



**TRABAJO DE FINAL DE GRADO
FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**ABUSO DE PODER ENTRE IGUALES.
PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EMOCIONAL
PARA EL DESARROLLO DE LA EMPATÍA
EN EDUCACIÓN PRIMARIA.**

NOMBRE ALUMNO: Antonio Pinilla Piedehierro
NOMBRE DIRECTORA DE TFG: Macarena Blázquez Alonso
ÁREA O DPTO: Departamento de Psicología y Antropología
GRADO DE MAESTRO: Educación Primaria
4º CURSO, GRUPO 1

**CURSO 2015 / 2016
BADAJOZ
Convocatoria: JULIO**

Índice

1. Resumen/Abstract.....	4
2. Introducción y Justificación.....	7
3. Objetivos.....	9
4. Metodología.....	10
5. Fundamentación Teórica.....	11
5.1 El abuso de poder en la interacción entre iguales	11
5.1.1 <i>Aproximación conceptual y terminológica del abuso de poder....</i>	11
5.1.2 <i>Tipología e indicadores de abuso poder entre iguales:</i>	13
5.1.2.1 <i>Indirecta.....</i>	13
5.1.2.2 <i>Directa.....</i>	13
5.1.3 <i>Figuras que integran el sistema abusivo entre iguales:</i>	14
5.1.3.1 <i>Agresor/a.....</i>	14
5.1.3.2 <i>Víctima.....</i>	16
5.1.3.3 <i>Espectadores/as.....</i>	16
5.1.4 <i>Consecuencias del abuso de poder entre iguales:</i>	17
5.1.4.1 <i>Bullying.....</i>	17
5.1.4.2 <i>Cyberbullying.....</i>	19
5.2 La empatía entre iguales.....	21
5.2.1 <i>Análisis diferencial: empatía vs. simpatía, apatía.....</i>	21
5.2.2 <i>Teorías explicativas de la empatía.....</i>	23
5.2.2.1 <i>Teoría de la mente.....</i>	23
5.2.2.2 <i>Neuronas espejo.....</i>	23
5.2.3 <i>Tipos de empatía.....</i>	24
5.2.4 <i>Efectos de la empatía en la escuela.....</i>	25
5.2.4.1 <i>Inhibición de conductas abusivas o asimétricas entre iguales.</i>	25
5.2.4.2 <i>Fomento de la simetría relacional y la prosocialidad.....</i>	26

5.3 La inteligencia emocional en el aula	27
5.3.1 Modelos explicativos de la inteligencia emocional.....	27
5.3.2 La inteligencia emocional como recurso preventivo de las relaciones abusivas.....	28
5.3.3 La educación primaria e inteligencia emocional.....	29
6. Aplicación Práctica: programa de educación emocional para el fomento de la empatía entre iguales	31
6.1 Introducción y contextualización.....	31
6.2 Destinatarios/as.....	34
6.3 Metodología.....	35
6.4 Temporalización y materiales didácticos.....	35
6.5 Contenidos.....	36
6.6 Objetivos.....	37
6.7 Evaluación.....	38
6.8 Actividades.....	39
7. Conclusiones	62
8. Referencias Bibliográficas	65
ANEXOS	71
ANEXO I. Modelos explicativos de la Inteligencia Emocional.....	72
ANEXO II. Rúbrica de Evaluación del programa.....	73
ANEXO III. Fichas actividades cuerpo del programa.....	75
Bloque I. Identificación emocional o toma de conciencia.....	75
Bloque II. Expresión emocional.....	78
Bloque III. Comprensión emocional.....	81
Bloque IV. Regulación emocional.....	84
ANEXO IV. Actividades que completan el programa distribuidas por bloques de trabajo	92
Bloque I. Identificación emocional o toma de conciencia.....	94
Bloque II. Expresión emocional.	96
Bloque III. Comprensión emocional.....	98
Bloque IV. Regulación emocional.....	100
ANEXO IV. Fichas de actividades que completan el programa	102

1. Resumen

El grado de Educación Primaria aboga por favorecer una formación plena e integral del alumnado de esta etapa. La consecución de tal objetivo demanda la asunción de un estilo educativo que trascienda a la impartición de contenidos meramente conceptuales o científico-técnicos para trabajar áreas transversales (cognitiva, afectiva, espiritual, comunicativa, socio-política...) que les permitan crecer hasta lograr el desarrollo de sus potencialidades. Asimismo promueve que la escuela es la institución que facilita al alumnado relacionarse con su grupo de iguales con mayor frecuencia e intensidad, por lo que resulta clave que desde la misma se lleve a cabo el entrenamiento en habilidades socioemocionales tales a la empatía, con objeto de incrementar el bienestar emocional del niño/a, potenciar la generación de relaciones interpersonales saludables y prevenir la aparición de dinámicas abusivas y violentas.

El presente trabajo se estructura en dos apartados: “*Fundamentación Teórica*” y “*Aplicación Práctica*”. Por un lado, la “*Fundamentación Teórica*” procura proporcionar un mayor conocimiento sobre el abuso de poder, conocer su tipología e indicadores, las figuras que intervienen en dicho abuso, así como las consecuencias. Asimismo, analizaremos el concepto de empatía, sus teorías explicativas, los tipos que podemos encontrar y las repercusiones de su empleo en la escuela. Finalmente, el trabajo se focaliza en el papel de la inteligencia emocional en el aula de Educación Primaria como recurso para prevenir la aparición del abuso entre iguales.

La “*Propuesta Práctica*” ha sido diseñada a fin de proporcionar al alumnado la madurez emocional pertinente para el desarrollo de una competencia empática que impida al alumno/a verse inmiscuido en situaciones de violencia entre iguales, ya sea como agresor/a o espectador/a. Elaborado en base al Modelo de Inteligencia Emocional de las “Cuatro Ramas” o “Habilidades Mentales” de Mayer y Salovey (1997) y diseñado en relación a las áreas curriculares de la Educación Primaria, la metodología de la propuesta de actuación que se presenta obedece los *principios constructivistas*.

Sin duda, un modelo coherente de acuerdo a los objetivos que nos planteamos con el alumno/a de que aprenda a convivir, a ser, a hacer y a aprender (Delors, 1996).

Palabras clave: empatía, abuso de poder, inteligencia emocional, competencias emocionales, Educación Primaria, Plan de Acción Tutorial.

Abstract:

The degree of primary education advocates promote full and integral formation of the students at this stage. Achieving this objective requires making an assumption of an educational style that transcends the merely conceptual teaching of scientific and technical content or transverse to work areas (cognitive, emotional, spiritual, comunicativa, socio-political ...) that allow them to grow up achieve the development of their potential. It also promotes the school is the institution that facilitates the students interact with their peer group with greater frequency and intensity, which is key since it is carried out training in emotional skills such empathy in order to increase emotional well-being of the child / a, enhance the generation of healthy relationships and prevent the appearance of abusive and violent dynamics.

This work is divided into two sections: "Theoretical Foundations" and "Practical Application". On the one hand, the "Theoretical Foundations" seeks to provide a better understanding of abuse of power, know their typology and indicators, the figures involved in such abuse, and the consequences. Also we discuss the concept of empathy, their explanatory theories, types that can be found and the impact of their use in school. Finally, the paper focuses on the role of emotional intelligence in the classroom of primary education as a means to prevent the occurrence of abuse among peers.

"Practice Proposal" is designed to provide students with relevant emotional maturity to develop an empathetic competition that prevents the student / to be mixed up in violence between equals, either as aggressor / a or spectator / a. Prepared based on the model of Emotional Intelligence "Four Branches" or "mental skills" of Mayer and Salovey (1997) and designed in relation to the curriculum areas of primary education, the methodology of the proposed action presented obeys constructivist principles.

Abuso de poder entre iguales. Programa de entrenamiento emocional
para el desarrollo de la empatía en Educación Primaria.

Autor: Antonio Pinilla Piedehierro.

Titulación: Grado Educación Primaria.

Universidad de Extremadura (Campus de Badajoz)

Definitely, a consistent pattern according to the goals we set with the student / to that learn to live, to be, to do and to learn (Delors, 1996).

Keywords: empathy, abuse of power, emotional intelligence, emotional competence, Primary Education, Tutorial Action Plan.

2. Introducción y Justificación

Una de las problemáticas más frecuentes y con múltiples proyecciones en la sociedad actual (contexto escolar, laboral o privado) es el abuso de poder.

Flavell, Miller & Miller (2002) definen el abuso de poder como un tipo de relación dañina entre los individuos que tiene como principal característica el ejercicio de comportamientos reiterados de intimidación y exclusión dirigidos a otros/as que se sitúan o acaban situándose en una posición de desventaja.

De este modo, tendrá lugar el establecimiento de la asimetría relacional entre los sujetos. Un requisito básico para la instauración de la violencia en la relaciones independientemente de la modalidad que adopte. (Flavell, Miller & Miller, 2002)

Cuando el abuso de poder se circunscribe a iguales y en el entorno escolar, se denomina acoso escolar o bullying.

El fenómeno del bullying se puede definir como el abuso psicológico y a veces físico, caracterizado por la presencia de conductas continuas e intencionadas de intimidación, amenazas y degradación personal que un niño/a recibe por parte de sus compañeros/as (Estelles, González, Martorell & Rasal, 2009; Oñate, Piñuel & Zabala, 2005).

Ryan (2005) señala que la investigación en los últimos tiempos ha demostrado que la violencia es previsible y evitable diseñando acciones basadas en la prevención primaria del comportamiento abusivo.

Las teorías generales sobre violencia afirman que los sujetos con mayor capacidad empática presentan menos probabilidad de infligir una agresión (Eisenberg & Millar, 1988; Feshbach, 1964; Feshbach & Feshbach, 1969).

Todo parece indicar que situarse en el papel del otro/a implicaría no sólo la comprensión y acercamiento emocional a la postura del otro/a para reducir el riesgo de aparición de ataques violentos (Feshbach & Feshbach, 1987; Parke & Slaby, 1983) sino también una estrategia eficaz para el desarrollo de comportamientos prosociales e interacciones positivas (Eisenberg & Strayer, 1992).

Tal y como señalan López, Ferrer & Jiménez Gutiérrez (2009) según otros autores (Bar-On, 2006; Collell & Escudé, 2003, Trianes, Blanca, Morena, Infante & Raya, 2006) la escuela es la institución que facilita al alumnado relacionarse con su grupo de iguales con mayor frecuencia e intensidad, por lo que resulta clave que desde la misma se lleve a cabo el entrenamiento en habilidades socioemocionales tales a la empatía, con objeto de incrementar el bienestar emocional del niño/a, potenciar la generación de relaciones interpersonales saludables y prevenir la aparición de dinámicas violentas.

El *Decreto 103/2014, de 10 de junio*, por el que se establece el currículo de Educación Primaria para la Comunidad Autónoma de Extremadura aboga por favorecer una formación plena e integral del alumnado de esta etapa.

Así podemos constatarlo en los siguientes artículos:

Artículo 2. Objetivos de la educación primaria. Nos centraremos en:

- c) Adquirir habilidades para la prevención y para la resolución pacífica de conflictos, que les permitan desenvolverse con autonomía en el ámbito familiar y doméstico, así como en los grupos sociales con los que se relacionan.
En relación a desarrollar sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás.

Tal objetivo demanda la asunción de un estilo educativo que trascienda a la impartición de contenidos meramente conceptuales o científico-técnicos para trabajar áreas transversales (cognitiva, afectiva, espiritual, comunicativa, socio-política...) que les permitan crecer hasta lograr el desarrollo de sus potencialidades (ACODESI, 2003).

Artículo 7. Áreas transversales del currículo de Educación Primaria. Teniendo en cuenta que:

- 1) Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las TICs, el emprendimiento y la educación cívica y constitucional se trabajarán en todas las áreas, con especial atención a la competencia emocional.

Pero no debemos circunscribir tales aprendizajes a las indicaciones oficiales que nos llegan desde el sistema educativo formal.

Según Lorenzo, López & Vinardell (2006) la educación en valores que posibilita el desarrollo pluridimensional del ser humano constituye una educación incidental y formal. Matiz, que automáticamente involucra desde un escenario curricular oculto la necesidad de que padres, madres o tutores/as sean instruidos mediante la acciones necesarias (talleres, charlas...) en valores y competencias como la empatía que faciliten al niño/a una socialización saludable y provechosa para el funcionamiento personal y social (D'Angello, 2001).

3. Objetivos

Los objetivos *generales* que se plantea el presente trabajo:

- Concienciar sobre la importancia de trabajar la empatía en los primeros cursos de Educación Primaria.
- Favorecer relaciones positivas y saludables entre los alumnos/as.
- Procurar al alumno/a un desarrollo de la inteligencia emocional favorecedor de conductas empáticas como herramienta de prevención del abuso de poder entre iguales.

Los objetivos *específicos* que se pretenden son los siguientes:

- Ampliar el conocimiento del alumnado sobre el abuso de poder entre iguales.
- Delimitar las bases para el establecimiento de relaciones empáticas.
- Analizar la inteligencia emocional como instrumento central para prevenir la violencia y crear relaciones simétricas y saludables entre iguales.
- Elaborar una propuesta de actuación encaminada al entrenamiento de habilidades emocionales facilitadoras de la empatía que permita anticiparnos a las relaciones de abuso de poder entre iguales.

4. Metodología

La metodología empleada para la realización del presente trabajo es diversa teniendo en cuenta que cada apartado que integra el documento persigue objetivos distintos.

La “*Fundamentación Teórica*” procura proporcionar un mayor conocimiento sobre el abuso de poder, conocer su tipología e indicadores, las figuras que intervienen en dicho abuso, así como las consecuencias. Asimismo, analizaremos el concepto de empatía, sus teorías explicativas, los tipos que podemos encontrar y las repercusiones de su empleo en la escuela. Finalmente, el trabajo se focaliza en el papel de la inteligencia emocional en el aula de Educación Primaria como recurso para prevenir la aparición del abuso entre iguales.

