, los datos nos muestran relaciones positivas y estadísticamente significativas con cuatro factores de acoso escolar del CMIE-IV (acosador, acosado, observador pasivo y acoso extremo/ciberacoso) y la variable soledad.

Tabla 5. Descriptivos, fiabilidad y correlaciones entre CMIE-IV, indicadores de bienestar, soledad, CVRS con las escalas E-VS y E-BS (N= 706)

Variable	M (DT)	α	E-VS	E-BS		E-BS
				E-BS medio	E-BS grave	
CMIE-IV	58.99 (12.69)	.86	.39**	.40**	.35**	.42**
Acosado	16.68 (6.04)	.88	.32**	.25**	.28**	.31**
Acosador	14.83 (4.98)	.87	.32**	.48**	.45**	.52**
Ciberacoso	7.10 (2.06)	.71	.46**	.48**	.33**	.41**
Observador activo	14.24 (4.30)	.76	.05	.01	.04	-.01
Observador pasivo	6.09 (2.48)	.76	.18**	.23**	.24**	.26**
Satisfacción (SWLS)	19.78 (3.68)	.81	-.14**	-.18**	-.12*	-.13**
Felicidad	3.40 (0.74)	-	-.10**	-.12**	-.13*	-.10**
Soledad	1.93 (0.92)	-	.17**	.14**		.13**

Calidad de Vida (KIDSCREEN)	M (DT)	α	E-VS	E-BS		E-BS
				E-BS medio	E-BS grave	
Bienestar físico	1.41 (3.43)	.72	-.01	-.06	-.02	-.05
Bienestar psicológico	26.48 (3.99)	.73	-.30**	-.24**	-.19**	-.22**
Estado de ánimo	28.43 (5.57)	.87	-.35**	-.35**	-.19**	-.25**
Autopercepción	15.60 (3.65)	.81	-.17**	-.24**	-.19*	-.20**
Autonomía	20.05 (4.35)	.81	-.04	-.07	-.01	-.04
Familia	26.38 (4.59)	.71	-.22**	-.26**	-.20**	-.25**
Recursos económicos	11.11 (3.43)	.84	-.03	-.03	-.04	-.02
Amigos y apoyo social	25.52 (3.98)	.76	-.03	-.01	-.09	-.01
Ambiente escolar	24.69 (4.29)	.80	-.32**	-.33**	-.22**	-.30**
Aceptación social	12.48 (2.82)	.78	-.36**	-.28**	-.18*	-.26**

M: Media; DT: Desviación Típica; α : alfa de Cronbach.

* $p < .05$; ** $p < .01$

DISCUSIÓN

Los objetivos de este estudio eran recabar información sobre el acoso escolar en alumnado de segundo y tercer ciclo de educación primaria, y examinar la presencia o ausencia del *cyberbullying* en escolares de tercer ciclo de educación primaria. Por otro lado, nos planteamos analizar la relación entre acoso escolar y *cyberbullying* con la CVRS e indicadores de bienestar personal de los escolares (satisfacción, felicidad y ausencia de soledad).

Respecto al acoso escolar (*bullying*) en alumnado de segundo y tercer ciclo de educación primaria, los resultados obtenidos en el presente estudio ponen de manifiesto que todas las modalidades de acoso escolar se da en los escolares. Estos datos coinciden con los obtenidos en trabajos realizados anteriormente, en el sentido de advertir que este tipo de violencia ocurre en los centros escolares en estas edades (Defensor del Pueblo, 2007, López, León y Felipe, 2011, Serrano e Iborra, 2005).

Al analizar las diferencias entre chicos y chicas del fenómeno del *bullying*, nuestros datos revelan que el género es una variable moduladora en la incidencia del maltrato, al ser los chicos quienes parecen manifestar más comportamientos

intimidatorios (acosador) y victimización recibida (acosado) que las chicas. En general, nuestros resultados coinciden con otras investigaciones que indican que son los chicos los que se ven implicados con más frecuencia en el fenómeno *bullying*, tanto como agresores como víctimas (Cerezo y Ato, 2010, Ranta, Kaltiala-Heino, Pelkonen y Marttunen, 2009). Con relación a las diferencias encontradas entre los ciclos educativos, únicamente encontramos una diferencia estadísticamente significativa en los comportamientos intimidatorios (acosador), siendo los escolares de tercer ciclo de primaria quienes manifiestan más estos comportamientos.

Respecto a la presencia del *cyberbullying* en escolares que cursan el tercer ciclo de educación primaria, el presente estudio nos indica que son situaciones conocidas y reconocidas por los escolares y forman parte de su vida diaria, al ser un número considerable de escolares quienes se ven implicados en alguna ocasión en situaciones de *cyberbullying*, como víctimas o agresores, datos que concuerdan con estudios previos llevados a cabo sobre este tema (Arslan, Savaser, Hallet y Balci, 2012; Monks et al., 2009; Navarro et al., 2013, Sakellariou, Carroll y Houghton, 2012, Slonje, Smith y Frisen, 2012). Estos datos nos indican que la violencia a través del uso de las TIC puede llegar a ser una forma no adecuada de resolución de conflictos, la cual puede llegar a tener consecuencias negativas en el desarrollo intelectual, social y emocional del niño/a. Estos datos coinciden con otros estudios realizados con adolescentes de edades más avanzadas (Caruana et al., 2005, 2007; Fernández-Baena et al., 2011 y Piñero-Ruiz, 2010).

Los resultados del análisis relacional nos informan de relaciones estadísticamente significativas y positivas entre las escalas E-VS y E-BS y los factores acosador, acosado, acoso extremo/*cyberbullying* y observador pasivo del Cuestionario de Interacción Escolar (CMIE-IV); al igual que con las dimensiones ambiente escolar y aceptación social del cuestionario KIDSCREEN. Estos resultados apoyan los de otros estudios que consideran la existencia de una relación entre el *bullying* tradicional y el *cyberbullying*, encontrando solapamiento entre los agentes implicados de ambos fenómenos, al igual que muchos puntos en común que hacen posible la idea de que uno pueda ser constitutivo del otro o al menos sea clave en su formación (Erdur-Baker, 2010; Topcu y Erdur-Baker, 2010; Hay y Meldrum, 2010; Hinduja y Patchin, 2010; Li, 2008; Livingstone et al., 2011; Paul, Smith y Blumberg, 2012; Raskauskas y Stoltz, 2007; Smith et al., 2008; Varjas, Heinrich y Meyers, 2009, entre otros).

Por otra parte, tanto los factores del CMIE-IV como las escalas E-VS y E-BS presentan correlaciones significativas y negativas con las variables satisfacción con la vida, felicidad y las dimensiones del cuestionario KIDSCREEN: bienestar psicológico, estado de ánimo, autopercepción y ambiente familiar. Estas relaciones son coherentes con las encontradas en estudios previos donde se ha

observado que las víctimas de conductas violentas en el ámbito escolar tienen una escasa satisfacción con la vida, al igual que se ha asociado la victimización con la infelicidad (Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Seals y Young, 2003). En este sentido, investigaciones recientes con adolescentes demuestran que la victimización por *cyberbullying* se asocia con una baja relación con la satisfacción con la vida (Buelga, Cava y Musitu, 2010; Varela, 2012).

A pesar de estas aportaciones, este estudio cuenta con algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, los escolares que han participado en el estudio pertenecen a siete centros escolares de la ciudad de Alicante, por lo que cualquier generalización de los resultados a otros niveles educativos o ámbitos geográficos debería hacerse con las debidas precauciones. En segundo lugar, cabe comentar que debido al diseño transversal del estudio, es necesario realizar estudios a medio y largo plazo que permitan establecer relaciones causales en el tiempo. No obstante, pese a estas limitaciones, el presente trabajo ofrece algunas claves relevantes para comprender y abordar el fenómeno del acoso escolar y *cyberbullying* en escolares de educación primaria. Finalmente, consideramos que es necesario que en futuras investigaciones se realicen estudios longitudinales que permitan valorar si los resultados obtenidos se mantienen a lo largo del tiempo, es importante obtener información no sólo de los escolares, sino también de los padres y el profesorado (Félez-Mateo et al., 2010).

Podemos concluir que para mejorar la convivencia escolar e intervenir en el acoso escolar y *cyberbullying* desde el ámbito educativo es imprescindible incorporar innovaciones educativas y desarrollar programas transversales dentro de la programación escolar, además de fomentar y trabajar estrategias adecuadas para mejorar el comportamiento social desde edades tempranas. Es importante resaltar que tras llevar a cabo una revisión de la literatura científica de programas de intervención en violencia escolar, la mayoría de los expertos afirman que el desarrollo de competencias socioemocionales y desarrollo del bienestar son factores de protección relevantes ante los problemas de conducta y violencia. Por este motivo consideramos que utilizar metodologías basadas en el desarrollo de competencias socioemocionales desde la perspectiva de la psicología positiva ayudará a fomentar y desarrollar relaciones positivas, así como a mejorar el bienestar personal de los escolares.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albaladejo-Blázquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A. y Fernández-Pascual, M. D. (2013). ¿Existe Violencia Escolar en Educación Infantil y Primaria? Una propuesta para su evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1060-1069.
- Analitis, F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., ... y Rajmil, L. (2009). Being bullied: associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, 123 (2), 569-577.
- Arslan, S., Savaser, S., Hallett, V. y Balci, S. (2012). Cyberbullying among primary school students in turkey: Self-reported prevalence and associations with home and school life. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 15 (10), 527- 533.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I. y García Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12 (2), 331-336.
- Aymericha, M., Berraa, S., Guillamón, I., Herdman, M., Alonso, J., Ravens-Sieberer, U. y Rajmil, L. (2005). Desarrollo de la versión en español del KIDSCREEN, un cuestionario de calidad de vida para la población infantil y adolescente. *Gaceta Sanitaria*, 19, (2), 93-102. DOI: 10.1157/13074363
- Bond, L., Carlin, J. B., Thomas, L., Rubin, K. y Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *BMJ*, 323 (7311), 480-484.
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: Victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de internet. *Psicothema*, 22(4), 784- 789.
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C. y Iruña, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (BULLYING). *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20, 625-647.
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L. y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26, 1128-1135.
- Caruana, A. (2005). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia, 2º ciclo de ESO*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana.
- Caruana, A. (2007). *Programa de Educación Emocional para la Prevención de la Violencia, 1º ciclo de ESO*. Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport. Generalitat Valenciana.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes. *Anales de psicología*, 26(1), 137-144.

