



Curso 2016-17

**TRABAJO FIN DE GRADO
MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Promoción de la Empatía en Educación
Primaria: Propuesta de Intervención Educativa**

**Promotion of Empathy in Primary School:
Educational Intervention Proposal**

AUTOR:

Javier Sáenz Giménez

TUTOR:

Amaia del Campo Sánchez

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Javier Sáenz Giménez con DNI 44639405-Q, y estudiante del Grado de Maestro de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, en relación con el Trabajo de Fin de Grado presentado para su evaluación en el curso 2016-2017:

Declaro y asumo la originalidad del TFG *Promoción de la Empatía en Educación Primaria: Propuesta de Intervención Educativa*, el cual he redactado de forma autónoma, con la ayuda de las fuentes y la literatura citadas en la bibliografía, y que he identificado como tales todas las partes tomadas de las fuentes y de la literatura indicada, textualmente o conforme a su sentido.

En Salamanca, 22 de junio de 2017

FIRMA



Índice

1.	INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO	1
2.	OBJETIVOS	3
2.1.	Generales	3
2.2.	Específicos	3
3.	FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	4
3.1.	Concepto de empatía	4
3.2.	Tipos de empatía	5
3.2.1.	Según su factor o componente dominante	6
3.2.2.	Según su carácter disposicional o situacional	7
3.3.	Fases del desarrollo empático	8
3.4.	Factores precursores de la empatía durante la infancia	9
3.5.	Emociones e inteligencia emocional	12
3.5.1.	Emociones	13
3.5.2.	Inteligencia emocional	14
3.6.	Educación Emocional	16
3.7.	Beneficios de trabajar la empatía en el sistema educativo	18
3.7.1.	Beneficios de la empatía para uno mismo y los demás	19
3.7.2.	Relación entre un buen nivel de empatía y habilidades sociales, altruismo y conductas prosociales	20
3.7.3.	Implicaciones de la empatía en la promoción del respeto y la tolerancia	22
3.7.4.	Relación entre un buen nivel de empatía y el establecimiento de un clima de convivencia escolar óptimo	23
3.7.5.	Empatía enfocada a la prevención y/o resolución del conflicto escolar y a la prevención del “bullying”	24
3.8.	Educación de la empatía: pautas y formas de proceder	26
3.8.1.	Educación de habilidades sociales y emocionales	26

3.8.2.	Formas de trabajar la empatía dentro del aula	27
3.8.3.	Educación transversal de la empatía.....	29
4.	METODOLOGÍA.....	31
5.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....	33
5.1.	Aspectos generales	33
5.2.	Objetivos	34
5.2.1.	Generales	34
5.2.2.	Específicos.....	35
5.3.	Metodología a seguir	35
5.4.	Programación	40
5.4.1.	Esquema general de la propuesta.....	40
5.4.2.	Lengua y Literatura: “Manzanilla Amarilla”	40
5.4.3.	Lengua Extranjera Inglés: “The True Story of the Three Little Pigs”	45
5.4.4.	Lengua Castellana y Literatura/Ciencias sociales: Emociones, conflictos y dilemas morales.....	51
5.4.5.	Lengua Castellana y Literatura: Tratamiento de cortos o audiovisuales de animación.....	55
5.4.6.	Educación Física: Expresividad corporal y cooperación entre iguales	58
6.	CONCLUSIONES.....	63
7.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
8.	ANEXOS	66
	Anexo I. Cuento “Manzanilla Amarilla” (creación propia)	66
	Anexo II. “The True Story of the Three Little Pigs”- Kidspiration	71
	Anexo III. Recursos para la propuesta de Educación física	74
	Anexo IV. Rúbrica para evaluación observacional directa	77
	Anexo V. Selección de audiovisuales sugerida.....	78

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

En el presente trabajo, pretendemos abordar el concepto de empatía y sus implicaciones en el desarrollo social, moral y emocional de la persona. Nos encontramos en una sociedad con crisis de valores en la que hace falta más que nunca la formación en principios universales como la tolerancia y el respeto para la consecución de una óptima cohesión social. En concreto, nos ocupa la educación y la necesidad de dar una formación integral sólida a nuestros alumnos para tratar de prevenir problemas como el *bullying* que asolan nuestro sistema educativo actualmente y tratar de crear un clima de aula solidario y respetuoso. En este sentido, proponemos la empatía como elemento esencial que puede contribuir a alcanzar estos fines mejorando las relaciones interpersonales y propiciando las conductas prosociales, así como la ayuda entre iguales. Se pretende por tanto llevar a cabo una aproximación teórica al concepto de empatía para más tarde proponer una propuesta de intervención educativa, que nos permita promocionarla en el aula de Educación Primaria.

Si bien uno de los objetivos estructurales de la actual ley educativa (LOMCE¹) es el de ofertar una educación que dé una formación integral a los alumnos y que abarque las distintas dimensiones de la persona, el peso de los contenidos eminentemente académicos y funcionales se imponen en detrimento de aquellos que hacen referencia al desarrollo afectivo y emocional de la persona. El imperante ritmo académico del curso al que nos vemos sometidos se traduce en dejar de lado ciertos contenidos del currículum para dar prioridad a otros, que son considerados más funcionales y mejor evaluables en pruebas objetivas. De este modo, tratamos a continuación de dar una respuesta a esta situación, ofreciendo una propuesta, que trabaje la dimensión psicológica de los estudiantes y que case con el desarrollo curricular del curso de forma cohesionada y significativa.

Ahora bien, todo esto que aquí estamos manifestando no tendría cabida si no estuviera fundamentado en bases teóricas que apoyaran nuestra postura. Por este motivo, vemos conveniente hacer una revisión bibliográfica del tema para justificar todo aquello que se plasme en este documento. De este modo, los argumentos arriba esgrimidos son avalados por autores con renombre en la materia como Bisquerra (2009), que entiende que la educación:

¹ Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

Se ha centrado básicamente en la instrucción cognitiva (adquisición de conocimientos en lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, naturales, arte, educación física, etc.); pero muchos aspectos relacionados con las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional y las competencias emocionales han estado, en general, ausentes de la práctica educativa (p.158).

Así mismo, otros autores como Carpintero, López, del Campo, Lázaro y Soriano (2015), defienden que la educación debe abogar por la promoción del bienestar personal y social en la etapa de Educación Primaria, ya que esta etapa que nos ocupa es esencial en el desarrollo y formación de los seres humanos. Así mismo, la realidad social que tenemos actualmente exige considerar contenidos de índole emocional, moral y social en el marco curricular y además, el sistema educativo es esencial en la educación integral de los alumnos, por lo que debemos abordar en la escuela los contenidos socioemocionales de forma específica.

Pese a que la formación integral de la persona pasa por educar en competencias sociales y emocionales, en este trabajo nos centraremos en la empatía, pues la consideramos elemento esencial en la formación del individuo. Como veremos más tarde cuando investiguemos sobre el concepto, la empatía tiene múltiples beneficios para la propia persona y para los demás, siendo esencial en el establecimiento de relaciones interpersonales positivas, en la consolidación de un clima de aula sano y en la prevención del conflicto escolar y del *bullying*. Este último es un problema al que hay que hacer frente haciendo uso de una formación emocional y moral sólida. Aunque la empatía también es esencial para los propios docentes, pues un buen maestro debe saber escuchar y comprender a sus alumnos, en este caso nos vamos a centrar en la formación de los alumnos específicamente.

Por lo tanto, este trabajo pretende ofrecer una propuesta didáctica que incluya una serie de recursos y actividades para trabajar la empatía, que puedan ser introducidos de forma natural, sistemática y paulatina en el desarrollo curricular del curso, siendo coherentes con el currículum de Educación Primaria. Por ello, ofrecemos inicialmente una fundamentación teórica que sirva de base para nuestra propuesta y que haga que esta tenga sentido para lo que queremos trabajar. Por último, debemos destacar que esta propuesta no conformará una unidad didáctica cerrada, sino que ofrecerá recursos y actividades que puedan ser utilizados a conveniencia por el profesor durante el

transcurso del curso y que conecten directamente con los contenidos del currículum oficial de la etapa.

2. OBJETIVOS

2.1. Generales

- Llevar a cabo una aproximación teórica al concepto de empatía que contemple las pautas a seguir para promocionarla dentro de la escuela de Educación Primaria, así como los beneficios que esta tiene para las personas y las relaciones interpersonales.
- Diseñar una propuesta didáctica para la promoción de la empatía que recoja recursos y actividades varias que puedan ser trabajados de forma transversal en el currículum de Educación Primaria.

2.2. Específicos

- Descubrir el concepto de empatía y las implicaciones que esta puede tener en educación primaria en el desarrollo integral de los niños.
- Establecer relaciones claras entre empatía y altruismo, conductas prosociales, habilidades sociales, tolerancia y respeto.
- Conocer la forma de promocionar la empatía en educación primaria.
- Argumentar la importancia de la empatía en las relaciones sociales que se dan dentro y fuera de la escuela.
- Investigar la relevancia de la educación emocional en la escuela y todos los beneficios que trae a la hora de formar alumnos competentes y eficientes en su vida cotidiana.
- Proponer recursos y actividades que permitan trabajar la empatía en el aula y que puedan ser introducidos de forma paulatina y sistemática en el desarrollo curricular del curso estableciendo nexos claros con los contenidos a impartir en cada una de las asignaturas.
- Conocer las implicaciones de la empatía en el establecimiento de un buen clima escolar de convivencia y en la prevención y/o resolución del conflicto escolar.

3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

3.1. Concepto de empatía

En primer lugar, vamos a centrarnos en el concepto de empatía atendiendo a las definiciones dadas por distintos autores. Los estudios de la psicología acerca de la empatía defienden varias posturas sobre las características de este término, pues mientras unos lo valoran como un proceso cognitivo, otros lo valoran como un proceso primordialmente afectivo (Eisenberg y Strayer, 1992).

No obstante, conviene en primer lugar definir qué es este proceso que denominamos empatía. Según Eisenberg y Strayer (1992), “definimos empatía como una respuesta emocional que brota del estado emocional de otro y que es congruente con ese estado emocional del otro” (p.15). En otras palabras, la empatía supone que compartamos la emoción que percibimos en otro, es decir, que sintamos con él, gracias a la percepción de ciertas claves externas (por ejemplo expresiones faciales) que indiquen su estado afectivo o a claves indirectas, de las cuales infiramos su estado emocional (naturaleza de su situación por ejemplo) (Eisenberg y Strayer, 1992).

En segundo lugar, la empatía es entendida por López, Carpintero, del Campo, Lázaro y Soriano (2006) como la “capacidad para ponerse en el lugar del otro y compartir sus sentimientos, inclinándonos a la ayuda, si la necesita, o al gozo, si la otra persona está bien” (p.100). Así mismo, estos autores señalan que la empatía tiene una importancia capital en las relaciones interpersonales, profesionales y sociales, sobre todo en aquellas que requieren una interacción más personalizada como es el caso de la familia, los amigos, las parejas, etc. No obstante, también tiene muchas implicaciones en la vida profesional, ya que en trabajos como la educación o la sanidad, es necesario saber escuchar, entender, apoyar y ayudar a otras personas (López et al., 2006). Es por ello que, atendiendo a los dos componentes de la empatía citados inicialmente, podemos decir que esta requiere de dos capacidades con una incidencia esencial en las relaciones interpersonales y sociales:

- 1) **“Una capacidad mental o cognitiva:** la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro, el reconocimiento de las emociones, sus motivaciones, sus argumentos, sus sentimientos, etc.” (López et al., 2006, p.225). Así mismo, esta capacidad cognitiva supone poder analizar y comprender diferencias entre las

personas, otras culturas, religiones, etnias y situaciones, lo que se traduce en tener una mentalidad más abierta y tolerante. El poder analizar distintos puntos de vista, hace que tengamos una visión más compleja y realista, pudiendo estar abiertos a comprender otras ideas sin que ello suponga una pérdida de nuestras propias concepciones. Esto será vital a la hora de comprender distintas situaciones y puntos de vista motivacional, argumental, emocional y vital de otras personas. Por ello, esta capacidad de la empatía, nos permitirá afrontar mejor los conflictos sabiendo resolverlos de forma eficiente y además, nos ayudará en las relaciones sociales cotidianas y en nuestra propia vida profesional. No obstante, en muchos casos no es tan necesario el realizar complejos análisis mentales sino aplicar el sentido común, pues podemos darnos cuenta de lo que el otro siente o piensa por medios muy distintos como pueden ser sus gestos, sus conductas o su voz entre otros. (López et al., 2006).

- 2) **“La capacidad de compartir emociones y sentimientos tanto positivos como negativos”** (López et al. 2006, p.225). La empatía supone también compartir los sentimientos de los demás cuando somos capaces de ponernos en el punto de vista de los demás. Esto es necesario en las relaciones más cercanas de amistad, familia o amor. En este sentido, en las relaciones profesionales también debemos saber comprender y apoyar a los demás teniendo en este caso “sentimientos congruentes” que implican comprensión, pero no necesariamente implican sentir como lo hacen los otros. Por lo tanto, se establece una clara diferenciación entre relaciones afectivas íntimas y las profesionales, aunque ambas impliquen un buen nivel de empatía (López et al., 2006).

Como vemos, la empatía conlleva múltiples beneficios en nuestra vida personal y por ende, se entiende que debe ser trabajada en la escuela por los beneficios que al propio clima escolar pueda traer como veremos más adelante.

3.2. Tipos de empatía

Encontramos dos tipos distintos de clasificaciones de la empatía según Carpintero et al. (2015) dependiendo de su factor dominante o de su carácter. Pasamos a continuación a explicar ambas clasificaciones basándonos en los autores previamente mencionados:

3.2.1. Según su factor o componente dominante

a) Empatía predominantemente cognitiva

Este tipo de empatía consiste en conocer o darse cuenta cómo piensan o sienten los demás lo que implica tener cierta inteligencia social. Nos permite poner ponernos en el punto de vista del otro y saber cómo se siente o qué pensamientos está teniendo, si bien esto no tiene por qué hacernos compartir sus emociones. Es un tipo de empatía que puede ayudar a que nos impliquemos emocionalmente con el otro pero no lo asegura. Por ejemplo hay personas que pueden ser muy inteligentes socialmente y saber cómo piensan los demás pero ello puede llevarles a utilizar eso en su propio beneficio y no necesariamente a ayudar a las otras personas. Por lo tanto, la empatía que buscamos requiere de un componente emocional que sí encontramos en el segundo tipo (Carpintero et al. 2015).

b) Empatía propiamente dicha, empatía emocional o empatía de concernimiento

Este segundo tipo de empatía tiene un alto componente emocional e implica compartir las emociones de los demás en distintos grados. Estos grados van desde la congruencia emocional hasta lo que se denomina experiencia vicaria que consiste en vivir los mismos sentimientos que la otra persona. En definitiva, implica sentirse conmovido o afectado por el estado emocional de la otra persona y contagiarse con ello. Este aspecto resulta especialmente relevante en las relaciones íntimas interpersonales ya que motiva a apoyar emocionalmente a los demás, ofrecerles ayuda cuando la necesitan y es el fundamental para la moral y la ética. En referencia a este último aspecto, en palabras de Carpintero et al. (2015), la empatía de concernimiento:

Inhibe las conductas que producen daño a los demás, hace sentir culpa si se produce dolor innecesario a otras personas, etc. Es, de hecho, uno de los ingredientes más sobresalientes en distintos programas centrados en la prevención de riesgos como la conducta violenta, la agresión sexual, etc. (p.130)

Por lo tanto, vemos cómo este tipo de empatía tiene una relevancia importante en relación a muchos de los problemas con los que contamos actualmente en el sistema educativo como pueden ser el *bullying* o los conflictos escolares en general. La empatía de este tipo incrementa la conciencia y nos predispone ayudar a los demás, aspectos esenciales en el establecimiento de un buen clima escolar, uno de nuestros principales

propósitos. Por todo esto, este segundo tipo es el que debemos trabajar en la escuela y en él nos centraremos en este trabajo.

En este sentido, Carpintero et al. (2015) señala también que este componente requiere ir acompañado de dos características como el autocontrol y la inteligencia social para poder ser eficaces en las conductas de ayuda. El autocontrol se refiere a la capacidad para regular las emociones y no verse sobrepasado por las mismas. En las conductas de ayuda es muy importante saber controlar los sentimientos empáticos para no perder el control y ser eficaces. Por lo tanto debemos evitar las respuestas emocionales vicarias y actuar desde la autorregulación emocional. Por su parte, la inteligencia social entendida como puntuar alto en el componente cognitivo del que hemos hablado en el primer tipo de empatía, es muy importante para ser eficaces cuando ofrecemos ayuda. Aunque nos sintamos profundamente motivados a ayudar a otros, debemos tener tacto y saber cómo y cuándo intervenir para que la ayuda sea útil.

3.2.2. Según su carácter disposicional o situacional

a) La empatía disposicional

Se trata de la capacidad empática que cada persona tiene por naturaleza atendiendo a los dos factores que hemos mencionado en la otra clasificación. Es decir, no todas las personas tenemos el mismo nivel de empatía y esto puede ser una característica de la persona estable a lo largo del tiempo pero también puede ser potenciada. Cada persona tenemos unas capacidades y la empatía no es una excepción, por lo que teniendo esto en cuenta, podemos mejorar la capacidad empática de cada persona mediante la intervención educativa (Carpintero et al. 2015).

b) La empatía situacional

Este segundo tipo es más variable que el anterior ya que puede cambiar dependiendo de la situación. Es decir, aunque una persona sea muy empática, puede no serlo en determinadas situaciones por factores de diversa índole como pueden ser los prejuicios. Por lo tanto, la empatía situacional se refiere a la respuesta empática específica que se da en una determinada situación. La empatía es una emoción por lo que es voluble y puede verse afectada por diversas influencias. Debemos enseñar a potenciar las influencias positivas y a reducir las negativas. La intervención educativa

en este caso debe ir enfocada a alcanzar la respuesta óptima que cada persona pueda dar, generalizándola a todas las situaciones posibles (Carpintero et al. 2015).

3.3. Fases del desarrollo empático

Hoffman estableció en diversas publicaciones una relación entre empatía y el desarrollo moral global de la persona. Este autor dio un enfoque emocional al desarrollo moral y elaboró un esquema evolutivo de la empatía con distintas fases que explicaremos a continuación de forma breve. Hoffman creía que la empatía jugaba un papel fundamental en la moral de la persona y que esta contribuía a las conductas prosociales. Por lo tanto, creó un modelo basado en el malestar empático, es decir, basado en la respuesta afectiva de las personas ante el malestar de otra persona (Barciero, 2016a; Eisenberg y Strayer, 1992). En este modelo formuló cuatro estadios evolutivos de la empatía según (Barciero, 2016a; Eisenberg y Strayer, 1992):

a) Empatía global (0 - 12 meses)

Este estadio empático se correspondería con el contagio emocional. Se produce mucho antes de que el niño pueda adquirir conciencia de que los demás son entidades distintas a él mismo y por lo tanto, el bebé reacciona al sufrimiento de los demás con respuestas de malestar empático global, como si le ocurriera a él mismo. Véase en este caso el ejemplo del llanto reactivo de un bebé.

b) Empatía “egocéntrica” (1 - 2,5 años)

Surge con la permanencia del objeto y cuando el niño empieza a darse cuenta de que él es una entidad física distinta a los demás. En este estadio, el niño es consciente de que personas ajenas y no él mismo pueden encontrarse mal, aunque desconoce los estados internos de los demás. Es decir, el niño no comprende las causas del estado emocional de la otra persona.

c) Empatía con sentimientos de otro (2,5 – 12 años)

En esta fase, comienza la adopción de roles ajenos y el niño empieza a entender que los estados emocionales de los demás pueden diferir de los propios. Así mismo, se empiezan a comprender las causas de los estados emocionales de los demás y con la progresiva adquisición del lenguaje, los niños son capaces de empatizar con un amplio abanico de emociones ajenas cada vez más complejas.

d) Empatía con la desgracia ajena en general (12 -)

Este estadio se inicia al final de la infancia cuando los niños empiezan a tener una concepción más clara de sí mismos y de los demás como personas con circunstancias diferentes a las propias. Además, se empieza a adquirir conciencia de las emociones o del sufrimiento de personas no presentes y que estos pueden deberse no solo a situaciones o causas inmediatas, sino también a experiencias vitales prolongadas. Esto hace que la persona pueda responder empáticamente tanto al malestar inmediato del otro como a su situación emocional que puede no ser transitoria sino perdurar en el tiempo. Se adquiere la capacidad para crear representaciones mentales del malestar de la otra persona y conceptos sociales que activen la respuesta empática hacia colectivos desafortunados (oprimidos, pobres, refugiados, etc.) o hacia situaciones de personas varias que pueden no estar presentes. Este último estadio es el más avanzado y es el que vamos a tratar de trabajar teniendo en cuenta el grupo de edad al que dirigamos nuestra propuesta.