Para recabar tal información teórica, se ha realizado un proceso de búsqueda de información y análisis documental, a través de artículos de revistas, tesis doctorales, libros y otros documentos extraídos de bases de datos como Dialnet y Google Académico así como de fuentes halladas en la Biblioteca central de Badajoz y biblioteca de la UEX.

El soporte bibliográfico consultado y referenciado de acuerdo a las *normas de la APA (sexta edición)*, ha permitido comprobar el amplio volumen de trabajos que coinciden en señalar la empatía como un factor fundamental para prevenir las relaciones de abuso de poder entre iguales.

La *propuesta práctica* ha sido diseñada a fin de proporcionar al alumnado la madurez emocional pertinente para el desarrollo de una competencia empática que impida al alumno/a verse inmiscuido en situaciones de violencia entre iguales, ya sea como agresor/a o espectador/a (Hernández, 2013) Elaborado en base al Modelo de Inteligencia Emocional de las “Cuatro Ramas” o “Habilidades Mentales” de Mayer & Salovey (1997) y diseñado en relación a las áreas curriculares de la Educación Primaria, la metodología de propuesta de actuación que se presenta obedece los *principios constructivistas*. La interacción continua con la tutora y su *atención personalizada* ante

las consultas planteadas, ha generado un clima comunicativo facilitador del *trabajo en equipo* y del *espíritu crítico* necesario para determinar los objetivos, procedimientos e interés de cada apartado colaborativamente.

5. Fundamentación teórica.

5.1 *El abuso de poder en la interacción entre iguales*

5.1.1 *Aproximación conceptual terminológica del abuso de poder*

El maltrato por abuso de poder consiste en la situación por la cual una o varias personas se sienten en una posición de poder, y ejercen de modo intencional y reiterado, daño físico o psicológico a otra persona que ocupa o acaba situándose en una posición de desventaja a raíz de los ataques (Barrios, del Barrio, Gutiérrez, Granizo & van der Meulen, 2005)

Tal y como se nos muestra en la Figura 1, el análisis conceptual de los conceptos implicados nos ayudará a identificar y conocer cada término para no confundirlos entre sí.

Figura 1. Análisis diferencial; agresividad, violencia, abuso y maltrato.



La agresividad es una condición inherente a la especie humana, caracterizada por su carácter funcional vinculado a la supervivencia defensa o escape de situaciones percibidas como amenazantes (Carrasco & González, 2006).

La *violencia* por su parte, se puede definir como una conducta que pretende hacer daño a otros/as de manera intencional, encontrándose motivada bien emocionalmente o instrumentalmente como medio para conseguir un fin (Almeida, Barrio, del Barrio & Martín, 2003)

Según Del Barrio, Barrios, Van der Meulen & Gutiérrez (2003) la violencia no sólo se lleva a cabo por comisión de conductas visiblemente agresivas, sino también el decir, por omisión de necesidades ajenas o conductas tan sutiles de carácter intimidador como miradas o la simple expresión de deseos verbales.

Cabe mencionar que el factor desencadenante de toda relación violenta es el *abuso de poder*, el elemento que establece *la asimetría* entre los sujetos. Esta desigualdad entre los miembros que puede ser, física, psicológica o material donde uno/s somete al otro/s a su propia voluntad a fin de controlarlo hasta llevarlo a la alienación aprovechando su posición de dependencia.

Asimismo, el *maltrato o victimización por abuso de poder* es un tipo concreto de agresión que, en ocasiones, se muestra abiertamente violenta y en otras, más sutil. Lo característico del maltrato es la relación que existe entre el autor y la víctima de sus agresiones, debido al gran desequilibrio físico o psicológico que hay entre ambos (Del Barrio, Martín, Almeida & Barrios, 2003)

Finalmente, destacar que cuando se produce el maltrato de una forma reiterada, lo podemos considerar acoso. El *acoso* es una forma de maltrato y un tipo de violencia, que a su vez se ha generado por el establecimiento de relaciones de *abuso* que se prolongan en el tiempo. Sin abuso no se produciría ninguno de los fenómenos mencionados anteriormente.

5.1.2 Tipología e indicadores de abuso de poder entre iguales:

Como señalan algunos autores (Chesnais, 1981; Dupâquier, 1999, nombrados por Viveros, Cortez & Martínez, 2015) el término violencia posee varios significados, además de incorporar una gran diversidad de sentidos definidos en términos históricos y culturales, desde las infracciones más sutiles hasta los ataques más obvios que representan un riesgo para la vida misma.

5.1.2.1 Indirecta.

Fernández (2010), apunta la violencia psicológica como “juegos” psicológicos, chantajes, sembrar rumores, reírse de los demás, provocar en otros aislamiento y rechazo como las conductas más frecuentes, además de ser un tipo de violencia que a menudo pasa desapercibida. La más usual y repetidas de todas en las aulas es la violencia verbal, donde entran insultos, amenazas, sobrenombres, expresiones dañinas, hostigamiento verbal, silencios...

En resumen, la capacidad de destrucción con el gesto, la palabra y el acto. Este tipo de violencia, al contrario que la directa o física, no deja huellas visibles inmediatas, aunque sus implicaciones son más trascendentes a la largo tiempo, con el agravante de aquellos trabajos que revelan que un 80% de las víctimas de agresiones físicas, rara vez han sido presas de estos malos tratos en ausencia de abusos psicológicos (Henning & Klesges, 2003).

5.1.2.2 Directa.

La Parra y Tortosa (2003), afirman que la violencia directa es aquella de carácter visible, cuya víctima y un agresor/a es claramente identificable y donde la violencia es ejecutada por el agresor/a con ayuda o no de algún arma y/o instrumento.

En esta dirección, Grosman (1992) añade que la violencia física se puede considerar como toda lesión física y/o corporal que deja huellas y marcas visibles incluyendo entre otros golpes, bofetadas y empujones.

Cabe destacar que cualquier tipo de violencia, ya sea de forma física o psicológica afecta de modo significativo al ambiente escolar. El deterioro de las relaciones entre las personas que comparten el mismo aula, perjudica y afecta a la al desempeño académico de los/as alumnos/as y lo que es pero, a su salud mental (Abramovay & Rua, 2002)

5.1.3 Figuras que integran el sistema abusivo entre iguales:

5.1.3.1 Agresor/a.

Numerosos estudios describen como principales características del agresor/a (Pellegrini, Bartini & Brooks, 1999; Smith, Talamelli, Cowie, Naylor & Chauhan, 2004) las que se presentan en la tabla siguiente.

Tabla 1. Características del agresor/a.

CARACTERÍSTICAS DEL AGRESOR/A	
Suelen usar la fuerza	Dificultad de autocrítica
Impulsividad elevada	Bajo rendimiento académico
Baja capacidad empática	Son percibidos/as como personas intolerantes y arrogantes
Problemas de respeto de límites y normas	No actúan de forma aislada

Todo parece indicar que los agresores/as suelen usar la fuerza para resolver sus conflictos, entre otros factores por la falta de estrategias no violentas como las habilidades sociales para resolver los mismos, sus elevados niveles de impulsividad y su escasa capacidad empática.

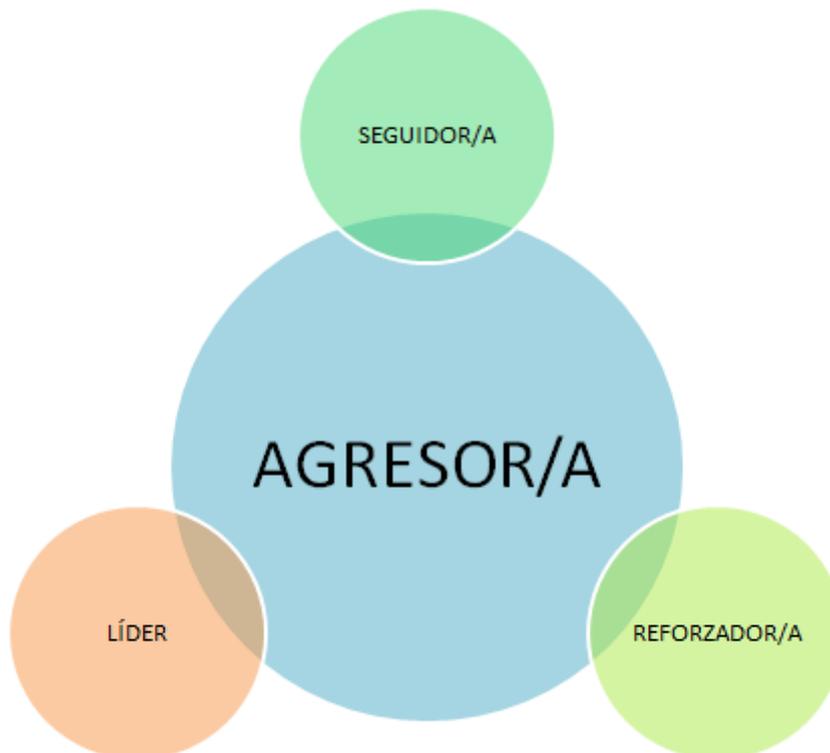
Respecto al ámbito académico, los agresores/as a menudo son alumnos/as con un rendimiento muy bajo, teniendo una relación muy negativa con los profesores/as.

Asimismo, los alumnos/as agresores/as no actúan de forma aislada, sino que crean grupos en que apoyarse que generalmente muestra una fuerte tendencia a la violencia.

Numerosos agresores/as provienen fundamentalmente de entornos familiares con dificultades para enseñar a sus hijos/as a cumplir normas y respetar límites. Aspecto que confirman Díaz-Aguado, Arias & Seosane (2004) con sus trabajos donde resaltan como una característica común de este tipo de familias la permisividad excesiva con sus menores, combinada con el empleo de métodos coercitivos y autoritarios donde está presente el castigo físico.

Ramírez (2001), distingue varios tipos de agresor/a que aparecen en la Figura 2.

Figura 2. Clasificación de los perfiles del agresor/a según Ramírez (2001)



Los *agresores/as líderes* son aquellos agresores que empiezan, tienen la iniciativa en las situaciones de acoso escolar entre iguales, mientras que los agresores/as seguidores son aquellos que inician la agresión, pero se unen al agresor/a líder, que es la persona que inicia la situación de acoso. A estos hay que añadir los agresores/as reforzadores que son aquellos agresores/as que intervienen en la situación de acoso escolar burlándose de la víctima o animando al agresor/a.

No obstante, según el mismo autor e independientemente del perfil de agresor/ a que consideremos, nos encontramos con el denominador común de que al emplear tales agresiones en el ámbito escolar tienen mayor probabilidad de verse implicados/as en actos de delincuencia o vandálicos en posteriores edades.

5.1.3.2 Víctima.

Según Díaz-Aguado (2005), son dos los principales perfiles de víctimas que podemos encontrar. La primera de ellas es la *víctima pasiva*, personas que carecen de asertividad, y que en ocasiones se comportan de forma pasiva e incluso sumisa. En situaciones violentas se sienten ansiosas, inseguras y con una autoestima muy baja, son personas vulnerables y con la autoestima muy baja. Por norma general, no suele contar con apoyos entre los miembros de su grupo, tiene carencia de habilidades sociales y de comunicación y sufren de cierto aislamiento social. En ocasiones, estas víctimas pasivas se llegan a sentir culpables de la situación de violencia a la que están siendo sometidas, y tienden a ocultar dicha situación. Debido a esto, la víctima pasiva puede sentirse avergonzada por la situación que está pasando, incluso más que sus agresores.

En segundo lugar nos encontramos a las *víctimas activas* que comparten ciertas características con las víctimas pasivas: se sienten sin apoyo en su grupo, sufren cierto aislamiento social, además de gozar de una gran impopularidad entre sus compañeros, de tal forma que se consideran alumnos excluidos o discriminados por parte de sus compañeros. Las víctimas pasivas se comportaban de una forma sumisa, sin embargo, este tipo de víctimas actúa de manera agresiva e impulsiva, reaccionando así a las agresiones y otros estímulos no asociados a estas. Son incapaces de encontrar la conducta apropiada para resolver un conflicto, al mostrarse con una fuerte tendencia a

actuar de forma impulsiva. Son etiquetadas en ocasiones como “víctimas provocadoras” (Jalón, 2005)

5.1.3.3 Espectadores/as.

Los agresores/as y las víctimas son los más representativos, no son los únicos que intervienen en esta problemática (Hernández, 2013).

Los espectadores/a según Avilés (2006) no permanecen ilesos. Se apunta como consecuencia principal la desensibilización que se produce ante el sufrimiento de otros individuos cuando son testigos, implicados o no, de hostigamientos repetidos en las que no son capaces de intervenir para poder evitar esta situación. En algunas ocasiones pueden sentir una sensación de indefensión similar a la que experimenta el hostigado.

Entre los espectadores/as podemos destacar diferentes figuras, dependiendo de cómo actúen en la situación de abuso.

Los espectadores /as considerados como *defensores/as* son aquellas personas que ayudan o intentan ayudar a la víctima. En el caso de que omitieran la agresión serían cómplices de la misma, mientras que aquellos que se limitan a ver la situación desde fuera, no se involucran y tuvieran un comportamiento neutral se les considerarían *espectadores/as-observadores/as* (Ramírez (2001).

Otro tipo de espectador/a es el *cómplice*, este/a se identifica con aquellas personas que son amigos/as o conocidos/as del agresor/a y que les sirven de ayuda en el momento del maltrato. Muy parecidos son los *espectadores/as reforzadores*, los cuales conocen la situación e intervienen en la misma animando e incitando al agresor/a, normalmente mediante burlas y comentarios hacia la víctima (Hernández, 2013).