- Colomer-Revuelta, C., Colomer-Revuelta, J., Mercer, R., Peiró-Pérez, R. y Rajmil, L. (2004). Parte I. La salud y el sistema sanitario desde la perspectiva de género y clase social. *Gaceta Sanitaria*, 18 (Supl 1), 39-46.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia Escolar: El Maltrato entre Iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Comité Español de UNICEF Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media & Society*, 12 (1), 109–125.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Psicología Conductual*, 18 (1), 73-89.
- Félix Mateo, V., Soriano Ferrer, M., Godoy Mesas, C. y Sancho Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38, 47-58.
- Fernández-Baena, F. J., Trianes, V., Morena Fernández, M., Escobar-Espejo, M., Infante Cañete, L. y Blanca Mena, M. (2011). Propiedades psicométricas de un cuestionario para la evaluación de la violencia cotidiana entre iguales en el contexto escolar. *Anales de Psicología*, 27, 102-108.
- García Fernández, C. M. (2013). *Acoso y ciberacoso en escolares de primaria: factores de personalidad y de contexto entre iguales*. Universidad de Córdoba. Córdoba. Tesis doctoral extraída de <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/10949/2013000000831.pdf?sequence=1>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11 (2), 233- 254.
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. M. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de psicodidáctica*, 19 (2), 289-305.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European journal of education and psychology*, 3 (2).
- Hay, C. y Meldrum, R. (2010). Bullying victimization and adolescent self-harm: Testing hypotheses from general strain theory. *Journal of Youth Adolescence*, 39, 446–459.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14 (3), 206–221.
- Instituto Nacional de tecnologías de la Comunicación (INTECO) y Orange (2011). Estudio sobre hábitos seguros en el uso de smartphones por los niños y adolescentes españoles. Madrid. Extraído el 19/01/2014 desde: <http://www.inteco.es/file/BbzXMkVkX8VG7-0ggHlozQ>
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, Y. J., Hubbard, A. y Boyce, W. T. (2006). School bullying and youth violence: causes or consequences of psychopathologic behavior? *Archives of general psychiatry*, 63 (9), 1035-1041.

- Lam, L.T. y Li, Y. (2013). The validation of the E-Victimisation Scale (E-VS) and the E-Bullying Scale (E-BS) for adolescents. *Computers and Human Behavior*, 29, 3-7.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado (España), de 10 de diciembre de 2013.
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experiences related to cyberbullying. *Educational Research*, 50 (3), 223-234.
- Livingstone, S., Haddon, L., Gorzog, A. y Olafsson, K. (2011). EU kids online final report. *EU kids online*.
- Mateu Martínez, O., Piqueras, J. A., Jiménez Albiar, M., Espada, J. P., Carballo, J. L. y Orgilés, M. (2013). Eficacia de un programa de prevención cognitivo-conductual breve del rechazo social en niños. *Terapia psicológica*, 31 (2), 187-195.
- McGuinness, T. M. (2007). Dispelling the myth of bullying. *Journal of psychosocial nursing and mental health services*, 45 (10), 19-22.
- Monks, C. P., Ortega, R., Robinson, S. y Worlidge, P. (2009). Cyberbullying among primary school-aged pupils. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 214, 167-181.
- Navarro, R., Serna, C., Martínez, V. y Ruiz Oliva, R. (2013). The role of Internet use and parental mediation on cyberbullying victimization among Spanish children from rural public schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28 (3), 725-745.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwells.
- Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares* (3ª Ed.). Madrid: Morata.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora Merchán, J.A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 183-192.
- Pane, S., Solans, M., Gaité, L., Serra-Sutton, V., Estrada, M. D., y Rajmil, L. (2006). Instrumentos de calidad de vida relacionada con la salud en la edad pediátrica. *Revisión sistemática de la literatura: actualización*. Barcelona: Agència d'Avaluació de Tecnologia i Recerca Mèdiques.
- Paul, S., Smith, P.K., & Blumberg, H.H. (2012). Investigating legal aspects of cyberbullying. *Psicothema*, 24, 640-645.
- Piñero Ruiz, E. (2010). *Características de las relaciones familiares y escolares y roles en la dinámica bullying en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Murcia. Murcia.
- Price, M., y Dagleish, J. (2010). Cyberbullying: Experiences, impacts and coping strategies as described by Australian young people. *Youth Studies Australia*, 29 (2), 51.
- Prinstein, M. J., Boegers, J., y Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustments of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30 (4), 479-491.

- Rajmil, L., Alonso, J., Analitis, F., Detmar, S., Erhart, M., Klein, M., Ravens-Sieberer, U., Herdman, M., Berra, S. y European Kidscreen Group (2009). Víctimas de acoso: factores asociados en niños y adolescentes de 8-18 años de edad en 11 países europeos. *Pediatrics (Ed esp)*, 67, 111-118.
- Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Pelkonen, M. y Marttunen, M. (2009). Associations between peer victimization, self-reported depression and social phobia among adolescents: the role of comorbidity. *Journal of Adolescence*, 32 (1), 77-93.
- Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.3.564>.
- Ravens-Sieberer, U., Gosch, A., Rajmil, L., Erhart, M., Bruil, J., Duer, W., Auquier, P., Power, M., Abel, T., Czemy, L., Mazur, J., Czimbalmos, A., Tountas, Y., Hagquist, C., Kilroe, J. y the European KIDSCREEN Group. (2005). KIDSCREEN-52 quality-of-life measure for children and adolescents. *Expert Review of Pharmacoeconomics & Outcomes Research*, 5 (3), 353-364.
- Sakellariou, T., Carroll, A. y Houghton, S. (2012). Rates of cyber victimization and bullying among male Australian primary and high school students. *School Psychology International*, 33(5), 533-549.
- Sawyer, S. M., Afifi, R. A., Bearinger, L. H., Blakemore, S. J., Dick, B., Ezeh, A. C. y Patton, G. C. (2012). Adolescence: a foundation for future health. *The Lancet*, 379 (9826), 1630-1640.
- Serrano, A., e Iborra, I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela: España, 2005*. Valencia: Ariel, Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Seals, D. y Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence*, 38, 735-747.
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisen, A. (2012). Processes of cyberbullying, and feelings of remorse by bullies: A pilot study. *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 244-259.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385.
- Topcu, C. y Erdur-Baker, Ö. (2010). The revised cyber bullying inventory (RCBI): Validity and reliability studies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 660-664.
- Varela, R. (2012). *Violencia, Victimización y Cyberbullying en adolescentes escolarizados/as: una perspectiva desde el Trabajo Social*. (Tesis Doctoral). Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.
- Varjas, K., Heinrich, C. C. y Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying and school safety. *Journal of School Violence*, 8 (2), 159-176.
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J. y Finkelhor, D. (2006). Examining characteristics and associated distress related to internet harassment: Findings from the second youth internet safety survey. *Journal of the American Academy of Pediatrics*, 118, 1169-1177.

6.2. ARTÍCULOS DE REVISIÓN

NEURODESARROLLO FUNCIONAL DE 8-12 AÑOS: LA SEGUNDA INFANCIA.

Dra. María J. López Juez

INTRODUCCIÓN

La etapa del desarrollo ontogenético del niño entre los 8 y los 12 años también se ha denominado la segunda infancia o etapa escolar. Este periodo presenta unas características especiales frente al periodo anterior y al posterior. Se asienta sobre todo lo que ha pasado previamente y actúa de cimiento o base para todo lo que vendrá después. Por ello, los temas neurológicos que hayan quedado pendientes de la etapa anterior, lejos de pasar ahora desapercibidos, se podrán mostrar en toda su potencia. Asimismo, lo que ocurra en esta etapa, marcará la entrada en la adolescencia, con más o menos herramientas neurológicas desarrolladas.

Etapa de 0 a 6-8 años

El desarrollo cerebral infantil de esta etapa se caracteriza porque los grandes hitos del desarrollo, que han de ocurrir según un plan preestablecido, se logren. Esto genera una urgencia en el tiempo, de la cual todos somos conscientes y que si no ocurren, los problemas de neurodesarrollo que surgen son complejos. Estos hitos del desarrollo podrían resumirse como sigue:

1º Bipedestación y la marcha. Este punto de inflexión en la vida de un niño inicia un periodo muy amplio de desarrollo motor, de desarrollo de la coordinación, de desarrollo del equilibrio y de desarrollo de la autonomía. Culmina en el desarrollo de un control postural completo y en la capacidad de planificación motora de las tareas. Si un niño no logra este hito, aparecen los diagnósticos de "trastornos de las habilidades motoras" (DSM-V) que todos conocemos: parálisis cerebral infantil. En otros casos, la marcha aparece pero mucho más tarde con diagnósticos que varían entre retraso psicomotor, trastorno de hipotonía, etc.

2º Lenguaje y comunicación. Este segundo gran hito del desarrollo nos introduce en la gran herramienta humana: el lenguaje oral, que supone un paso de gigante en la comunicación. Hasta este momento la comunicación no verbal era la única opción disponible; sin embargo, ahora las posibilidades se disparan con el uso del lenguaje. Asimismo sabemos que el lenguaje nos organiza para un desarrollo cognitivo posterior más sofisticado. Los niños con trastornos de la comunicación

y del lenguaje (TEL, TGD, TEA, etc.) pagan un precio muy alto por ello. Si el desarrollo del lenguaje progresa, el niño paulatinamente pasará de un estadio de hablar "radiando la realidad", (*ahora estoy haciendo pis, ahora me estoy lavando las manos, ahora me pongo el pijama, ahora me meto en la cama....*) a un proceso de internalización del lenguaje, que finalmente culminará en la capacidad de darse autoinstrucciones durante el desarrollo de una tarea. Este es un elemento fundamental para el uso de las funciones ejecutivas que aparecerán plenamente desarrolladas al final de este periodo.

3º Acceso a las herramientas de la lectoescritura: una vez adquirido el primer lenguaje abstracto, el niño comenzará un proceso de desarrollo cognitivo que le permitirá acceder a otros lenguajes sofisticados como son la lectura y la escritura. En la entrada a la Educación Primaria, el niño comienza el aprendizaje de estas herramientas instrumentales de aprendizaje formal.

El niño necesita aprender a leer porque hay que leer para aprender

Durante este periodo existe un proceso de lateralización de funciones cerebrales. Inicialmente el niño ha pasado por un periodo de intensa integración bilateral: ha de aprender a coordinar dos campos visuales, auditivos, dos brazos, dos piernas, dos manos. Con la aparición de unas áreas del lenguaje bien estructuradas, el hemisferio del lenguaje se especializa con otras funciones del lenguaje como la lectura, descodificación fonológica, la escritura...