3.4. Factores precursores de la empatía durante la infancia

Como educadores debemos de saber qué factores socializadores durante la infancia son precursores de un buen nivel de empatía en la persona. Eisenberg y Strayer (1992) señalan una serie de indicadores predictores de la sensibilidad empática que si bien no está demostrado que sean determinantes, especulativamente se cree que tienen mucho que ver en la promoción de la empatía durante la infancia. Aunque aclaran que este tema no está suficientemente estudiado², señalan que un entorno socializador temprano donde interactúen de forma integrada los factores que vamos a indicar a continuación, posiblemente tenga una alta implicación en el desarrollo de la sensibilidad empática. Dichos factores serían los siguientes según Eisenberg y Strayer (1992):

a) El apego temprano

Se cree que una intensa relación afectiva entre padres e hijos durante la infancia, basada en la seguridad y la confianza, puede hacer que los niños se preocupen menos por sus necesidades (ya que están cubiertas) y se preocupen más por sus sentimientos y los de los demás. De esta forma, los niños con un apego seguro durante

² Se debe ser cauteloso con los factores predictores que se presentan, puesto que no hay suficientes bases científicas que demuestren su implicación en la promoción de la empatía aunque eso se crea.

la infancia, son más propensos a desarrollar mejor su capacidad empática que aquellos con un apego menor.

b) El afecto parental

En esta vinculación temprana de seguridad de la que hablábamos entre progenitores e hijos/as, adquiere especial relevancia el afecto, el amor y los cuidados en abundancia. Si los padres y madres son capaces de satisfacer las necesidades emocionales de sus hijos/as mediante su afecto, parece ser que facilitarán el desarrollo empático de los mismos.

c) La exposición a modelos empáticos

Se considera también que si el niño está expuesto desde edades tempranas a modelos empáticos que muestren sensibilidad y compasión hacia ellos mismos y hacia las demás personas, es más probable que se desarrollen respuestas empáticas y prosociales en el niño. En este sentido, algunos estudios experimentales y observacionales sobre el tema señalan el aprendizaje por imitación de un modelo la causa de que esto sea así. Es decir, si los niños/as ven como sus progenitores les comprenden, empatizan, ayudan a los demás y llevan a cabo conductas prosociales, es bastante probable que imiten esas conductas y que por lo tanto, puedan ser más empáticos y altruistas en un futuro. Los padres como decimos, juegan un importante papel en el desarrollo socio-emocional de los niños, si bien esto es también extensible a la exposición a otros modelos sensibles como pueden ser los maestros o amigos. Por lo tanto, vemos como nosotros como educadores ejercemos una función esencial en la socialización y desarrollo empático de nuestros alumnos, por lo que debemos ser conscientes de nuestro rol como modelos a seguir, ser responsables con dicho rol y utilizar eso a nuestro favor a la hora de educar. Por último en este apartado, señalar que los niños también imitan modelos de la televisión, por lo que la exposición a modelos prosociales es esencial en su educación, siendo conscientes que aquellos modelos negativos también pueden tener una mala repercusión en ellos. La responsabilidad por lo tanto reside en las familias en un primer término y en los educadores en un segundo término, por lo que debemos considerar a qué contenidos y modelos exponemos a nuestros alumnos. Todo ello será considerado más adelante a la hora de elaborar nuestra propuesta didáctica de promoción de la empatía.

d) Utilización parental de la técnica de socialización inductiva

Este factor señala la importancia del modelo de disciplina parental en el desarrollo emocional de los niños/as. Se distinguen varios modelos de disciplina que no vamos a entrar a explicar en este momento, si bien destacaremos que el más adecuado para nuestros objetivos será el llamado modelo inductivo. Este modelo está basado en la explicación cognitiva de la conducta y sus consecuencias y en el reforzamiento de esa explicación tranquila y bien argumentada con la expresión de emociones intensas y expectativas sobre la conducta del niño. De esta forma, cuando los padres o madres corrigen ciertas conductas del niño/a de forma razonada, se produce una comprensión del niño/a de la conducta que ha realizado. Se entiende que este modelo disciplinario combina componentes cognitivos y afectivos, por lo que su impacto en la conducta del niño es mayor (Eisenberg y Strayer, 1992). Este modelo permite reforzar la capacidad empática del niño y promueve conductas prosociales (Hoffman, 1975b, p.234 citado por Eisenberg y Strayer, 1992). Así mismo, se ha observado que la utilización de este tipo de disciplina aumenta los índices de generosidad y consideración hacia otra persona de los niños/as (Dlugokinski y Firestone, 1974; Hoffman y Saltztein, 1967 citado por Eisenberg y Strayer, 1992).

e) Fomento de la percepción de semejanza con otros

En este caso, se considera que el hecho de ver a los demás como semejantes incrementa la capacidad de respuesta empática de los niños/as ya que se identifican más con las situaciones que le suceden a la otra persona. Por ello, los padres deben tratar de exponer a los hijos a un amplio abanico de experiencias y emociones y deben tratar también de animarles a ver a los demás como iguales. Todo esto puede aumentar la sensibilidad de los niños hacia sentimientos y contribuir al desarrollo y expresión de la empatía. Si protegemos en exceso a los niños, esto puede hacer que les resulte difícil empatizar con otros si no interpretan sus sentimientos como familiares. De la misma forma, si los padres llevan a cabo conductas de diferenciación o clasificación social y no promueven valores universales de igualdad entre las personas, a los niños les resultará difícil empatizar con otros por no considerarlos semejantes.

f) La desaprobación de la excesiva competitividad interpersonal

Cuando estimulamos conductas en los niños excesivamente competitivas, puede ser que estimulemos una mentalidad egoísta centrada en sí mismos y mermemos su capacidad para atender las necesidades de los demás. Debemos entender que la competitividad no es mala si se utiliza provechosamente. No obstante, la excesiva competitividad en los niños puede llevarles a ver a las otras personas como enemigos y esto puede disminuir su capacidad empática y su generosidad (Eisenberg y Strayer, 1992). Es probablemente por ello por lo que el trabajo cooperativo esté adquiriendo mayor relevancia actualmente en la dinámica escolar.

g) El fomento de un autoconcepto positivo

Según Eisenberg y Strayer (1992), “los niños a los que se les anima a tener una buena opinión de sí mismos pueden estar más inclinados a empatizar con otros que los niños que se preocupan de inadecuaciones personales o de otras más complejas” (p.167). En este sentido, si promovemos en los niños emociones y actitudes positivas y les animamos a tener un espíritu servicial, es probable que sean más empáticos. En muchos casos, cuando los padres no dan el cariño necesario a sus hijos/as o no ofrecen experiencias que fomenten el auto-concepto positivo del niño, es posible que esos niños se muestren menos inclinados a ser sensibles o a tomar conciencia de las emociones de los demás. Es por ello que cuando el ambiente familiar no es propicio para desarrollar estos aspectos o se producen casos de maltrato infantil se suelen dar casos de déficits emocionales en los niños que en muchos casos conducen a problemas disciplinarios y a conductas disruptivas. En definitiva, vemos como el ámbito familiar es un factor generalmente determinante en la capacidad emocional de los niños ya que el afecto, la satisfacción de las necesidades emocionales, el apego y el cariño entre otros son factores esenciales en el desarrollo empático de nuestros alumnos. No obstante, los profesores podemos emprender acciones en este sentido como hemos podido ver y como explicaremos en los siguientes puntos; de ahí la importancia del tema que planteamos.

3.5. Emociones e inteligencia emocional

Hasta ahora hemos hablado acerca de lo que supone la empatía y de su componente emocional. Efectivamente, muchos autores describen la empatía como una emoción o como la capacidad de compartir las emociones de los demás. Por lo tanto, se entiende que para discernir las emociones de las otras personas, primero debemos

conocer y comprender las nuestras propias. Por todo ello, es conveniente dedicar un apartado a adentrarnos en el concepto de emoción y a explicar brevemente lo que entendemos por inteligencia emocional, término que ha adquirido notable importancia en los últimos años.

3.5.1. Emociones

En primer lugar, cuando hablamos de emociones hay varios aspectos a tener en cuenta para llegar a su definición. Las mismas, son una parte muy importante de la vida humana y por ello lo mejor para comprenderlas es experimentarlas. Las emociones se activan a partir de un acontecimiento que denominamos estímulo y que se da fundamentalmente a partir de las interacciones entre las personas. Cuando nosotros percibimos un acontecimiento consciente o inconscientemente, lo valoramos automáticamente y procesamos en el cerebro produciéndose un correlato psicofisiológico (procesamiento emocional). Después, se produce otra valoración secundaria que analiza nuestra capacidad para hacer frente al problema teniendo en cuenta nuestras condiciones personales. Cuando un estímulo que nosotros percibimos se cree que puede afectar a nuestra supervivencia o a nuestro propio bienestar, se activa la respuesta emocional. Así mismo, la valoración que hacemos de los estímulos puede ser positiva o negativa lo que influye en el tipo de emociones que tenemos. El fenómeno de adquirir conciencia cognitiva de la relevancia del estímulo, se denomina experiencia emocional. Por último, las emociones suelen traer consigo una predisposición a la acción que denominamos orexis. Si bien sí que se produce una predisposición a enfrentarse al estímulo de una forma determinada, esta acción no tiene por qué darse necesariamente. Esto es debido que la misma puede ser regulada con entrenamiento, es decir, con educación (Bisquerra, 2009).

Una vez explicado todo esto en relación a la naturaleza de las emociones, podemos concluir diciendo que “una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (Bisquerra, 2009, p.20). Una de las principales funciones de las emociones es motivar la conducta para adaptarse al medio. En este sentido, muchos señalan su función social, ya que mediante nuestras emociones y gestos tanto propios como ajenos, obtenemos información para guiar nuestras acciones en la vida en sociedad. Además, en palabras de Bisquerra (2009): “Las emociones tienen una función motivadora, adaptativa, informativa, social, personal, en los procesos mentales, en la toma de decisiones y en el

bienestar” (p.72). En el caso del bienestar emocional o subjetivo que es lo que debemos buscar, destacamos que las emociones positivas son esenciales para ello.

Por otro lado, debemos distinguir entre emoción aguda, episodio emocional, sentimiento, estado de ánimo y rasgo de personalidad. Todos ellos se diferencian entre sí por su duración. De esta forma la emoción se caracteriza por su brevedad e intensidad. El episodio emocional puede durar días o incluso semanas. El sentimiento aunque se inicia con una emoción, puede alargarse mucho más o incluso durar durante toda la vida. Los estados de ánimo son más imprecisos y suelen carecer de una causa contextual clara. Por otro lado, los rasgos de personalidad se definen por la afinidad psicológica de una persona a un o unos estados emocionales determinadas, por lo que puede durar toda la vida (Bisquerra, 2009).

Por último, como aún no hay una taxonomía que sea aceptada de forma general, consideramos que no procede mencionar todas las clasificaciones, si bien trataremos de centrarnos en aquella enfocada a las aplicaciones psicopedagógicas. Esta recoge las aportaciones de las otras clasificaciones y propone una pensada para trabajar la educación emocional. En general se distingue entre emociones primarias y secundarias, siendo estas últimas derivadas de las básicas (primarias). Además, se hace la clasificación dividiendo las emociones en negativas (miedo, ira, tristeza...) que implican una valoración desfavorable de los propios objetivos, positivas (amor, alegría y felicidad) resultado de una evaluación favorable y ambiguas o borderline (sorpresa) que tienen un estatus equívoco (Bisquerra, 2009).

3.5.2. Inteligencia emocional

La inteligencia ha sido una capacidad muy valorada en la educación y en la vida social en general. No obstante, su delimitación no queda siempre clara como indica Gardner (1995) en su teoría de las inteligencias múltiples. Este autor considera que no hay solo una inteligencia sino que podemos distinguir un total de siete, muchas de las cuales son difícilmente medibles por los exámenes objetivos de lápiz y papel que propone la escuela tradicional. Las siete inteligencias a las que Gardner (1995) se refería eran las siguientes: inteligencia musical, inteligencia cinético-corporal, inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística, inteligencia espacial, inteligencia interpersonal e inteligencia intrapersonal. En este caso, nos conciernen la inteligencia intrapersonal (conocernos a nosotros mismos creando un modelo con el que interactuar

de forma apropiada) y la inteligencia interpersonal (saber cómo relacionarnos con los demás de forma productiva y eficiente), que son aquellas que se refieren a la dimensión emocional de la persona. La inteligencia interpersonal es el equivalente a la denominada inteligencia social, donde encuadraríamos la empatía, aspecto que estamos estudiando. De esta forma, según Adam y Aránega (2003):

Se puede decir que la empatía es fundamental en las relaciones sociales. La persona empática es capaz de ponerse en el lugar de la otra, puesto que se molesta en conocer sus circunstancias y comprenderlas. Esta capacidad o habilidad es como el aceite de un motor: hace que los roces inevitables entre las personas que conviven y trabajan en un mismo ámbito ocasionen el menor desgaste posible (p.23).

No obstante, el concepto que nos ocupa en este apartado es el de inteligencia emocional, muy relacionado con lo que venimos diciendo líneas atrás. Como cualquier concepto de estas características, muchas son las definiciones y modelos que se han propuesto para el término inteligencia emocional. Entre ellas, destacamos el modelo unitario de John Mayer y Peter Salovey de 1997 que aunaba distintas perspectivas sobre la inteligencia emocional. Este modelo “define la inteligencia emocional como la capacidad de identificar lo que la gente siente, usar las emociones para facilitar el pensamiento, comprender las causas de las emociones e incluir y manejar las emociones para alcanzar las decisiones óptimas” (Mayer y Salovey, 1997, citado por Morgado, 2007, p.148).

Otro modelo a destacar sería el de Goleman (1995). Según este autor, la inteligencia emocional consiste en: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a uno mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones con los demás. Además defendió que la inteligencia emocional era independiente de la inteligencia académica, aspecto que nos indica que ambas deberían ser trabajadas. Pese a todo esto, actualmente sigue habiendo partidarios y detractores de si la inteligencia emocional es otro aspecto más de la inteligencia o no. El debate por lo tanto sigue abierto (Goleman, 1995 citado por Bisquerra, 2009).

En definitiva, “dejando a un lado las discrepancias, casi todos los expertos coinciden en que la inteligencia emocional es la capacidad de una persona para utilizar provechosamente las emociones propias y ajenas” (Morgado, 2007, p.149). En este sentido la empatía adquiere especial relevancia ya que “la empatía no es del todo

completa hasta que el otro siente que tú también sientes lo que él siente. Sin empatía no puede haber inteligencia emocional” (Morgado, 2007, p.150). Por último, con el fin de destacar la importancia de la empatía en la inteligencia emocional, señalamos que según Adam y Aránega (2003), “la empatía es la competencia de la inteligencia emocional que nos permite reconocer el estado de ánimo de los demás y establecer relaciones respetuosas con las personas” (p.15).

3.6. Educación Emocional

La educación emocional es un término que está adquiriendo especial relevancia actualmente debido a las deficiencias educativas que encontramos hoy en día en nuestro sistema educativo y por la necesidad de empezar a centrarnos en la dimensión psicológica de la persona como base del bienestar personal y ajeno. De esta forma, el término en cuestión “es una de las innovaciones psicopedagógicas de los últimos años que responde a las necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en las materias académicas ordinarias. Su objetivo es el desarrollo de competencias emocionales, consideradas competencias básicas para la vida” (Bisquerra, 2009, p.157). Por lo tanto, podemos decir que es una educación para la vida.

Otros autores como Redorta, Obiols y Bisquerra (2006) definen este término como:

La educación emocional se propone este desarrollo de la personalidad integral del individuo, de manera que esté preparado para hacer frente a los retos que se le plantean en la vida cotidiana. Esto incluye el desarrollo de las competencias emocionales, como la inteligencia emocional y su aplicación en las situaciones cotidianas; promover actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales y empatía, con el objetivo de facilitar unas mejores relaciones con los demás, etc. La finalidad última es contribuir al bienestar personal y social” (p.185).

De nuevo, este concepto nos lleva a considerar la necesidad de abogar por la educación integral del individuo que llevamos defendiendo desde los apartados introductorios de este trabajo. Todos los términos que abarcamos en este apartado nos conducen a interpretar que tanto la educación emocional como los elementos que la componen, tienen el fin último de capacitar a la persona para la vida de forma que esta pueda buscar y aumentar su bienestar personal y social (Morgado, 2007).

Por lo tanto, “la educación emocional pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona” (Redorta et al., 2006, p.186). En primer lugar, actualmente la educación está cambiando, pasando de un enfoque centrado en la adquisición de conocimientos a otro orientado al desarrollo de competencias. Las cinco competencias emocionales básicas que se consideran como aspecto importante de la ciudadanía activa, efectiva y responsable, nos permiten adaptarnos mejor al contexto social y afrontar los retos que plantea la vida de forma eficiente (Bisquerra, 2009). Las competencias emocionales se agrupan en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. Entre ellas, la conciencia emocional y la competencia social son las más implicadas en la empatía. La primera es la capacidad para captar las emociones propias y ajenas así como un clima o contexto emocional dado mientras que la segunda hace referencia a la capacidad de tener buenas relaciones con los demás. Las microcompetencias que incluye son las habilidades sociales básicas: el respeto, la comunicación expresiva, el altruismo o conducta prosocial, la asertividad (ni agresividad ni pasividad), la capacidad para gestionar situaciones emocionales y la prevención y resolución de conflictos (Bisquerra, 2009).

Ahora bien, debemos preguntarnos cómo plantear la educación emocional dentro de nuestra práctica educativa, pues esa es la forma de sentar la base de la propuesta educativa que queremos proponer en este trabajo. En primer lugar, la selección de contenidos para los programas de intervención varía según los destinatarios, aunque su proceso de selección es el que se sigue habitualmente. La metodología será eminentemente práctica, integrando dinámicas, juegos, ejercicios de autorreflexión, role-playings, grupos de discusión, etc. Se deberán favorecer competencias emocionales como la conciencia emocional (conocer las emociones propias y ajenas) o la regulación de las emociones. Dicha práctica debe darse de forma continuada y comenzar por las emociones básicas pasando después a las sociales. Así mismo, debemos considerar que tener buenas competencias emocionales no implica que vayamos a actuar bien o mal, por lo que acompañar los programas de educación emocional con principios éticos será necesario (Bisquerra, 2009).

Por otra parte, deberemos tratar de buscar promover la automotivación, las habilidades socioemocionales e interpersonales, la autoestima y la capacidad para

adoptar una actitud positiva ante la vida entre otros. No debemos olvidar que debemos dar también cierta base teórica, si bien las propuestas se centrarán en el descubrimiento de instrumentos y estrategias. Así mismo, debemos tener siempre tacto, respetar la intimidad de nuestros alumnos, tratar situaciones de terceras personas, motivar la confianza y ofrecer modelos responsables. Por último, en cuanto a la evaluación, tenemos que saber que la valoración de las competencias es difícilmente realizable con las pruebas tradicionales ya que debemos basarnos en los comportamientos manifestados por los alumnos. Para ello, podemos recurrir al portafolio, la evaluación 360° (observaciones de distintas personas), evaluación entre iguales o la observación directa para llevar a cabo la evaluación (Bisquerra, 2009). Todo lo expuesto en estas líneas será tenido en cuenta a la hora de desarrollar la propuesta didáctica que pretendemos llevar a cabo para promover la empatía en el aula de Educación Primaria.

Por último, los contextos de intervención serán tres principalmente: la educación formal (la que nos compete), los medios socio-comunitarios (vida cotidiana) y las organizaciones. En definitiva, la formación emocional se dará a lo largo de toda la vida. Esto afecta también al profesor, que deberá tener un bagaje sólido e materia de emociones y competencias emocionales y apostar por la formación permanente o continua, a ser posible, realizada en el mismo centro en el que se realice la práctica educativa (Bisquerra, 2009). En definitiva, según Redorta et al. (2006):

La educación emocional, vista así, es un proceso educativo continuo y permanente, puesto que debe estar presente a lo largo de toda la vida. Debe iniciarse en la educación infantil, estar presente a lo largo de la educación primaria y secundaria y prolongarse en la educación superior y en la formación continua (p.186).