5.1.4 Consecuencias del abuso de poder entre iguales:

5.1.4.1 Bullying.

Podemos encontrar multitud de definiciones acerca de este concepto, debido a que este ha ido evolucionando a la vez que ha sido sometido a diferentes estudios:

Según Picón (2016) el primer autor que definió este concepto fue Heinemann (1969), donde expresaba el bullying como una agresión de un grupo de alumnos/as hacia uno de sus miembros que interrumpe e imposibilita las actividades cotidianas del grupo.

Posteriormente Martorell, González, Rasal & Estellés (2015) definen el bullying como un comportamiento que se repite en el tiempo de intimidación y fustigación, que produce en la víctima exclusión social y aislamiento, es decir, el abuso reiterado verbal, emocional y/o físico del agresor sobre la víctima.

Una aportación importante la realizan Félix, Godoy & Martínez (2008), donde diferencian entre los comportamientos indirectos, como pueden ser la difusión de rumores y los comportamientos directos, donde intervienen los insultos, agresiones físicas, recalando que esto se produce debido a la no intervención por parte de las personas que están en torno a la víctima, ya sea por miedo, desconocimiento o pasividad.

La definición más comúnmente utilizada sobre el concepto del bullying es la que lo define como una conducta de persecución psicológica y/o física que realiza un/a alumno/a sobre otro/a. Esto se repite a lo largo del tiempo, y la víctima se suele sentir indefensa (Garaigordobil, 2011).

Al igual que existe controversia a la hora de llegar a un único concepto del termino bullying, también ocurre lo mismo cuando nos referimos a las *formas y/o manifestaciones*.

Para autores como Garaigordobil (2011), adoptaría manifestaciones como *físicas* que hace referencia a conductas directas dirigidas contra el cuerpo (pegar, empujar...) o indirectas que van dirigidas contra la propiedad (robar, romper...), *verbales* (burlas, insultos, motes ofensivos...), *sociales* que son aquellas manifestaciones en la que se aísla al miembro del grupo y *psicológicas*, conductas que provocan inseguridad, miedo y merman la autoestima.

A estas manifestaciones el estudio del Defensor de Pueblo-UNICEF (2000) añade otra más, la mixta (físico y verbal) que son conductas como amenazas, chantajes y el acoso sexual.

Finalmente otras autoras como Serrano & Iborra (2005) añaden a las manifestaciones anteriormente citadas la *negligencia*, entendida como el abandono o dejadez de las obligaciones en los cuidados que necesita una persona, el *abuso sexual* que conlleva la utilización de la persona como medio de estimulación o gratificación sexual, el maltrato económico con la apropiación no autorizada o ilegal de las propiedades o recursos económicos de una persona y el vandalismo que se manifiesta como una conducta dirigida a propiedades cuya principal función es provocar daño, deterioro y/o destrucción.

La diversidad de estudios realizados a cerca del bullying, destaca que las características fundamentales de este fenómeno no varían mucho de un país a otro, y además, a esto se le añade que es una realidad constatada en todos los centros escolares (Garaigordobil, 2011).

Garaigordobil, (2011) y Olweus (1998) destacan como característica fundamental del agresor/a o agresores/as la intención de hacer daño físico o psicológico a la víctima, que ésta no es capaz de defenderse por sí misma ante la desigualdad de poder (física, psicológica o social) en la que se encuentra inmersa y que la conducta violenta del agresor/a hacia su víctima se repite en el tiempo de manera prolongada (Olweus, 1998).

5.1.4.2 Cyberbullying.

Son diversas las interpretaciones que podemos encontrar a cerca de este término. Belsey (2005), expresa que el cyberbullying implica el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para incentivar la conducta deliberada, repetida y hostil por un individuo o un grupo, que tiene la intención de dañar a otros. Autores como Martínez (2009) afirman que consiste en hacer daño a los demás mediante el envío o publicación de material dañino y/o participar en otras formas de agresión social, a través de herramientas electrónicas con fines intimidatorios.

Aunque el cyberbullying comparta *manifestaciones centrales* con el bullying, algunos autores destacan algunas formas que pertenecen a la idiosincrasia de este nuevo fenómeno, que podemos observar en la Tabla 2.

Tabla 2. Formas que adopta el cyberbullying según Carvalho, Fisher, Mahdavi, Russell Smith & Tippett (2008).

Formas que adopta el cyberbullying
Mensajes de texto, the Short Message Service (SMS)
Imágenes, fotos o video-clips
Llamadas desde el teléfono móvil
Mensajes de correo electrónico (e-mails)
Sesiones de chat o chatrooms

Estas formas se manifiestan mediante los SMS, son mensajes de texto que en la actualidad han sido sustituidos por herramientas como WahtsApp o Line, las imágenes, fotos o video-clips en plataformas como YouTube, recibir llamadas insistentes, molestas, desagradables y con bromas o mensajes de amenaza hacia la víctima. Así como intimidación hacia la víctima al participar en salas de chat.

Dependiendo de la *acción que se realice*, centrándonos en Martínez (2009), podemos destacar conductas como el *hostigamiento o Harassmen* que consiste en el envío repetitivo e insistente de mensajes molestos. La *Provocación incendiaria o Flaming* que se basa en discusiones en línea utilizando las TIC con lenguaje vulgar y enojado. Por otro lado, destacar la *difamación u Outing y Engaño o Trickery* que se da cuando se comparten secretos, información embarazosa o imágenes de otras personas, a través de internet, teléfono móvil, la *denigración o denigration* que consiste en denigrar a alguien en línea, la *suplantación de identidad o Impersonation*, fingiendo ser otra persona con el fin de dañar a esa persona, la *persecución o Cyberstalking*, es decir, acoso repetido, intenso, cuyas amenazas generan miedo y por último la *exclusión social o exclusión* excluyendo intencionadamente y cruelmente a alguien de un grupo “on

linea". Teniendo en cuenta que este tipo de agresiones son cada vez más frecuentes, debemos de conducir al alumnado hacia un uso correcto de las tecnologías desde edades tempranas y enseñarles a pedir ayuda en el caso de que sufran algunas de estas situaciones de abuso.

5.2 La empatía entre iguales

5.2.1 Análisis diferencial: empatía vs. simpatía, apatía

Rizzolatti, Fogassi, & Gallese (2007) conciben la *empatía* como la capacidad para compartir el mensaje de las acciones, sentimientos y emociones, así como las interacciones con los demás. Dichos autores afirman que comprendemos los estados mentales de las demás personas poniéndonos en su lugar, viviendo su situación literalmente y con respecto a esta vivencia es como actuamos. En otras palabras, la empatía es definida como la capacidad que tiene las personas para identificar lo que sienten y piensan otros individuos y responder a sus pensamientos y sentimientos de una manera adecuada (Auyeung, Allison, Wheelwright, & Baron-Cohen, 2012).

De esto modo, la persona empática es espontánea. No le hacen falta todas las palabras para conocer lo que el otro/a le está explicando. El empático es comprendido por el otro/a fácilmente y comprende lo que la otra persona le quiere expresar (Marietan, 2009).

En esta misma línea, cabe mencionar el valor instrumental que tiene la empatía que va dirigido a establecer vínculos entre personas, a través de una reproducción interna de lo que siente y piensa el otro hasta lograr un conocimiento intelectual de dichas emociones (Orange, 2013).

La simpatía también es una emoción, diferente a la empatía.

Por su parte la *simpatía* se define como el modo de ser y actuar de una persona, así como su carácter, que hacen a esa persona agradable y atractiva a los demás. La

simpatía tiene la característica de ser espontánea y mutua, produciéndose una inclinación afectiva entre las personas que se da (DRAE, 22ª edición, 2005).

Algunos autores clásicos como Smith, Hume & Rousseau conocen la simpatía como un sentimiento moral natural del ser humano y por ello es la base de la ética. Lo que pretende conseguir, es el agrado de los/as demás, y tiene en común con la empatía, que tenemos que realizar un esfuerzo activo por seleccionar de entre nuestro repertorio interno de conductas y emociones, aquellas respuestas que creemos que van a agradar al otro/a. En la simpatía, tratamos de agradar a la otra persona, que nos tome como una persona cercana de confianza y nos ganemos su cooperación y alianza, mientras que en la empatía, el acercamiento que se produce entre los individuos no es tan marcado, pues como bien dice Bleichmar (2002) se trata de “captar al otro sin fusionarse con él, conservando un espacio propio de identidad”.

Cabe destacar, que aunque sean dos conceptos independientes, pueden actuar de una forma conjunta y simultánea.

Por otro lado, con respecto al concepto de *apatía*, definido como una falta de interés por participar en actividades en grupo o con más personas, produciendo esto una reducción en las interacciones sociales del individuo, afectando así a su forma de vida (Passarotto, 2012). En otras palabras, la apatía es un estado de impasibilidad afectiva, de abandono e indolencia (Abbagnano, 2004).

Es importante mencionar que la evidencia médica asocia a la apatía uno de los cambios comportamentales más usuales asociados a enfermedades o lesiones que afectan al eje de la corteza pre-frontal, los ganglios basales, el núcleo caudado, el pallidum interno y el núcleo talámico medial-dorsal, como en el caso de las enfermedades de Alzheimer (Aguera, Cruz, Gil, Martínez, Osorio, Ramos & Valentí, 2010).

5.2.2 *Teorías explicativas de la empatía.*

5.2.2.1 Teoría de la mente.

La teoría de la mente es una habilidad que capacita al individuo para predecir, explicar y manipular el comportamiento de uno/a mismo/a y el de los demás, a los que se les atribuyen estados mentales independientes (creencias, intenciones, emociones o deseos...) (Frith & Gallagher, 2003; Nuñez & Riviere, 1996)

Existe controversia con respecto a la edad que aparece dicha teoría, algunos autores (González, Padilla & Palacios, 2009) aseveran que es en torno a los cuatro años, cuando el niño/a ya es consciente de que los demás poseen estados mentales diferentes a los suyos, y comienzan a entenderlos. A su vez, adquiere la capacidad de entender que una misma situación puede representar significados diferentes y generar en los demás comportamientos y emociones.

Wimmer & Perner (1983) son más flexibles a la hora de señalar la edad de adquisición de esta teoría, señalando como intervalo de edad principal el que transcurre desde los tres a los cinco años.

La superación de este nivel supone importantes logros evolutivos que abarcan desde el desarrollo de la conducta empática como la capacidad de manipulación cognitiva que implica engañar al otro de manera intencional.

5.2.2.2 Neuronas espejo

Rizzolatti & Giner (2006), afirman que las neuronas espejo se crean durante el vínculo de apego primario. Las neuronas espejo ubicadas en la corteza cerebral, suscitan en un individuo lo que está observando en otro. Estas neuronas forman parte de un sistema de percepción/recepción, de tal forma que si observamos a la persona realizar algún movimiento de alguna parte de su cuerpo, se activarán las mismas regiones de la corteza motora como si estuvieran realizando esos movimientos observados. Cuando observamos que una persona está llorando, nuestras neuronas espejo se activan y aquí es donde se activa la sensación de empatía.

Hustvedt (2010) señala que el exceso de empatía puede suponer una hiperconectividad de las neuronas espejo, lo que puede provocar una identificación masiva y errónea del otro/a, mientras que el defecto de empatía detectado en sujetos egocéntricos puede resultar característico de una identidad propia.

5.2.3 Tipos de empatía

La visión integradora del concepto de empatía entiende existen dos dimensiones fundamentales que la componen: cognitivos y afectivos.

Asimismo, esta misma perspectiva pretende dilucidar la relación existente entre estos componentes, considerando hallazgos que contemplan desde la independencia de ambas dimensiones (Gladstein, 1983; Mill, 1984 & Smither, 1977) como la interdependencia (Gladstein, 1983).

Para Davis (1980) si bien la empatía se compone de una dimensión cognitiva; que contribuye a representar los pensamientos y motivos del otro/a y otra dimensión afectiva; dirigida a inferir los estados emocionales de ajenos, enfatiza en el carácter multidimensional de la empatía.

Tabla 3. Clasificación multidimensional de empatía (Davis, 1980)

I. Empatía COGNITIVA		II. Empatía AFECTIVA	
Fantasía	Adopción de perspectivas	Angustia empática	Afición personal

A pesar de que la Tabla 3 presenta un marcado eje diferenciador entre cada componente empático, es importante destacar el carácter interrelacionado de cada uno de ellos.

De este modo, si la empatía cognitiva se encuentra integrada por la fantasía o tendencia a la identificación con personajes imaginarios por otro lado; hemos de

destacar la adopción de perspectivas del otro/a, como subcomponente tradicional y sesgadamente entendido como empatía cognitiva.

Por otro lado en la empatía afectiva queda constituida por el nivel de angustia empática, como la tendencia a mostrar sentimientos de preocupación y compasión por el otro individuo, y la afición personal; entendida como la ansiedad experimentada al observar un suceso desagradable para el otro/a.

Lawrie & Steele (2004), por su parte, aseguran que la empatía y la regulación de la misma aparece en el área de la corteza prefrontal, estando la empatía cognitiva en la región frontal dorsolateral y la empatía afectiva en la región orbitofrontal.

La unión de los dos tipos de empatía así como de sus componentes hace que los individuos comprendan y entiendan los sentimientos y emociones de los otros/as (Davis, 1996; Jolliffe & Farrington, 2004).

5.2.4 Efectos de la empatía en la escuela

5.2.4.1 Inhibición de conductas abusivas o asimétricas entre iguales.

Diferentes trabajos (Feshbach & Feshbach, 1969; Feshbach, 1964; Millar & Eisenberg, 1988; Parke & Slaby, 1983) sobre las conductas abusivas entre iguales plantean la hipótesis del posible rol inhibitorio de la empatía sobre la agresión.