Este periodo culmina con la activación del lóbulo frontal y la consolidación de las funciones ejecutivas. Durante este periodo se llega a un peso aproximado del 80% del cerebro adulto en un proceso de organización neurológica que actúa como base sobre la cual se sustenta la función cerebral futura. Este es un periodo de máxima neuroplasticidad, con la creación de nuevos circuitos cerebrales, a través de las conexiones sinápticas y la mielinización de importantes "autopistas cerebrales", tanto en la entrada de información, el procesamiento de dicha información, como en la respuesta a través de las vías de salida motoras del cerebro.

Etapas de 8 a 12 años

Encajada entre los dos periodos de intensa organización y reorganización cerebral - la primera infancia y la adolescencia -, esta etapa de la segunda infancia que comprende de los 8 a los 12 años aparece como un periodo de aparente estabilidad. Todos nosotros recordamos con cierta nostalgia y mucho cariño aquellos años de la infancia, los largos veranos, las siestas, la emoción de un nuevo curso. Si recordamos una infancia feliz, coincide con ese periodo. En esta etapa, el niño

ha completado su desarrollo neurológico básico y tiene a su disposición todas las herramientas características del *homo sapiens*: lectura, comprensión, lenguaje, movilidad, escritura... y que ahora tiene que aprender a usarlas con eficacia a base de ponerlas en practica una y otra vez: entrenarse para usarlas, automatizar su procesamiento, volverse más eficaz.

Es el momento de confrontar todo aquello que ya ha adquirido con la realidad cotidiana de la familia, la escuela, los amigos, el deporte, etc. Si la etapa anterior fue el desarrollo - crear circuitos nuevos - esta etapa es de entrenamiento, de usar y perfeccionar los circuitos disponibles. Así, aumenta la velocidad de procesamiento, de uso de bases de datos, de eficacia en el uso del lenguaje, de la lectura, de la escritura...

Etapa a partir de los 12 años

Poner una fecha de inicio a esta etapa es complejo: los cambios que tienen lugar en el cerebro están coordinados y orquestados por los cambios madurativos del sistema reproductor y la producción de hormonas, las cuales van a modificar tanto la estructura corporal como la estructura neurológica. Cuando las hormonas sexuales -testosterona y estrógeno- producidos por los testículos y los ovarios llegan al cerebro y conectan con sus receptores respectivos, generan cambios en la organización de ciertas áreas cerebrales que disminuyen su tamaño frente a otras que lo aumentan. Este periodo de reestructuración cerebral está basado en un proceso denominado *prunning* literalmente traducido al castellano como *podado*. Al igual que los jardineros todas las primaveras podan los rosales, eliminando las ramas superfluas para que las ramas fuertes puedan crecer, el cerebro del adolescente pasa por un proceso de "podado", eliminando sinapsis que no se utilizan o son superfluas, favoreciendo la aparición de nuevas o la potenciación de las que sí se usan. Este podado está mediado por la expresión americana *Use it o loose it*, traducido al castellano *O lo usas o lo pierdes*. Es decir, es la demanda del entorno en el que el adolescente vive la que va a guiar ese proceso de podado sináptico.

Por poner un llamativo ejemplo, en este proceso de podado sináptico desaparecen un 30% de los receptores de la dopamina. La dopamina es un neurotransmisor implicado en procesos motores, en procesos atencionales, así como en la motivación y en el placer. Parece que este hecho podría estar en la base de la búsqueda de riesgo y de placer que se observa en esta etapa de la vida.

Durante este periodo va a ir madurando una de las ultimas áreas cerebrales en hacerlo: el córtex, centro coordinador superior que va a terminar de madurar hacia los 20-30 años, según los últimos estudios.

Esta etapa, de grandes cambios estructurales en el cerebro, lleva a cambios comportamentales que todos conocemos: carácter cambiante, estados de humor

fluctuantes, conductas de riesgo, falta de evaluación o medida de las consecuencias de su comportamiento, etc. Sin embargo, también es una magnífica oportunidad para la aparición de la autoconciencia y de unos niveles de razonamiento y abstracción mayores.

ETAPA DE 8-12 AÑOS

¿Qué ocurre en el plano cognitivo?

En esta segunda sección queremos explorar brevemente qué ocurre en el Sistema Nervioso Central (SNC), tanto en el plano estructural como en el funcional. Por ello vamos a exponer algunas de las características que nos parecen más relevantes.

Neurodesarrollo de SNC

En este periodo los procesos de neuroplasticidad se ralentizan y entran en una fase estable de construcción de bases de datos y de circuitos. Sin embargo, no se desarrollan nuevas herramientas sino que se consolida lo que se había desarrollado anteriormente. El cerebro ha llegado a un 80% del peso que tendrá en la vida adulta y se mantiene bastante estable a lo largo de esta etapa.

Lateralidad

Si todo ha ido bien en la etapa anterior, el niño ha logrado lateralizarse en todas las funciones relacionadas con el lenguaje -lectura, decodificación fonológica, escritura- y dispone de un procesamiento secuencial, es decir, de un determinado orden espaciotemporal de la información (cuando veo escrita la palabra *mesa* he de procesar primero la *m*, luego la *e*, luego la *s* y finalmente la *a*, si por un casual se procesa *same*, este orden ya no tiene el mismo significado). Las posibilidades son: diestro o zurdo. Sin embargo hay algunos niños que aún no han terminado este proceso y encontramos alumnos que aún no se han definido, que su lateralidad es cruzada o que está contrariada. Esta situación puede resolverse espontáneamente o mantenerse en el tiempo y ser la causa de retrasos en el proceso de aprendizaje, ya que involucra muchas de las herramientas que se usan a diario dentro del aula, como la orientación visoespacial hacia la derecha o la izquierda, la presencia de inversiones de letras (*p, q, b, d*), que eran frecuentes en etapas anteriores mientras que ahora son un signo de alarma.

Funciones ejecutivas

La maduración del lóbulo frontal, es la última que tiene lugar tanto filogenéticamente como ontogenéticamente. La maduración de este lóbulo permite el desarrollo de las funciones ejecutivas, que comienzan a emerger en los primeros años de vida

y llegan a un punto de desarrollo muy importante hacia los 6-8 años de vida. La aparición de estas funciones ejecutivas permiten al niño las siguientes estrategias:

- Marcarse un objetivo.
- Asignar recursos (memoria de trabajo, atencionales, cognitivos, etc.) para lograr el objetivo.
- Planificar los pasos de dicha tarea.
- Monotorizar los resultados y reajustar las estrategias.
- Motivar para conseguirlo.

Pongamos un ejemplo concreto: *hacer los deberes para mañana*. La primera premisa es plantearse ¿éste es un objetivo para mí? Hay veces que el objetivo es de los padres, profesores, etc., pero no del niño. Si no es un objetivo para él o ella, no le asignará los recursos necesarios para lograrlo y, aunque parece bastante lógico, a veces se nos olvida. La segunda premisa es asignar recursos a la tarea: atención, memoria, cognición. Cada uno de estos aspectos es esencial para conseguir el objetivo. Además hay que planificar en el tiempo: ¿cuál será el primer paso? Parece lógico pensar en haber traído a casa la agenda donde están los deberes escritos. Muchos niños con problemas motores en la infancia tienen dificultades en estas tareas de planificación. Monotorizar cómo evoluciona la tarea es todo un reto cognitivo para los niños: muchos piensan que sus deberes son excelentes y luego les ponen una nota negativa. También tenemos el caso contrario, aquellos que piensan que son un desastre y luego el profesor los felicita por los resultados. Ir ajustando su autoimagen a la realidad es una tarea en la que el niño tendrá que ir entrenándose a lo largo de estos años. Finalmente, está la motivación que nos lleva de nuevo al punto de partida: ¿realmente el niño está motivado para hacer los deberes y se lo plantea como un objetivo propio?

Inhibición de la respuesta

*“La excitación nos la regala la madre naturaleza, la inhibición se entrena”
Jorge Ferré*

La evolución del SNC en conjunto ha tendido a ganar tiempo entre la entrada de un estímulo y la respuesta motora de salida que genera el mismo. El circuito más básico en este proceso es el denominado arco reflejo, al ir añadiendo interneuronas tanto excitadoras como inhibitoras, se ha ganado tiempo entre ambos procesos entrada y respuesta, y ese tiempo es el tiempo que se gana para pensar.

La habilidad de inhibir consiste en ganar tiempo entre la entrada y la salida para evaluar los hechos, separar los acontecimientos de las emociones, desglosar la información (análisis y síntesis, pasado y futuro), usar el lenguaje interno

para planificar la actuación motora. Esta habilidad de inhibir o de frenar se va desarrollando durante el periodo anterior, pero en esta etapa el freno cerebral es especialmente importante, ya que su entrenamiento es el tiempo de pensar y de entrenar el autocontrol. Un lóbulo frontal capaz de inhibir, de frenar, de controlar la impulsividad hace que el niño desarrolle unas habilidades que antes no tenía y que ahora puede tener a su disposición. Es típico a estas edades mandarlos a su cuarto a “pensar” cuando se plantean situaciones difíciles.



Concepto de tiempo

El niño en las primeras etapas de su vida vive en *presente continuo* donde todo pasa en un *ahora* eterno. Con la maduración del SNC, va apareciendo el tiempo pasado en forma de memoria, ya que paulatinamente tiene mayor acceso a las bases de datos de memoria visual, auditiva, y declarativa. Sin embargo, es en esta etapa cuando el concepto de tiempo futuro empieza a ser un elemento clave en su vida. Comprender que en su cerebro puede planear lo que pase dentro de una semana, es una herramienta realmente increíble: le permite vivir una realidad virtual que además es modificable. Así, por ejemplo, el niño quiere salir en la alineación del equipo de fútbol el próximo sábado, por lo que el niño se visualiza con el uniforme en el campo de fútbol. Esta proyección hacia el futuro le permite aprender a aplazar la recompensa en el tiempo a ese futuro posible. No tiene porque ser aquí y ahora, se puede esperar. Numerosos estudios han correlacionado la capacidad de retrasar la recompensa en el tiempo, con la obtención de mejores resultados académicos y mayores expectativas de calidad de vida en la edad adulta.