3.7. Beneficios de trabajar la empatía en el sistema educativo

En el presente apartado se pretende seleccionar una serie de argumentos que justifiquen la importancia de trabajar la empatía en la escuela de forma sistemática y planificada. El eje de este trabajo se fundamenta en situar la competencia empática como elemento curricular indispensable a impartir en las aulas. Debemos destacar que la empatía tiene múltiples implicaciones en el fomento de valores universales básicos, conductas de ayuda prosociales y convivencia escolar en general. Es fundamental tener claras todas estas implicaciones para entender lo esencial que es el tema que tratamos en este trabajo. Comenzaremos en primer lugar esgrimiendo una serie de argumentos que

muestran los beneficios generales propios y ajenos de la empatía para pasar seguidamente a establecer relaciones específicas entre empatía y otros factores que consideramos esenciales como el respeto, la tolerancia, el altruismo, la conducta de ayuda o la convivencia escolar.

3.7.1. Beneficios de la empatía para uno mismo y los demás

El hecho de ser empáticos conlleva múltiples beneficios tanto para nosotros mismos como para los demás. Destacaremos a continuación algunos de ellos en base a lo expuesto por López et al. (2006):

a) Para uno mismo:

- Facilita el éxito en las relaciones laborales, sociales y personales. Las personas empáticas trabajan mejor en equipo, son mejores compañeros, mejores jefes si fuera el caso. En las relaciones sociales tienen más y mejores amigos y en las relaciones interpersonales consiguen mayor grado de intimidad.
- Permite dar ayuda de forma más eficaz.
- Capacita para pedir y conseguir ayuda de los demás.
- Evita problemas de soledad y disminuye la posibilidad de tener relaciones conflictivas con los demás.
- Es más probable que resuelvan conflictos de forma pacífica, sin recurrir a la agresividad, pero sin caer en el peligro de la resignación.

b) Para los demás:

- Las personas empáticas es más probable que ayuden a los demás cuando lo necesiten.
- Disfrutan con el bienestar y la alegría ajenos.
- Ofrecen las mejores condiciones para el trabajo, la amistad y las relaciones más íntimas.
- Favorecen el buen clima de clase, las relaciones amigables, la solución de conflictos, etc.
- Inhiben más probablemente la agresividad y son sensibles al dolor inevitable que puedan provocar.

La empatía, precisamente por eso, suele incluirse en todos los programas de entrenamiento en competencia social o habilidades sociales. (p.232)

3.7.2. Relación entre un buen nivel de empatía y habilidades sociales, altruismo y conductas prosociales

Como ya hemos dejado entrever en el punto anterior, la empatía es esencial para la promoción de buenas habilidades sociales que mejoren las relaciones interpersonales. En este apartado, pretendemos establecer una relación clara entre la empatía como habilidad social y el altruismo y las conductas prosociales. Se entiende según se ha comentado a lo largo de este estudio que, si tenemos un buen nivel de empatía y por lo tanto somos capaces de compartir las emociones de los demás, podemos estar más inclinados a ayudarles cuando lo requieran. Esta inclinación a la realización de conductas prosociales sin esperar nada a cambio de las personas muy empáticas, es algo que puede ser muy interesante a la hora de crear un clima de aula donde se promueva la cooperación, la ayuda entre iguales y una convivencia óptima.

En este sentido, López et al. (2006) defiende que “si uno es empático no quiere hacer daño a los demás, es sensible al dolor ajeno y se siente muy inclinado a ayudar a quien lo necesita” (p. 237). No obstante, autores como Eisenberg y Strayer (1992) señalan que aunque hay ciertos estudios que tratan de demostrar esta relación que en estas líneas planteamos, no podemos concluir taxativamente que esto sea así. Si bien hay indicios de que un buen nivel de empatía fomenta las conductas prosociales, esto puede no siempre darse debido a que si la empatía no es acompañada por principios morales y éticos, puede conducir a la realización de conductas egoístas destinadas al beneficio propio. Por su parte, Morgado (2007) dice lo siguiente:

Quién sabe si en el fondo la moral humana no sea otra cosa que emoción. Al menos hemos de admitir que la mayoría, si no todos, los valores morales o filomorales, como la honestidad, la generosidad, la solidaridad o el altruismo son valores que suscitan sentimientos positivos entre quienes los comparten (p.122).

Estos sentimientos positivos de los que hablamos son los que pueden conducir al bienestar de la persona. Este bienestar unido a la solidaridad y el entendimiento entre las personas están potenciados por esa forma de comunicación que denominamos empatía (Morgado, 2007). Pese a las discrepancias a este respecto, también encontramos artículos y estudios que defienden la hipótesis de la implicación de la empatía en la conducta altruista y en las conductas prosociales. En primer lugar, el estudio de Batson, Duncan, Ackerman, Buckley y Birch (1981), trata de demostrar que la empatía conduce más a una conducta altruista que a una egoísta. En dicho estudio, se trata de diferenciar

aquellas situaciones en las que ayudamos a otra persona al compadecernos por sus problemas emocionales de aquellas en las que ayudamos simplemente por liberarnos de nuestra propia aflicción ante los problemas de otro, lo que sería una postura basada en nuestro egoísmo y en nuestros intereses personales.

En general, se pudo comprobar que las personas con un alto nivel de empatía tendían a ayudar a la persona tanto en las situaciones fáciles de escapar como en las difíciles (altruismo), mientras que las personas con una baja empatía hacia el sujeto tendían a ayudar más en las situaciones con difícil escape que en las fáciles. Los resultados del artículo son claros y convincentes: un alto nivel de empatía conduce a una motivación altruista que hace que la persona se muestre dispuesta a ayudar en todo tipo de situaciones mientras que una persona con empatía baja, tiende a tener motivaciones egoístas que le conducen a ofrecer ayuda solamente cuando es difícil escaparse de la situación problemática. Por lo tanto, si promocionamos de forma adecuada la empatía en Educación Primaria, podremos formar alumnos dispuestos a ayudarse entre sí con motivaciones meramente altruistas.

En segundo lugar, otro estudio de Richaud y Mesurado (2016) defiende y demuestra la relación entre la empatía acompañada de emociones positivas y las conductas prosociales e inhibitoras de las conductas agresivas. La mayoría de estudios previos sobre el tema se habían centrado anteriormente en las conductas prosociales en situaciones de necesidad o ante emociones negativas, si bien el tema que se planteaba en este estudio no había sido antes suficientemente investigado. El estudio se basó en una serie de cuestionarios que medían las variables que hemos mencionado y los resultados se analizaron estadísticamente calculando su media y desviación típica. En líneas generales, las conclusiones que se extrajeron fueron las siguientes según Richaud y Mesurado (2016):

Los resultados indican que tanto la empatía como las emociones positivas se encuentran involucradas en la predicción de la conducta prosocial, tanto en los niños como en las niñas. Sin embargo, parece claro que en el caso de los niños la empatía tiene una mayor fuerza predictiva que las emociones positivas, a diferencia de las niñas donde ambas variables parecen compartir similar potencia. Por otro lado, la autoeficacia social predice la conducta prosocial solo en las niñas. Por último, los resultados indicaron que tanto la empatía como las emociones positivas inhiben la conducta agresiva solo en las niñas” (p.31).

3.7.3. Implicaciones de la empatía en la promoción del respeto y la tolerancia

Como ya hemos dejado entrever a lo largo de los puntos anteriores, la empatía tiene múltiples beneficios y dentro del contexto de la educación emocional, encontramos numerosos factores que están íntimamente relacionados entre sí y que promueven en todos los casos una mejora de las relaciones interpersonales. De hecho, la educación emocional debe introducir “tempranamente valores universales, como la responsabilidad y el respeto, la tolerancia y la solidaridad” (Morgado, 2007, p.171). En este sentido, los educadores debemos enseñar a dedicar tiempo a reflexionar sobre nuestras emociones y las de los demás, de forma que esto nos ayude a comprendernos y a comprender a las demás personas (Morgado, 2007). Si hablamos concretamente del tema que nos concierne y en base a lo que hemos ido exponiendo a lo largo de este trabajo, se entiende que “si somos más empáticos saldremos de nuestro egoísmo y de nuestro único punto de vista, comprenderemos mejor a los demás, seremos más tolerantes con ellos, aceptaremos mejor las diferencias y la diversidad de razas, religiones, ideologías y personas, etc.” (López et al., 2006, p. 237).

Tanto la tolerancia como el respeto son valores esenciales en una sociedad cada vez más multicultural, por lo que resulta necesario promoverlos en la escuela de Educación Primaria. La empatía juega un papel relevante en la promoción de estos dos valores, pues podemos deducir que si comprendemos a los demás, es más fácil que les respetemos y que no les insultemos o agredamos debido a que somos capaces de saber que eso les produce malestar y sufrimiento. Del mismo modo y como comentábamos en el punto anterior, si tenemos un buen nivel de empatía, nos sentiremos más inclinados a ayudar o consolar a los demás si percibimos que lo necesitan (López et al., 2006).

Por último, según Adam y Aránega (2003):

La intervención educativa en las relaciones en el aula y en el centro debe orientarse hacia crear este ambiente de respeto y hacia desvelar el cruce de emociones que se establecen entre los implicados. La constatación de que en una relación existen diversidad de emociones y que es preciso conocerlas, para poder entender la situación y actuar, conduce al desarrollo de la empatía necesaria para avanzar con seguridad y espontaneidad (p.15)

3.7.4. Relación entre un buen nivel de empatía y el establecimiento de un clima de convivencia escolar óptimo

La búsqueda del establecimiento de un buen clima de convivencia escolar es un aspecto fundamental que buscamos en este trabajo. De nuevo, los aspectos comentados puntos anteriores conectan directamente con este propósito, pues si enfocamos la promoción de la empatía hacia el fomento de unas buenas relaciones interpersonales, hacia las conductas prosociales y hacia la tolerancia y el respeto, es lógico pensar que probablemente estemos estimulando una buena convivencia entre nuestros alumnos en la escuela. Como veremos más tarde, la prevención y el tratamiento del conflicto tendrá también mucho que ver en que los alumnos puedan resolver sus problemas de forma efectiva, comprendiendo las perspectivas y emociones de los demás.

En relación a estas suposiciones, Adam y Aránega (2003) argumentan lo siguiente:

Al adquirir habilidades socioemocionales, el alumnado se siente más valorado y aceptado por las demás personas, ya que es capaz de manifestar todo un abanico de nuevos comportamientos, entre ellos manifestar conductas de carácter asertivo, tomar decisiones teniendo en cuenta los propios intereses y los de los demás, y resolver conflictos de una forma abierta y sincera respetando a la gente (p.64).

Estos aspectos tendrán mucho que ver con los procesos de resolución de conflictos basados en la denominada “mediación”. Se trata de un término que comienza a adquirir relevancia en el ámbito educativo actualmente y que aboga por la resolución pacífica de conflictos en el mismo. Adam y Aránega (2003) entre otros autores entienden la escuela como un medio social indicado para trabajar aquellas habilidades sociales necesarias para ejercer una ciudadanía democrática activa y responsable. Los aprendizajes que en la escuela se den deben ser funcionales y aptos para ser generalizados al entorno social predominante. En este sentido, la resolución de conflictos es esencial para mejorar la convivencia y la mediación es una de las metodologías indicadas para ello debido a que sigue principios democráticos y de diálogo como veremos a continuación.

La mediación según Torrego, Aguado, Fernández, Funes, López, Martínez y de Vicente (2003) es una forma de resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar en la que los implicados en un conflicto recurren voluntariamente a una tercera persona o

mediador imparcial que trata de llevar a cabo una negociación cooperativa que lleve a una resolución del problema que satisfaga a ambas partes. De esta forma, no se recurre al castigo impuesto por la normativa del centro sino que ambas partes tratan de llegar a una resolución consensuada en la que no haya ni vencedor ni perdedor. En este proceso, ambas partes tienen la posibilidad de dialogar y expresar su perspectiva del conflicto, de forma que las partes implicadas comprendan las motivaciones de los demás. Al finalizar la mediación, las partes consensuan un compromiso que deben cumplir. Así mismo Torrego et al. (2003) dicen que la mediación se caracteriza por su visión positiva del conflicto. El tratamiento del mismo conlleva el uso del diálogo y desarrollar una serie de actitudes empáticas, comprensivas y de apertura que permitan que ambas partes puedan entenderse. Por lo tanto, estos aspectos serán tenidos en cuenta en nuestra propuesta de intervención educativa para establecer una metodología que permita solventar eficientemente el problema cuando haya situaciones conflictivas.

3.7.5. Empatía enfocada a la prevención y/o resolución del conflicto escolar y a la prevención del “bullying”

Según expone Ortega (1998), la empatía tiene mucha importancia en la lucha contra el *bullying* en muchos aspectos. En primer lugar, si entendemos el *bullying* como un fenómeno grupal donde el agresor o agresores suelen estar amparados por otros participantes que toleran este acoso, distinguimos varios roles de las personas implicadas en este fenómeno. Estos serían: agresor, víctima, seguidores, espectadores y otros según Barcero (2016b). Así mismo, los seguidores pueden ser activos si participan de las intimidaciones del agresor o pasivos si disfrutan con ello pero no lo apoyan. Los espectadores son observadores que pueden ser neutrales y que por lo tanto no hagan nada por parar la conducta de acoso. Por otra parte, también se distinguen otros agentes como los defensores que pueden ser pasivos o activos en el caso de que intervengan en favor de la víctima.

No obstante, retomando lo que expone Ortega (1998), son muy pocos los niños que intervienen en ayuda de las víctimas en este tipo de situaciones de *bullying* por el miedo que muchos tienen a que esto les convierta a ellos también en víctimas. Pese a ello, Ortega (1998) defiende que hay ciertas características individuales que aumentan la probabilidad de que haya personas que defiendan a las víctimas. Entre ellas destaca el poseer un alto nivel de empatía, en concreto de empatía afectiva. Señalamos que la mera empatía cognitiva que consiste en poder adoptar perspectivas ajenas no es suficiente en

este caso, ya que es necesario que además compartamos los sentimientos y emociones de la otra persona. Como ya hemos señalado, la empatía afectiva se caracteriza por comprender y sentir de forma indirecta las emociones de la persona acosada en este caso, lo que aumenta las posibilidades de defender a la víctima de *bullying*.

En segundo lugar, muchas de las propuestas de intervención destinadas a la prevención e intervención en materia de *bullying* como el programa KiVa en Finlandia, proponen la promoción de la empatía como elemento central de lucha contra el acoso escolar. En el caso del programa KiVa, la empatía se erige como uno de los objetivos principales de las lecciones que propone, estando ésta enfocada a incrementar la simpatía con las víctimas. Aunque esta variable más teórica de este programa se da en Educación Secundaria, se proponen programas informáticos lúdicos para Primaria, lo que nos indica que todo es adaptable a cursos inferiores (Ortega, 1998).

Siguiendo con el punto anterior, Ortega (1998) propone también propuestas de prevención del conflicto escolar por medio del fomento de una buena convivencia escolar. Esto implica abogar dentro de la escuela por el pensamiento democrático, educando en la tolerancia y en la libertad, comprender la realidad social y aprender a cooperar. En definitiva, la competencia social y ciudadana es en este caso básica para construir la convivencia escolar. Como veníamos hablando hasta este punto, los conflictos y otros problemas surgen en las relaciones interpersonales cuando convivimos. Por lo tanto, debemos plantearnos el unir estas relaciones interpersonales al proceso de enseñanza-aprendizaje, situándose los aspectos afectivos y relacionales como prioridades en el contexto educativo que los requiere con urgencia. Estas relaciones interpersonales conforman el denominado “currículum oculto”. Por todo ello, Ortega (1998) plantea planes de convivencia y otros destinados a la resolución pacífica de conflictos que de esta puedan surgir, donde vuelve a nombrarse el desarrollo de la empatía como elemento fundamental. En este caso, los programas para fortalecer la empatía están enfocados a trabajar con los propios agresores, que se suelen caracterizar por su bajo nivel de empatía. Aunque esto no suele ser nada fácil, es conveniente tratar de que el agresor aprecie las emociones y sentimientos ajenos como forma de frenar su agresión injustificada (Ortega, 1998).

3.8. Educación de la empatía: pautas y formas de proceder

3.8.1. Educación de habilidades sociales y emocionales

Si bien la familia es un factor fundamental en la formación emocional de la persona, la escuela en opinión de muchos autores tiene mucho que decir. Entre ellos, Adam y Aránega (2003) manifestaban así esta idea: “en la actualidad los cambios que se producen en el ámbito familiar provocan que tenga lugar, cada vez más, una delegación de responsabilidades hacia la escuela en el trabajo prosocialización de los niños” (p.63).

Además, en el libro de Adam y Aránega (2003), se plantea y argumenta el porqué de trabajar las habilidades sociales en el aula y cómo contemplarlas en la programación curricular. Tradicionalmente, se ha creído que estas habilidades se adquieren de forma espontánea y que por lo tanto, no se debían enseñar. Esta perspectiva determinista contrasta con la concepción constructivista que sugiere que las habilidades sociales deben ser enseñadas y aprendidas en la escuela ya que no siempre se adquieren de forma natural y espontánea. Esta segunda concepción es la que ha ganado más fuerza en los últimos años y se considera que las habilidades deben surgir del aprendizaje. Ahora bien, también debemos plantearnos cómo incluirlas en el marco curricular.

López et al. (2006) proponen acciones específicas para promocionar la empatía dentro del aula. Distinguen dos formas específicas para trabajar la empatía en contextos educativos reales que vamos a tener en cuenta para elaborar nuestra propia propuesta de intervención en siguientes apartados. Estas dos formas son:

a) Haciendo que el currículum oculto sea coherente con lo que pretendemos enseñar a nivel formal

El currículum oculto hace referencia a todos aquellos aprendizajes intencionales o no, que son transmitidos a los alumnos debido al propio funcionamiento de una institución que en este caso es la escuela. Estos aprendizajes que pueden ser de distinta índole como costumbres, normas, creencias o incluso valores entre otros, no tienen por qué formar parte del currículo oficial, si bien surgen en el transcurso cotidiano de la acción educativa. Además, se suelen dar sin estar premeditados, si bien podemos hacer que de cada situación podamos sacar enseñanzas positivas. López et al. (2006) indican que esto es aplicable también al tratamiento de la empatía dentro del

aula, siempre que hagamos que el currículum oculto sea congruente con la competencia empática que queremos enseñar. Así mismo, estos autores señalan ciertas acciones que podemos hacer para tal fin como puede ser el dar un trato respetuoso e igualitario a todos, hacer incisos en el desarrollo de las clases para trabajar temas referentes a la tolerancia, la convivencia y la no discriminación, manifestar empatía por los problemas o alegrías de los alumnos, tratar conflictos reales dentro del aula, utilizar situaciones cotidianas para movilizar la empatía de los alumnos, mostrar empatía por casos puntuales de muerte de un ser querido, enfermedades o divorcios, hacer reflexiones grupales sobre determinados temas de actualidad, etc.

b) Realizando distintas actuaciones a nivel del currículum formal

Otra forma de introducir la empatía en nuestras clases sería mediante la aplicación de actividades o propuestas específicas pensadas para tal fin. Estas tareas irían enfocadas a ponerse en el punto de vista del otro, compartir sus emociones, transmitir esta circunstancia a la otra persona y poder poner en marcha mecanismos de ayuda con la otra persona. Por lo tanto, estas actividades deben centrarse en estas cuatro condiciones citadas, trabajando tanto la empatía cognitiva como la emocional y enfocando todo ello a la acción y a la puesta en marcha de conductas de ayuda. El hecho de compartir las emociones de los demás movilizando nuestros propios sentimientos es una de las cosas más difíciles de hacer, si bien debemos intentar entrenar esos aspectos de forma explícita en el desarrollo cotidiano de nuestras clases. Por último debemos tener en cuenta que es necesario comprender y expresar nuestras propias emociones primero para poder compartir nuestros problemas y solicitar ayuda después, por lo que tenemos que desarrollar la instrucción emocional desde los primeros años (López et al. 2006).

3.8.2. Formas de trabajar la empatía dentro del aula

Como ya vimos en el apartado destinado a educación emocional, la metodología a emplear en ese contexto según Bisquerra (2009) incluye dinámicas, juegos, ejercicios de autorreflexión, role playings, grupos de discusión, etc. Esto es aplicable también a la educación de la empatía y a continuación vamos a poner énfasis en dos aspectos muy útiles para trabajar esta competencia como son el uso del role-playing y la ficción. Ambas estarán muy presentes en la propuesta que presentamos en este documento.

En primer lugar, según Martín (1992), el role-playing es una dinámica que favorece la toma de perspectiva social, la empatía y la toma de roles ajenos (role-taking). Este autor expone en su artículo que “el role-playing consiste en dramatizar, a través del diálogo y la interpretación quizás improvisada, una situación que presente un conflicto con transcendencia moral” (Martín, 1992, p.1). Esta técnica tiene también implicaciones en el trabajo conjunto de las relaciones interpersonales, las motivaciones tanto emocionales como racionales y a toma de decisiones. Martín (1992) añade también que:

Mediante a práctica continuada del role-playing los alumnos exploran los sentimientos, actitudes, valores y percepciones que influyen en su conducta, a la vez que se sienten forzados a descubrir y aceptar el rol de los demás. La mejora de la capacidad de resolución de conflictos, así como la asunción de las consecuencias que se derivan de la toma de decisiones son también aspectos trabajados en el role-playing (p.1).