Desde una perspectiva cognitiva, se considera que las conductas agresivas podrían ser menos frecuentes en las personas que poseen mayor capacidad empática, ya que la habilidad de tomar la posición del otro/a, puede llevar a una mejor comprensión de la otra persona y reducir así la posibilidad de que ocurran situaciones conflictivas.

Por otro lado, desde la perspectiva emocional, observar el sufrimiento de una víctima llevará a la inhibición de la agresión cuando el agresor/a comparte el malestar con la víctima o expresa una respuesta emocional de preocupación empática.

Feshbach & Feshbach (1969) aseveran que al realizar una observación de las señales de sufrimiento de una víctima sometida a conductas de abuso podrían provocar una preocupación en un observador/a empático/a.

La propuesta planteada por Milgram (1965) afirma que los sujetos reducían la agresión a medida que la víctima estaba más próxima al agresor/a, y propuso como hipótesis de explicación de este fenómeno la posibilidad de que los sujetos implicados pasaran de una “posición de conocimiento a una posición de sentimiento” debido fundamentalmente a esta capacidad empática.

5.2.4.2 Fomento de la simetría relacional y la prosocialidad.

La conducta prosocial se define como cualquier comportamiento de índole voluntaria con la intención de ayudar y beneficiar a otros/as (Benson, Scales & Sesma, 2006; Berglund, Catalano, Hawkins & Lonczak, 2004; Eisenberg & Fabes, 1998).

Diversas investigaciones establecen una relación positiva y significativa entre empatía y conducta prosocial, apuntando a la empatía como la conducta que aumentará la conducta de ayuda a la vez que disminuirán comportamientos antisociales como la violencia entre iguales (McMahon, Parnes & Wernsman, 2006).

Por otro lado, diversos trabajos sobre la empatía y la conducta prosocial (Eisenberg, Fabes, Liew, Spinrad, Valiente & Zhou, 2005) han demostrado que el autocontrol de las emociones desempeña un papel fundamental en la conducta de ayuda y/o conducta empática aseverando que la adquisición de habilidades emocionalmente inteligentes puede actuar como mecanismo inhibitor de emociones negativas desencadenantes de respuestas abusivas.

Existen definiciones que distinguen la conducta prosocial de la altruista si realizar diferenciación alguna (Chacón, 1986).

Sin embargo la tendencia generalizada es la que integra ambas perspectivas y entiende la conducta prosocial como toda conducta social positiva, tenga o no motivación altruista (Garaigordobil, 2003; Portal, 1995). Es por ello que se puede afirmar que toda conducta altruista puede considerarse prosocial, aunque no toda conducta prosocial puede calificarse de altruista.

Los dos agentes de socialización principales de la conducta prosocial son los profesores/as y los padres y madres

Según Eisenberg (1989) los profesores/as y padres y madres, como agentes de socialización principales, constituyen figuras de influencia clave para el desarrollo de conductas solidarias del niño/a.

5.3 La inteligencia emocional en el aula

5.3.1 Modelos explicativos de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional, para muchos autores (Davie, Roberts & Stankov, 1998) es una nueva etiqueta de algo que existía hace muchos años. Los modelos sobre la inteligencia emocional (IE) han sido muy variados, incluyendo concepciones y habilidades diferentes (Bar-On, 1997; Cooper & Sawaf, 1997; Elias, Tobias & Friedlander, 1999; Goleman, 1995 & 1998; Gottman, 1997; Martín & Boeck, 1997; Shapiro, 1997).

Según los conceptos más admitidos de inteligencia emocional se distinguen entre modelos de habilidades y modelos mixtos (Caruso, Mayer & Salovey, 2000).

1. Modelos de Habilidades

Este modelo concibe la IE como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento. Para estos autores las emociones ayudan a resolver los problemas (Kaufman & Sternberg, 1998).

❖ El modelo de las cuatro ramas de Salovey & Mayer (1990)

Este modelo de habilidades considera que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas que son:

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997)

Salovey & Mayer (1990) destacan que en el contexto escolar el alumnado se enfrenta a situaciones en las que tienen que recurrir a habilidades emociones para adaptarse de forma adecuada a la escuela.

2. *Modelo de mixtos*

Este modelo concibe la Inteligencia Emocional como un compendio de rasgos estables de personalidad, aspectos de motivación y habilidades (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman & Rhee, 2000; Goleman, 1995).

Bar-On (1997), desarrolla un “Modelo Multifactorial” en el que se combinan rasgos de personalidad con habilidades emocionales (Bar-On, 1997; Goleman, 1995; Goleman, 1998), mientras Goleman desarrolla un “Modelo de Competencias”, donde se incorporan nociones relacionadas con la personalidad combinadas con otras de efectividad personal y el funcionamiento social (Barret & Gross, 2001; Mayer, 2001) (véase ANEXO I.)

5.3.2 *La inteligencia emocional como recurso preventivo de las relaciones abusivas.*

Los alumnos/as que presentan bajos niveles en Inteligencia Emocional por lo general presentan mayores niveles de impulsividad y sus habilidades sociales e interpersonales suelen ser más deficitarios, lo que favorece la aparición de comportamientos antisociales (Extremera & Fernández-Berrocal, 2002; 2004; Mestre, Guil, Lopes, Salovey & Gil-Olarte, 2006; Petrides, Frederickson & Furnham, 2004).

Tal como indica Rubin (1999) conocer la Inteligencia Emocional del alumnado, permite tener a los educadores/as el nivel de habilidad emocional que tienen sus alumnos/as para afrontar diferentes situaciones problemáticas o contratiempos a nivel personal, que les permitirá actuar con rapidez en caso de tener que resolver problemáticas escolares más graves. Estos estudios relacionan la violencia con la carencia de comportamientos pro-sociales de los alumnos/as.

Investigaciones como las de Maldonado & Extremera (2000), muestran relaciones significativas entre una alta inteligencia emocional, un mejor ajuste psicológico y una disminución en el consumo de sustancias legales. Aseveran que es posible que aquellos sujetos que tienen un mejor control de la Inteligencia Emocional basado en la comprensión, la regulación de sus propias emociones y su manejo, no

necesiten utilizar otro tipo de reguladores externos para reparar su irregularidad emocional o variabilidad de sus estados de ánimo. Hallazgos reforzados por un importante soporte empírico indicador de la importancia del entrenamiento de competencias emocionales que se anticipen a problemas de conducta a largo plazo como relaciones abusivas entre iguales inhibitorias del bienestar psicológico, rendimiento académico y ajuste personal y social del alumno/a (Brackett, Rivers, Shiffman, Lerner & Salovey, 2006; Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003; Mestre & Fernández-Berrocal, 2007; Sánchez-Núñez, Fernández-Berrocal, Montañés & Latorre, 2008; Trinidad & Johnson, 2002).

5.3.3 La educación primaria e inteligencia emocional.

Bisquerra (2009) define la educación emocional como un proceso educativo, continuo y permanente cuyo fin es incentivar como elemento imprescindible, dentro del desarrollo cognitivo, el desarrollo emocional, puesto que ambos son esenciales para desarrollar la personalidad de una forma integral.

La enseñanza de estas competencias emocionales en el ámbito educativo repercutirá de forma positiva en el alumnado, aumentando su autoestima y sus niveles de empatía, anticipándonos a la aparición conductas de abuso de poder entre iguales, al generar un clima de aceptación (Arellano, 2007).

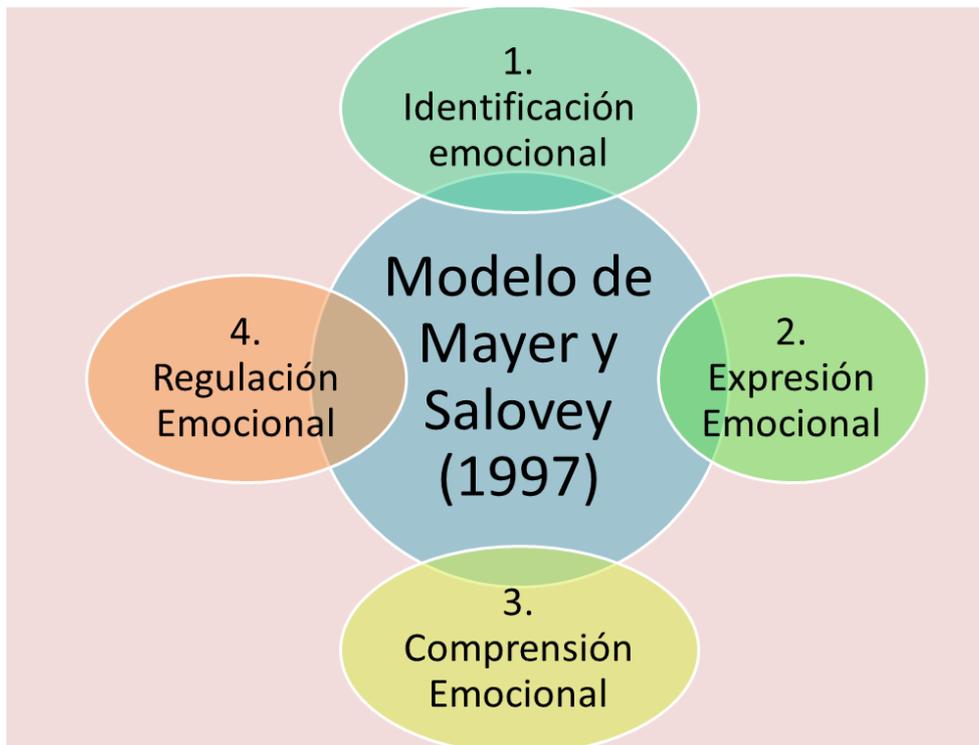
A pesar de que el Modelo de las “Cuatro Ramas” de Salovey & Mayer (1997) constituye el modelo de inteligencia emocional con *mayor apoyo empírico en la actualidad*, es el menos considerado en el sistema educativo español.

No obstante, al margen de que Fernández-Berrocal & Extremera (2005) consideran que puede constituir un planteamiento eficaz para la elaboración de programas de inteligencia emocional en el ámbito escolar, se trata de un enfoque que contribuye a la adquisición de habilidades centradas en el procesamiento de la propia información emocional para facilitar un razonamiento efectivo y actitudes necesarias para trabajar de una forma eficaz en la escuela (Mayer & Salovey, 1997). Por este

motivo, la propuesta de actuación presentada en el presente trabajo, se enmarcará en el mencionado modelo.

En la Figura 3 se pueden apreciar habilidades emocionales básicas en que se estructura el Modelo de Mayer & Salovey (1997)

Figura 3. Modelo de Mayer & Salovey (1997)



1. *Identificación emocional*: habilidad para identificar y reconocer tanto los propios pensamientos como los sentimientos de aquellas personas que te rodean.
2. *Expresión emocional*: habilidad para manifestar de forma adecuada aquello que sentimos, bien de forma hablada, escrita, gestual, etc.
3. *Comprensión emocional*: habilidad para desglosar las señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en que categoría se agrupan los sentimientos.
4. *Regulación emocional*: capacidad para estar abierto a todo tipo de sentimientos y reflexionar sobre los mismos para aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad.

6. Aplicación Práctica: programa de educación emocional para el fomento de la empatía entre iguales.

6.1 Introducción y contextualización.

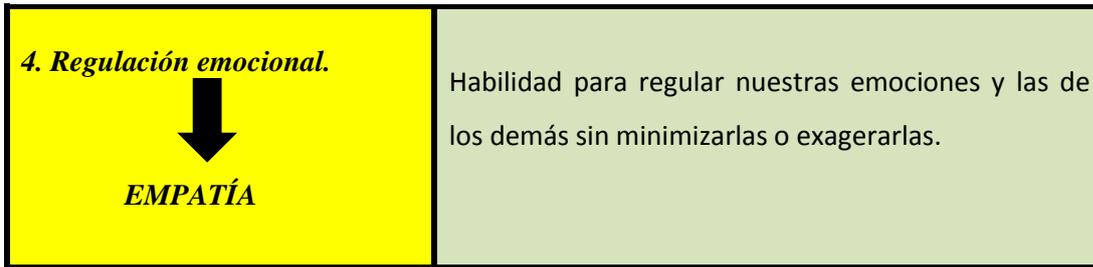
El planteamiento que se ha llevado a cabo en el presente trabajo sobre la empatía para prevenir el abuso de poder entre iguales en el curso de 1º de Educación Primaria, se llevará a cabo tanto de forma transversal como bajo la organización del Plan de Acción Tutorial.

No hay que olvidar que en el Artículo 12.1 del *Decreto 103/2014, de 10 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en Extremadura*, la tutoría aparece como una función sustancial del docente para la educación integral alumno/a.

En la Tabla 4 se muestran las competencias emocionales que trabajaremos en esta propuesta de actuación.

Tabla 4. Análisis de las competencias emocionales según Mayer y Salovey (1997)

COMPETENCIAS EMOCIONALES	DESCRIPCIÓN
<i>1. Identificación emocional o toma de conciencia.</i>	Habilidad para identificar nuestras propias emociones y las de otras personas, diseños, arte, etc., a través del lenguaje, sonido...
<i>2. Expresión emocional.</i>	Habilidad para expresar correctamente nuestros sentimientos y las necesidades asociadas a los mismos.
<i>3. Comprensión emocional.</i>	Capacidad para entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen.



Grewal & Salovey (2005) aseveran que este modelo de competencias emocionales está interrelacionado y es entendido como la habilidad para procesar la información relevante de nuestras emociones. Asimismo, es considerado un sistema inteligente y por lo tanto debe formar parte de otras inteligencias tradicionales, especialmente la inteligencia verbal, por su gran relación con la expresión y comprensión de sentimientos, que llevarán a una regulación emocional, para llegar a la empatía (Mayer, Caruso & Salovey, 1999).