Sin embargo, esta proyección del tiempo a futuro, no tiene la misma medida que en el adulto. Cualquier mamá, entre las 8:00 h y las 8:30 h de la mañana, es muy eficaz recogiendo la casa, haciendo las camas, preparándose para llevar a los niños al colegio y después ir a trabajar... Sin embargo, su hijo, que en el mismo periodo de tiempo, tiene que desayunar y luego coger su mochila, aun así, siempre se le hace tarde, pues mientras desayunaba se ha quedado observando como una miga de magdalena caía lentamente en el vaso de leche,

describiendo una trayectoria apasionante..... ¡¡¡Y surge el conflicto!!! entre el nivel de eficacia en la gestión del tiempo del adulto y la capacidad de asombro del niño. En su cerebro no existe media hora, él tiene toda la vida por delante, todo el tiempo del mundo a su disposición y, en cambio, su madre... en esa media hora ¡¡¡arregla el mundo!!!

Desarrollo cognitivo escolar

Gracias a la activación del lóbulo frontal, así como a otras áreas asociativas corticales, en este periodo del desarrollo cognitivo el niño puede realizar operaciones mentales, es decir, puede colocarse en un "escenario mental" y representar una obra de teatro interna y modificarla sobre la marcha, clasificando los datos según diversos criterios, ordenando dichos datos o eventos, combinándolos, invirtiendo su orden, etc. Éste ya es un escenario bastante abstracto que, sin embargo, todavía está basado en la experiencia de "hechos reales"; es decir, de lo que le sucede en el tiempo presente o de los datos recogidos en tiempo pasado. Todo su mundo mental está basado en experiencias vividas o presentes en su entorno. Su cerebro aún no trabaja con rasgos de abstracción mayores o con planes de futuro a largo plazo. Por ello, cuando a un niño de esta edad se le pregunta qué quiere ser de mayor, su respuesta está cercana a la realidad: médico, maestro, bombero, policía, etc. A esta edad nadie ha decidido ser filósofo, físico cuántico o matemático.

Todo esto ¿en qué se traduce? En el ámbito escolar, los cursos que engloban el segundo y el tercer ciclo de Educación Primaria, es decir, 3º, 4º, 5º, y 6º de la ESO, son años de programas escolares con una gran carga de currículum en lengua, matemáticas, conocimiento del medio, etc., así como una gran carga de trabajo. Ahora que ya saben leer, hay que desarrollar una herramienta lectora eficaz, rápida, que le permita comprender. El niño pasará de leer aproximadamente 70 palabras por minuto al final de 2º de ESO a leer 152 palabras por minuto en 6º ESO.

En cuanto al lenguaje, su discurso ganará en complejidad según se vaya organizando e incrementándose sus bases de datos semánticas, su concepto de tiempo y su manejo del rol social, y se hará más sofisticado el uso pragmático del mismo.

En este periodo el niño aprende a plasmar su lenguaje interno de forma escrita, aumenta la calidad de sus redacciones y la respuesta escrita de los exámenes. En cuanto a la escritura, durante este periodo tiene lugar una de las fases de cambio de la grafía más interesante. Cuando el niño comienza a escribir, realiza una copia del símbolo visual, lo cual implica un proceso de integración visomotora, en el que intenta replicar de la forma más fidedigna posible lo que percibe. Sin embargo, durante esta etapa, el proceso se vuelve más personal, integrando en la escritura todos los circuitos cerebrales.

En este periodo la escritura evoluciona desde los rudimentos de la destreza manual inicial hacia una capacidad de motricidad fina mayor, entonces se pierde el parecido con el modelo propuesto y empieza a integrar aspectos neurológicos propios, de forma que aunque escribe la mano, escribe con todos sus circuitos cerebrales. Observamos una escritura más segura y fluida, dirigiendo mejor la fuerza, con un aumento o disminución del tono muscular en la pinza escribana - y simultáneamente con la maduración de la ruta visual, y se percibe una disminución del tamaño de letra y mejora de la distribución de la escritura en el espacio. Asimismo la mayor maduración fonológica permite una segmentación mejor de las palabras y la aparición de los signos de puntuación: comas, interrogaciones, exclamaciones... Todo esto es especialmente obvio durante los dictados.

“La letra que se aprende en la escuela es filtrada por todo nuestro sistema de funcionamiento cerebral que la personaliza y la automatiza” Rafael Cruz

Esta etapa cognitiva se entiende de forma muy intuitiva en el campo de las matemáticas y del razonamiento abstracto, es cuando los niños empiezan a leer los problemas de matemáticas y a saber cómo resolverlos. Aparecen conceptos como longitudes, pesos, volúmenes, conceptos de conservación... Es decir, el mundo ha subido un escalón en el mundo de la abstracción que continuará a lo largo de los siguientes años.

¿Qué ocurre en el ámbito emocional?

Las necesidades emocionales de un niño en esta etapa, como las de cualquier ser humano, se centran en tres aspectos fundamentales: la necesidad de encontrar su sitio y pertenecer a un grupo, la necesidad de sentirse amado y la necesidad de sentirse seguro. Estas necesidades emocionales -lugar, afecto, seguridad- se gestionan según las herramientas cognitivas que está desarrollando y del entorno familiar, escolar y de iguales que le rodea, los cuales generan las experiencias en las que el niño confronta dichas necesidades.

Antes de seguir progresando en este aspecto, me gustaría exponer las ideas básicas desde las que voy a analizarlo:

- El comportamiento humano siempre es adaptativo, es decir, busca la mejor respuesta posible a su alcance para la supervivencia de la persona.
- Todos los seres vivos tienden a la homeostasis, es decir, al equilibrio entre los recursos disponibles y los recursos que gastan.

- Todos los mamíferos poseemos una brújula comportamental básica: la aproximación hacia las fuentes de placer o de sensación de bienestar y el alejamiento de las situaciones de displacer o de dolor. Esta característica está modulada por el concepto de tiempo que tengamos: cuanto mayor sea la amplitud del futuro que concibamos, mayor posibilidad existe de que aplacemos la recompensa o la sensación de placer.

Sistema de creencias

“No vemos el mundo tal y como es sino tal y como somos” Libro del Talmud

Durante la primera infancia, en el periodo que va desde el nacimiento hasta los 6-8 años, todos los estímulos, mensajes y acciones en las que está implicado nuestro cerebro, se graban en el sistema con gran facilidad. Esto es debido al estado de activación cerebral que encontramos donde la actividad eléctrica del niño es diferente a la del adulto. Abundan en el electroencefalograma (EEG) del niño ondas cerebrales que los adultos describimos como estados de relajación, ensoñación, vigilia, frente a las ondas más frecuentes en el cerebro del adulto que describimos como atencionales y conscientes cuando estamos despiertos.

Este estado fisiológico de base nos permite pensar en la facilidad con la que se graban en el cerebro del niño, frases dichas en su presencia, tanto de contenido verbal positivo como negativo.

¡Qué orgullosos me siento de lo que has hecho!

¡Pero qué malo eres!

Este tipo de frases pronunciadas por los progenitores se graban, junto con las acciones no verbales que las acompañan, en el cerebro del niño durante los primeros años de vida. A todo este bagaje de circuitos cerebrales grabados en nuestro cerebro lo denominamos sistema de creencias o sistema de valores. Son frases, actitudes, hábitos aprendidos y de transmisión cultural; recordemos la importancia que daba Vygotski al marco histórico, cultural y social en la psicología del ser humano.

Hacia los 8 años un niño ya ha creado su sistema de creencias y este actúa a partir de ese momento como su filtro de la realidad. Pongamos un ejemplo, imaginemos que un niño ha grabado en su cerebro la creencia “Yo soy malo”, ya que ha sido regañado y castigado por su comportamiento disruptivo durante la primera infancia. Ahora tiene un docente que le manda constantemente

mensajes positivos. Estos mensajes serán filtrados porque no encajan en su sistema de creencias que configura su autoconcepto y, sin embargo, si en alguna ocasión es regañado de nuevo, este mensaje sí que tendrá una resonancia en él, ya que es un mensaje que discurre por una autopista de información en su cerebro que ya está creada. Este autoconcepto o conjunto de pensamientos y creencias sobre uno mismo, generará un sentimiento o emoción que denominamos autoestima. Esta emoción que se genera al pensar sobre uno mismo puede ser básicamente de agrado - buena autoestima - o de desagrado - baja autoestima-.

“Mi sistema de creencias es el que es, por haber nacido en España, en el siglo XX y ser mujer. Sería muy diferente si fuera hombre negro, en el siglo XVIII en una plantación de algodón del sur de EEUU. ¿Qué sistema de creencias tendría si fuera hombre en Afganistán?”

Todo este sistema de creencias que el niño tiene sobre sí mismo y sobre el mundo va a ir poniéndose a prueba en sus interacciones sociales que ahora son mucho más amplias.

Comportamiento

En la etapa anterior, dado el desarrollo cognitivo del niño, su comportamiento estaba muy mediatizado por la emoción y, sin embargo, en esta etapa cada vez más pensamientos modulan sus comportamientos. Estos pensamientos son su sistema de creencias de las que hemos hablado anteriormente, combinados con una mayor capacidad de inhibición de la acción.



En cada interacción social, estos circuitos van reforzándose, potenciándose más y más las sinapsis, hasta que al final se establece en un circuito automático al cual denominamos “nuestra personalidad”.

En este periodo el niño comienza a comprender la diferencia entre lo sentido -lo que pasa dentro- y lo expresado -lo que hace fuera y deja ver a los demás-, y a poner la frontera entre ambos. Esto supone un avance increíble de sus herramientas de inhibición y de autocontrol, que redundan en el proceso de autocuidado y de autoprotección.

Aun así muchas situaciones tienen una gran carga emocional y el niño va desarrollando diversas estrategias de afrontamiento. En esta etapa se ponen en práctica algunas de las que se irán consolidando en el futuro:

- Distracción hacia otro foco atencional.
- Desconexión con el entorno.
- Reinterpretación de los hechos.
- Búsqueda de apoyo social (amigos).
- Búsqueda de contextos nuevos.

Sin embargo, hay niños que siguen usando las estrategias de la etapa anterior como la agresión física, que en esta etapa suelen cambiar por la agresión verbal o el descontrol emocional por falta de autoinhibición. Estos niños, detectados de forma temprana, necesitarían entrenarse en inteligencia emocional, pues tienen peores perspectivas de vida en la edad adulta.

Otros comportamientos observables en esta etapa son:

- El proceso de comparación ya no es con un otro, sino con un grupo social.
- Desaparecen los juegos de ficción desordenados y emergen los juegos de reglas, en un proceso de comprensión de las reglas del juego social (juegos de mesa, escondite, fútbol, etc.)
- Baja la agresión física y da paso a la agresión verbal.
- Se desarrolla el sentido de pertenencia a un grupo con jerarquía de popularidad, que da lugar al prestigio o estatus social.