En segundo lugar, la ficción se erige como elemento fundamental en la promoción de la empatía. Muchos autores y estudios demuestran que la utilización de la ficción en las intervenciones educativas promueve la empatía. Entre ellos, Djikic, Oatley y Moldoveanu (2013) realizaron un estudio valorando las diferencias empáticas entre lectores de ficción y lectores de textos de no ficción mediante una serie de cuestionarios. Los resultados del estudio fueron determinantes y demostraron que la lectura de literatura de ficción estimula las emociones, anima a meterse en el rol de los personajes que intervienen en la historia y a identificarse con los susodichos. En definitiva, estimula la capacidad empática mejor que la lectura de textos con contenido no ficticio gracias a que nos permite identificarnos con aquello que el personaje hace o siente y tomar su propia perspectiva.

Por su parte, Pereira (2016) argumenta también que, a parte de que la lectura es una actividad muy beneficiosa para el cerebro, también desarrolla la capacidad empática y la comprensión social. Por una parte nos permite introducirnos en la vida de los personajes y por otra, nos permite entender las emociones y sentimientos de los demás. Además, Pereira (2016) explica que diversos estudios demuestran que la lectura de novelas que cuentan historias complejas con personajes de cierta profundidad emocional aumenta nuestra comprensión social y nos permite entender la complejidad emocional de los demás. Esto no solo es aplicable a la lectura de ficción sino también a los audiovisuales que cuentan historias de ficción. Por lo tanto ambos materiales nos serán

de mucha utilidad en las aulas y por lo tanto, tendrán una importancia capital en la propuesta didáctica que presentaremos más adelante. Esto lo justifica Pereira (2016) de la siguiente forma:

El motivo por el que la literatura de ficción o las películas pueden desarrollar nuestra empatía es, justamente, que nos permiten explorar la vida de otros, sus emociones, sus motivaciones, sus ideas. Como una especie de “simulación” de la vida real que nos permite realizar inferencias, involucrarnos emocionalmente. Nos permite entender al otro sin juzgarle, “leyéndole” (escuchándole) antes de aconsejarle con un simple “No te preocupes” que a veces puede resultar más una orden o una forma de “pasar del problema” cuando en realidad está cargado de la mejor intención hacia el otro pues no toleramos lo suficiente verle mal (Párr. 6).

Por todo ello, es necesario que estimulemos desde los cursos más bajos buenos hábitos de lectura y que seleccionemos aquellos textos literarios que consideremos más adecuados para la formación emocional y personal de nuestros alumnos (Pereira, 2016).

3.8.3. Educación transversal de la empatía

Por último en esta fundamentación teórica, es necesario poner de manifiesto la importancia de la educación transversal en los ámbitos concernientes a la educación emocional. Pese a que la propuesta que planteamos a continuación se fundamenta en la cohesión entre las actividades de carácter emocional que proponemos con el currículum formal, no debemos perder de vista los ejes transversales que permiten la introducción de valores universales en la práctica educativa. En este sentido, Adam y Aránega (2003) ponen de manifiesto que:

Adquieren cada vez más fuerza ámbitos transversales la educación en valores y habilidades sociales. En el seno de los centros puede percibirse una mayor sensibilización entre los maestros y las maestras con respecto a las relaciones interpersonales del alumnado, al control de impulsos, a la empatía y a la expresividad emocional (p.63).

Por su parte, Reizábal y Sanz (1995) pusieron de manifiesto la gran diferencia que hay entre enseñar y educar, señalando el segundo enfoque como aquel más completo debido que abarca todas las dimensiones de la persona. De nuevo volvemos a ver como la educación integral por la que abogamos desde el principio de este documento vuelve a cobrar importancia. Educar consiste en formar el carácter de la

persona y prepararla para ser un ciudadano/a competente en una sociedad democrática. Entre las prácticas educativas más innovadoras se encuentra los ejes transversales que apuestan por la acción formativa integral donde se desarrolle la personalidad del individuo, los aspectos intelectuales y los morales de forma armónica, educando a personas autónomas y críticas.

Estos ejes tienen una dimensión social pues hacen referencia a los grandes conflictos o problemas de trascendencia que se dan en la época actual y para los que nuestros alumnos deben estar preparados. Por lo general van unidos a movimientos sociales y los contenidos que trabajan se plantean de forma planificada, global, coherente e integrada en el ámbito educativo. Los ejes transversales deben extenderse por toda la práctica educativa, abarcar distintas áreas curriculares y nunca debe tratarse de forma aislada o circunstancial (Reizábal y Sanz, 1995). Por todo ello, Reizábal y Sanz (1995) aclaran que:

Los objetivos y contenidos propios de la transversalidad han de adquirirse y desarrollarse dentro de las áreas curriculares, redimensionándolas en una doble perspectiva: acercándolos y contextualizándolos en ámbitos relacionados con la realidad de cada estudiante y con los conflictos y problemas del mundo contemporáneo y, a la vez, dotándolos de un valor funcional o de aplicación inmediata respecto a la comprensión y posible transformación de esa realidad y de esos conflictos (p.6).

Los ejes transversales irán estrechamente unidos a la realidad social de la vida cotidiana, por lo que Reizábal y Sanz (1995) destacan los siguientes: “Educación moral y cívica, Educación para la salud, Educación sexual, Educación ambiental, Educación para la paz, Educación del consumidor, Educación vial y Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos” (p.8). No obstante, la condición social de estas materias hace que deban estar abiertas a cambios ante nuevas necesidades o situaciones que puedan aparecer. Debemos valorar qué temas conciernen más a la realidad social de nuestro centro educativo y elaborar propuestas de carácter integrador que trabajen estos temas de forma interdisciplinar. Esto hará que tengamos una multiplicidad de perspectivas y realidades a tratar desde un punto de vista global en el que integremos los contenidos a tratar y preparemos al alumno para hacer frente a su vida cotidiana.

4. METODOLOGÍA

En este apartado vamos a tratar de explicar el proceso seguido en la selección de las fuentes bibliográficas que han configurado el apartado anterior. Dicho proceso se ha fraguado desde el rigor científico y desde la prevalencia de aquellas referencias que casasen mejor con aquello que se quería argumentar. Debido a que todo aquello que se refiere a la educación emocional está adquiriendo especial relevancia en los últimos años, hemos tenido acceso a libros y artículos de diversa índole relativamente actualizados que nos han proporcionado toda la información necesaria para la elaboración de la fundamentación teórica antes planteada.

Como decíamos, el estado de la cuestión se ha basado fundamentalmente en libros y algunos artículos, obtenidos principalmente de los recursos ofrecidos por la Universidad de Salamanca. Las dos bibliotecas a las que se ha recurrido debido a la condición del tema elegido han sido la de la Facultad de Educación y la de Psicología y Bellas Artes. Herramientas digitales como la plataforma Cielo de la USAL o Google Académico han resultado también de mucha utilidad. Por lo tanto, vemos como el rango de recursos a elegir ha sido bastante amplio, aunque esto no significa que el proceso no haya contado con ciertos problemas. El principal problema que surgió desde el planteamiento del tema elegido fue la escasez de fuentes que trabajaran exclusivamente la empatía que se erigía como el concepto fundamental de este trabajo. Si bien es verdad que el libro de Eisenberg y Strayer (1992) titulado *“La Empatía y su Desarrollo”* se centraba en el tema que nos interesaba, su planteamiento excesivamente teórico y científico y sus escasas referencias educativas nos hacía tener que buscar otras fuentes que conectasen los conceptos psicológicos con los pedagógicos. Autores como Bisquerra (2009) y su libro *“Psicopedagogía de las Emociones”* aportaron muchas ideas para conformar un hilo estructurador de la información expuesta. Así mismo, se encontraron ciertos libros que fueron muy útiles para abordar muchos de los apartados que se plantearon inicialmente en la fundamentación teórica. Es el caso de Adam y Aránega (2003), Carpintero et al. (2015), López et al. (2006) y Morgado (2007). Huelga decir que son fuentes con rigor científico y fiabilidad, siendo libros relativamente recientes y por lo tanto, con información bastante actualizada.

Otro problema reseñable de esta búsqueda de fuentes fue la búsqueda de materiales que justificaran aspectos concretos como la relación entre empatía y conducta prosocial, tolerancia, prevención del conflicto escolar, altruismo, respeto, etc.

Si bien la existencia de artículos y publicaciones que tratan estos temas es abundante, no ocurre lo mismo con la cantidad de esas publicaciones que pueden ser utilizadas por ser fiables. La educación emocional y afectiva es un tema que, como decíamos, está en boga actualmente y cuenta con multitud de referencias en la web. No obstante, un trabajo de estas características requiere una revisión exhaustiva de estas publicaciones para que se dé un control del rigor y de fiabilidad de la que antes hablábamos. Por lo tanto, debimos llevar a cabo una criba de todos los artículos y/o libros encontrados para poder utilizarlos en este documento y eso fue algo que llevó tiempo.

Por otra parte, todas estas fuentes de las que hablamos se caracterizan por hacer revisiones de bibliografía muy amplias dentro de la materia, citando continuamente a numerosos autores dentro del campo de la psicología. Esto hacía el trabajo algo tedioso por la necesidad de buscar en muchos casos los documentos originales que se citaban en los libros consultados. Los documentos originales eran en muchos casos difíciles de encontrar o directamente inaccesibles dentro del marco de búsqueda que hemos descrito inicialmente en este apartado. Por lo tanto, hubo que descartar algunas fuentes y buscar otras que expresaran mejor lo que se trataba de transmitir. Aunque los inconvenientes fueron varios como podemos ver, en un cómputo global podemos decir que la información a la que tuvimos acceso fue de mucho interés y sentó unas bases sólidas que respaldarán las propuestas que se ofrecen en el siguiente apartado.

Por todo ello, debemos señalar que todo lo expuesto hasta el momento ha servido para descubrir el concepto que se pretendía estudiar y trabajar. Además, se han descubierto y establecido las directrices que deben guiar nuestra intervención educativa que se plasmará en la propuesta que a continuación planteamos. El hecho de estudiar el tema y conocer las implicaciones y beneficios que la empatía tiene en la educación de nuestros alumnos, nos posibilita también saber cómo enfocar nuestras actuaciones dentro del aula y darle un sentido y un rumbo a nuestra desempeño como maestros en estos términos.

Por último, gracias a esta aproximación al concepto de empatía y a las pautas a seguir a la hora de promocionar la empatía en el aula, hemos podido desarrollar una propuesta de intervención educativa congruente con lo expuesto en la fundamentación teórica de la que antes hemos hablado. Para la elaboración de esta propuesta se han elaborado recursos y actividades propios que han seguido los fundamentos de la

educación emocional y han empleado la ficción y el role-playing como elementos estructuradores de la misma. Para ello se ha tratado de establecer vínculos claros entre los contenidos del currículum formal y la educación de la empatía, de forma que surja una propuesta que integre distintas disciplinas. Además, la propuesta que a continuación se presentará, pretende ser aplicable a la mayor cantidad posible de contextos educativos por lo que se ha planteado de forma abierta y general.

Se trata pues de que el docente pueda utilizar la propuesta a conveniencia en sus clases modificándola a su antojo e incluyendo las actividades que crea conveniente. Es por ello que en muchos casos, la propuesta no es excesivamente específica y se centra más en dar ideas aplicables en contextos educativos reales que en ofrecer una propuesta cerrada para un determinado contexto y que sea poco modificable en la práctica. En este sentido, se ofrecen muchas posibilidades ya que el rango de acción de la propuesta se extiende a distintas asignaturas y por lo tanto, se han propuesto actividades coherentes con los contenidos propios de cada una. Los materiales a emplear son de elaboración propia salvo aquellos vídeos o películas que se proponen y que han sido extraídos de *Youtube* u otras plataformas de visualización online. La base que fundamenta toda la propuesta será por lo tanto, la revisión bibliográfica realizada con anterioridad y la metodología a emplear se ha extraído de los estudios cursados.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

5.1. Aspectos generales

En este apartado, pretendemos desarrollar una propuesta de intervención educativa que incluya una serie de actividades que abarquen contenidos de distintas asignaturas y que trabajen además contenidos de educación emocional, concretamente la empatía. Atendiendo a las premisas planteadas en el apartado anterior, desarrollaremos recursos y materiales que puedan ser insertados en la práctica educativa y que trabajen los contenidos propuestos por la actual ley educativa para cada asignatura pero que además, admitan ser usados para trabajar la empatía dentro del aula sin variar el curso natural de la programación académica. Con esta propuesta, se pretende educar de forma integrada los contenidos propios de diversas asignaturas con contenidos de formación emocional, de forma que las actividades puedan ser empleadas por los docentes a conveniencia dentro de su práctica educativa. Siendo conscientes del

frenético ritmo que impera en el transcurso del curso académico y de la ingente cantidad de contenidos a impartir en poco tiempo, vamos a tratar de trabajar la competencia empática de forma interdisciplinar.

Debemos destacar que en cada actividad o actividades que propongamos para cada asignatura, pese a que se especificarán los contenidos propios de cada una de ellas que se pueden abordar a partir de los recursos ofrecidos, no se propondrán actividades para trabajar dichos contenidos sino que se plantearán propuestas de promoción de la empatía, pues es lo que nos concierne en este trabajo. La idea es ofrecer un amplio abanico de posibilidades para que el profesor interesado pueda utilizarlas para promocionar la empatía y los contenidos curriculares que él/ella estime oportunos. Las asignaturas con las que trabajaremos serán las que siguen: Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera Inglés, Educación Física y Ciencias Sociales. Además, muchas de estas propuestas podrán ser aplicadas en distintas asignaturas según convenga si bien nosotros estableceremos conexiones específicas con aquellas que consideremos más relacionadas. La propuesta, por tanto, no tiene por qué ser trabajada conjuntamente ya que las actividades no están conectadas entre sí, por lo que el docente que desee utilizarlas en sus clases podrá seleccionarlas para los contenidos que quiera trabajar en cada momento.

Por último, la propuesta estará pensada para alumnos de 5º y 6º curso de educación primaria por la complejidad de las actividades que planteamos y por las posibilidades que ofrecen los alumnos de estos cursos debido a su mayor capacidad de abstracción. Obviamente, las actividades admiten adaptaciones y pueden ser modificadas para trabajar con cursos más bajos siempre que el profesor lo considere oportuno. Bastará en algunos casos con cambiar el recurso que se ofrece. Por ejemplo, si trabajamos con una noticia de prensa, siempre se puede seleccionar otra menos compleja para los cursos inferiores.

5.2. Objetivos

5.2.1. Generales

- Ofrecer una propuesta de intervención educativa congruente con el currículum de 5º y 6º curso de Educación Primaria que trabaje además la competencia empática dentro del marco de la educación emocional.

- Desarrollar una serie de actividades para distintas asignaturas que puedan ser introducidas en el desarrollo académico del curso de forma paulatina, coherente e integradora.

5.2.2. Específicos

- Trabajar la empatía dentro del aula como competencia interpersonal básica haciendo uso de role-playings, textos varios de ficción y no ficción, audiovisuales, debates, ejercicios de reflexión y discusiones sobre temas morales diversos.
- Ofrecer recursos y actividades preparados para ser introducidos a conveniencia en el proceso educativo sin variar el curso de la programación establecida.
- Promocionar la empatía en los alumnos de Educación Primaria de forma que lleguemos a la fase de desarrollo más avanzada de la empatía.
- Orientar el desarrollo de la competencia empática al desarrollo pacífico de conflictos, a la convivencia escolar y a la promoción del respeto, la tolerancia, las conductas prosociales y la cooperación en general.

5.3. Metodología a seguir

Pretendemos a continuación establecer una metodología general a seguir en la propuesta de intervención que planteamos, si bien la metodología específica de cada actividad será concretada en la programación de la misma. Las actividades o propuestas que propongamos para cada asignatura se explicarán mediante tablas que concreten descripción, objetivo, temporalización, contenidos, procedimiento de la actividad/es, metodología, materiales y evaluación. A pesar de que los recursos concretos que creemos no van a ser incluidos en estas tablas, estos podrán ser consultados en el apartado de anexos.

Con respecto a la metodología general a emplear, nos centraremos en lo propuesto por López et al. (2006), es decir, valorando el currículum oculto y el formal. En primer lugar, el currículum formal se abordará desde las actividades que propongamos, pues como ya hemos explicado, en cada actividad se especificarán los contenidos de cada asignatura que se pueden trabajar, estableciendo nexos concretos con la programación académica de la etapa. En segundo lugar, en lo que respecta al currículum oculto, debemos ser conscientes de nuestro papel como formadores y como modelos de nuestros alumnos. A parte de las actividades que hagamos en el aula, en el transcurso de las clases podemos trabajar muchos contenidos a partir de comentarios o

explicaciones sobre hechos concretos que pasen en el día a día. Debemos hacer patente la importancia de la empatía en la convivencia escolar, estableciendo vínculos de afecto y empatía con nuestros alumnos y dejando espacios donde los alumnos se puedan expresar emocionalmente. Por ejemplo, podemos comentar hechos o noticias de especial relevancia que ocurran de vez en cuando, mostrando empatía hacia dichas situaciones y promocionando también la empatía de nuestros alumnos. Así mismo, debemos considerar no solo trabajar la empatía ante situaciones negativas sino enfocarla también hacia situaciones que generen emociones positivas. Los alumnos deberán entender que también es necesario saber compartir las emociones buenas de los demás como la alegría.

En este sentido, como ya indicamos, el tratamiento de conflictos será esencial dentro del aula ya que estos problemas surgen a diario y debemos ofrecer herramientas para su resolución pacífica. Por ello, posiblemente sea adecuado trabajar ciertos problemas que surjan esporádicamente con toda la clase, dando pie al diálogo y al debate y valorando las circunstancias y las consecuencias de cada situación. Muchas veces, el castigo no es un método efectivo para solucionar situaciones conflictivas porque esto puede crear una tapadera que puede explotar en un futuro con consecuencias más graves. Por lo tanto, aunque algunos problemas parezcan tener poca importancia, es necesario tratarlos conjuntamente con asertividad y explicando qué está mal, de forma que los alumnos puedan darse cuenta de la inconveniencia de una conducta determinada y de sus consecuencias para uno mismo y para los demás. En conflictos de más gravedad, proponemos el uso de procesos de resolución de conflictos que sigan los principios de la mediación.

En este caso, utilizaremos la técnica de la oreja y la boca. Esta consiste en establecer una zona del aula específica para la mediación donde haya en la pared una oreja y una boca. En los conflictos, sentaremos a los alumnos en dos sillas, uno debajo de la oreja y otro debajo de la boca. El que se encuentre sentado donde la oreja deberá escuchar mientras que el otro tendrá el turno de palabra. Este turno se alternará durante el proceso de forma que ambos intercambien sitios y puedan expresar su situación. El mediador que es la persona que guiará el proceso, debe ser ajeno a ese conflicto y estar formado para ello. Si contamos con alumnos preparados para la mediación, algo que se suele dar en Educación Primaria sobre todo en los cursos con los que vamos a trabajar (5º y 6º), serán ellos quienes guíen el proceso. En caso negativo, será el profesor quien

sea el mediador. El proceso que se seguirá irá enfocado a favorecer el diálogo y el entendimiento de ambas partes llegando a una solución pactada que satisfaga a ambos. Destacamos que este proceso es voluntario y que en caso de que ambas partes no quieran participar, se recurrirá a las normas de disciplina del centro. Las fases que proponemos para realizar este proceso son:

- 1) Presentar el proceso de mediación, presentando el conflicto sin entrar en valoraciones (pues el mediador se caracteriza por su imparcialidad) y dejando claras las normas a seguir (respetar el turno de palabra, no insultar, escuchar a la otra persona, seguir las indicaciones del mediador, etc.).
- 2) Dar el turno de palabra al primer implicado (sentado debajo de la boca) para que cuente su versión de los hechos, dando posteriormente la palabra a la otra parte para que haga lo propio.
- 3) El mediador desde un punto de vista imparcial deberá reformular lo que cada parte ha expuesto para facilitar la comprensión del problema.
- 4) El mediador preguntará por turnos a cada uno de los implicados cómo cree él que se ha sentido el otro ante sus propias actuaciones (fase empática³). Consideraremos que este proceso se basa en el diálogo, por lo que dejaremos algunos turnos de réplicas para que se puedan entender mejor ambas partes.
- 5) Seguidamente, el mediador preguntará a cada uno cómo se ha sentido realmente ante el conflicto.
- 6) El mediador reformulará los argumentos de cada parte y hará ver a cada uno lo que al otro puede haberle hecho daño de sus actuaciones. Generalmente no hay parte exenta de culpa y esto tiene que quedar patente.
- 7) El mediador pedirá a cada parte que proponga una solución al conflicto y se generará un debate que el mediador moderará para llegar al entendimiento entre ambos implicados.
- 8) La solución a la que se llegue deberá ser consensuada por ambas partes, estableciendo un compromiso que se plasme en un papel y se firme por ambos. Este documento será la prueba de que cada parte se compromete a algo y en caso

³ En el tratamiento de conflictos trataremos de hacer ver a cada una de las partes que sus acciones pueden haber hecho daño, ya que en los conflictos siempre hay dos partes y dos versiones de los hechos. La mediación se fundamenta en que no hay ni ganadores ni perdedores y por lo general, cada uno suele tener su parte de culpa. De ahí la importancia que le damos a la empatía.

de que dicho compromiso no se cumpla, se recurrirá al castigo que dicten las normas de disciplina del colegio.