En la Tabla 5 podemos observar el planteamiento que seguiremos, encontrando por una parte los bloques de trabajo que se relacionan directamente con las competencias emociones y por otro lado las actividades secuenciadas.

Tabla 5. Relación de actividades distribuidas por bloques y objetivos de trabajo.

BLOQUES DE TRABAJO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
I. Identificación emocional o toma de conciencia.	✓ Identificar emociones y sentimientos propios y ajenos.	1.1 El dado. 1.2 ¡De excursión! 1.3 El termómetro de las emociones. 1.4 La gallina Marcelina. 1.5 El escondite de las emociones 1.6 ¡A disfrazarse!

<p>II. Expresión emocional.</p>	<p>✓ Expresar nuestros sentimientos correctamente, utilizando las palabras y vocabulario adecuado</p>	<p>2.1 La caja de la emociones. 2.2 La ruleta que gira y gira. 2.3 La urna de la verdad. 2.4 ¿Sumamos?, Sí, emociones. 2.5 ¡A bailar, a bailar! 2.6 Nos convertimos en mimos.</p>
<p>III. Comprensión emocional.</p>	<p>✓ Comprender y valorar la complejidad de los cambios emocionales.</p>	<p>3.1 De emociones con los Angry Birds. 3.2 Frente al espejo. 3.3 Estamos en clase, pero nuestra cabeza se nos va... 3.4 Don't worry, be happy. 3.5 Polos. 3.6 Infla tu emoción.</p>
<p>IV. Regulación emocional.</p> <p style="text-align: center;">  EMPATÍA </p>	<p>✓ Conocer cómo regular el estado emocional.</p> <p>✓ Aprender a ponerse en el lugar de otras personas y comprenderlas.</p>	<p>4.1 El semáforo de las emociones. 4.2 ¡Ánimo! 4.3 ¡Y ahora me convierto en...! 4.4 Psicólogos. 4.5 Érase una vez.. 4.6 La X por la V. 4.7 La granja del tío Toribio 4.8 El tú por el yo. 4.9 ¡Silencio!</p>

En el cuerpo del trabajo sólo mostraremos las *actividades representativas marcadas anteriormente en rojo* en cada bloque de trabajo. Será en el ANEXO VII “Fichas actividades. Bloque V. Propuesta de ampliación de actividades por bloque” donde se introduzca el resto de actividades que conforman el programa, por no superar la extensión especificada en la normativa.

6.2 Destinatarios/as.

El programa irá dirigido a alumnos/as del primer ciclo de Educación Primaria, en concreto al 1ª curso de primaria, cuyas edades están comprendidas entre los 6 y 7 años de edad.

La selección de tales edades se fundamenta en los trabajos que indican que la *teoría de la mente* es adquirida a partir de los cuatro años de edad (Serrano, 2012), situándonos en momentos sensibles de desarrollo para avanzar y perfeccionar esta habilidad en pro de la salubridad personal y social del niño/a.

Asimismo, Olweus (1993) afirma que el *abuso de poder* parece instaurarse sutilmente en los primeros años de la escuela infantil, y va aumentando hasta conseguir su punto álgido y más visible entre los 9 y los 14 años, para ir disminuyendo a lo largo de la adolescencia. La principal función de este programa es intervenir en el inicio, para evitar que prospere en conductas negativas.

Los principios de inclusividad primarán a lo largo de la aplicación de todo el programa, facilitando las adaptaciones curriculares oportunas con cada alumno/a según sus necesidades.

6.3 Metodología.

La finalidad con la que están diseñadas todas las actividades propuestas es el entrenamiento de las competencias emociones para llegar en última instancia a la empatía, utilizando ésta última como medio y/o herramienta para prevenir las relaciones de abuso de poder entre iguales.

La metodología empleada para conseguir llegar a este fin, adoptará una posición constructivista, comenzando desde las competencias emocionales más cercanas y conocidas para el alumno/a hasta llegar a las más complejas mediante un aprendizaje guiado a través de la creación de experiencias significativas (Ausubel, Novak & Hanesian, 1978; Coll, 1988)

El maestro/a de primaria se presentará como una persona activa, abierta y flexible, para que los alumnos/as puedan ver en esta figura un modelo de referencia al que se puede acceder si se necesita ayuda, fomentando de esta forma la participación de toda la clase. Por lo tanto, debe ser el maestro/a el primero/a que muestre en el aula una actitud empática en las diferentes situaciones del entorno escolar.

6.4 Temporalización y materiales didácticos.

Los materiales que se utilizarán, así como su temporalización depende de la actividad en la que nos encontremos, por lo tanto se especificará en cada una de ellas.

No obstante, de forma general podemos decir que:

- a) Temporalización de cada actividad: teniendo en cuenta la corta edad del alumnado las actividades abarcarán entre 10-35 minutos. Asimismo, considerando la dispersión atencional de estas edades e intentando evitar la pronta aparición de la fatiga se pretende llevar a cabo un registro de actividades variado.
- b) Materiales didácticos:
 - I. Material *fungible*: lápices, rotuladores, cartulinas, goma eva, pegamento, velcro, bolas de pin-pon, pañuelos, tijeras, fichas de actividades (*véase ANEXOS*), etc.
 - II. Material *no fungible*: telas, sillas, mesas, cuentos, armarios, lienzos, bloques de lego, impresora, cámara de fotos, proyector, prendas de disfraz, espejo, urna, cajas, altavoces, pelotas, aros, etc.

6.5 Contenidos.

Los *contenidos de trabajo* se presentan en cada uno de los cuatro bloques como se puede observar en la Tabla 6, con una secuenciación de actividades distribuidas dependiendo de su duración partiendo de la noción de que el bloque de trabajo propuesto se llevara a cabo en su totalidad. Por no sobrepasar la extensión máxima del trabajo, como hemos comentado anteriormente, algunas de las actividades se encuentran en el apartado de anexos.

Tabla 6. Estructura y bloque de trabajo en cada sesión del Plan de Acción Tutorial

BLOQUES DE TRABAJO	TOTAL DE SESIONES POR BLOQUE
<i>1. Identificación emocional o toma de conciencia.</i>	3
<i>2. Expresión emocional</i>	3
<i>3. Comprensión emocional.</i>	3
<i>4. Regulación emocional.</i>  EMPATÍA	5

Al comenzar cada *bloque de trabajo* el profesor/a especificará los objetivos generales que se van a trabajar en cada bloque.

Con respecto a cada *sesión*, podemos mencionar que incluirá aspectos como los objetivos específicos de cada actividad a trabajar, la duración de la misma, los

materiales necesarios para su realización así como el desarrollo o explicación de la misma para la comprensión de los/as alumnos/as. En cada sesión, el/la profesor/a decidirá si trabajar de forma individual o grupal dependiendo de los resultados que quiera obtener en cada actividad o del objetivo que persiga la misma.

Cabe mencionar que la figura del docente estará presente en el aula, como guía para los/as alumnos/as, además de transmisor de los conocimientos de cada actividad que se esté desarrollando.

Con respecto a la *secuenciación de las actividades* que componen cada bloque, mencionar que es el profesor/a el que decide su orden según las características y necesidades de los alumnos/as. En caso de necesitar actividades extras, será el profesor/a el que se encargue de proporcionar este tipo de recursos, al igual que si en algún momento determinado de la sesión es necesario cambiar de bloque porque considera que todos los/as alumnos/as han asimilado y comprendido bien los contenidos del mismo.

La secuenciación de los bloques debe respetarse teniendo en cuenta que están enmarcados así debido a que el alumnado tiene que ir pasando por esos diferentes bloques o etapas de contenido hasta llegar al último de ellos donde se enmarcaría la empatía, es decir, nuestra finalidad para posteriormente trabajar con ella y a partir de ella.

Al terminar cada apartado los alumnos/as recibirán una pieza de un puzle, que tendrán que conservar hasta que consigan todas las piezas de cada bloque para poder unirlos y formar un mural con una imagen que representará algo, en este caso, la empatía, es decir, que tras la unión de todas las actividades que han trabajado en cada sesión de cada bloque han aprendido una nueva habilidad emocional muy útil.

6.6 Objetivos.

Los *objetivos generales* que busca el presente programa son:

- Analizar las competencias emocionales para llegar a la empatía.
- Promover la actitud empática.
- Favorecer el establecimiento de relaciones equilibradas y saludables.
- Anticiparnos a las relaciones de abuso de poder entre iguales.

Los *objetivos específicos* de este trabajo son los siguientes:

- Identificar emociones y sentimientos propios y ajenos.
- Expresar nuestros sentimientos correctamente, utilizando las palabras y vocabulario adecuado.
- Comprender y valorar la complejidad de los cambios emocionales.
- Conocer cómo regular el estado emocional y aprender a ponerse en el lugar de otras personas y comprenderlas.

6.7 Evaluación.

Para la evaluación del programa se realizará una rúbrica para valorar los aspectos que se deben mejorar y cuáles están funcionando correctamente, para conseguir de esta forma una mejora del programa o una adaptación o refuerzo al alumno/a que lo necesite en cualquiera de los bloques.

En el ANEXO II aparece la escala de evaluación o rúbrica que valora los contenidos de una forma simple al ser alumnos de 1º de Educación Primaria.

6.8 Actividades.

1. IDENTIFICACIÓN EMOCIONAL O TOMA DE CONCIENCIA

- **OBJETIVO GENERAL:** Ser capaz de reconocer los sentimientos y emociones propios ajenos.

ACTIVIDAD 1.1: “El dado”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Reconocer las emociones necesarias básicas.

DESARROLLO

En esta actividad lo primero que tendremos que hacer será darle el dado impreso al alumnado para que sean ellos mismos los que puedan recortar y fabricar su propio dado, bien sea a nivel individual o grupal.

En cada cara del dado tendremos una emoción diferente simulada con caras de los personajes de los Simpson (enfadado, triste, feliz, etc.) y el alumno/a tendrá que lanzarlo e identificar que emoción es la que ha salido y decir a sus compañeros/as una situación en la que esa emoción ha estado presente en su vida.

MATERIAL

- Ficha dado (*véase ANEXO III*)

TEMPORALIZACIÓN: 15 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 1.2: “¿De excursión!”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Identificar las diferentes emociones que experimentamos a lo largo de un día.

DESARROLLO

En esta actividad los alumnos/as van a simular un día de excursión (aunque si tenemos programa alguna excursión, tras su realización también podemos realizar dicha actividad) en el que van a tener que identificar sus distintas emociones a lo largo de un día dependiendo de la situación en la que se encuentren, haciéndoles ver que las emociones no son estables a lo largo de un día.

En la primera parte de la actividad, se repartirá una ficha a cada alumno/a en la que aparece clasificado en una tabla por orden de sucesión la programación de un día. En primer lugar el desayuno, posteriormente ir de camino al colegio con sus compañeros/as o familiares, sentarse en el autobús hasta llegar al destino, una vez hemos llegado al lugar de la excursión, hacer los deberes por la tarde y finalmente irse a la cama para descansar.

Una vez se les expliquen estas situaciones comentadas, el alumno/a en la otra parte de la tabla tendrá que escribir la emoción que siente en cada momento explicado, y posteriormente exponerlo en voz alta a todos sus compañeros/as.

MATERIAL

- Lápiz
- Ficha (véase ANEXO III)

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 1.3: “El termómetro de las emociones”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Identificar nuestras propias emociones y tomar consciencia de ellas.

DESARROLLO

En esta actividad los alumnos/as tendrán que recoger en una hoja de registro, la emoción que sienten, la situación que ha desencadenado tal emoción y en el caso de ser alguna negativa, poner soluciones.

Dicha actividad se entregará al alumno/a para que a lo largo de una jornada escolar escriban las emociones que están sintiendo y recapaciten porqué las tienen y qué se puede hacer para controlarlas o mejorarlas.

A primera hora de la mañana el tutor/a explicará a los alumnos/as el funcionamiento de esta actividad y a última hora de la mañana los niños/as tienen que decir y clasificar cuáles han sido las situaciones que les han llevado a experimentar ciertas situaciones.

Como bien indica el nombre de la actividad, se trata de un termómetro, posicionándose en la parte inferior del mismo las emociones frías (tranquilas, calmadas, alegres...) y en la parte superior las calidas (enfados, nervios, rabietas...).

MATERIAL

- Lápiz
- Ficha (*véase ANEXO III*)

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 1.4: “La gallina Marcelina”.

- ✓ Reconocer las emociones a través de objetos inanimados.

DESARROLLO

En esta actividad cada alumno/a tendrá su propia mascota, que en este caso es una gallina que se llama Marcelina, que construiremos con goma eva y cartulina en clase.