El desarrollo emocional del niño, como todo desarrollo cerebral, presenta factores genéticos (muchos autores los denominan temperamento) con factores epigenéticos constituidos por el entorno y las experiencias. Los padres han creado el entorno durante la primera infancia y esto actúa como el cimiento básico para toda la vida, en la segunda infancia la clave será medir su valía o programa interno con sus iguales.

2.3. ¿Qué ocurre en el ámbito social?

Neuronas en espejo y la wifi social

El ser humano es un ser social y sus mecanismos de socialización pasan por la comprensión de las reglas del juego social, (herramientas cognitivas) así como por sus necesidades emocionales de búsqueda de su lugar en el mundo, de afecto y de seguridad. Según sabemos actualmente, la base neuroanatómica y neurofisiológica de las relaciones sociales está basada en la existencia de las neuronas en espejo. Su descubrimiento ha supuesto en los últimos

20 años uno de los grandes avances de la neurociencia. Las neuronas en espejo son una especie de wifi social que permite que los cerebros humanos estén conectados. A día de hoy se las considera imprescindibles tanto para la imitación como para la comprensión de las intenciones del otro (para la empatía). La teoría de la mente ha sufrido un cambio radical con este descubrimiento, saber cómo está el otro ha dejado de ser un proceso de "lectura de la mente" para ser un proceso sensorial, en el que uno se siente como se siente el otro.

Los circuitos cerebrales encargados de las interacciones sociales están ampliamente distribuidos por todo el cerebro ya que implican áreas de todas las zonas: motoras, del lenguaje, de la comprensión, visuales, etc. e implican la maduración de todas ellas, con un entrenamiento que dura toda la infancia a través de los contactos e interacciones con las personas con las que se relacionan. Por ello, el tiempo que se invierte en las relaciones sociales nos va entrenando en la lectura del lenguaje no verbal, en el uso de las normas y en nuestra capacidad de respuesta.

Creo que en los próximos años vamos a asistir a un profundo cambio en las relaciones humanas entre los adultos, ya que los niños actuales, que serán los adultos del futuro, han disminuido drásticamente el tiempo que pasan relacionándose con otras personas en entornos no reglados y en la familia, para interactuar fundamentalmente con dispositivos electrónicos: TV, videojuegos, ordenador, tableta, teléfono móvil, etc. Este tiempo invertido seguro que genera cambios cognitivos positivos en sus cerebros pero puede dejarlos analfabetos sociales, en la lectura del comportamiento de otros. Por ello, la escuela y las actividades deportivas o extraescolares -entornos en general mucho más reglados- pueden convertirse en oportunidades únicas para entrenar su cerebro social.

La familia versus el grupo de iguales

La familia sigue siendo nuestro núcleo básico de soporte pero el mundo es muy grande y, en esta etapa, el niño lo descubre: los otros se convierten en el centro fundamental de medida y comparación. Por ello, el grado de aceptación por parte de los iguales lleva a medir la popularidad sociométrica dando las categorías mas comunes:

- Niño popular
- Niño rechazado: agresivo y retraído
- Niño controvertido
- Niño ignorado
- Niño promedio

En este entorno las herramientas más importantes que el niño tiene que adquirir son la cooperación, la interdependencia y un concepto sano de la competición.

Por ello, los niños que durante este periodo comienzan a tener problemas de aprendizaje o de éxito escolar sufren doblemente tanto en el plano familiar como en el nivel social, ya que su valía en el grupo se ve muy comprometida.

Finalmente en este periodo, hacia los 10 años, el niño toma conciencia de las normas del juego social como reguladoras de los intercambios entre las personas, respeta las normas sociales de convivencia y aparece la denominada moral convencional frente a la moral preconventional de la etapa anterior, más centrada en el beneficio propio.

CONCLUSIONES

Como conclusión podemos resaltar que en esta etapa de la vida comenzamos a aprender todo lo que nos va a servir en la vida adulta:

- En lo cognitivo, aprendemos a analizar, a reflexionar, a poner en práctica y a ver resultados; así como a aplicar el pensamiento lógico y concreto. Es la época de dominar tareas y de desarrollar capacidades mentales.
- En lo emocional, maduramos sobre las necesidades reales, el control de los impulsos y comenzamos a discernir entre lo que es nuestra responsabilidad y la responsabilidad del otro.
- En el terreno social, comenzamos a sentirnos competentes en la familia, colegio, amigos, grupo, así como a practicar y mejorar las relaciones sociales.

Esta etapa escolar de la segunda infancia la podemos definir como de laboriosidad. Los niños procuran por todos los medios aprender habilidades que son valoradas en su entorno, para ganarse el respeto y la consideración tanto de los adultos (padres, profesores, entrenadores, etc.) como de sus iguales (hermanos, compañeros de clase, del equipo de deporte). Es el momento de empezar a mostrar y a contrastar con el exterior cómo se están "construyendo" en cuanto seres humanos.

BIBLIOGRAFÍA

- Bisquerra Alzina, R. (1994). *La eficiencia lectora: medición para su desarrollo*. Madrid: Centro de estudios Adams.
- Cadarso, V. (2013). *Abraza tu niño interior*. Madrid: La esfera de los libros.
- Corral Iñigo, A., Pardo de León, P. (2001). *Psicología evolutiva I. Vol 1 Introducción al desarrollo*. Madrid: UNED.
- Cruz, R. (2013). *Aplicaciones prácticas de la psicología de la escritura en el aula y en gabinete*. Barcelona: Aula de formación continuada Aribau- Ferrer.

- Goleman, D. (2013). *Focus*. Barcelona: Kairos.
- Iacoboni, M. (2013). *Las neuronas en espejo: empatía, neuropolítica, autismo, imitación o de cómo entendemos a los otros*. Madrid: Katz Editores.
- Jensen, E. (2003). *Cerebro y aprendizaje: Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Karama, S., Colom, R., Jonhson, W., Deary, I., Haier, R., Waber, P., et al. (2011). "Cortical Thickness Correlates of Specific Cognitive Performance Accounted for by the General Factor of Intelligence in Healthy Children Aged 6 to 18" en *Neuroimage*, vol. 55(4) 1443–1453 (doi:10.1016/j.neuroimage.2011.01.016)
- Levit, P. (2009). "Core concepts in the science of early childhood development". Obtenido el 12 de Agosto de 2014. http://developingchild.harvard.edu/key_concepts/brain_architecture/
- Marina, J. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Barcelona: Ariel.
- Sowell, E., Trauner, D., Gamst, A., Jernigan, T., (2012). "Development of cortical and subcortical brain structures in childhood and adolescence: a structural MRI study" en *Cerebral Cortex January 2012*, vol. 22: 1-12 doi:10.1093/cercor/bhr018

LAS EMOCIONES EN LA LITERATURA INFANTIL

Martínez Teva, Clara E. y Tercero Giménez, M^a Pilar

Con esta selección de libros pretendemos facilitar la tarea de maestras y maestros a la hora de escoger o recomendar lecturas que aborden el complejo mundo de las emociones. Ha sido difícil hacer esta selección por la gran cantidad de obras existentes en el mercado, hemos optado por elegir únicamente libros de ficción, la mayor parte de ellos recomendados en la web de Canal Lector.

Hemos clasificado los libros en tres apartados atendiendo a los siguientes tramos de edades: de 3 a 5 años, de 6 a 8 años y de 9 a 11 años. En cada apartado las obras se ordenan alfabéticamente por autor y cada referencia bibliográfica incluye los siguientes datos: título, autor, ilustrador, traductor, editorial, lugar, año, número de páginas y el ISBN. Además a cada obra se le han asignado unas materias atendiendo al tema que aborda y a las características de sus protagonistas. Esta información adicional ayudará a seleccionar los libros más adecuados para poder trabajar los distintos módulos de competencia emocional que se abordan en este manual.

PARA NIÑO/AS DE 3 A 5 AÑOS

¿Me lo dejas? Isabel Abedi. Ilustraciones de Silvio Neuendorf. Editorial Juventud. Barcelona, 2005. 24 páginas. ISBN: 84-261-3451-3.

Este libro trata de: empatía, resolución de conflictos, enfados, amistad, sentimientos.

Julio dice gracias. Laurence L. Afano, Jean-Baptiste Baronian. Ilustraciones de Laurence L. Afano. Traducido por Teresa Tellechea Mora. Editorial SM. Madrid, 1998. 25 páginas. ISBN: 84-348-6210-7.

Este libro trata de: relaciones sociales.

Mi amor. Texto e ilustraciones Beatrice Alemagna. Traducido por Eliana Pasarán Editorial Fondo de Cultura Económica. México D.F., 2009. 28 páginas. ISBN: 978-607-16-0036-3

Este libro trata de: tolerancia, amor, relaciones personales, búsqueda de la propia identidad, autoestima.

¡Cuida a los amigos! Karine-Marie Amiot. Ilustraciones Marie Quentrec. Editorial Timunmas. Barcelona, 2005. 27 páginas. ISBN: 84-08-06132-1.

Este libro trata de: amistad, crecimiento personal, relaciones sociales, sentimientos, soledad, tristeza, relaciones sociales.

Pomelo al otro lado del huerto. Ramona Bâdescu. Ilustraciones de Benjamin Chaud. Traducido por Esther Rubio Muñoz. Editorial Kókinos. Madrid, 2008. 80 páginas. ISBN: 978-84-96629-56-1.

Este libro trata de: abandono del hogar, imaginación, sentimientos, celos, autoestima.

Pomelo es feliz. Ramona Bâdescu. Ilustraciones de Benjamin Chaud. Traducido por Esther Rubio Muñoz. Editorial Kókinos. Madrid, 2005. 90 páginas. ISBN: 84-88342-83-7.

Este libro trata de: autoestima, complejos, miedos, sentimientos, superación.

Historia de un erizo. Texto e ilustraciones Asun Balzola. Editorial El Jinete Azul. Madrid, 2010. 25 páginas. ISBN: 978-84-937902-2-6.

Este libro trata de: amistad, diversidad social, autoconocimiento.

Emma llora. Texto e ilustraciones Jutta Bauer. Traducido por Lorenzo Rodríguez López. Editorial Lóguez. Santa Marta de Tormes (Salamanca), 2010. 16 páginas. ISBN: 978-84-96646-53-7.

Este libro trata de: crecimiento personal, emociones, miedos, enfados, relaciones familiares, amor filial.