Esta es nuestra propuesta de mediación para la resolución pacífica de los conflictos escolares, si bien se entiende que está abierta a modificaciones y variaciones dependiendo de la situación y de cada profesor. Como vemos, ponemos mucho énfasis en la resolución efectiva de los conflictos pues aparte de que esto favorecerá la convivencia escolar, otorgará herramientas para el entendimiento en las relaciones interpersonales al alumnado y promocionará la empatía, el diálogo, la asertividad y la comunicación. Aunque de inicio pueda parecer un proceso complejo, si lo introducimos desde edades tempranas entrará dentro de la rutina escolar y se tornará en un procedimiento fluido y asimilado por los estudiantes.

En lo que respecta a los elementos estructuradores de esta propuesta, se van a emplear la ficción y el role-playing como elementos esenciales de la metodología a seguir. En concreto, el role-playing suele seguir una metodología determinada que conviene explicar ya que va a tener una importancia capital en las actividades que más tarde planteemos. Martín (1992) propone una serie de fases a seguir a la hora de poner en práctica este tipo de dinámicas. Por lo general, el role-playing debe plantear un problema abierto que dé lugar a distintas soluciones o interpretaciones y donde interactúen distintos personajes con puntos de vista distintos ante el mismo suceso. Las cuatro fases a seguir a la hora de poner en marcha esta dinámica son las siguientes según Martín (1992):

- 1) **Motivación:** en esta fase, el profesor introducirá el tema estimulando el interés sobre el mismo y la participación de la clase.
- 2) **Preparación del role-playing:** el profesor explicará los datos a tener en cuenta en el conflicto o problema que se plantea de forma que la situación y el contexto queden claros. De la misma forma, se distinguirán los personajes que intervienen y la situación que se pretende representar. Los papeles a interpretar se distribuirán entre los alumnos que quieran participar y se dejará un tiempo para que cada uno se prepare su rol dentro o fuera del aula. Los alumnos deberán meterse en el rol de su personaje, pensar sus argumentos o postura frente al conflicto y analizar sus rasgos de personalidad con la ayuda del profesor si fuera necesario. Mientras tanto,

el profesor deberá explicar a los observadores su función durante la dramatización y sus implicaciones en el debate posterior.

- 3) **Dramatización:** en esta fase se lleva a cabo la dramatización donde los alumnos tratarán de representar sus roles de la forma más fiel posible teniendo que recurrir a la improvisación si fuera necesario. Los “actores” deberán tratar de situarse en la perspectiva ajena y defender su postura, aspecto que puede no resultar fácil. Por ello es conveniente que la acción no perdure excesivamente en el tiempo pues es un esfuerzo considerable para los alumnos. Debido a las dificultades que la dramatización puede entrañar para una buena visibilidad de los observadores, será necesario situar a estos últimos en semicírculo alrededor de la acción.
- 4) **Debate:** Una vez hecha la dramatización, llevaremos a cabo un debate donde analicemos lo que se ha observado durante la misma. Distinguiremos el problema, los personajes involucrados, sus opiniones y perspectivas, las emociones o sentimientos que entran en juego, las soluciones que se ofrecen y si son las más adecuadas para esa situación, etc.

Destacar que el profesor actuará en todo momento como moderador del proceso dejando libertad para que los alumnos se expresen libremente. Así mismo se tratará de orientar la discusión hacia la búsqueda de soluciones alternativas o más apropiadas, hacia el establecimiento de semejanzas o conexiones con situaciones reales cercanas y hacia la valoración de las posibles consecuencias de las decisiones que se han tomado. Las alternativas son múltiples según el enfoque que el docente le dé al debate y además, siempre podemos repetir la dramatización incluyendo las aportaciones que han surgido durante la discusión (Martín, 1992).

Por último, conviene aclarar que la propuesta de intervención educativa que ahora vamos plantear, se presentará en distintos apartados donde se especifique la asignatura para la que está pensada cada actividad o actividades y el título y tema de cada una. De esta forma, el profesor podrá escoger a placer cada propuesta teniendo en cuenta la asignatura en la que quiera trabajar y los contenidos que quiera abordar. En lo que respecta a la temporalización y al contexto educativo, esta propuesta no está pensada para ser realizada en un periodo de tiempo determinado ni para ser puesta en práctica en una clase dada. Por el contrario, aunque indicaremos la duración aproximada de cada grupo de actividades, es el profesor quien elige qué actividades hacer y cómo incluirlas dentro de su práctica educativa. En lo que se refiere al contexto de aula, se

trata de una propuesta general pensada para ser aplicada en una gran variedad de contextos diferentes, si bien consideraremos que tenemos una clase de 25 alumnos y que cada sesión dura 55 minutos. Destacar finalmente que todos los contenidos que a los que se haga referencia estarán extraídos de la vigente ley educativa LOMCE, BOE (2014). Se entiende que el contenido principal que abordaremos será la empatía, por lo que todas las actividades estarán pensadas para promocionarla dentro del aula salvo algunas excepciones que si bien no trabajan la empatía directamente, son necesarias para llegar al punto que deseamos.

5.4. Programación

5.4.1. Esquema general de la propuesta

1. “Manzanilla Amarilla” Lengua Castellana y Literatura → 2 sesiones.
2. “The True Story of the Three Little Pigs” Lengua Extranjera Inglés → 2 sesiones.
3. Emoción, conflicto y dilemas Morales. Lengua Castellana y Literatura / Ciencias Sociales → 4 sesiones
4. Expresividad corporal y cooperación entre iguales Educación Física → 1-2 sesiones.
5. Tratamiento de cortos o audiovisuales de animación Lengua Castellana y Literatura → 15-20 minutos.

5.4.2. Lengua y Literatura: “Manzanilla Amarilla”

LECTURA COMPRENSIVA DE TEXTOS DE FICCIÓN

Descripción

Esta propuesta se estructura alrededor de un cuento o ficción de elaboración propia desde el que se podrán abordar contenidos de la asignatura Lengua Castellana y Literatura mientras que se trabaja la empatía con nuestros alumnos. Las variantes son varias dependiendo de los intereses del profesor, ya que permite trabajar aspectos tanto gramaticales como literarios introduciendo actividades varias como la lectura comprensiva, el análisis de las partes del cuento o el debate si lo que se busca es mejorar las habilidades comunicativas de nuestros alumnos. El cuento “manzanilla amarilla⁴” trabaja con temas de la naturaleza como las estaciones pero también introduce situaciones cotidianas cercanas a los alumnos que dan pie a la aparición de ciertos dilemas morales. La intervención que proponemos desde aquí se basa en la

⁴ Véase el cuento completo en Anexo I.

empatía hacia los personajes que intervienen en el cuento y en la toma de conciencia sobre la existencia de distintas perspectivas y formas de ver las cosas.

Objetivo

- Proponer la lectura de un texto de ficción a partir del cual se puedan llevar a cabo actividades que trabajen los elementos básicos del cuento, posibilitando al mismo tiempo la promoción de la empatía a través de la toma de perspectiva ajena.

Temporalización

La propuesta que planteamos puede desarrollarse en 2 sesiones de 55 minutos cada una. No obstante, las posibilidades que ofrece hacen que este recurso pueda trabajarse durante bastante más tiempo dependiendo del tratamiento que le dé el profesor y de las actividades de Lengua Castellana y Literatura o variantes que introduzca.

Contenidos⁵

- Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.
- Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabra; papel de moderador; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.
- Comprensión de textos escritos según su tipología: narrativos, descriptivos, informativos, instructivos y argumentativos, etc. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Ampliación del vocabulario. Bancos de palabras.
- Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad y de producciones propias.
- Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, preguntar. Participación en encuestas y entrevistas. Comentario oral y juicio personal.
- Gusto por la lectura. Hábito lector. Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y de diversión.
- Identificación y valoración crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto.

Actividades

- 1. Actividad introductoria:** En primer lugar debemos introducir el cuento con el que

⁵ Contenidos Lengua Castellana y Literatura extraídos de BOE (2014).

vamos a trabajar y fomentar la participación de los alumnos dando pie a predicciones sobre el contenido del texto en base al título del mismo. En esta fase no sería necesario introducir la empatía debido a que posteriormente recurriremos a preguntas de comprensión lectora. No obstante, si el profesor lo considera necesario, podría comentar aspectos de la educación emocional y en concreto, sobre la empatía. Este trabajo previo es necesario para estimular el interés del alumnado por la lectura y el cuento que se va a leer. Después de todo esto, se procederá a la lectura del cuento siguiendo la metodología propia de cada profesor. Se puede leer el cuento primero individualmente y luego leerlo con toda la clase en voz alta o viceversa. Este tipo de recursos ofrecen multitud de posibilidades a la hora de interactuar y comentar el texto con los alumnos por lo que el profesor puede elegir la forma más conveniente de hacerlo.

2. Actividad de síntesis de la historia con toda la clase: Podemos comenzar identificando los distintos personajes que intervienen y su papel en la historia que se narra. Más tarde podemos pedir a distintos voluntarios que sintetizen de forma oral qué pasa en el cuento y como se desarrolla el argumento. Esta actividad se llevará a cabo de forma oral de forma que se potencien las habilidades comunicativas de los alumnos y se favorezca la interacción de toda la clase. Se pondrá énfasis en la estructura del cuento, los conflictos que surgen en él y las ideas o valores que se desean transmitir.

3. Actividad comprensión lectora: Se trata de trabajar el cuento mediante distintas preguntas de comprensión lectora que asienten y clarifiquen los sucesos que aparecen en el cuento. Aunque estas actividades trabajan contenidos más propios de la asignatura Lengua Castellana y Literatura, son necesarias para comprender el texto y poder hacer las actividades de índole emocional posteriores. Entre estas actividades proponemos:

- Preguntas relacionadas con la secuenciación de la historia. Ejemplo: ¿Cuándo cambia el color de la piel de Manzanilla, antes o después de recibir el regalo de Golondrín?
 - Preguntas de respuesta breve relacionadas con la lectura. Ejemplo: ¿Por qué no le dejan las otras manzanas a Manzanilla jugar con ellas? o ¿cómo se conocen Manzanilla y Golondrín?
 - Preguntas de respuesta múltiple. Ejemplo: ¿Por qué se va Golondrín durante un
-

año?: a) porque está enfadado con manzanilla b) porque tiene que migrar c) porque no le dejan sus padres ver a Manzanilla.

- Ejercicios de síntesis en los que los alumnos tengan que resumir o contar algún pasaje en concreto y las posibles causas de esos hechos. Por ejemplo: relata resumidamente el encuentro entre Manzanilla y Golondrín y lo que pasa antes de ello.

Estas actividades pueden realizarse tanto de forma escrita como oral.

4. Introducción o explicación teórica: En caso de que los alumnos no hayan trabajado nunca con esta forma que proponemos o que ni siquiera conozcan el concepto de empatía, será necesario hacer una pequeña explicación sobre el concepto. Esta explicación teórica deberá ser breve y utilizar ejemplos prácticos para que los alumnos puedan asimilar lo que implica la empatía. Esta explicación puede ser omitida si ya hemos hablado sobre empatía anteriormente o hemos puesto en práctica alguna otra de las propuestas que aquí se plantean.

5. Actividad de asamblea: Una vez trabajada la historia en cuanto a contenido, realizaremos asamblea donde reflexionemos en términos morales sobre los acontecimientos de la historia. Mediante el uso de preguntas retóricas, el profesor tratará de guiar la discusión y extraer conclusiones y enseñanzas. Así mismo, haremos preguntas sobre la calidad moral de las acciones que los personajes hacen en el cuento. Por ejemplo: ¿Hace bien Manzanilla en dejar de lado a Golondrín para ir a jugar con las manzanas que antes no le aceptaban? o ¿se porta bien Manzanilla cuando Golondrín le hace el regalo? o ¿es justo que Manzanilla no pueda jugar con el resto de manzanas por ser distinta?

6. “Role playing” o “Ponte en el lugar del otro”: Seleccionar una serie de pasajes del cuento y poner en práctica una dinámica en la que los alumnos deban ponerse en la piel de los personajes y argumentar los sentimientos que puedan tener. Este proceso debe estar guiado por el profesor y ser introducido mediante preguntas como: ¿cómo crees que se siente Manzanilla cuando sus compañeros le dejan de lado? o ¿cómo crees que se siente Golondrín cuando Manzanilla no valora su regalo?

7. Actividad de generalización: Esta última actividad irá dirigida a reflexionar si los hechos que se narran en el cuento pueden suceder en la vida real o no y si las enseñanzas que se extraen del cuento son extrapolables a la vida cotidiana de

nuestros alumnos. Las preguntas como: ¿os habéis sentido alguna vez como la protagonista del cuento? o ¿habéis presenciado alguna vez situaciones parecidas a las del cuento en vuestro entorno?, nos serán de mucha utilidad para que los alumnos puedan expresarse libremente. El objetivo de estas preguntas es tratar de hacer ver a los alumnos que los hechos que se narran pueden darse en su propio colegio y que si son capaces de empatizar con el personaje protagonista de la historia, pueden hacer lo propio con sus compañeros de la escuela. Todas estas actividades irán enfocadas a la toma de conciencia y al fomento de una mejor convivencia en el ámbito educativo.

Metodología

Como hemos dejado entrever en las actividades propuestas, el profesor deberá fomentar la participación de los alumnos y el debate en clase. Esto será muy necesario a la hora de reflexionar moralmente sobre los sucesos que ocurren en el texto y a la hora de tratar de entender los sentimientos y emociones de los personajes. El docente deberá dirigir todas las interacciones que ocurran en clase y tratar de enfocarlas hacia las emociones, la empatía y el tratamiento de conflictos o acoso. En el cuento se plantean ciertas situaciones que pueden resultar cercanas a los alumnos y debemos tratar de remarcar que esas situaciones se pueden dar en la vida real. Estas interacciones deberán conducir a empatizar con los personajes y puesto que el cuento no presenta un protagonista que simbolice la perfección, podemos comentar que todos podemos tener errores y que en ciertos conflictos siempre hay dos posturas enfrentadas. La protagonista, es decir Manzanilla Amarilla, pese a tener una situación adversa en el colegio, hay situaciones en las que no actúa correctamente ya que hierde los sentimientos de Golondrín cuando rechaza el regalo de este último. Debemos por tanto remarcar este tipo de situaciones señalando que no siempre hay bueno o malos, sino que cada parte en un problema puede tener su parte de razón. En definitiva, debemos comentar todos los aspectos emocionales que podamos encontrar, dirigiendo a nuestros alumnos hacia la extracción de conclusiones claras que puedan ser extrapoladas a la vida personal de cada alumno. De esta forma podemos detectar personas afectadas emocionalmente por situaciones parecidas o incluso casos de acoso dentro de la propia clase. Esto nos permitirá detectar problemas e intervenir posteriormente.

Materiales/Recursos

- Cuento “Manzanilla Amarilla”
- Cuestionario de preguntas en formato papel si el profesor lo considera necesario
- Máscaras o dibujos que representen a los personajes para el role-playing. Estas pueden ser realizadas por los propios alumnos en signaturas como Educación Artística si la situación lo permitiese.

Evaluación

- La evaluación por la que apostamos en la mayor parte de las actividades es la denominada evaluación formativa mediante la observación directa y sistemática. El desempeño de los alumnos en este tipo de actividades que implican participación, es difícilmente medible por exámenes objetivos por lo que valoraremos el desempeño de nuestros alumnos haciendo uso de una rúbrica⁶ si fuera necesario.
- No obstante, podemos obtener gran cantidad de evidencias del desempeño de nuestros alumnos si consideramos los ejercicios escritos o manuales que ellos hagan. En este caso, podemos recoger los cuestionarios sobre el contenido del texto para evaluarlos posteriormente o las caretas en caso de que se opte por su realización. Además debemos de tener en cuenta todas las actividades de la asignatura en cuestión que se planteen. Si por ejemplo, proponemos a los alumnos que resuman su fragmento favorito del cuento, también podemos evaluar esos textos que nuestros alumnos produzcan.

5.4.3. Lengua Extranjera Inglés: “The True Story of the Three Little Pigs”

COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS DE FICCIÓN

Descripción

Esta propuesta está pensada para trabajar la alfabetización de la lengua inglesa haciendo uso de un texto literario con alumnos de 5º curso de Educación Primaria. El cuento “The True Story of the Three Little Pigs” (Scieszka, 1989) narra la historia tradicional de los tres cerditos pero desde el punto de vista del lobo. El cuento que

⁶ Propuesta de rúbrica de evaluación en anexo IV

obviamente está escrito en inglés, toma una perspectiva original ya que nos permite plantearnos la misma historia contada en este caso por el que se suponía que era el villano de la historia. De esta forma, podemos trabajar con ambos cuentos, el original y esta versión, para hacer ver a nuestros alumnos que los mismos hechos pueden cambiar dependiendo de la perspectiva que adoptemos y que no siempre tiene que haber buenos o malos protagonistas. En esta ocasión trabajaremos integradamente con contenidos de inglés como la expresión escrita y la redacción de comparaciones junto con contenidos propios de la empatía como la toma de perspectiva y la consideración de distintos puntos de vista. La principal actividad que se llevará a cabo se realizará con el programa *Kidspitarion* y consistirá en redactar un texto completo en el ordenador donde se comparen las dos versiones que vemos en ambas historias a partir de un mapa mental o diagrama de Venn. Todos los recursos necesarios para poner en práctica esta propuesta se encuentra en el blog “English as a Tool” de elaboración propia donde se encuentran recursos para trabajar en la asignatura de inglés. Véase link del blog, : <http://usefulanguage.blogspot.com.es/p/year-5-true-story-of-three-little-pigs.html>

Objetivo

- Trabajar la comparación de dos versiones o perspectivas de la misma historia de forma que se comprendan las emociones y las motivaciones de cada una de las partes que intervienen.

Temporalización

La duración aproximada de las actividades que planteamos es de 2 sesiones si bien es extensible a una o dos semanas más de trabajo si consideramos que estamos trabajando con dos cuentos en lengua extranjera y con el objetivo de trabajar la producción escrita en inglés. Las posibilidades son múltiples y el profesor podrá hacer uso del recurso cuanto estime oportuno.

Contenidos⁷

Bloque 3: Comprensión de textos escritos en inglés

- Movilización de información previa sobre tipo de tarea y tema.
- Identificación del tipo textual, adaptando la comprensión al mismo.
- Distinción de tipos de comprensión (sentido general, información esencial, puntos principales).

⁷ Todos los contenidos extraídos de forma literal de BOE (2014)

-
- Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto.
 - Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos.
 - Reformulación de hipótesis a partir de la comprensión de nuevos elementos.
 - Descripción de personas, actividades, lugares, objetos, hábitos, planes.
 - Narración de hechos pasados remotos y recientes.
 - Establecimiento y mantenimiento de la comunicación.
 - Léxico escrito de alta frecuencia (recepción) relativo a identificación personal; vivienda, hogar y entorno; actividades de la vida diaria; familia y amigos; trabajo y ocupaciones; tiempo libre, ocio y deporte; viajes y vacaciones; salud y cuidados físicos; educación y estudio; compras y actividades comerciales; alimentación y restauración; transporte; lengua y comunicación; medio ambiente, clima y entorno natural; y tecnologías de la información y la comunicación.

Bloque 4: Producción de textos escritos: expresión e interacción

- Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (reparar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etc.).
- Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos (uso de un diccionario o gramática, obtención de ayuda, etc.).
- Expresar el mensaje con claridad ajustándose a los modelos y fórmulas de cada tipo de texto.
- Reajustar la tarea (emprender una versión más modesta de la tarea) o el mensaje (hacer concesiones en lo que realmente le gustaría expresar), tras valorar las dificultades y los recursos disponibles.
- Apoyarse en y sacar el máximo partido de los conocimientos previos (utilizar lenguaje ‘prefabricado’, etc.).