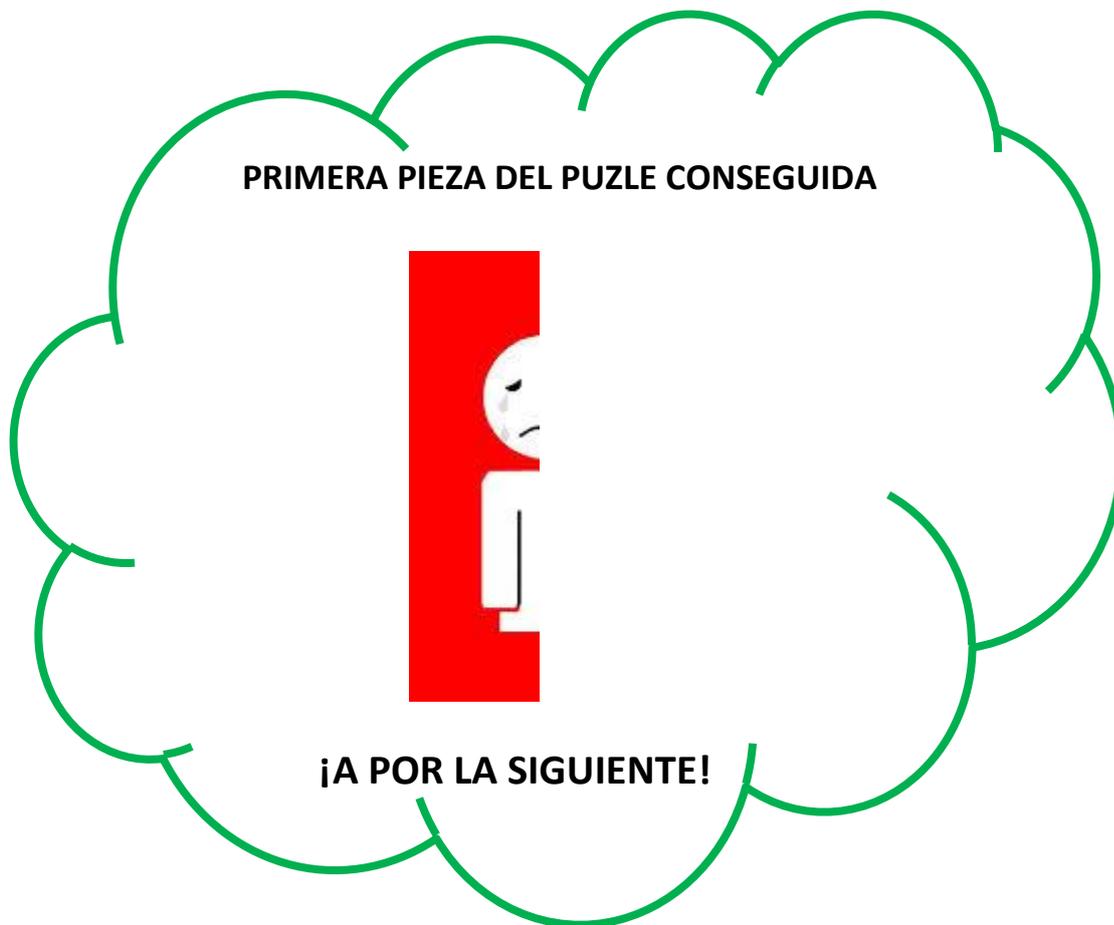
La gallina Marcelina tendrá una cara moldeable con velcro, decir, le pegaremos una boca, las cejas, los ojos, la nariz, etc., según identifiquemos como nos sentimos nosotros, representando en la gallina esa emoción.

La gallina Marcelina de cada alumno/a estará siempre en su mesa, para que cuando sus propios compañeros/as o los profesores/as identifiquen como se encuentra ese alumno y saber cómo dirigirse a él/ella.

MATERIAL

- Goma eva
- Cartulina
- Pegamento
- Rotuladores
- Velcro

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente



2. EXPRESIÓN EMOCIONAL

- **OBJETIVO GENERAL:** Favorecer la expresión de sentimientos y emociones sin esconderlos, siempre dentro de los límites del respeto al otro/a.

ACTIVIDAD 2.1: “La caja de las emociones”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Aprender a expresar emociones y diferenciarlas entre sí.

DESARROLLO

Esta caja sirve para expresar las emociones que aparecen en sus caras. Con ella los alumnos/as podrán dramatizar las diferentes emociones y asociarlas con situaciones cotidianas.

Esta actividad sería fundamentalmente para hacerla de forma grupal, y en su defecto o bien por pequeños grupos, o cada alumno/a saldría a la pizarra a coger una bola.

Colocados en círculo, ponemos la caja encima de una mesa. Por turnos, cada niño cogerá una bola y expresará la emoción dibujada en ella. A continuación, pensará una situación cotidiana que le lleve a dicha emoción e intentará dramatizarla.

MATERIAL

- Caja pequeña (*véase ANEXO IV*)
- Goma eva
- Bolas de pin-pon
- Rotuladores
- Pegamento

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 2.2: “La ruleta que gira y gira”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Aprender a expresar oralmente una emoción determinada y asociarla a una situación.

DESARROLLO

En esta actividad se pretende desarrollar el lenguaje emocional, y a expresar emociones en situaciones cotidianas y reconocer nuestros sentimientos.

Una vez que tengamos la ruleta tendremos que girar la flecha hasta que pare en una emoción determinada.

Nos tendremos que fijar en que emoción se ha parado la flecha y decirle en voz alta, que en la ruleta lo único que aparece son dibujos.

Una vez expresemos la situación en voz alta, debemos de contar una situación donde hayamos experimentado esa emoción.

MATERIAL

- Ruleta de las emociones (*véase ANEXO IV*)
- Encuadernador.
- Cartulina.

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 2.3: “La urna de la verdad”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Expresar sentimientos y emociones entre compañeros/as.

DESARROLLO

Lo primero que tendrán que hacer todos los niños/as será escribir su nombre en un papel pequeño, doblarlo para que no se vea e introducirlo.

Todos nos sentaremos en el suelo con los ojos tapados, de tal manera que no veamos quién es el/la que se levanta a meter la mano en la urna para ver que nombre sale en ese momento.

El profesor/a será el que con un toque en la cabeza del niño/a cuando estén todos/as sentados en círculo, decida el orden de como se tienen que levantar para ir a la urna.

Una vez que cada uno/a coja su papel, leerá el nombre de su compañero en alto, es decir, el nombre que está escrito y posteriormente les dedicará unas palabras que le transmita ese compañero.

Aunque los demás alumnos/as no pueden ver quien está hablando sí que pueden escucharlo e identificarlo por la voz, pero así de esta forma conseguimos que los alumnos/as no se distraigan tanto y estén concentrados en las palabras de sus compañeros/as.

MATERIAL

- Urna.
- Folios.
- Bolígrafos.
- Pañuelos de tela para tapar los ojos.

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 2.4: “¿Sumamos? ¡SÍ, emociones!”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Expresar emociones a través de la transversalidad de materias.

DESARROLLO

La máquina tiene dos personajes, una chica llamada Pin y un niño llamado Pon, que van a tener que sumar pelotas de pin-pon en las que aparecen emociones dibujadas.

En ambos laterales de la caja hay números del 0 al 9 pegados con velcro (estos números se pueden cambiar aumentando la dificultad, incluso posteriormente, cuando ya tengan el manejo de la suma se puede proceder a realizar restas).

El maestro/a coloca los dos sumandos, uno a cada lado del signo “+” y después el alumno/a tiene que proceder a realizar la actividad.

Según el número de pelotas que tengan Pin y Pon, se deberán de coger del bote que tenemos encima de ellos e introducir las por detrás del personaje, pero antes de introducir las tienen que mirar que emoción, gesto o cara hay pintada en la bola y representarla.

Finalmente todas las bolas irán a parar a una caja con el signo de igual y al contar esas bolas tendremos el resultado final de la suma.

MATERIAL

- Botella de plástico (*véase ANEXO IV*)
- Caja de zapatos.
- Poster.
- Bolas de pin-pon (*véase ANEXO IV*)
- Goma eva
- Velcro
- Rotuladores
- Pegamento

TEMPORALIZACIÓN: 25 minutos aproximadamente.

SEGUNDA PIEZA DEL PUZLE CONSEGUIDA



¡A POR LA SIGUIENTE!

3. COMPRENSIÓN EMOCIONAL

- **OBJETIVO GENERAL:** Comprender las emociones propias y las de los/as demás, mostrando interés por ellos.

ACTIVIDAD 3.1: “De emociones con los Angry Birds”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Identificar las emociones propias y clasificarlas.

DESARROLLO

Esta actividad consiste en dividir el aula en tres espacios diferenciados, con un cartel cada uno de ellos. Las zonas en la que se dividirá la clase serán las siguientes: zona de la alegría, zona del enfado y zona de los/as asustados/as, indecisos/as, nerviosos/as o emociones similares.

Cada zona estará representada por un Angry Birds. Los alumnos/as se pondrán todos/as en fila y de uno/a en uno/a se dirigirán al espacio de la clase que ellos sientan en ese momento, y al llegar y colocarse debajo del cartel tendrán que decir la emoción que pone en el cartel y posteriormente explicarla brevemente, es decir, decir algunas de las características que están sintiendo para ver si comprende correctamente las emociones y no las confunde entre sí.

En el caso de las emociones como el enfado o la ira, además de decir lo que sienten, se propondrán soluciones entre sus compañeros/as y nosotros/as como maestros/as para buscar el bienestar del alumno/a.

MATERIAL

- Carteles de Angry Birds (*véase ANEXO V*)
- Carteles emocionales (*véase ANEXO V*)

TEMPORALIZACIÓN: 15 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 3.2: “Frente al espejo”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Concienciar sobre la importancia de conocer las emociones de los/as demás.

DESARROLLO

Esta actividad comenzará con un pequeño cuento entre dos personajes que van a vivir una serie de aventuras.

El cuento lo leerá el profesor/a y los alumnos/as colocados por parejas tendrán que ir representando el cuento frente a un espejo. A cada uno/a de ellos/as se le asignará un personaje del cuento y tendrán que echarle imaginación para representar las emociones que ellos/as creen que están sufriendo los personajes del diálogo.

El hacerlo frente al espejo, permite que ellos/as mismos/as se puedan observar y vean como reaccionan sus compañeros/as ante determinadas emociones que están experimentando, es decir, están tomando consciencia ya no solo de sus propias expresiones emocionales, sino de los demás.

MATERIAL

- Cuento (*véase ANEXO V*)
- Espejos.

TEMPORALIZACIÓN: 25 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 3.3: “Estamos en clase, pero nuestra cabeza se nos va...”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Reconocer las emociones mentalmente.

DESARROLLO

En esta actividad de relajación emocional los alumnos/as se tumbarán en clase con una luz tenue mientras el profesor/a recita una pequeña historieta en la que ellos van a ser los actores principales de la misma y van a ir viviendo en primera persona diferentes situaciones emocionales.

Al finalizar la historia los alumnos/as se levantarán lentamente y tendrán que ir contando sus experiencias ante esas situaciones (por ejemplo: miedo, tristeza, alegría, etc.)

MATERIAL

- Música relajante.
- Historieta (véase ANEXO V)

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 3.4: “Don´t worry, be happy”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Averiguar las emociones y buscar soluciones.

DESARROLLO

Para esta actividad dividiremos la clase en dos grupos que actuarán con dos papeles diferentes.

El grupo “A” llevará pegado en sus camisetas una gran pegatina blanca. Ellos/as serán los que empezarán el juego y tendrán que poner con sus caras y con su cuerpo una emoción determinada y los del grupo “B” tendrán que ir hacia el primero que vean y pintarles con un rotulador en la pegatina de su camiseta la emoción que sienten con un monigote.

La pegatina estará en la espalda, y cuando todos/as hayan terminado, se pondrán por parejas, y el del grupo “A” dirá la emoción que estaba representando y el del grupo “B” le mostrará la pegatina para ver si era esa emoción.

Finalmente los grupos “A” y “B” rotarán.

MATERIAL

- Pegatinas blancas.
- Rotuladores.

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

TERCERA PIEZA DEL PUZLE CONSEGUIDA



¡A POR LA SIGUIENTE!

4. REGULACIÓN EMOCIONAL

- **OBJETIVO GENERAL:** Ser capaz de comprender adecuadamente las emociones propias y ajenas e instaurar un espíritu empático.

ACTIVIDAD 4.1: “El semáforo de las emociones”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Aprender a regular las emociones y saber que las podemos controlar.

DESARROLLO

En esta actividad se plantearán situaciones en las que los alumnos/as aprendan a frenar emociones como la tristeza, el miedo o la frustración.

En primer lugar a cada alumno/a se le dará un semáforo donde tendrá que escribir al lado de cada color. Cuando el alumno/a sienta miedo, tristeza o enfado se pondrá frente al semáforo y seguirá el orden de sus colores:

- 1º Rojo (Para): Respira fuertemente y piensa en el problema y en como te sientes.
- 2º Naranja (Piensa): ¿Qué puedo hacer? ¿Qué ocurrirá si lo hago?
- 3º Verde (Actúa): Pon en práctica la mejor alternativa y reflexiona sobre si ha funcionado.

MATERIAL

- Semáforo (véase ANEXO VI)
- Bolígrafo.

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 4.2: “¡Ánimo!”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Aprender a reconocer las virtudes de hacer cumplidos a los/as demás.

DESARROLLO

Esta actividad trata de escribir Whatsapps o notas de ánimo para el propio alumno/a o para algún amigo/a. Dáselas cuando notes que está triste o simplemente porque la necesita.

De esta forma el alumno/a aprenderá a motivarse, y a motivar a los demás.

MATERIAL

- Whatsapps (*véase ANEXO VI*)
- Bolígrafo

TEMPORALIZACIÓN: 25 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 4.3: “Y ahora me convierto en...”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Ponerse en el lugar de los/as demás.

DESARROLLO

Con esta actividad los alumnos/as se pondrán en el papel de diferentes personas de su entorno cercano y otras que quizás no conocen y tienen que pensar como actúan.

En una caja pequeña habrá muchas tarjetas con diferentes personajes que les pueden tocar, por ejemplo; Mamá, papá, hermano, abuelo, tío, primos/as, frutero/a, albañil, agricultor/a, empresario/a, médico/a, maestro/a, arquitecto/a, limpiador/a, etc.

Cada niño/a cuando coja un papel tiene que sentirse como esa persona, pensar como esa persona, actuar y simular durante el desarrollo de la actividad las vivencias del personaje que les ha tocado.

Se puede tener una gran caja con prendas de vestir para que se caractericen y se metan en el papel mejor aún.

Al finalizar tendrán que exponer como se han sentido, y escribir en un folio las dos palabras más importantes que ellos creen que definirían a esa persona que han imitado.