El rey Hugo y el dragón. Peter Bentley. Ilustraciones de Helen Oxenbury. Traducido por Teresa Farran i Vert. Editorial Juventud. Barcelona, 2011. 32 páginas. ISBN: 978-84-261-3832-3.

Este libro trata de: relaciones personales, amistad, relaciones familiares, miedos.

¿Cómo te sientes? Texto e ilustraciones Anthony Browne. Traducido por Silvia Pérez Tato. Editorial Kalandraka Ediciones Andalucía. Sevilla, 2012. 25 páginas. 28 cm. ISBN: 978-8492608-08-9.

Este libro trata de: sentimientos, infancia, crecimiento.

Eduardo, el niño más terrible del mundo. Texto e ilustraciones John Burningham. Traducción: M^a Fe González Fernández. Editorial Faktoria de libros. Vigo, 2006. 32 páginas. ISBN: 84-934713-9-9.

Este libro trata de: autoafirmación, relaciones sociales, solidaridad, travesuras, bondad.

Cerca. Texto e ilustraciones Natalia Colombo. Editorial Kalandraka. Sevilla, 2008. 30 páginas. ISBN: 978-84-96388-88-8.

Este libro trata de: relaciones personales.

¡Ha sido el pequeño monstruo! Texto e ilustraciones Helen Cooper. Traducido por Christiane Scheurer. Editorial Juventud. Barcelona, 1999. 32 páginas. ISBN: 84-261-3109-3.

Este libro trata de: celos, sentimientos, relaciones familiares.

La vaca que puso un huevo. Andy Cutbill. Ilustraciones de Russell Ayto. Traducido por José Morán Orti. Editorial Serres. Barcelona, 2008. 36 páginas. ISBN: 978-84-561-9.

Este libro trata de: autoafirmación, autoestima, relaciones sociales, búsqueda de la propia identidad.

¡Comparte, por favor! Texto e ilustraciones Francesca Díaz. Traducido por Mónica Gago Canfranc. Editorial Bruño. Madrid, 2008. 16 páginas. ISBN: 978-84-216-8133-6.

Este libro trata de: aprendizaje, relaciones sociales, amistad.

Un beso antes de desayunar. Texto e ilustraciones Raquel Díaz Reguera. Editorial Lóquez. Santa Marta de Tormes (Salamanca), 2011. 34 Páginas. ISBN: 978-84-96646-62-9

Este libro trata de: relaciones familiares, amor filial, emociones, alegría.

A Popus no le gusta. Texto e ilustraciones Teresa Giménez. Editorial Tàndem Valencia, 2007. 28 páginas. ISBN: 978-84-8131-712-1.

Este libro trata de: infancia, sentimientos, emociones.

Marcela, ¿qué haces? Texto e ilustraciones Teresa Giménez. Editorial Edebé. Barcelona, 2006. 32 páginas. ISBN: 84-236-8170-X.

Este libro trata de: amor, crecimiento personal, relaciones personales, sentimientos, convivencia, relaciones sociales, emociones.

¡Zas Pum! Heinz Janisch. Ilustraciones de Helga Bansch. Traducido por Lorenzo Rodríguez López. Editorial Lóguez. Santa Marta de Tormes (Salamanca), 2003. 26 páginas. ISBN: 84-89804-62-1.

Este libro trata de: sentimientos, complejos, diversidad social, autoestima.

Mamá elefante es genial. Gabriela Keselman. Ilustraciones de Claudia Bielinsky. Editorial Alfaguara. Madrid, 2008. 24 páginas. ISBN: 978-84-204-6968-3

Este libro trata de: autoafirmación, complejos, autoestima, amor filial, superación.

Con el dedo en la nariz. Texto e ilustraciones Daniela Kulot- Frisch. Traducido por Chema Heras, Marquski. Editorial Factoría K de Libros. Vigo (Pontevedra), 2006. 32 páginas. ISBN: 84-934713-3-X.

Este libro trata de: autoafirmación, educación, aprendizaje, relaciones sociales, mentiras.

El imaginario de los sentimientos de Félix. Didier Lévy. Ilustraciones de Fabrice Turrier. Traducido por Teresa Tellechea Mora. Editorial SM. Madrid, 2004. 48 páginas. ISBN: 84-675-0196-0.

Este libro trata de: sentimientos, autoafirmación, búsqueda de la propia identidad, crecimiento personal.

Pequeño azul y pequeño amarillo. Texto e ilustraciones Leo Lionni. Traducción de Pedro Ángel Almeida de Ocampo. Editorial Kalandraka Ediciones Andalucía. Sevilla, 2005. 42 páginas. ISBN: 84-96388-25-5.

Este libro trata de: amistad, familia, relaciones sociales, relación niño-adulto.

El monstruo de colores. Texto e ilustraciones Anna Llenas. Editorial Flamboyant. Barcelona, 2012. 42 páginas. ISBN: 978-84-939877-4-9.

Este libro trata de: autoconocimiento, emociones, sentimientos.

Gato Guille y los monstruos. Texto e ilustraciones Rocío Martínez. Editorial Kalandraka. Pontevedra, 2000. 36 páginas. ISBN: 84-8464-002-7.

Este libro trata de: miedos, sentimientos, amor filial.

Adivina cuánto te quiero. Sam McBratney. Ilustraciones de Anita Jeram. Traducido por Esther Roehrich- Rubio. Editorial Kókinos. Barcelona, 1998. 30 páginas. ISBN: 978-84-88342-06-5.

Este libro trata de: familia, amor filial, amor, relaciones personales, relaciones familiares.

Elmer. Texto e ilustraciones David McKee. Traducido por Raquel Salagre Muñoz. Editorial Beascoa. Barcelona, 2006. 34 páginas. ISBN: 84-488-2328-1.

Este libro trata de: diferencias individuales, tolerancia, diversidad social.

Cosas que me gustan de mí. Texto e ilustraciones Trace Moroney. Traducido por Teresa Tellechea Mora. Editorial SM. Boadilla del Monte (Madrid), 2011. 20 páginas. ISBN: 978-84-675-4505-0.

Este libro trata de: autoafirmación, autoestima, familia, infancia

¡Feliz cumpleaños, Lola! Carl Norac. Ilustraciones de Claude K. Dubois. Traducido por Anna Coll-Vinent. Editorial Corimbo. Sant Joan Despí (Barcelona), 2010. 26 páginas. ISBN: 978-84-8470-380-8.

Este libro trata de: infancia, emociones, enfados, amistad.

La hormiga viajera. Alonso Palacios. Ilustraciones de Javier Olivares Conde. Editorial Editilde. Valencia, 2008. 30 páginas. ISBN: 978-84-96976-10-8.

Este libro trata de: vida, relaciones personales.

El zorro hace amigos. Texto e ilustraciones Adam Relf. Traducido por Élodie Bourgeois Bertín. Editorial Juventud. Barcelona, 2005. 32 páginas. ISBN: 84-261-3489-0.

Este libro trata de: amistad.

Gatito y el balón. Joel Franz Rosell. Ilustraciones de Constanze V. Kitzing. Editorial Kalandraka Ediciones Andalucía. Sevilla, 2012. 26 páginas. ISBN: 978-84-92608-58-4.

Este libro trata de: juegos, convivencia, relación madre-hijos, infancia.

El otro Pablo. Texto e ilustraciones Mandana Sadat. Traducido por Esther Rubio. Editorial Kókinos. Madrid, 2008. 28 páginas. ISBN: 978-84-96629-47-9.

Este libro trata de: amistad, relaciones personales, alegría.

Te echo de menos. Texto e ilustraciones Paul Verrept. Traducido por Christiane Reyes Scheurer, Teresa Farran i Vert. Editorial Juventud. Barcelona, 2001. ISBN: 84-261-3183-2.

Este libro trata de: familia, muerte, relaciones familiares, amistad, sentimiento.

¡Julietta, estate quieta! Texto e ilustraciones Rosemary Wells. Traducido por Miguel Azaola. Editorial Alfaguara. Madrid, 2008. 30 páginas. ISBN: 978-84-204-7298-0 ISBN: 978-84-204-7298-

Este libro trata de: relaciones familiares, amor filial, infancia, enfados, travesuras

Tres osos. Texto e ilustraciones Cliff Wright. Editorial Juventud. Barcelona, 2006. 30 páginas. ISBN: 84-261-3491-2.

Este libro trata de: celos, amistad, sentimientos.

PARA NIÑO/AS DE 6 A 8 AÑOS

El último canto. Pablo Albo. Ilustraciones de Miguel Ángel Díez. Editorial OOO Editora. Pontevedra, 2009. 34 páginas. ISBN: 978-84-9871-073-1.

Este libro trata de: relaciones personales, muerte.

El patito feo. Hans Christian Andersen, Mercè Escardó i Bas, Max. Traducido por Marco Tulio Ramírez. Editorial La Galera. Barcelona, 1997. 24 páginas. ISBN: 84-246-1962-5.

Este libro trata de: marginación social, búsqueda de la propia identidad, autoestima.

Esther recupera a sus amigos. Texto e ilustraciones Annemie Berebrouckx. Editorial Edelvives. Zaragoza, 2003. 28 páginas. ISBN: 84-263-5121-2.

Este libro trata de: relaciones personales, amistad, superación, relaciones sociales.

Háblame. Marco Berrettoni Carrara. Ilustraciones de Chiara Carrer. Traducido por Xosé Ballesteros. Editorial Kalandraka Ediciones Andalucía. Sevilla, 2010. 26 páginas. ISBN: 978-84-92608-25-6.

Este libro trata de: infancia, relaciones familiares, amor, diversidad social, autismo, emociones, convivencia.

Mas allá del gran río. Armin Beuscher. Ilustraciones de Cornelia Haas. Traducido por Christiane Reyes Scheurer. Editorial Juventud. Barcelona, 2004. 32 páginas. ISBN: 82-261-3374-6.

Este libro trata de: amistad, muerte.

Y vivieron felices... Laëtitia Bourget. Ilustraciones de Emmanuelle Houdart. Traducido por Diana Luz Sánchez. Editorial: Océano. Barcelona / México D. F., 2011. 34 páginas. ISBN: 978-84-494-4191-2.

Este libro trata de: amor, emociones, problemas familiares, superación, sentimientos, constancia.

Como todo lo que nace. Elisabeth Brami, Miguel Ángel Mendo Valiente. Ilustraciones de Tom Schamp. Traducido por Esther Rubio Muñoz. Editorial Kókinos. Madrid, 2000. 26 páginas. ISBN: 84-88342-29-2.

Este libro trata de: naturaleza, muerte, plantas, vida.