Actividades

- 1. Actividad introductoria/activación conocimientos previos:** En primer lugar, como con cada obra de ficción que utilicemos, debemos introducir el cuento a nuestros alumnos. Teniendo en cuenta que debemos utilizar siempre el lenguaje que queramos enseñar, en este caso el inglés, deberemos activar los conocimientos previos que tengan nuestros alumnos preguntando primeramente si conocen el cuento de los tres cerditos. Una vez comentado lo que los alumnos se acuerdan de
-

la historia original, pasaremos a presentar el cuento con el que vamos a trabajar, siempre promocionando la participación de nuestro alumnado en inglés. El papel del profesor será en este caso esencial para estimular la producción oral de los alumnos y ayudarles a expresarse en la lengua en cuestión. La presentación del cuento la haremos enseñando la portada del mismo y comentando tres aspectos esenciales que nos ayudarán a predecir los acontecimientos de la historia:

- **Imagen de la portada**
- **Título de la portada**
- **Conocimientos o vivencias previas de los alumnos**

Deberemos emplear preguntas retóricas y dar lugar a las predicciones de nuestros alumnos para que la lengua oral se haga presente en el aula. De nuevo, esta técnica nos ayudara a centrar el tema del cuento y a estimular la curiosidad y la motivación hacia la obra.

2. Actividad de lectura y visualización del vídeo: Es el momento de adentrarnos en el cuento y leerlo un par de veces para conocer los hechos que en el mismo se narran. De nuevo, la metodología dependerá del gusto de cada profesor ya que la lectura del cuento puede hacerse tanto en casa como en clase individualmente o grupalmente (en voz alta). Tras una o dos lecturas iniciales podemos ser nosotros los que leamos la historia o podemos poner un vídeo⁸ en el que el cuento sea leído por un hablante nativo. Este aspecto es opcional aunque destacamos la importancia de que los alumnos sean expuestos a modelos orales nativos. Por último, si nuestros alumnos no conocen la historia original de los tres cerditos, siempre podemos trabajarla también en clase para poder realizar la actividad de comparación posterior.

3. Actividad de asamblea: Después de haber leído/escuchado el cuento, se trabajará grupalmente con toda la clase o en pequeños grupos. Podemos por una parte comentar las principales diferencias entre ambas versiones que hemos leído (la original puede omitirse en caso de que los alumnos ya la conozcan) de forma general y trabajar un poco los sucesos de la historia o bien oralmente o bien por escrito. Por otra parte, proponemos en este caso dividir a la clase en grupos de unos 4 o 5 alumnos, donde tengan que debatir sobre las diferencias entre ambas historias

⁸ Vídeo disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=vB07RfntTvw&t=171s> (Gandma Anni, 2015)

(la perspectiva de los cerditos y la perspectiva del lobo) estimulando de esta forma el diálogo y el aprendizaje cooperativo. Más tarde, podemos elegir un representante de cada grupo para que exponga las ideas que su grupo haya extraído haciendo una dinámica de puesta en común con toda la clase. Entendemos que un diálogo de esta índole y la exposición de ideas delante de la clase en una lengua extranjera es algo muy difícil, por lo que el profesor ejercerá un papel esencial en la ayuda a la producción oral del inglés por parte de los alumnos mediante soportes varios como glosarios o preguntas orientativas.

4. Actividad reflexiva: explicación de qué es la empatía a partir del cuento:

Nuevamente, si no hemos explicado anteriormente el concepto de empatía, podemos hacerlo en este momento cuando estemos trabajando el cuento y las distintas perspectivas que tengan los personajes. Debemos poner de manifiesto que en la historia original el lobo feroz era un personaje perverso y malévolo mientras que en esta historia, vemos como el lobo no tenía intención de herir a nadie y cómo se sentía cuando los cerditos no le querían abrir la puerta. En definitiva, si en la historia original el lector sentía compasión por la situación de los cerditos, en este caso empatizamos con el lobo y sentimos compasión por él una vez descubierta su versión.

5. Actividad de comparación de ambas historias: Haciendo uso del programa *Kidspiration*⁹ seleccionaremos la plantilla del diagrama de Venn para realizar una comparación de las dos versiones de la misma situación. Por lo tanto, necesitaremos acceder a ordenadores por lo que el uso de las nuevas tecnologías bien dentro del aula si disponemos de recursos o bien en la sala de informática será necesario. Este programa ofrece esquemas y mapas para completar con iconos e imágenes de forma que se cree una visión global de aquello que queramos contar. Además, cuenta con dos vistas, la visual donde estará el esquema, y la de redacción donde los alumnos podrán escribir con sus ordenadores debajo de cada imagen lo que esta represente. En este caso, en el lado izquierdo del diagrama de Venn situaremos los aspectos únicos de la historia que trabajamos mientras que en el derecho se situarán mediante imágenes los aspectos únicos de la historia original. En consecuencia, en el centro o punto de intersección entre ambos círculos situaremos los aspectos comunes a ambas historias. Este esquema lo pueden hacer

⁹ Demostración del proceso y del funcionamiento del programa en Anexo II.

los alumnos si hay tiempo para ello o si no, podemos ofrecerles el gráfico ya hecho para que puedan escribir la comparación. Este programa permite una redacción a partir de un soporte visual para la estructuración del texto. Cuando se haya terminado de escribir, el programa genera automáticamente un documento de Microsoft Word donde se reflejan el gráfico creado y el texto escrito. El obtener un texto escrito de media o una página en inglés es un logro bastante alto para esta etapa y por ello llevará su tiempo. Todo dependerá del tiempo que quiera invertir el profesor en trabajar el recurso propuesto. El resultado final puede guardarse en formato digital o ser impreso y pegado en el cuaderno de cada alumno para su posterior evaluación.

Metodología

La metodología se caracterizará por el interés del profesor por poner énfasis en que la misma historia o situación, dependiendo de quién la cuenta puede ser de una forma u otra. El docente deberá insistir en que sus alumnos empaticen con ambas partes y comprendan sus emociones y motivaciones. De esta forma, principalmente se trabajará con la toma de perspectiva del rol ajeno y con la comprensión de las motivaciones de cada uno. Además, destacamos la importancia de explicar que en un conflicto o problema no siempre hay buenos o malos, sino dos partes enfrentadas con sus propios intereses. De nuevo, al trabajar con ficción, podemos llevar a cabo multitud de dinámicas de role-playing donde dramaticemos distintas escenas de la historia en cuestión.

Materiales/Recursos

- Cuento “The True Story of the Three Little Pigs” en format físico y en video si se desea.¹⁰
- Cuento original de “Los Tres Cerditos”.
- Pizarra digital interactiva para visualizar el gráfico y el vídeo del cuento.
- Ordenadores: uno por alumno si fuera posible.
- Programa informático: *Kidspiration*.

¹⁰ Todos los recursos para poner en práctica la propuesta disponibles en <http://usefulanguage.blogspot.com.es/p/year-5-true-story-of-three-little-pigs.html>

Evaluación

- La evaluación se llevará a cabo mediante el portafolio del alumno donde en este caso, debería encontrarse la producción escrita que se ha desarrollado con el programa. Como cada alumno obtendrá una copia de su trabajo que pueden pegar en su cuaderno, el profesor revisará los textos producidos cuando corresponda para evaluar el trabajo y el proceso realizado. Cabe destacar que debemos considerarla forma de evaluación que se siga en la asignatura en sí. Si el docente trabaja con portafolios de los alumnos, todos los trabajos de esta índole que se produzcan serán guardados en ellos y serán revisados cada cierto tiempo valorando la evolución del alumno.

5.4.4. Lengua Castellana y Literatura/Ciencias sociales: Emociones, conflictos y dilemas morales

TRATAMIENTO DE NOTICIAS Y ARTÍCULOS PERIODÍSTICOS

Descripción

Pretendemos continuación presentar una propuesta que puede ser trabajada desde dos asignaturas conjuntamente o en una de las dos dependiendo de las posibilidades que tenga el profesor. Recordamos que si somos tutores de Educación Primaria, puede ser que impartamos ambas asignaturas y que por lo tanto, podamos organizarnos a placer. En este caso, vamos a trabajar a partir de noticias de prensa que presenten dilemas morales y con conflictos cotidianos que puedan surgir a diario en las aulas. El tratamiento de este tipo de fuentes es muy necesario y es común a ambas disciplinas pues las noticias son textos escritos cuya estructura y función los alumnos deben conocer y por otra parte, suelen ser de índole social por lo que las posibilidades son múltiples.

Objetivo

- Leer artículos de periódicos de tirada nacional para que a través de la síntesis y reflexión sobre las ideas principales y secundarias que planteen, poder desarrollar un sentido crítico hacia aquello que se lee y una inclinación empática enfocada a la ayuda hacia los problemas que estos artículos traten.

Lengua Castellana y Literatura

- Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabra; papel de moderador; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.
- Expresión y producción de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos argumentativos, expositivos, instructivos, informativos y persuasivos
- Recursos gráficos en la comunicación escrita. Consolidación del sistema de lecto-escritura.
- Comprensión de textos leídos en voz alta y en silencio.
- Audición de diferentes tipos de textos.
- Comprensión de textos según su tipología. Lectura de distintos tipos de texto: descriptivos, argumentativos, expositivos, instructivos, literarios
- Estrategias para la comprensión lectora de textos: título. Ilustraciones. Palabras clave. Capítulos. Relectura. Anticipación de hipótesis y comprobación. Síntesis. Estructura del texto. Tipos de textos. Contexto. Diccionario. Sentido global del texto. Ideas principales y secundarias. Resumen.
- Gusto por la lectura. Hábito lector. Lectura de diferentes textos como fuente de información, de deleite y de diversión.
- Identificación y valoración crítica de los mensajes y valores transmitidos por el texto.
- Crítica de los mensajes y valores transmitidos por un texto sencillo.
- Creación de textos literarios en prosa o en verso, valorando el sentido estético y la creatividad: cuentos, poemas, adivinanzas, canciones, y teatro.

Ciencia Sociales

- Desarrollo de estrategias para organizar, memorizar y recuperar la información obtenida mediante diferentes métodos y fuentes.
- Utilización y lectura de diferentes lenguajes textuales y gráficos.
- Fomento de técnicas de animación a la lectura de textos de divulgación de las Ciencias Sociales (de carácter social, geográfico e histórico).
- Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.

¹¹ Contenidos extraídos de forma literal del BOE (2014).

-
- Uso y utilización correcta de diversos materiales con los que se trabaja.
 - Estrategias para la resolución de conflictos, utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante.

Temporalización

Las actividades planteadas durarán unas 4 sesiones dependiendo si realizamos la tercera actividad o no.

Actividades

- 1. Selección de noticias y lectura comprensiva:** Con el fin de tratar noticias de actualidad que planteen conflictos morales o problemas sociales, el profesor seleccionará varias noticias de distintos periódicos de tirada nacional. Después dividirá a la clase en grupos de unas 5 personas y repartirá una noticia a cada grupo. Los alumnos por grupos deberán leer la noticia individualmente para después tratar de poner en común las ideas principales y secundarias que se plantean. Así mismo, tratarán de resumir la noticia, localizar el dilema moral que se trate y preparar una breve exposición del contenido del recurso ante la clase. Esto llevará bastante tiempo y si es posible, los alumnos podrán utilizar recursos TIC como el programa Power Point para estructurar sus presentaciones.
 - 2. Exposición de noticias grupalmente y reflexión:** En esta actividad, los alumnos deberán llevar a cabo la presentación de la noticia que les haya sido asignada por grupos delante de la clase desarrollando así habilidades comunicativas. Tras cada presentación, el profesor guiará un debate sobre la noticia planteada donde los alumnos opinen sobre las situaciones que en los artículos se plantean. El objetivo de este debate será el de detectar los dilemas morales que se planteen, injusticias que puedan darse, el problema en cuestión que se presenta y por último, deberán buscar soluciones a dicha cuestión. Por ejemplo, actualmente podríamos seleccionar noticias sobre la situación de los refugiados y el debate que se abre en Europa sobre su situación. El profesor tratará de hacer reflexionar a sus alumnos con preguntas como: ¿cómo creéis que se sienten las personas afectadas en esta noticia?, ¿podrías vosotros veros en una situación así?, ¿estaríais dispuestos a ayudar a esas personas?, ¿por qué?, etc. Todo esto irá enfocado a empatizar con la situación que se plantea en la noticia y a promover conductas prosociales y de ayuda.
 - 3. Redacción de textos de ficción desde la perspectiva de las personas afectadas**
-

en la noticia (opcional): Una posibilidad si es que queremos emplear más tiempo trabajando contenidos de Lengua Castellana y Literatura, es la de redactar un texto de ficción donde los protagonistas y el contexto sean los de la noticia del grupo que se encuentra a la derecha de cada uno. Es decir, si un grupo ha trabajado una noticia dada, deberá prestar atención a lo expuesto por el grupo de su derecha para más tarde redactar una historia desde la perspectiva de las personas sobre las que trate la noticia de dicho grupo. La redacción de este texto se llevará a cabo o bien individualmente o bien grupalmente y se tratará de ser empático con los protagonistas del artículo.

Metodología

Mediante esta propuesta, pretendemos trabajar la empatía por la desgracia ajena en general planteando problemas o conflictos de carácter social, actuales y que pueden ser familiares para los alumnos. Se trata de trabajar la empatía con conflictos y problemas de la vida real y plantear conductas de ayuda hacia esas personas. El profesor debe siempre actuar como un mediador que fomente la reflexión ante los sucesos que se planteen desde un punto de vista empático. Debemos destacar que las personas de las que se habla en las noticias son semejantes a nosotros y que por lo tanto, debemos valorar su problema como si fuera el nuestro. De esta forma, pretendemos fomentar la sensibilización hacia las situaciones injustas o conflictivas que pasan a diario en el mundo, desarrollando a la vez un sentido crítico hacia aquello que se lee.

Materiales/Recursos

- Varias noticias de periódicos de tirada nacional que planteen dilemas morales o conflictos sociales donde haya personas afectadas como por ejemplo los refugiados o los desahuciados.
- Folios y material de escritura.
- Ordenadores si fuera posible para buscar información extra acerca de la noticia o elaborar presentaciones con Power Point.

Evaluación

-
- El profesor llevará a cabo una evaluación formativa directa¹² mediante la observación de las presentaciones de los alumnos teniendo en cuenta su expresividad, organización, empeño, claridad, léxico empleado, sensibilidad hacia la noticia, etc.
 - Así mismo, en caso de que los alumnos redacten el texto propuesto en la tercera actividad, este también será evaluado por el profesor. Este material podría también ser utilizado para actividades en un futuro.
-

5.4.5. Lengua Castellana y Literatura: Tratamiento de cortos de animación o audiovisuales

TRATAMIENTO DE CORTOS Y PELÍCULAS

Descripción

Esta propuesta pretende trabajar con una selección de recursos audiovisuales que estimulen la empatía de los alumnos hacia los personajes que intervienen en los mismos pero que además, puedan ser empleados de formas muy diversas para trabajar contenidos de Lengua Castellana y Literatura. Lo ideal sería trabajar este tipo de propuestas en la asignatura “Valores éticos y cívicos” si bien la necesidad de llegar a todo el alumnado nos hace darle otro tipo de orientación a la propuesta. Estos audiovisuales que proponemos son al fin y al cabo ficción que admiten multitud de actividades dentro de la asignatura señalada. Entre ellas, encontramos actividades de síntesis, de reflexión, de diferenciación entre sus partes, de redacción de finales alternativos, etc. Los vídeos que seleccionemos pueden tratar diversos contenidos de educación emocional como la autorregulación, la motivación, la autoestima, etc. En este caso, los cortos y vídeos que proponemos trabajarán la empatía.

Objetivo

- Reflexionar sobre distintos audiovisuales en términos emocionales de forma que se lleguen a comprender y compartir las emociones tanto positivas como negativas que los personajes experimenten en cada uno.
-

¹² Propuesta de rúbrica de evaluación en Anexo IV

Temporalización

Por cada audiovisual destinaremos 15-20 minutos de cada clase. Recomendamos trabajar un recurso a la semana o uno cada dos, de forma que estos audiovisuales de carácter emocional y moral se tornen en una dinámica sistemática a lo largo del curso.

Contenidos¹³

- Producción de textos para comunicar conocimientos, experiencias y necesidades: narraciones, descripciones, textos expositivos, argumentativos y persuasivos, poemas, diálogos, entrevistas y encuestas.
- Cohesión del texto: enlaces, sustituciones léxicas, mantenimiento del tiempo verbal, puntuación.
- Normas y estrategias para la producción de textos: planificación (función, destinatario, estructura,...)
- Revisión y mejora del texto.
- Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación (punto, coma, punto y coma, guión, dos puntos, raya, signos de entonación, paréntesis, comillas). Acentuación Caligrafía.
- Orden y presentación.
- Situaciones de comunicación, espontáneas o dirigidas, utilizando un discurso ordenado y coherente.
- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
- Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación; exposición clara; organización del discurso; escucha; respeto al turno de palabra; papel de moderador; entonación adecuada; respeto por los sentimientos, experiencias, ideas, opiniones y conocimientos de los demás.
- Expresión y producción de textos orales según su tipología: narrativos, descriptivos argumentativos, expositivos, instructivos, informativos y persuasivos.
- Valoración de los contenidos transmitidos por el texto. Deducción de las palabras por el contexto. Reconocimiento de ideas no explícitas. Resumen oral.
- Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento de comunicación y aprendizaje: escuchar, recoger datos, preguntar. Participación en encuestas y entrevistas. Comentario oral y juicio personal.

¹³ Contenidos extraídos de forma literal de BOE (2014)

Actividades

- 1. Visualización del audiovisual:** En primer lugar, reproduciremos el vídeo en la pizarra digital interactiva de forma que toda la clase pueda visualizarlo. En Anexo V se adjunta un listado de vídeos y audiovisuales que pueden ser de utilidad para trabajar la empatía y sacar enseñanzas varias.
- 2. Comentario general del vídeo y extracción grupal de conclusiones:** Por lo general, los cortos y vídeos que proponemos tienen enseñanzas de distinta índole. Tras la visualización del vídeo pondremos en común con la clase las impresiones que cada uno haya tenido sobre el mismo. Preguntaremos a alumnos aleatoriamente de forma que todos puedan participar y logremos crear un debate sobre los temas que se tratan en el vídeo. Esta tertulia debe orientarse a analizar a los personajes, sus intereses y emociones, el problema que se plantea, cómo es el desenlace del vídeo y qué enseñanzas podemos extraer del mismo. Todo este proceso debe ser guiado por el profesor de forma que se lleguen a las conclusiones deseadas, en este caso, la importancia de ser empáticos en las situaciones que los vídeos plantean.
- 3. Realización de actividades varias que trabajen contenido del vídeo:** El propio vídeo nos ofrecerá muchas posibilidades a la hora de trabajar con él en base a los contenidos de Lengua Castellana y Literatura. A continuación ofrecemos algunos ejemplos:
 - Resumir oralmente o por escrito el contenido del vídeo.
 - Narrar una historia que continúe con el argumento que plantee el vídeo. Debemos tener en cuenta que algunos de los audiovisuales seleccionados son fragmentos de películas por lo que no tienen un final cerrado.
 - Describir alguno de los personajes.
 - Responder a preguntas de comprensión de contenido que incluyan predicciones e inferencias sobre el contexto y eventos futuros a los expuestos por el vídeo.
 - Argumentación sobre la calidad moral de las acciones de los personajes.
 - Redacción de artículos de opinión y/o reseñas.

Como vemos, las opciones son muchas y estos ejemplos que hemos mencionado pueden ayudar a llegar a la reflexión a la que tratamos de llegar en la actividad anterior.

Metodología

El principal aspecto a considerar es la importancia de hacer preguntas después del vídeo que nos conduzcan a las conclusiones deseadas. El profesor deberá guiar el debate y tratar de hacer ver a los alumnos lo necesaria que es la empatía en las relaciones interpersonales. Como los audiovisuales también son ficción, puede ser que a los alumnos les resulte fácil empatizar con los personajes y poder trasladar eso a la vida real. La generalización será por tanto muy importante y preguntas como: ¿has vivido alguna vez una situación parecida?, serán preguntas recurrentes que ayudarán a los alumnos a trasladar las enseñanzas de los vídeos a su propia realidad cotidiana. Además, debemos dar importancia a compartir también las emociones positivas de los personajes ya que la empatía implica comprender las emociones de los demás no solo en situaciones adversas. Por último, como ya hemos indicado, este tipo de vídeos se puede insertar semanalmente (uno a la semana) en forma de rutina de pensamiento (veo, pienso, me pregunto) con el fin de reflexionar sobre aspectos morales y emocionales. Si dedicamos 20 minutos semanales a la realización de esta dinámica, podremos abarcar una gran variedad de temas y ofrecer muchas enseñanzas emocionales distintas a nuestro alumnado.