MATERIAL

- Caja pequeña.
- Carteles (*véase ANEXO VI*)
- Caja grande.
- Prendas de vestir.

TEMPORALIZACIÓN: 25 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 4.4: “Psicólogos”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Ser capaz de saber lo que sienten los/as demás para poder ayudarlos.

DESARROLLO

Para la realización de esta actividad tendremos que imaginarnos que estamos en la clínica de un psicólogo y que todos/as nosotros/as vamos a actuar como tales, excepto uno/a que elegirá el/la profesor/a.

Esa persona saldrá al centro del grupo-clase mientras que el profesor/a lo va poniendo en una situación concreta. (Por ejemplo, un día a las 12:00 nada más salir al recreo que un grupo de niños/as vienen hacia ti, primero te dicen que le des la merendilla, y tu tras negarte te la quitan y te empujan).

Cada niño/a, cada psicólogo/a tendrá una hoja de registro en la que irá apuntando como cree que se siente la persona que está en el centro, no ellos, sino la persona elegida por el docente, ya que esta persona no podrá decir nada hasta el final.

Una vez que todos los alumnos/as tienen su hoja de registro completa, procederán a ir diciendo uno/a a uno/a lo que han pensado que esa persona ha podido sentir y finalmente la persona que se ha puesto en la situación dará su versión para ver si es cierto lo que ellos/as pensaban.

MATERIAL

- Hoja de registro (*véase ANEXO VI*)
- Bolígrafo.

TEMPORALIZACIÓN: 25 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 4.5: “Érase una vez...”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Identificar la emoción más acorde en diferentes situaciones

DESARROLLO

En esta actividad el alumnado contará con una serie de situaciones que pueden ser de su vida diaria, es decir, puede que en alguna ocasión la hayan experimentado o por el contrario, situaciones que no han vivido nunca y tendrán que imaginar y ponerse en esa situación para ver cómo reaccionan, que emoción sienten.

En primer lugar contarán con unos mini-diálogos donde se les pondrá en situación para posteriormente irse a la tabla donde tienen una fotografía con algunas de las emociones y tendrán que relacionar cada mini-diálogo con la fotografía de cada emoción.

Finalmente, cada vez que unan un mini-diálogo a cada fotografía emocional tendrán que explicar brevemente por qué se esa elección.

MATERIAL

- Mini-diálogos (*véase ANEXO VI*)
- Fotografías emocionales (*véase ANEXO VI*)
- Bolígrafo.

TEMPORALIZACIÓN: 35 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 4.6: “La X por la V”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Enfrentarse a las emociones negativas para poder controlarlas.

DESARROLLO

Para esta actividad los alumnos/as contarán con una tabla de tres columnas. En la columna de la izquierda representada con una X roja, tendrán que poner un pensamiento negativo que hayan tenido alguna vez.

En la columna central tendrán que dibujar ese pensamiento, exteriorizarlo y plasmarlo como ellos/as crean conveniente.

Finalmente, en la columna de derecha, que estará representada por un V o tics verde, tendrán que poner como mínimo una solución al pensamiento negativo que han escrito en la primera columna.

MATERIAL

- Tabla (*véase* ANEXO VI)
- Bolígrafo.

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente

CUARTA PIEZA DEL PUZLE CONSEGUIDA



¡YA ESTÁN TODAS!

Una vez que entre toda la clase hemos conseguido recopilar las cuatro piezas del puzle (Figura 4), podemos montarlo y ver que figura tenemos y qué es lo que nos quiere decir.

Podemos observar que en la imagen del puzle aparece un/a niño/a triste mientras otro/a le consuela, quizás porque se ha puesto en su situación y pretende ayudarle, consolarle, quizás sea porque ha desarrollado la empatía, eso que nosotros hemos pretendido alcanzar desarrollando todas estas actividades.

Figura 4. Puzle de la empatía.



7. Conclusiones

A finales del siglo XX la principal preocupación de la educación primaria era la de inculcar al alumnado contenidos meramente académicos, ignorando factores de carácter socioemocional determinantes para la educación de actitudes cooperativas y prosociales (Garaigordobil & Fagoaga, 2006).

Diferentes trabajos (Evans, 2002; Fernández-Berrocal & Ramos, 2002) señalan como principal motivo de tal infravaloración curricular de aquellos aspectos vinculados al desarrollo y crecimiento personal del individuo al hecho de considerarse “privados” y no merecedores de un tratamiento social

Sin embargo, la realidad nos muestra el contrapunto de tales afirmaciones. Nos muestra que la ausencia de medidas educativas que fomenten patrones relacionales basados en la igualdad y en el intercambio constructivo, puede anticiparse a la aparición de fenómenos como el abuso de poder entre iguales.

Una lacra social en nuestros días con nocivas implicaciones tanto para las personas que en ella intervienen (traumas psicológicos, trastornos clínicos, infelicidad, problemas de personalidad, riesgos físicos...) como para el entorno social que le rodea, que pueden ser objeto de posibles conductas delictivas y maltrato sistemático mediante conductas intimidatorias dirigidas a la ostentación vitalicia del poder (Fernández, 1999; Smith & Sharp, 1994; Smith & Thompson, 1989, Olweus, 1978, Tattum & Lane, 1989). Es decir, más allá del momento y entorno escolar.

El presente trabajo ha pretendido informar y sensibilizar sobre la importancia que adquiere en la vida personal y social del individuo el aprendizaje de habilidades emocionales (percepción, expresión comprensión, regulación emocional propia y ajena) sobre las que construir relaciones basadas en la igualdad y el respeto a fin de impedir la aparición de agresiones y abusos de poder entre iguales (Randall, 1996).

Asimismo, hemos querido contribuir diseñando una propuesta de actuación basada en la educación emocional que conduce a la empatía y al establecimiento de relaciones simétricas como vía de prevención de patrones relaciones abusivos entre iguales (Trianes, Blanca, Morena, Infante & Raya, 2006).

El entrenamiento en competencias emocionales para el desarrollo de una repertorio emocional versátil ha de comenzar en edades tempranas de cara a una mejor adaptación posterior del alumnado, generalizable a otros ámbitos y a su vida adulta.

Es por ello que nuestra población diana serán los alumnos/as de primer ciclo de Educación Primaria con edades comprendidas entre los 6 y 7 años de edad. Independientemente de criterios evolutivos que disponen al niño/a a una mejor asimilación de los contenidos de trabajo que se proponen, existen trabajos (Olweus, 1993) que afirman que el *abuso de poder* parece instaurarse sutilmente en los primeros años de la escuela infantil, hasta instaurarse con solidez entre los 9 y 14 años, para ir disminuyendo a lo largo de la adolescencia.

Teniendo en cuenta esta afirmación y que la principal función de este programa es intervenir en el inicio, para evitar que prosperen las conductas negativas, sugerimos que su aplicación se lleve a cabo como una medida vinculada al currículum escolar y no de forma desligada.

Por otro lado, nuestro programa ha sido estructurado en cuatro bloques de contenidos donde se pretende entrenar de forma separada cada habilidad emocional descrita por Salovey & Mayer (1990) en su modelo de inteligencia emocional: capacidad de atender y percibir los sentimientos de forma precisa, capacidad de efectuar una expresión emocional apropiada, habilidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás.

La creación de bloques de trabajo contempla la relación existente entre ellos, debido a que en cada uno se trabajan competencias interrelacionadas con el bloque anterior. Siempre teniendo en cuenta las ideas previas de cada alumno/a respecto a cada bloque, para así valorar con mayor eficacia la adquisición de conocimientos nuevos y promover más certeramente su interiorización.

Con respecto a las actividades, será de vital importancia buscar la implicación del alumnado en todos los contenidos de este programa, mediante un proceso de descubrimiento que nosotros/as, como docentes, guiaremos haciendo especial hincapié

en los procesos actitudinales que fomentan la empatía y las relaciones interpersonales saludables, libres de abusos de poder.

Por otro lado, señalar que el niño/a que Lane (1990) califica de “disruptivo e imposible”, pone de manifiesto las carencias del profesorado actual, a quien se le demandan competencias que exigen una formación específica como saber motivar al alumnado para provocar en él un cambio de actitud y gestionar un cambio de la dinámica del grupo-clase.

La disciplina como solución para la prevención del abuso de poder, asevera Gotzen (1997), requiere que el docente reemplace cualquier forma de castigo por la aplicación de consecuencias lógicas, a través de las que el alumnado apreciará el funcionamiento de la realidad sin observar la fuerza y ni el poder como un instrumento reforzante para la consecución de metas.

Finalmente, confiamos que el trabajo presentado aporte una alternativa de actuación útil, capaz de concienciar a alumnos/as y docentes de las muchas agresiones que hoy día se producen en las aulas por la existencia de relaciones abusivas entre iguales, suscitadas por la ausencia de recursos emocionales y mensajes como el de Adler: “*Mira con los ojos de otro/a, escucha con los ojos de otro/a y siente con el corazón de otro/a*”.

8 .Referencias bibliográficas.

Abbagnano N. (2004). *Diccionario de Filosofía*. México: FCE.

Abramovay, M. & Rua, M. D. G. (2002). Violência nas escolas. In *Violência nas escolas*. Brasilia (DF): Unesco.

ACODESI (2003). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá: Equipo de Acodesi.

Agüera-Ortiz, L., Gil-Ruiz, N., Cruz-Orduña, I., Ramos-García, M. I., Osorio-Suárez, R. M. & Valentí-Soler, M. (2010). Creación de una escala de medición de la apatía en pacientes con demencia tipo Alzheimer institucionalizados: la escala APADEM-NH-66. *Psicogeriatría*, 4, 207-219.

Arellano, N. (2007). La violencia escolar y la provención del conflicto. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 3 (7), 23-45

Ausubel, D. P., Novak, J. D. & Hanesian, H. (1978). *Psicología educativa: Una visión cognitiva*. México: Trillas.

Auyeung, B., Allison, C., Wheelwright, S. & Baron-Cohen, S. (2012). Brief report: development of the adolescent empathy and systemizing quotients. *Journal of autism and developmental disorders*, 42(10), 2225-2235

Avilés, J. M. (2006). Citado en Avilés, JM (2002) Bullying: intimidación y maltrato entre el alumnado. Salamanca: Amarú.

Berrocal, P. F. & Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6 (15), 421-436.

Berrocal, P. F. & Pacheco, N. E. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 54, 63-94.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Ed. Síntesis.

Bleichmar, H. (2002). La empatía desde la perspectiva del enfoque modular-transformacional en psicoanálisis. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60 (117), 447-457.

Carrasco, M. Á. & González, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos Theoretical issues on aggression: concept and models. *Acción psicológica*, 4 (2), 7-38.

Chacón, F (1986). Una aproximación al concepto de conducta prosocial. *Boletín de Psicología*, 11,41-62.

- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje*, 11(41), 131-142.
- Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of personality and social psychology*, 75 (4), 989.
- Davis, M.H. (1980). A multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.
- Davis, M. H. (1996). *A Social Psychological Approach*. Boulder, CO, US: Westview Press.
- Del Barrio, C., Barrios, Á., van der Meulen, K. & Gutiérrez, H. (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Aspectos psicosociales de la violencia juvenil*, 62.
- Del Barrio, C., Martín, E., Almeida, A. & Barrios, Á. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje*, 26 (1), 9-24.
- Del Barrio, C., Gutiérrez, H., Barrios, A., Van der Meulen, K. & Granizo, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando. *Revista pediatría de atención primaria*, 7 (25), 75-100.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro. Informa a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana, Ediciones Unesco.
- D'Angello (2001). La educación y formación de la persona: un valor en el contexto latinoamericano cubano. *Sociedad y educación para el desarrollo humano*, 27- 41.
- Diaz-Aguado, M., Arias, R. & Seoane, G. (2004). Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la escuela. Madrid. *Psicothema*, 17 (4), 549-558
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control, and externalizing problems: A three-wave longitudinal study. *Child development*, 76 (5), 1055-1071.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. (1989). *The Roots of Prosocial Behavior in Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eisenberg, N. & Strayer, J. (1992). *La empatía y su desarrollo*. España. Desclée de Brouwer.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Fernández, I. (2010). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos*. Madrid: Narcea Ediciones.

- Flavell, J. H., Miller, P. H. & Miller, S. A. (2002). *Cognitive Development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Feshbach, S. (1964). The function of aggression and the regulation of aggressive drive. *Psychological review*, 71(4), 257.
- Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, 1(2), 102.
- Feshbach, N. D. & Feshbach, S. (1987). Affective processes and academic achievement. *Child Development*, 1335-1347.
- Gallagher, H. L. & Frith, C. D. (2003). Functional imaging of 'theory of mind'. *Trends in cognitive sciences*, 7 (2), 77-83.
- Garaigordobil, M (2003). *Intervención psicológica para desarrollar la personalidad infantil: Juego, conducta prosocial y creatividad*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. & Fagoaga, J.M. (2006). *El juego cooperativo para prevenir la violencia en centros escolares*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Gladstein, G. A. (1983). Understanding empathy: Integrating counseling, developmental, and social psychology perspectives. *Journal of counseling psychology*, 30 (4), 467.
- Grosman, C. (1992). *Violencia en la familia*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Hernández, A. N. (2013). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 11, 22.
- Hustvedt, S. (2010). *La mujer temblorosa o la historia de mis nervios*. Barcelona: Anagrama.
- Jalón, M. J. D. A. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Jolliffe D. & Farrington D.P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 441-476.
- López, E. E., Ferrer, B. M. & Jiménez Gutiérrez, T. I. (2009). Las Relaciones sociales en la Escuela: El Problema del Rechazo Escolar. *Psicología Educativa*, 15 (1).
- Lorenzo, D., López, M. & Vinardell, J.M. (2006). El currículum oculto y la formación en valores. *Correo científico médico de Holguín*, 10 (4).
- Maldonado, V. & Extremera, N. (2000). La prevención del consumo de drogas en el medio escolar. *Ponencia presentada en el IX Jornadas Provinciales de Drogodependencias*.
- Marietan, H. (2009). *Curso sobre psicopatía*. Buenos Aires: Editorial Ananké.