El libro de los cerdos. Texto e ilustraciones Anthony Browne. Traducido por Carmen Esteva. Editorial Fondo de Cultura Económica. México D.F., 1991, 34 páginas. ISBN: 968-16-3651-1.

Este libro trata de: familia, relaciones personales, sexismo, machismo.

Voces en el parque. Texto e ilustraciones Anthony Browne. Traducido por Carmen Esteva. Editorial Fondo de cultura económica. México D.F., 1999. 30 páginas. ISBN: 968-16-6019-6.

Este libro trata de: empatía, relaciones sociales, intolerancia.

El oso con la espada. Davide Calì. Ilustraciones de Gianluca Folì. Traducción Jordi Ainaud i Escudero. Editorial Bárbara Fiore. Jerez de la Frontera, 2009. 26 páginas. ISBN: 978-84-936185-8-2.

Este libro trata de: protección de la naturaleza, vida cotidiana, crecimiento personal.

No necesito amigos. Carolyn Crimi. Ilustraciones de Lynn Munsinger. Editorial Obelisco. Barcelona, 2000. 30 páginas. ISBN: 84-7720-798-4.

Este libro trata de: amistad, relaciones sociales, soledad.

La sonrisa de Daniela. Carmen Gil. Ilustraciones de Rebeca Luciani. Editorial Kalandraka, Ediciones Andalucía. Sevilla, 2007. 40 páginas. ISBN: 978-84-96388-62-8.

Este libro trata de: emociones, alegría, búsqueda de la propia identidad, autoestima.

Chichones y chocolate. Chema Gómez de Lora. Ilustraciones de Pablo Núñez Plaza. Editorial SM. Madrid, 2003. 64 páginas. ISBN: 84-348-9276-6.

Este libro trata de: tolerancia, autoestima, sentimientos, amor filial, relaciones sociales.

¡No! Dijo el pequeño monstruo. Kalle Güettler, Rakel Helmsdal. Ilustraciones de Aslaug Jónsdóttir. Editorial Beascoa. Barcelona, 2010. 32 páginas. ISBN 978-84-488-3002-1.

Este libro trata de: asertividad, autoestima, sentimientos, autoafirmación, búsqueda de la propia identidad, crecimiento personal.

La pequeña tristeza. Texto e ilustraciones Anne Herbauts. Traducido por Sandra Sepúlveda Amor. Editorial Océano. Barcelona / México D. F., 2010. 26 páginas. ISBN: 978-84-494-4030-4.

Este libro trata de: aprendizaje, emociones, miedos, superación, tristeza, sentimientos.

¿Por qué lloras? Dimiter Inkiow. Ilustraciones de Anne Decís. Traducido por Marinella Terzi Huguet. Editorial: SM. Boadilla del Monte (Madrid), 2005. 46 páginas. ISBN: 978-84-675-0438-5.

Este libro trata de: autoafirmación, enfados, relaciones familiares, emociones, convivencia.

Correo para el Tigre. Texto e ilustraciones Janosch. Editorial Kalandraka Ediciones Andalucía. Sevilla, 2011. 48 páginas. ISBN: 978-84-92608-10-2.

Este libro trata de: amistad, soledad, emociones, sentimientos, amigos.

Julia tiene una estrella. Eduard José i Gasulla. Ilustraciones de Valentí Gubianas. Editorial La Galera. Barcelona, 2006. 36 páginas. ISBN: 84-246-2335-5.

Este libro trata de: aprendizaje, familia, muerte.

No te vayas... Gabriela Keselman. Ilustraciones de Gabriela Rubio. Editorial Kókinos. Madrid, 2009. 36 páginas. ISBN: 978-84-96629-54-7.

Este libro trata de: crecimiento personal, aprendizaje, deseos, emociones, miedos.

¡Tú me prometiste! Gabriela Keselman. Ilustraciones de Teresa Novoa. Editorial SM. Boadilla del Monte (Madrid), 2007. 64 páginas. ISBN: 978-84-675-2143-6.

Este libro trata de: amor filial, crecimiento personal, relaciones sociales, convivencia, enfados, egoísmo, emociones.

¿Cuándo se irán éstos? Texto e ilustraciones Ute Krause. Traducido por Christiane Reyes. Editorial Juventud. Barcelona, 2011. 26 páginas. ISBN: 978-84-261-3826-2.

Este libro trata de: relaciones familiares, generosidad, sentimientos, alegría.

Gajos de naranja. Françoise Legendre. Ilustraciones de Natalia Fortier. Editorial Tàndem. Valencia, 2008. 36 páginas. ISBN: 978-84-8131-779-4.

Este libro trata de: relaciones familiares, sentimientos, emociones, recuerdos, muerte.

El sueño de Matías. Texto e ilustraciones Leo Lionni. Traducido por Oli. Editorial Kalandraka Ediciones Andalucía. Sevilla, 2013. 30 páginas. ISBN: 978-84-92608-65-2.

Este libro trata de: deseos, arte, pintura, sueños, relaciones familiares, crecimiento personal.

Nadarín. Texto e ilustraciones Leo Lionni. Traducido por Oli. Editorial Kalandraka Ediciones Andalucía. Sevilla, 2007. 32 páginas. ISBN: 978-84-96388-60-4.

Este libro trata de: sociedad, inteligencia, solidaridad.

El vampiro Ladislao. Texto e ilustraciones Enric Lluch i Girbés. Editorial Algar. Alcira (Valencia), 2011. 28 páginas. ISBN: 978-84-9845-305-8.

Este libro trata de: salud, sentimientos, soledad, tristeza, emociones, humor.

La niña de los pies grandes. Beatrice Masini. Ilustraciones de Desideria Guicciardini. Traducido por María Prior Venegas. Editorial Anaya. Madrid, 2011. 92 páginas. ISBN: 978-84-667-9541-8.

Este libro trata de: autoestima, relaciones personales, miedos, tolerancia.

Pastel para enemigos. Derek Munson. Ilustraciones de Tara Calahan King. Editorial Juventud. Barcelona, 2004. 32 páginas. ISBN: 84-261-3372-X.

Este libro trata de: amistad, empatía, relaciones sociales, alegría, generosidad.

¡Qué valiente! Lorenz Pauli. Ilustraciones de Kathrin Schärer. Traducido por Maria Antònia Torras. Editorial Juventud. Barcelona, 2007. 28 páginas. ISBN: 978-84-261-3580-3.

Este libro trata de: autoafirmación, comparaciones, valentía, valores humanos.

Ranilda. Mar Pavón Ilustraciones de Chloé Rémiat. Editorial: OOO Editora Pontevedra, 2010. 40 páginas. ISBN: 978-84-9871-249-0.

Este libro trata de: superación, sentimientos, amistad, búsqueda de la propia identidad, autoestima.

Sofía, la vaca que amaba la música. Texto e ilustraciones Geoffroy de Pennart. Traducido por Julia Vinent. Editorial Corimbo. Barcelona, 2001. 34 páginas. ISBN: 84-8470-027-5.

Este libro trata de: intolerancia, sociedad, música, racismo, diversidad social.

Los oficios de Rus. Texto e ilustraciones Pinto, Chinto. Editorial Anaya. Madrid, 2011. 30 páginas. ISBN: 978-84-667-9485-5.

Este libro trata de: deseos, profesiones, superación, autoestima, complejos.

Así es la vida. Ana Luisa Ramírez. Ilustraciones de Carmen Ramírez. Editorial Diálogo. Valencia, 2005. 28 páginas. ISBN: 978-84-88342-06-5.

Este libro trata de: autoafirmación, búsqueda de la propia identidad, crecimiento personal.

No es fácil, pequeña ardilla. Elisa Ramón. Ilustraciones de Rosa Osuna. Traducido por Elisa Ramón. Editorial Kalandraka. Pontevedra, 2003. 34 páginas. ISBN: 84-8464-202-X.

Este libro trata de: relaciones familiares, sentimientos, emociones, recuerdos, muerte.

Leos. Texto e ilustraciones Peter H. Reynolds. Traducido por Raquel Mancera Francoso. Editorial RBA. Barcelona, 2006. 28 páginas. ISBN: 84-7871-653-X.

Este libro trata de: autoafirmación, superación, búsqueda de la propia identidad.

El punto. Texto e ilustraciones Peter H. Reynolds. Traducido por Esther Rubio Muñoz. Editorial Serres. Barcelona, 2003. 32 páginas. ISBN: 84-8488-110-5.

Este libro trata de: aprendizaje, dibujo, imaginación, superación, creación artística.

Uno y siete. Gianni Rodari. Ilustraciones de Beatrice Alemagna. Traducido por Marinella Terzi Huguet. Editorial SM. Madrid, 2001. 26 páginas. ISBN: 84-348-8158-6.

Este libro trata de: pacifismo, infancia, multiculturalidad.

Nariz de Oro. Raquel Saiz. Ilustraciones de Juliana Bollini. Editorial OOO Editora Pontevedra, 2010. 40 páginas. ISBN: 978-84-9871-229-2.

Este libro trata de: autoestima, complejos, superación, autoafirmación.

El regalo perfecto. Gillian Shields. Ilustraciones de Gary Blythe. Traducido por Esther Rubio Muñoz. Editorial Kókinos. Madrid, 2007. 28 páginas. ISBN: 978-84-96629-25-7.

Este libro trata de: amor, emociones, valores humanos, búsqueda de la propia identidad.

Mi abuelo Carmelo. Texto e ilustraciones de Dani Torrent. Editorial Kalandraka. Pontevedra, 2011. 32 páginas. ISBN: 978-84-8464-766-9.

Este libro trata de: relaciones familiares, sentimientos, emociones, recuerdos, muerte.

Arturo y Clementina. Adela Turín. Ilustrado por Nella Bosnia. Editorial Kalandraka. Pontevedra, 2012. 32 páginas. ISBN: 978-84-8464-789-8.

Este libro trata de: relaciones personales, autoafirmación, relaciones de pareja.

Críctor. Texto e ilustraciones Tomi Ungerer. Editorial Kalandraka Ediciones Andalucía. Sevilla, 2011. 36 páginas. ISBN: 978-84-92608-42-3.

Este libro trata de: emociones, diversidad social, amor a los animales, ruptura de estereotipos.

Los de arriba y los de abajo. Texto e ilustraciones Paloma Valdivia. Editorial Kalandraka Andalucía. Sevilla, 2009. 32 páginas. ISBN: 978-84-96388-28-4.

Este libro trata de: convivencia, relaciones sociales.