Materiales/Recursos

- Vídeos ¹⁴que trabajen la empatía
- Soporte digital para la reproducción de los vídeos: PDI o televisión con DVD

Evaluación

- No se propone evaluación específica para esta propuesta más allá de la observación de la participación del alumnado o de la valoración de las posibles actividades propias de la asignatura Lengua Castellana y Literatura que se deseen introducir.

5.4.6. Educación Física: Expresividad corporal y cooperación entre iguales

CARRUSEL DE DINÁMICAS DE EXPRESIÓN CORPORAL

Descripción

¹⁴ Ver selección de audiovisuales en anexo V

En la presente propuesta, pretendemos tratar desde la expresividad corporal que propone la asignatura de Educación Física. Los principales contenidos de carácter emocional que trabajaremos será la identificación de las emociones ajenas en base a expresiones faciales o gestos varios, siempre desde una perspectiva reflexiva y estimulando la ayuda entre iguales. Comenzaremos trabajando la conciencia emocional, donde cada alumno tratará de representar una emoción por medio de su cuerpo mientras el resto de la clase debe de adivinar de qué emoción se trata. Seguidamente introduciremos algunas dinámicas que incluyan dramatizaciones en grupo, cooperación y ayuda entre iguales. La idea es que al finalizar la propuesta, los alumnos sean capaces de identificar emociones en los demás y en sí mismos en base a claves gestuales y que sean capaces así mismo de interpretar esas emociones como si fueran propias.

Objetivo

- Utilizar la expresión corporal para, mediante una serie de dinámicas que implican dramatización, mostrar e identificar emociones en distintas situaciones y poder reflexionar sobre dilemas morales y conflictos cotidianos de diversa índole.

Temporalización

Esta propuesta tendrá una duración de 1-2 sesiones.

Contenidos¹⁵

- Resolver situaciones motrices con diversidad de estímulos y condicionantes espacio-temporales, seleccionando y combinando las habilidades motrices básicas y adaptándolas a las condiciones establecidas de forma eficaz.
- Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento, de forma estética y creativa, comunicando sensaciones, emociones e ideas.
- Valorar, aceptar y respetar la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud reflexiva y crítica.
- Opinar coherentemente con actitud crítica tanto desde la perspectiva de participante como de espectador, ante las posibles situaciones conflictivas surgidas, participando en debates, y aceptando las opiniones de los demás.
- Demostrar un comportamiento personal y social responsable, respetándose a sí mismo

¹⁵ Todos los contenidos extraídos de forma literal de BOE (2014)

y a los otros en las actividades físicas y en los juegos, aceptando las normas y reglas establecidas y actuando con interés e iniciativa individual y trabajo en equipo.

Actividades¹⁶

- 1. Conciencia emocional: identificación de emociones a través de expresiones faciales de los demás:** Esta actividad consistirá en utilizar la mímica y las expresiones faciales para dramatizar un amplio abanico de emociones. Las agrupaciones que podemos utilizar son diversas, ya que podemos hacer la actividad individualmente, en parejas en grupos, etc. En este caso vamos a plantear la actividad individualmente o en parejas. La dinámica es simple y consiste en que el profesor asigne distintas emociones (alegría, tristeza, miedo, ira, amor, sorpresa, angustia, orgullo, dolor, etc.) a cada persona mediante trozos de papel que preparará previamente. Se destinarán 5 minutos a la preparación de la dramatización por parte de los alumnos y se organizará la clase de forma que se establezca un orden de actuación y se disponga a los alumnos en semicírculo alrededor de donde se vaya a realizar la interpretación. De esta forma, cada alumno saldrá a representar la emoción que le haya sido asignada mediante gestos y expresiones faciales y el resto deberá adivinar de qué emoción se trata. Si quisiéramos hacer la actividad más interesante, podríamos dividir la clase en dos grandes grupos que se alternen para interpretar las emociones asignadas y de esta forma, asignar puntos a cada grupo dependiendo de su interpretación y de si adivinan o no las emociones del otro grupo. El profesor moderará esta especie de competición tratando de hacerla igualada entre ambas partes.
- 2. Juego de identificación emocional:**¹⁷ En este caso, el profesor asignará acciones (por ejemplo correr al lado opuesto del aula o pabellón, levantar mano izquierda, agacharse, saltar, etc.) a cada emoción y los alumnos deberán realizar dichas acciones cuando identifiquen cada emoción en las situaciones que plantee el profesor. Este dispondrá a los alumnos en línea de forma que todos puedan verle. Una vez organizada la clase, el profesor comenzará a enunciar situaciones que le puedan haber pasado y que resulten familiares a los alumnos. En ese momento, los alumnos deberán identificar cómo se pudo sentir el docente y realizar la acción asignada a tal emoción. Por ejemplo, si el profesor dice: cuando me hacen una

¹⁶ Recursos disponibles en Anexo III

fiesta sorpresa por mi cumpleaños, los alumnos deberán realizar la acción asignada a emociones como alegría o sorpresa. Obviamente, habrá más de una posibilidad correcta en cada caso. Sin embargo, los alumnos que hagan acciones correspondientes a emociones que no tienen que ver con la situación expresada por el profesor, serán eliminados de la dinámica. Aclarar que al principio del juego podemos hacer algunas pruebas a modo de ejemplo antes de comenzar la dinámica para que todos los alumnos puedan entender en qué consiste. El juego finaliza cuando solo queda una persona en la línea. Si nadie falla, se podría dar el triunfo a más de una persona. Por último, podemos repetir el procedimiento tantas veces se quiera.

- 3. Dramatización de situaciones por grupos:** Esta actividad final será una combinación de las dos anteriores pues incluirá dramatización por grupos e identificación emocional. En este caso, el componente reflexivo adquirirá una importancia capital como veremos a continuación. El profesor dividirá a la clase en grupos de unas 5 personas por grupo. Seguidamente, el docente hará una introducción al conflicto que puede darse en situaciones cotidianas de los alumnos y ofrecerá una explicación introductoria sobre la empatía en estos casos. A continuación, el profesor repartirá una serie de situaciones conflictivas o de interacción interpersonal en distintos contextos a cada grupo (una por grupo). Se dejará un periodo de tiempo (unos 15 minutos) a los grupos para que preparen la dramatización por grupos. De nuevo, los distintos grupos interpretarán sus respectivas situaciones delante de la clase. Tras cada actuación se destinarán unos minutos a reflexionar sobre la situación, a identificar las emociones de cada uno de los personajes y a la búsqueda de soluciones conjuntas a tal situación, de forma que se estimule la participación de toda la clase. Por ejemplo una situación puede ser: a Pablo le han quitado un sacapuntas sin pedirle permiso y después de preguntar a sus compañeros descubre que fue Sofía quién lo cogió sin preguntarle; ante esto se produce un conflicto ya que Pablo necesitaba el sacapuntas en ese momento y Sofía se niega a pedirle perdón. Como vemos, la improvisación será necesaria y la búsqueda de soluciones y consecuencias dará lugar a un amplio debate.

Metodología

No es necesario hacer muchos apuntes metodológicos en esta propuesta pues los pasos

a seguir y la metodología general han quedado bastante claros en la explicación de cada actividad. Destacar la importancia de una buena organización de la clase y de un buen control de los tiempos para hacer las actividades variadas y más amenas. Como hemos indicado anteriormente, conviene también poner mucho énfasis en la reflexión sobre las situaciones que se plantean y en la promoción de la empatía en el aula mediante la identificación de emociones ajenas. En el caso de la última actividad, conviene tratar que los alumnos se identifiquen con las situaciones que se plantean y sean capaces de compartir las emociones de los personajes que se dramatizan, pues esa situación puede ocurrirles a ellos también.

Materiales/Recursos

- Trozos de papel con diversas emociones escritas en ellos.
- Situaciones de la vida cotidiana pensadas para ser utilizadas en la segunda actividad.
- Situaciones de conflicto o de distinto carácter y contexto que puedan ser familiares a los alumnos y que se encuentren escritas en trozos de papel.

Evaluación

En este caso, proponemos 3 tipos de evaluación de índole observacional principalmente:

- **Evaluación formativa del profesor**¹⁸ que valorará el desempeño e interés puesto por los alumnos en cada actividad. Así mismo evaluará la participación del alumnado en las actividades y las dramatizaciones realizadas por los mismos en base los criterios de evaluación de la asignatura.
- **Evaluación entre iguales**:¹⁹ sobre todo en la última actividad, cada grupo evaluará las actuaciones de los otros grupos con ayuda de una rúbrica que les facilite el profesor.
- **Autoevaluación**: Cada grupo evaluará su desempeño en las dramatizaciones realizadas de forma que se planteen aspectos a mejorar.

¹⁸ Ejemplo rúbrica evaluación observacional del profesor en Anexo IV

¹⁹ Ejemplo de rúbrica en Anexo III

6. CONCLUSIONES

Mediante este trabajo, hemos podido conocer el concepto de empatía así como sus implicaciones en la formación integral del individuo. El marco teórico ha servido para fundamentar y dar sentido a la propuesta que más tarde se ha planteado y que busca la promoción de la empatía desde las bases de la educación emocional. Dicha propuesta ha demostrado que es posible trabajar contenidos que respondan a las demandas de la escuela actual y que desarrollen tanto la dimensión racional como emocional de las personas. Así mismo, se ha comprobado la posibilidad de ofrecer soluciones a los déficits de nuestro sistema educativo con actividades que puedan aplicarse en contextos de aula reales para fomentar la empatía entre el alumnado de forma interdisciplinar e integrada, sin variar el ritmo académico y desde la congruencia con el currículum oficial de Educación Primaria.

Por otro lado, se ha puesto de manifiesto la importancia tanto de la empatía como de las competencias socioemocionales en general a la hora de fomentar prácticas democráticas y propias de una buena ciudadanía activa como son el respeto, la tolerancia, las conductas prosociales, el establecimiento de un buen clima de aula y la lucha contra el acoso escolar o *bullying* entre otros. Desde la percepción de que educar no es solo instruir sino formar ciudadanos competentes para la vida en sociedad, se han propuesto pautas para introducir estos aspectos en nuestra práctica educativa. Se ha señalado que el uso de la ficción, del role-playing, del debate, de la autorreflexión y de distintas dinámicas de juego es muy útil para el fomento de la empatía y esto ha quedado plasmado en la propuesta de intervención educativa que hemos diseñado.

Abogando por un cambio en la práctica educativa y por un fomento de la educación transversal e interdisciplinar, hacemos uso de la libertad que se nos confiere como maestros para diseñar nuestras propias propuestas de forma que satisfagan las necesidades y demandas de los alumnos que son los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por último, siendo conscientes de todo esto, debemos concluir este trabajo remarcando que no se debieran dejar de lado los contenidos de índole emocional por falta de tiempo pues queda patente que si se seleccionan los recursos adecuados y se diseñan y planifican las actividades atendiendo a los principios que se han estipulado en la fundamentación teórica, es posible abarcar todas las dimensiones de la persona. Esto traerá sin duda numerosos beneficios a nivel personal, social y profesional para todos los ciudadanos y nos permitirá educar mejores personas cada día.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adam, E., Aránega, S. (2003). *Emociones y educación: Qué son y cómo intervenir desde la escuela* (1a ed.). Barcelona: Graó.
- Baciero, F.T. (2016a). *Tema 1. Sentido de la asignatura Educación para la ciudadanía y marco legal. Ética y Educación*. Manuscrito no publicado, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Castilla y León.
- Baciero, F.T. (2016b). *Tema 5. Convivencia y Disciplina: Agresividad en la escuela. Causas, pautas de intervención y prevención*. Manuscrito no publicado, Facultad de Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, Castilla y León.
- Batson, C.D., Duncan, D., Ackerman, P., Buckley, T., Birch, K. (1981). Is empathic emotion a source of altruistic motivation? *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(2), 290–302. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.2.290>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis S.A.
- Bisquerra, R., Pérez, J.C., García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Carpintero, E., López, F., del Campo, A., Lázaro, S., Soriano, S. (2015). *Bienestar en Educación Primaria: Mejorando la vida personal y las relaciones con los demás*. Madrid: Pirámide.
- Djikic, M., Oatley, K., Moldoveanu, M. C. (2013). Reading other minds: Effects of literature on empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28–47. <https://doi.org/10.1075/ssol.3.1.06dji>
- Eisenberg, N., Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Grandma Annii. (2015, enero 20). *The TRUE story of the 3 little pigs by A.Wolf as told to Jon Scieszka*. Grandma Annii's Story Time [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=vB07RfntTvw&t=171s>
- López, F., Carpintero, E., del Campo, A., Lázaro, S. y Soriano, S. (2006). *El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia*. Madrid: Pirámide.

- Martín, X. (1992). El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 15, 63–67. <https://doi.org/10.1080/02147033.1992.10821033>
- Ministerio de Educación, C. y D. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, BOE núm. 52 § 2222 (2014), páginas 19349–19420. Recuperado de <http://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>
- Morgado, I. (2007). *Emociones e inteligencia social: Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón* (1a ed.). Barcelona: Ariel.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Conserjería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.
- Pereira, M. (2016). *Lectura y empatía: leer ficción nos hace más empáticos*. Instituto Superior de Estudios Psicológicos. Recuperado 28 mayo 2017, de <https://www.isep.es/actualidad-neurociencias/lectura-y-empatia-leer-ficcion-nos-hace-mas-empaticos/>
- Redorta, J., Obiols, M., Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto: Aprenda a manejar las emociones* (1a ed.). Madrid: Paidós Psicología Hoy
- Reizábal, M. V., Sanz, A. I. (1995). *La transversalidad y la educación integral. En Los ejes transversales: aprendizaje para la vida* (pp. 65–88). Escuela Española.
- Richaud, M. C., y Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31–41. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Scieszka, J. (1989). *The True Story of the Three Little Pigs*. USA: Viking Press.
- Torrego, J.C. (Coord.), Aguado, J.C., Fernández, I., Funes, S., López, J., Martínez, M.C., de Vicente, J. (2003). *Mediación de conflictos en Instituciones Educativas: Manual para la Formación de Mediadores*. (3ª ed.). Madrid: Narcea.

8. ANEXOS

Anexo I. Cuento “Manzanilla Amarilla” (creación propia)

Esta es la historia de Manzanilla, una manzanita que vivía en el manzano más alto de todo el huerto. Manzanilla, como todas las otras manzanas del árbol, era muy joven, pequeña y su piel era una mezcla de dos colores: verde y rojo. Desde pequeña le gustó jugar al pilla-pilla con las otras manzanitas del gran árbol, buscar gusanos y termitas entre la corteza del manzano y subir hasta las ramas más altas a ver los hermosos paisajes que desde allí se divisaban. Le encantaba aquella vida sin preocupaciones en la que lo único que tenía que hacer era crecer y jugar.

Sin embargo, todo dejó de ser tan bonito cuando llegó la edad de ir al colegio. Para aquel entonces, mientras que Manzanilla continuaba siendo pequeñita y de color verde y rojo, las demás manzanas ya habían crecido y su piel se había tornado o bien en color rojo en color verde. El primer día que Manzanilla llegó a la clase del profesor Manzano, se dio cuenta de que todas sus compañeras eran o bien rojas o bien verdes, mientras que ella seguía siendo bicolor. El resto de las manzanas se agruparon en dos grupos según su color y todas parecían estar muy felices en sus nuevos grupos de amigas. Sin embargo, nuestra pequeña manzanita se encontraba algo sola porque no ella era de un color diferente y no sabía con quién ponerse, así que decidió sentarse sola y esperar al recreo para elegir grupo.

Cuando todas salieron al patio a jugar, todas las manzanas excepto Manzanita se juntaron en dos grupos según su color: el grupo rojo y el grupo verde. Ambos grupos enseguida se enemistaron y siempre jugaban a juegos en los que se enfrentaban entre ellos. Aquel día empezaron a jugar al juego llamado “Policías y ladrones”, en el cual las manzanas rojas eran los ladrones que tenían que huir y esconderse y las verdes eran los policías que tenían que perseguirlas y atraparlas. Manzanilla también quería jugar ya que le encantaban ese tipo de juegos en los que había que esconderse, así que fue hacia ellas y les preguntó:

- ¡Hola, chicas!, yo también quiero jugar; ¿puedo jugar con vosotras?
- ¿Tú?, ¡Ni hablar! No puedes jugar con nosotras ya que eres de color distinto al nuestro y te confundiríamos con los del equipo contrario -le respondieron unas cuantas manzanas rojas.

- Pero... Aunque tenga colores distintos, soy igual que vosotras, puedo jugar como vosotras y soy buena jugando a estos juegos -replicó Manzanilla.

- ¡Jajaja! -se rieron todas las manzanas verdes- y ¿en qué grupo te colocamos?; Si te ponemos en nuestro grupo, a la hora de jugar no sabremos si eres de nuestro grupo o del rival ya que tienes ambos colores. Con lo cual acabaríamos perdiendo. Además, eres mucho más pequeña que nosotras -se burlaba una de las manzanas verdes.

- Pero... -balbuceó Manzanilla.

- ¡Vete a otro lado a jugar con otros y déjanos en paz! -le dijeron todas las manzanas al unísono.

Y Manzanilla no vio otro remedio que darse la vuelta e irse de allí mientras que el resto de manzanas hacían bromas sobre su aspecto y se reían de ella. Manzanilla, muy triste, corrió hasta la rama más alejada del árbol y allí rompió a llorar. De pronto, una golondrina que pasaba volando por allí, al verla en semejante situación, decidió parar a ver que le pasaba a nuestra protagonista. Manzanilla, al escuchar el piar del pájaro, paró inmediatamente de llorar e intentó aparentar normalidad. Intentó huir desesperadamente ya que desde pequeña le habían dicho que no se acercase a los pájaros pues intentarían devorarla. Corrió y corrió pero la golondrina, que volando era mucho más rápida, le cortó el paso. Manzanilla se asustó mucho y justo cuando pensaba que aquella ave se la iba a comer, el pájaro le dijo:

- Hola pequeña manzanita, me llamo Golondrín. Estoy por aquí de paso con mi familia y te he visto triste y sola. ¿Qué te pasa? -preguntó la golondrina.

- Pero... ¿No me vas a comer? -preguntó inquieta manzanilla.

- ¿Yo?, ¡Qué va! Soy aún muy pequeño y me alimentan mis padres. Además solo quiero hacer amigos por aquí.

- ¡Ahhh! -se sorprendió Manzanilla.

- ¿Cómo te llamas?, si se puede saber... -preguntó Golondrín.

- Pues... Yo soy manzanilla -balbuceó la manzanita.

- Me has caído muy bien, Manzanilla; eres muy dulce. ¿Te sientes sola? Yo estoy por aquí de paso con mi familia ya que viajamos mucho. Como voy a estar por aquí un tiempo, me gustaría hacer nuevos amigos -dijo el pájaro.

- ¿Amigos? Precisamente por eso estoy así, nadie quiere jugar conmigo - Manzanilla le contó todo lo sucedido a Golondrín.

A partir de ese día, Manzanilla y Golondrín se hicieron muy amigos y todos los días, a la misma hora, el pajarito pasaba a visitar a su compañera la manzanita por la misma rama. Cuando Manzanilla salía al recreo, corría a juntarse con su amigo y jugaban a todo tipo de juegos e intercambiaban opiniones e historias. No obstante, Manzanilla seguía algo recelosa de no poder jugar con el resto de manzanas, aunque se lo pasaba genial con su nuevo amigo y junto a él, las horas pasaban volando. Ambos crecían muy rápido pero nunca se cansaban de hablar y de compartir historias. Golondrín, como podía volar, siempre le contaba a Manzanilla las cosas que veía en sus viajes por el huerto y siempre le traía un regalo para alegrarle un día.

Un día, Golondrín encontró por el huerto un trozo de tela roja y no lo dudó; la dobló con cuidado, le hizo un bonito lazo con cariño usando un trozo de cuerda y se la llevó a su amiga. Manzanilla se encontraba en aquella rama como todos los días, aunque aquel día estaba algo triste ya que las otras manzanas habían celebrado una fiesta de cumpleaños y no le habían invitado por ser más pequeña que las demás. Golondrín, posándose en la rama y viendo el estado de su compañera le dijo:

- ¡Buenos días Manzanilla!, no te preocupes, un día malo lo podemos tener todos. Mira, te he traído un regalo, espero que te guste -dijo la golondrina mientras le tendía el regalo.

Manzanilla lo cogió ilusionada y lo abrió. Al ver lo que contenía, gritó:

- ¿Un traje rojo? ¿Para qué quiero yo esto? No me gusta. Esperaba que me trajeras algo bonito y no esto que no vale para nada -se quejó Manzanilla.