Óscar y la gata de medianoche. Jenny Wagner. Ilustraciones de Ron Brooks. Traducido por Ángel J. Martín. Editorial Lóquez. Santa Marta de Tormes (Salamanca), 1997. 30 páginas. ISBN: 84-89804-05-2.

Este libro trata de: sentimientos, celos, amistad.

Yo siempre te querré. Texto e ilustraciones Hans Wilhelm. Traducido por Carina Esteve Gomis. Editorial Juventud. Barcelona, 1989. 32 páginas. ISBN: 84-261-2404-6.

Este libro trata de: relación hombre-animal, muerte, amor a los animales.

Nana Vieja. Margaret Wild. Ilustraciones de Ron Brooks. Traducido por Carmen Diana Diarden. Editorial Ekaré. Caracas, 2000. 32 páginas. ISBN: 980-257-234-9.

Este libro trata de: amor, relaciones familiares, muerte.

El gigante egoísta. Oscar Wilde. Ilustraciones de Alexis Deacon. Traducido por Kurusa. Editorial Ekaré. Barcelona, 2013. 40 páginas. ISBN: 978-84-941247-6-1.

Este libro trata de: relaciones sociales, alegría, generosidad, egoísmo, soledad.

El jardín de Hugo. Jen Wojtowicz. Ilustraciones de Steve Adams. Traducido por Fina Marfà Pagès. Editorial Intermon Oxfam. Barcelona, 2006. 32 páginas. ISBN: 84-8452-424-8.

Este libro trata de: empatía, amistad, amor, tolerancia, soledad.

El pequeño tigre rugidor. Texto e ilustraciones Reiner Zimnik. Traducido por Maruxa Zaera. Editorial Kalandraka Ediciones Andalucía. Sevilla, 2009. 68 páginas. ISBN: 978-84-96388-95-6.

Este libro trata de: búsqueda de la propia identidad, autoestima, libertad, aprendizaje.

PARA NIÑO/AS DE 9 A 12 AÑOS

Cactus del desierto. Roberto Aliaga Sánchez. Ilustraciones de Manuel Uhía Lima. Editorial Siruela. Madrid, 2007. 104 páginas. ISBN: 978-84-9841-034-1.

Este libro trata de: amistad, autoafirmación, crecimiento personal, relaciones personales, sentimientos, superación, soledad, emociones, búsqueda de la propia identidad.

El príncipe de los enredos. Roberto Aliaga. Ilustraciones de Roger Olmos. Editorial Edelvives. Zaragoza, 2009. 40 páginas. ISBN: 978-84-263-7233-8.

Este libro trata de: convivencia, relaciones sociales, miedo, tristeza.

Inés azul Pablo Albo. Ilustraciones de Pablo Auladell. Editorial Thule. Barcelona, 2009. 28 páginas. ISBN: 978-84-92595-04-4.

Este libro trata de: muerte, emociones, amistad, sentimientos, tristeza.

La escoba de la viuda. Texto e ilustraciones Chris van Allsburg. Traducido por Catalina Domínguez. Editorial Fondo de Cultura Económica. México D.F., 1993. 29 páginas. ISBN: 0-395-64051-2.

Este libro trata de: prejuicios, expectativas, envidia.

Arriba el cielo, abajo el suelo. Andrés Barba Muñiz. Ilustraciones de Saavedra. Editorial Siruela. Madrid, 2011. 96 páginas. ISBN: 978-84-9841-514-8.

Este libro trata de: generosidad, relaciones personales, crecimiento personal, amistad, superación, felicidad, amor, valores humanos.

El bombero de Lilliputia. Fred Bernard. Ilustraciones de François Roca. Traducido por Isabel Escudé-Cofiner Fuentes. Editorial Comanegra. Barcelona, 2010. 38 páginas. ISBN: 978-84-15097-05-1.

Este libro trata de: problemas sociales, autoafirmación, crecimiento personal, búsqueda de la propia identidad, superación.

El cazo de Lorenzo. Texto e ilustraciones Isabelle Carrier. Editorial Juventud. Barcelona, 2010. 32 páginas. ISBN: 978-84-261-3781-4.

Este libro trata de: personas con discapacidad, superación, crecimiento personal, convivencia, integración social, valores humanos.

Cómo cambié mi vida. Agnès Desarthe. Ilustraciones de Adrià Fruitós i Trubat. Traducido por Violante Krahe. Editorial Edelvives. Zaragoza, 2009. 104 páginas. ISBN: 978-84-263-7119-5.

Este libro trata de: autoestima, fracaso escolar, inteligencia, música, búsqueda de la propia identidad, superación, aprendizaje, amistad.

La increíble historia de la niña pájaro y el niño terrible. Anna Castagnoli. Ilustraciones de Susanne Janssen. Editorial OQO Editora. Pontevedra, 2008. 42 páginas. ISBN: 978-84-96788-39-8.

Este libro trata de: autoafirmación, búsqueda de la propia identidad, amor, relaciones familiares.

Hugo y Josefina. María Gripe. Ilustraciones de Patricia Carcelén. Editorial Noguer. Barcelona, 2011. 176 páginas. ISBN: 978-84-279-0132-2.

Este libro trata de: relaciones sociales, relaciones personales, vida cotidiana, convivencia, emociones, amistad.

Ida B. Katherine Hannigan. Traducido por Alberto Jiménez. Editorial EntreLibros. Barcelona, 2005. 160 páginas. ISBN: 84-9651701-2.

Este libro trata de: emociones, enfermedades, relaciones familiares.

Emilio y el viaje sin tesoro. Carmen Leñero. Ilustraciones de Xan López Domínguez. Editorial Fondo de Cultura Económica. México D.F., 2009. 132 páginas. ISBN: 978-607-16-0064-6.

Este libro trata de: crecimiento personal, superación, muerte, miedos, búsqueda de la propia identidad, aventuras.

Rasmus y el vagabundo. Astrid Lindgren. Ilustraciones de Pablo Auladell Pérez. Traducido por Ingbritt Wallis, Pedro Ángel Almeida de Ocampo. Editorial Kalandraka Ediciones Andalucía. Sevilla, 2011. 157 páginas. ISBN: 978-84-92608-44-7.

Este libro trata de: crecimiento personal, adopción, imaginación, amistad, problemas sociales, relaciones familiares.

El valor del agua. Julio Llamazares. Ilustrado por Antonio Santos. Editorial Los cuatro azules. Madrid, 2011. 53 páginas. ISBN: 978-84-937295-6-1.

Este libro trata de: soledad, muerte, relación abuelo-nietos, relaciones familiares.

La abuelita en el manzano. Mira Lobe. Ilustraciones de Susi Weigel. Traducido por M^a Carmen Pascual. Editorial Juventud. Barcelona, 2003. 120 páginas. ISBN: 84-261-3225-1.

Este libro trata de: crecimiento personal, emociones, imaginación, familia, autoafirmación, relación niño-adulto, deseos.

En la piel del corazón. Tina de Luis Santiago. Ilustraciones de Asunción del Fresno. Editorial Ediciones del Laberinto. Alcorcón (Madrid), 2010. 94 páginas. ISBN: 978-84-8483-401-4.

Este libro trata de: solidaridad, intolerancia, cambios en la personalidad, relaciones sociales, superación, compañerismo personas con discapacidad.

Juul. Gregje De Maeyer. Ilustraciones de Koen Vanmechelen. Traducido por Nuria G. Santos. Ediciones Lóguez. Salamanca, 1996. 32 páginas. ISBN: 84-85334-90-6.

Este libro trata de: problemas personales, intolerancia, miedos, amistad.

El secreto del guerrero pacífico. Dan Millman. Ilustraciones de T. Taylor Bruce. Ediciones Obelisco. Barcelona, 2002. 32 páginas. ISBN: 84-7720-903-0.

Este libro trata de: superación, amor, crecimiento personal, miedos, valores humanos.

Tres veces la mujer de gris. Carmen Pacheco. Ilustraciones de Puño. Editorial SM. Boadilla del Monte (Madrid), 2009. 158 páginas. ISBN: 978-84-675-3626-3.

Este libro trata de: amistad, tolerancia, enfermedades, relaciones personales, muerte, valores humanos, emociones.

¿Qué me está pasando? Marc Parrot. Ilustraciones de Eva Armisen. Editorial Lumen. Barcelona, 2009. 26 páginas. ISBN: 978-84-488-2964-3.

Este libro trata de: sentimientos, infancia.

La niña silencio. Cécile Roumiguère. Ilustraciones de Benjamin Lacombe. Traducido por Elena del Amo. Editorial Edelvives. Zaragoza, 2011. 24 páginas. ISBN: 978-84-263-8181-1.

Este libro trata de: superación, maltrato infantil, problemas sociales.

Soledades. Autor: Neus Moscada. Ilustraciones de Chiara Fatti. Editorial: OOO Editora. Pontevedra, 2008. 36 páginas. ISBN: 978-84-9871-052-6.

Este libro trata de: sentimientos, imaginación, emociones.

Cuando mi hermano se subió a un armario. Victoria Pérez Escrivá. Ilustraciones Lucía Serrano Guerrero. Editorial Anaya. Madrid, 2011. 104 páginas. ISBN: 978-84-667-9527-2.

Este libro trata de: enfados, travesuras, relaciones familiares, amor, sentimientos, relaciones personales, crecimiento.

La composición. Antonio Skármeta. Ilustraciones de Alfonso Ruano Martín. Madrid: Editorial SM/ Ekaré. Madrid / Caracas, 2000. 36 páginas. ISBN: 84-348-6848-2.

Este libro trata de: miedo, dictadura, problemas sociales, relaciones familiares, autoritarismo.

El mochuelo que tenía miedo de la oscuridad. Jill Tomlinson. Ilustraciones de Anna Laura Cantone. Traducido por Anna Laura Cantone. Editorial Edelvives. Zaragoza, 2009. 112 páginas. ISBN: 978-84-263-7117-1.

Este libro trata de: aprendizaje, autoafirmación, miedos, superación, crecimiento personal, amor filial.

¿Por qué no tengo los ojos azules? Anne Vantal. Ilustraciones de Asun Balzola. Traducido por Asun Balzola. Editorial Edelvives. Zaragoza, 2005.

Este libro trata de: problemas familiares, autoestima, adopción, convivencia, búsqueda de la propia identidad.

El pato y la muerte. Texto e ilustraciones Wolf Erlbruch. Traducido por Moka Seco. Editorial Barbara Fiore. Jerez de la Frontera (Cádiz), 2007. 32 páginas. ISBN: 978-84-934811-8-6.

Este libro trata de: amistad, filosofía, muerte, miedo, vida.