- Pero... Es para que te lo pongas y puedas jugar con las manzanas rojas. Pensé que era lo que querías, poder jugar con ellas. Así podrás estar con ellas y verme a mí a la vez y no volver nunca a estar triste -explicaba el pajarito.

- Yo no quiero jugar con las manzanas rojas, son muy brutas y agresivas. ¡Siempre se pelean entre ellas y no comparten nada! Yo quería algo verde... -dijo la manzanita.

- Yo solo quería darte una sorpresa... Lo hice con buena intención, no sabía que... -decía Golondrín cuando Manzanilla le interrumpió.

- ¡Basta! ¡Llévate tu trozo de tela barata por ahí! No la quiero. Me vuelvo a clase que ya llego tarde por tu culpa -dijo Manzanilla.

- Bueno... ¡Lo siento!, no quería molestarte. Espera un poco que tengo algo que decirte... -balbuceó Golondrín hasta que se dio cuenta de que Manzanilla estaba ya lejos para oírle.

A la mañana siguiente, Manzanilla se sentía diferente, algo más grande y más fuerte. Se miró en un charco de agua que había en un agujero del árbol y ¡sorpresa!: Su piel había cambiado de color y ahora era una hermosa manzana amarilla, había madurado. No podía creérselo y estaba algo desconcertada; ¿qué iban a pensar sus compañeras de tal cambio? Cuando llegó a clase, todos se quedaron sorprendidos de semejante cambio y el resto de manzanas le miraban con sorpresa y envidia. El profesor Manzano, ante semejante cambio, exclamó:

- Manzanilla, ¡mírate! ¡Qué guapa estás! Se ve que has madurado ya que ahora eres mucho más grande que tus compañeras y luces un precioso color. Eres distinta a las demás y de ahí, tu belleza.

Al salir al recreo, todas las manzanas fueran del color que fueran querían jugar con manzanilla y contarle sus cosas. Manzanilla se dio cuenta de que mientras todas las demás manzanas eran iguales, ella era distinta y eso hacía que todas quisieran ponerse a su lado. Como era de esperar, Manzanilla se hizo amiga de las manzanas verdes ya que eran sus preferidas y todas jugaron juntas. Sin embargo, Manzanilla, como estaba ocupada con sus nuevas amigas, no acudió a ver a Golondrín aquel día. Ni aquel día ni los siguientes, ya que ahora estaba muy ocupada jugando con todas las demás manzanas. La golondrina, que acudía a la rama todos los días, pensó que Manzanilla estaba enfadada con él y que ya nunca volvería. A Golondrín le hubiera gustado poder comunicar a su amiga que tenía que emigrar al ser ya mayor, pero como vio que Manzanilla estaba feliz con sus nuevas compañeras, decidió dejarlo estar.

Manzanilla, cuando se cansó de jugar con las manzanas verdes y rojas, puesto que siempre jugaban a lo mismo y nunca hacían nada diferente, decidió ir a ver a su amigo el pájaro, pero este ya no estaba allí. Se dio cuenta de que le había fallado y se arrepintió tanto que comenzó a llorar desconsoladamente. Decidió acudir todos los días a la misma hora a la rama a ver si volvía a ver a Golondrín y dejó de jugar con las manzanas, puesto que todas eran iguales y no le aportaban nada diferente.

Al pasar un año, Golondrín volvió con su familia de la emigración y pasó por el manzano a ver si veía por casualidad a su compañera. Y efectivamente, ahí estaba Manzanilla, mucho más mayor y más bonita que antes, pero más triste que cuando la vio por última vez. Al verse, ambos se alegraron mucho y se echaron a llorar mientras se pedían disculpas y se contaban lo que había pasado todo aquel año.

- Lo siento mucho Golondrín, no debí haberte dejado de lado -se disculpó Manzanilla.

- No pasa nada, está olvidado -le dijo el pájaro y añadió- Solamente estaba viajando para pasar el invierno y para poder contarte muchas más historias. Ya llega la primavera, el manzano florecerá y dará más manzanitas. Nosotros tenemos mucho que contarnos, así que construiré mi nido aquí y me quedaré para que podamos estar juntos hasta que tenga que volver a emigrar.

- Me alegra volver a tenerte junto a mí. Ahora podrás criar y jugaremos todos juntos como hacíamos antes -dijo Manzanilla.

- Por supuesto, los amigos son para siempre. Somos diferentes pero puede que precisamente eso sea lo bonito -concluyó Golondrín.

Anexo II. “The True Story of the Three Little Pigs”- Kidspiration

En este anexo pretendemos explicar el funcionamiento del programa *Kidspiration* utilizado para la propuesta para trabajar la empatía en la asignatura de inglés. A continuación, explicaremos muy brevemente el proceso a seguir en tres pasos básicos donde mostremos el desarrollo de la última actividad de dicha propuesta así como el producto final a conseguir:

1) Plantilla del programa y composición del esquema o diagrama de Venn:

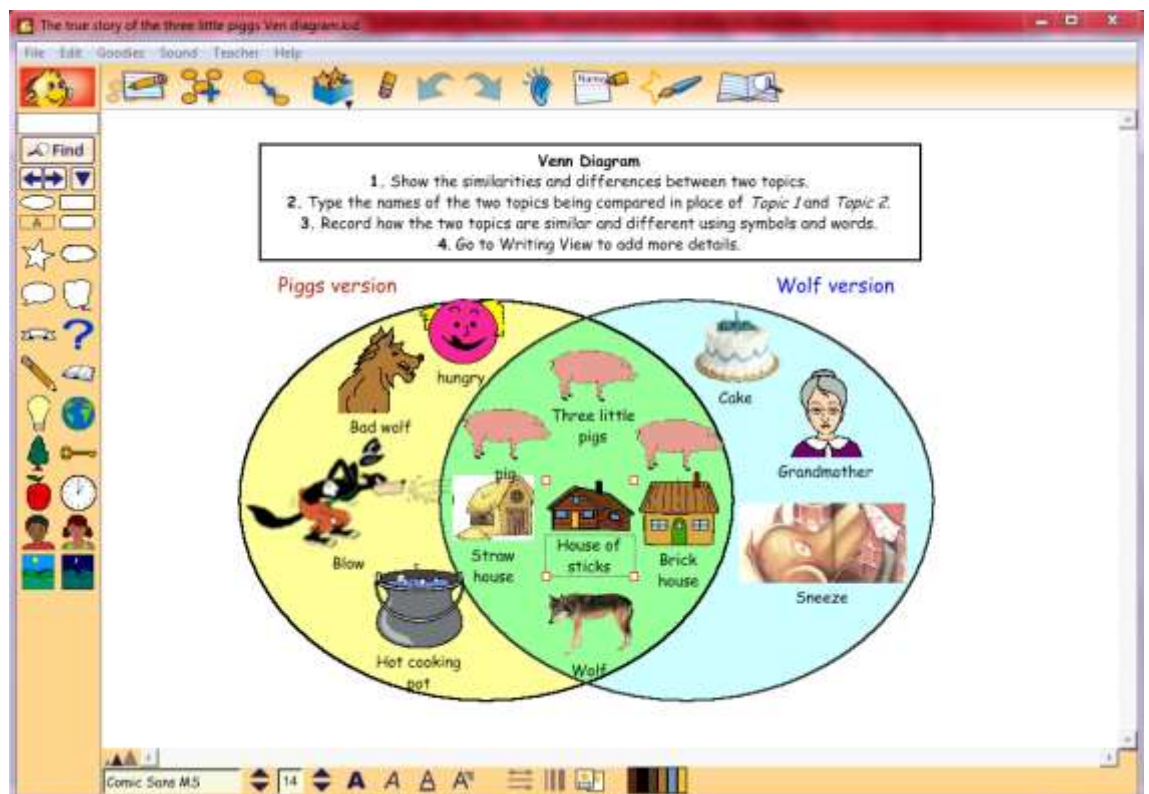


Figura 1- Diagrama de Venn e interfaz del programa Kidspiration (elaboración propia)

En la imagen de arriba podemos observar la interfaz del programa a utilizar y el diagrama de Venn ya realizado con las imágenes que facilita el programa y que se encuentran en la columna de la izquierda. En la barra superior podemos cambiar de perspectiva (visual-escrita), escuchar la pronunciación de los objetos seleccionados en inglés y borrar elementos introducidos entre otros. El diagrama de Ven nos lo ofrece el propio programa y los alumnos pueden completarlo haciendo uso del banco de imágenes de la izquierda. No obstante, como hemos dicho en la descripción

de la actividad, podemos darles el gráfico ya hecho como vemos en la imagen.

- 2) Pasar del diagrama de Venn o perspectiva visual a la pestaña destinada a la escritura:** Una vez creado el esquema del texto que queramos redactar, en este caso una comparación, podemos empezar a escribir el texto en la pestaña destinada para ello. Esta se selecciona en la primera pestaña de arriba a la izquierda y nos posibilita escribir debajo de cada imagen. Por lo tanto, gracias al soporte visual los alumnos pueden escribir con seguridad siguiendo el esquema que ellos hayan planteado. En este caso:

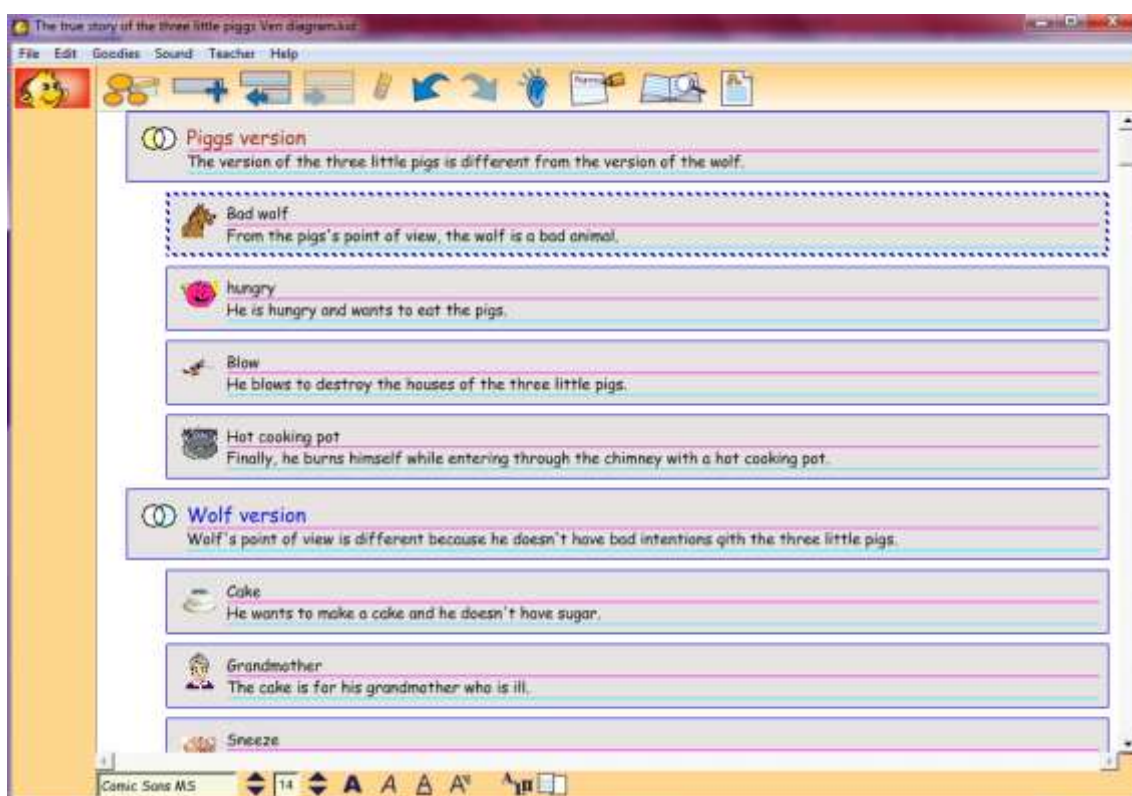


Figura 2. Perspectiva escrita (elaboración propia)

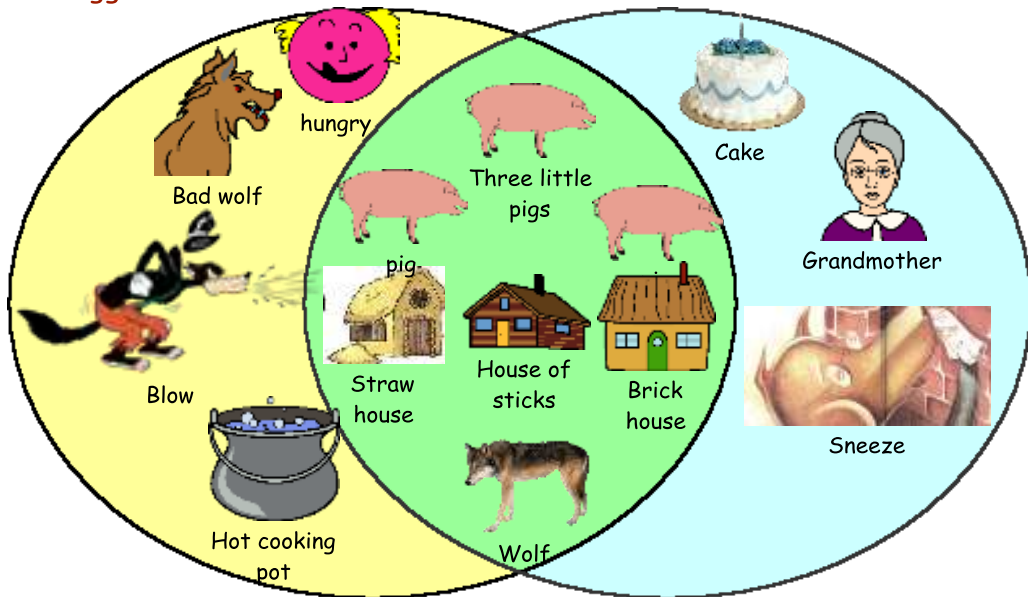
- 3) Una vez escritos todos los apartados, los alumnos podrán generar un documento Microsoft Word:** Una vez generado el documento, podrán revisar el texto, hacer las correcciones pertinentes e incluso imprimir el documento y pegarlo en su cuaderno. Esta opción se encuentra en la última pestaña de la barra superior donde pone "Publish". De esta forma, este sería el resultado que obtendríamos:

Venn Diagram

1. Show the similarities and differences between two topics.
2. Type the names of the two topics being compared in place of *Topic 1* and *Topic 2*.
3. Record how the two topics are similar and different using symbols and words.
4. Go to Writing View to add more details.

Piggs version

Wolf version



Piggs' version

The version of the three little pigs is different from the version of the wolf. From the pigs' point of view, the wolf is a bad animal. He is hungry and wants to eat the pigs. He blows to destroy the houses of the three little pigs. Finally, he burns himself while entering through the chimney with a hot cooking pot.

Wolf version

Wolf's point of view is different because he doesn't have bad intentions with the three little pigs. He wants to make a cake and he doesn't have sugar. The cake is for his grandmother who is ill. He sneezes instead of blowing. He only wants to ask for sugar politely.

Both

In both stories we have the same setting. The first little pig lives in a house made of straw. The second little pig lives in a wooden house. The third little pig lives in the brick house. The wolf goes to the three houses. The three little pigs are characters of both stories.

Anexo III. Recursos para la propuesta de Educación física

a) Actividad 2: ejemplos de actuaciones a emplear:

Cuando mis compañeros de clase me insultan.
Cuando mis padres me castigan sin salir a jugar.
Cuando suspendo un examen.
Cuando me regalan algo que deseaba mucho.
Cuando estoy en una playa tomando el sol.
Cuando hago daño a alguien que me importa.
Cuando estoy solo en casa y se va la luz.
Cuando abro los regalos de Navidad.

b) Actividad 3: situaciones de la vida cotidiana para ser dramatizadas:

<p>A Pablo le han quitado un sacapuntas sin pedirle permiso y después de preguntar a sus compañeros descubre que fue Sofía quién lo cogió sin preguntarle; ante esto se produce un conflicto ya que Pablo necesitaba el sacapuntas en ese momento y Sofía se niega a pedirle perdón.</p>
<p>Enrique quiere jugar en el recreo con sus compañeros a fútbol pero sin embargo, estos no le dejan jugar con ellos pues consideran que ya son suficientes. No obstante, su amiga paula le invita a jugar con ella a baloncesto y Enrique se niega a jugar con ella puesto que solo quiere jugar a fútbol.</p>
<p>En el colegio de Andrés no hay ascensor y la entrada principal cuenta con bastantes escaleras. Andrés se cayó ayer jugando en el parque y se rompió el tobillo por lo que ahora anda con muletas. Por lo tanto, necesita ayuda para subir las escaleras. Unos compañeros suyos pasan al lado de él pero sin embargo no le ayudan a subir pese a ver que anda con muletas. Como Andrés necesita ayuda, se la pide a un amigo suyo de la otra clase llamado Juan, aunque este que llega tarde a un examen, le dice que tiene mucha prisa y no puede ayudarle. Entonces, otro compañero de Andrés, viendo lo que le pasa y pese a que no son muy amigos, le ofrece su ayuda y ambos suben por las escaleras. Andrés se muestra muy agradecido y sorprendido</p>

porque no esperaba eso de su compañero.

Lucía es una chica que tuvo un accidente mientras andaba en bici y como se dio un golpe muy fuerte en la cabeza, en el hospital le tuvieron que rapar el pelo para poder cerrar la herida. Al día siguiente en la escuela, muchos compañeros se reían de ella y le llamaban “calva” por llevar el pelo rapado. Sofía es una buena amiga de Lucía que pese a ver lo que estaba pasando, decidió seguir su camino y no apoyar a su amiga.

María es una chica que si bien es muy trabajadora y saca notas muy buenas, nunca ha sacado un sobresaliente. Por su parte, Miguel es un chico de su clase que siempre saca sobresalientes y está muy orgulloso de ello. Sin embargo, en un trabajo de ciencias, María trabajó muy duro durante una semana e hizo un trabajo tan bueno que su profesora le puso un 10. María estaba obviamente muy contenta y sus compañeros, sabiendo lo que se había esforzado para conseguir esa nota, compartieron su alegría y le felicitaron. No obstante, Miguel, viendo que él no había sacado 10, se indignó y no dio la enhorabuena a su compañera María. Además, le Miguel le dijo a María unas cosas muy feas delante de sus compañeros.

Ejemplo de reflexión tras cada situación: ¿cómo crees que se siente María? ¿Actúa bien Miguel? ¿Cómo ayudarías a María? ¿Qué le dirías? ¿Por qué?

c) Ejemplo rúbrica de evaluación entre iguales:

Rúbrica de evaluación de grupos	
Grupo Evaluador:	Grupo a evaluar:
Aspectos a considerar	Puntuación 1-5
1) Interés mostrado por el grupo	
2) Dramatización de la situación	
3) Expresividad empleada	
4) ¿Cuánto te ha gustado?	
5) ¿Participación de todos?	
Observaciones:	

Anexo IV. Rúbrica para evaluación observacional directa

Nombre del alumno:						
Criterios	1	2	3	4	5	Observaciones
Participa activamente en la dinámica de clase interviniendo en debates/diálogos y haciendo aportaciones relevantes y significativas.						
Respeto el turno de palabra y las opiniones de sus compañeros/as						
Utiliza un vocabulario rico y emplea estructuras gramaticales adecuadas a la situación establecida.						
Se esfuerza por aprender y manifiesta una actitud proactiva en las clases.						
Es capaz de elaborar un discurso coherente, ordenado y bien planificado, expresando y argumentando sus ideas acerca de temas de diversa índole.						
Respeto y comprende las pautas y normas socio-comunicativas y muestra destrezas varias de comunicación.						
Puntuación total:	Aspectos a mejorar					

Anexo V. Selección de audiovisuales sugerida

1. Frey, J. (2016, febrero 6). *El regalo/ The Present Jacob Frey- Corto en español*. [Vídeo]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=pwM_MGrr5fU&t=39s
2. Katzenberg, J., Warner, A., Williams, J.H. (Prod.), Adamson, A., Jenson, V. (Dir.). (2001). *Shrek*. [DVD]. Estados Unidos: DreamWorks Animation.
3. Pixar, Eggleston, R. (2000, julio 15). For the birds. [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=WjoDEQqyTig>
4. Red Channel (2012, mayo 15). *Cadena de Favores Infinita*. [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8Gosg1ybxTU&t=11s>
5. Sapapepa (2013, agosto 24). *Parcialmente nublado- Corto Infantil* [Vídeo] Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Yco8av5NLII>
6. Wick, D. (Prod.), Minkoff, R. (Dir.). (1999). *Stuart Little*. [DVD]. Estados Unidos: Sony Pictures.