- Martinez, J. M. A. (2009). Cyberbullying: Diferencias entre el alumnado de secundaria. *Boletín de psicología*, 96, 79-96.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. & Estellés, R. (2015). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2 (1), 69-78.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Book.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*, 320-342.
- McMahon, S. D., Wernsman, J. & Parnes, A. L. (2006). Understanding prosocial behavior: The impact of empathy and gender among African American adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 39(1), 135-137.
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P. & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Miller, P. A. & Eisenberg, N. (1988). The relation of empathy to aggressive and externalizing/antisocial behavior. *Psychological bulletin*, 103 (3), 324.
- Milgram, S. (1965). Some conditions of obedience and disobedience to authority. *Human relations*, 18 (1), 57-76.
- Olweus, D. (1993). Acoso escolar, "bullying", en las escuelas: hechos e intervenciones. *Centro de investigación para la Promoción de la Salud*. Noruega: Universidad de Bergen.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Noruega. Ediciones Morata.
- Oñate, A. Piñuel, I. & Zabala, I. (2007). *Informe Cisneros X: Acoso y violencia escolar en España*. Madrid: Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- Orange, D. (2013). El extraño que sufre: actitudes para la comprensión y la respuesta clínica cotidiana. *Investigación relacional*, 7 (1), 33-44.
- Palacios, J., González, M. M. & Padilla, M. L. (2009). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva* (2ª ed., pp. 377-403). Madrid: Alianza.
- Parke, R. D. & Slaby, R. G. (1983). The development of aggression. *Handbook of child psychology*, 4, 547-641.

- Passarotto, A. (2012). *La apatía y la falta de interés del adolescente actual*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of educational psychology*, 91(2), 216.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. & Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and individual differences*, 36(2), 277-293.
- Picón, W. M. S. (2016). Revisión sobre la definición del bullying. *Revista Poiésis*, (30), 44-50.
- Ramírez, F. C. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17(1), 37-43.
- Riviére, A. & Nuñez, M. (1996). *La Mirada Mental. Psicología Cognitiva y Educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, SA.
- Rizzolatti, G. & Giner, C. S. (2006). *Las neuronas espejo: los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona. Ed. Paidós Ibérica.
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V. (2007). Neuronas espejo-Un tipo especial de células cerebrales reflejan el mundo exterior. Vehiculan nuestra capacidad de imitar, aprender y comprender las acciones e intenciones ajenas. *Investigación y Ciencia: Edición Española de Scientific American*, 364, 14-21.
- Ryan, G. (2005). Preventing Violence and Trauma in the Next Generation. *Journal Interpersonal Violence*, 20, 132-141
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P. & Grewal, D. (2005). The science of emotional intelligence. *Current directions in psychological science*, 14(6), 281-285.
- Serrano, Á. & Iborra, I. (2005). Informe violencia entre compañeros en la escuela. In *Serie documentos* (No. 9). Goaprint, S. L.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of child psychology and psychiatry*, 49(4), 376-385.

- Smith, P. K. & Sharp, S. (1994). The problem of school bullying. *School bullying: Insights and perspectives*, 1-19.
- Smith, P. K., Talamelli, L., Cowie, H., Naylor, P. & Chauhan, P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *British journal of educational psychology*, 74 (4), 565-581.
- Smither, S. (1977). A reconsideration of the developmental study of empathy. *Human development*, 20 (5), 253-276.
- Steele, J. D. & Lawrie, S. M. (2004). Segregation of cognitive and emotional function in the prefrontal cortex: a stereotactic meta-analysis. *Neuroimage*, 21(3), 868-875.
- Sternberg, R. J. & Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual review of psychology*, 49 (1), 479-502.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., de la Morena, L., Infante, L. & Raya, S. (2006). Un cuestionario para evaluar el clima social del centro escolar. *Psicothema*, 18 (2), 272-277.
- Viveros, N. C., Cortez, J. A. & Martínez, A. O. (2015). Bullying (acoso escolar) en las escuelas primarias de Ciudad Juárez, Chihuahua, México. *Violencia y competitividad en las organizaciones modernas*, 76.
- Wimmer, H. & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13 (1), 103-128.

Abuso de poder entre iguales. Programa de entrenamiento emocional
para el desarrollo de la empatía en Educación Primaria.

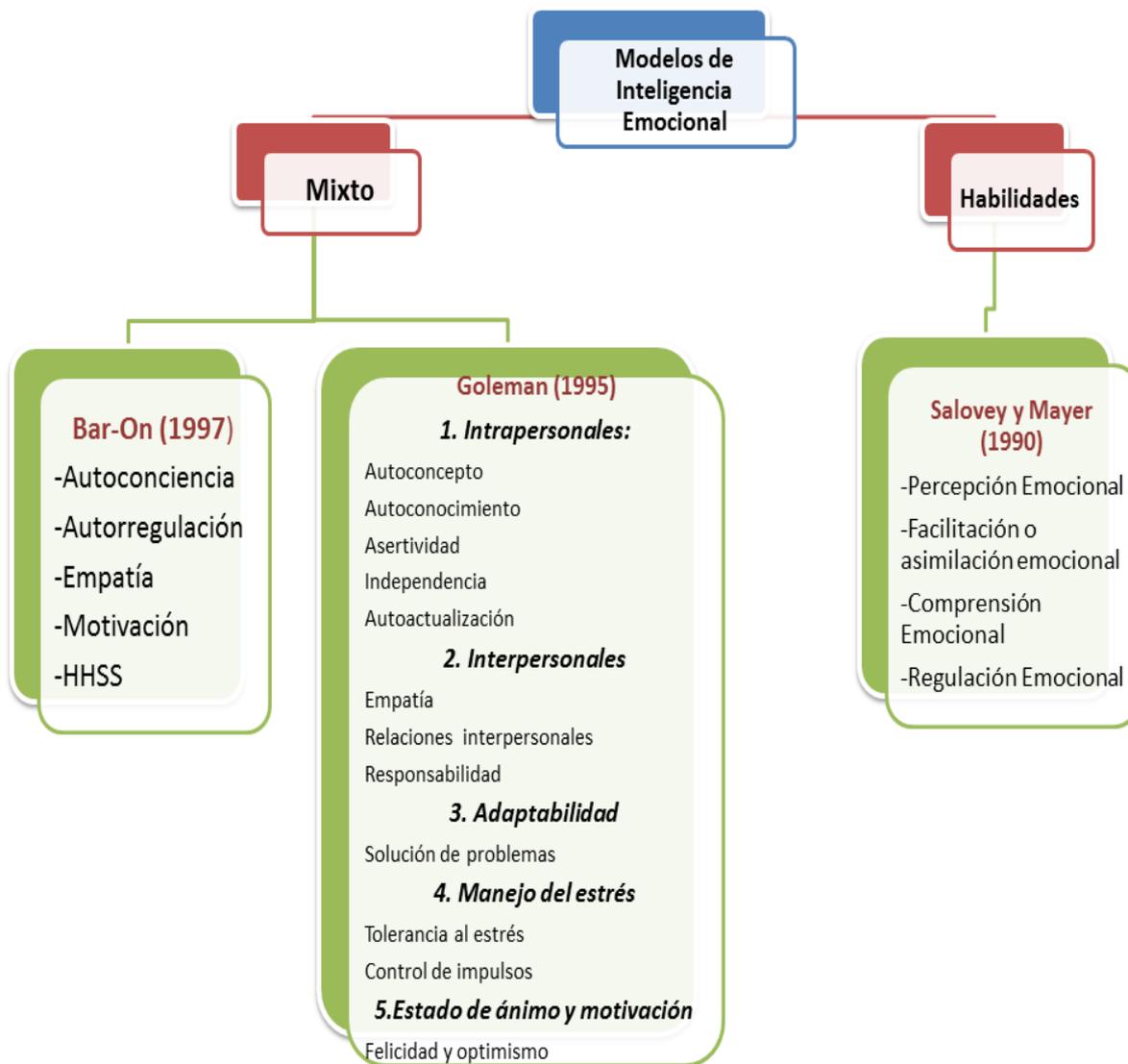
Autor: Antonio Pinilla Piedehierro.

Titulación: Grado Educación Primaria.

Universidad de Extremadura (Campus de Badajoz)

ANEXOS

ANEXO I. Modelos explicativos de la Inteligencia Emocional



ANEXO II. Rúbrica de evaluación del programa

BLOQUES	CRITERIOS	NIVELES DE ADECUACIÓN		
		1 <i>(siempre)</i>	2 <i>(a veces)</i>	3 <i>(nunca)</i>
1. Identifica las emociones y toma conciencia de ellas.	Es capaz de distinguir las emociones básicas (alegría, enfado, tristeza...)			
	Reconoce correctamente las emociones que otras personas exteriorizan.			
	Es capaz de reconocer e identificar sus propias emociones, sabiendo como actuar ante ellas.			
2. Expresa correctamente las emociones y sentimientos.	Verbaliza correctamente las emociones.			
	Expresa las emociones de una forma acorde a lo que siente.			

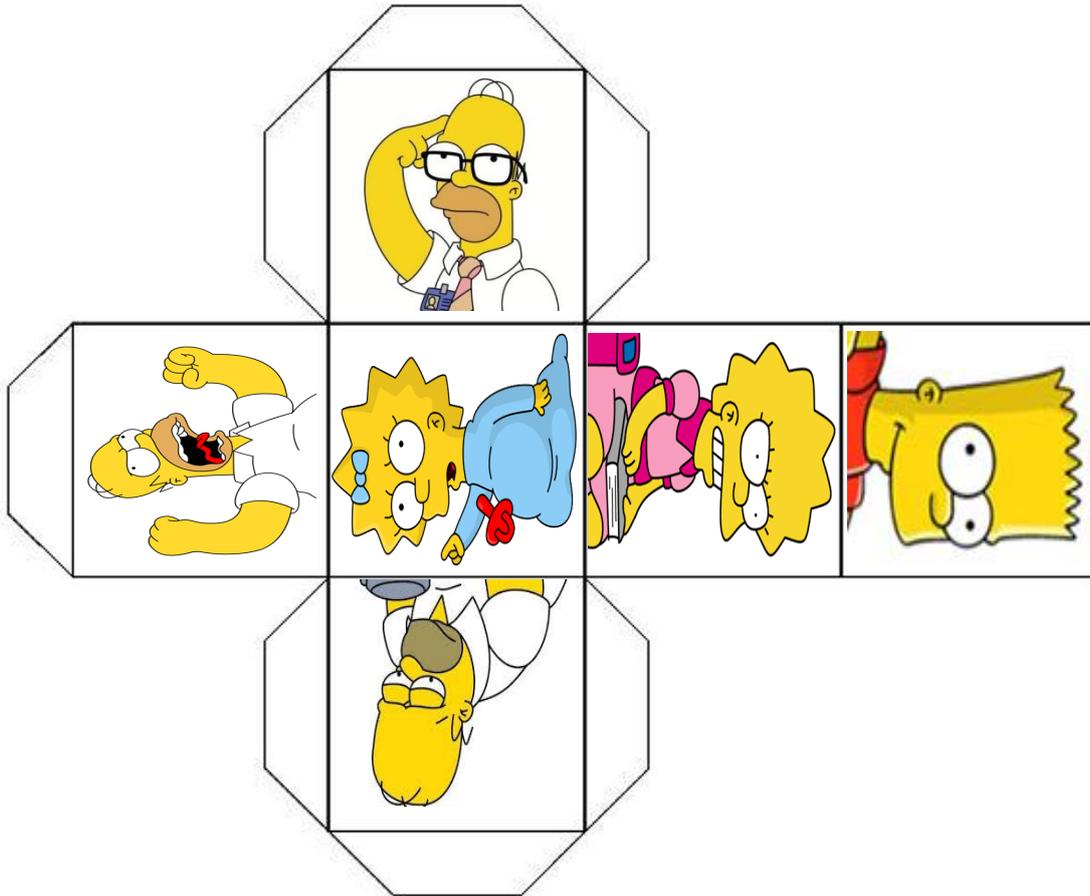
3. Comprende emociones y sentimientos de otras personas.	Es capaz de expresar las emociones reflejadas en otras personas.			
	Ayuda a sus compañeros/as cuando éstos tienen alguna emoción o sentimiento negativo.			
	Puede, una vez comprendida la emoción de su compañero/a expresar lo que este/a siente.			
4. Es capaz de lograr una adecuada regulación emocional y ponerse en el lugar de otras personas.	Autorregula sus emociones acorde a la situación que se plantea.			
	Intenta empatizar con las emociones de sus compañeros/as.			
	Empatiza, y muestra interés por ayudar cuando los demás lo necesitan sin ser reclamada esta ayuda.			

ANEXO III. Ficha de actividades cuerpo del programa.

Bloque I. Identificación emocional o toma de conciencia

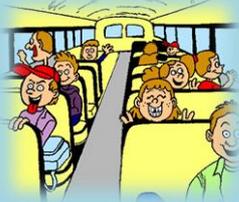
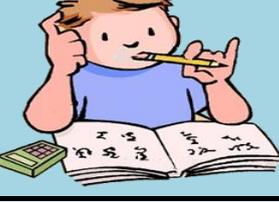
ACTIVIDAD 1.1 “El dado”

Ficha: Plantilla del dado.



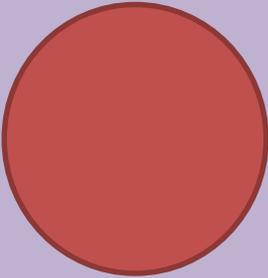
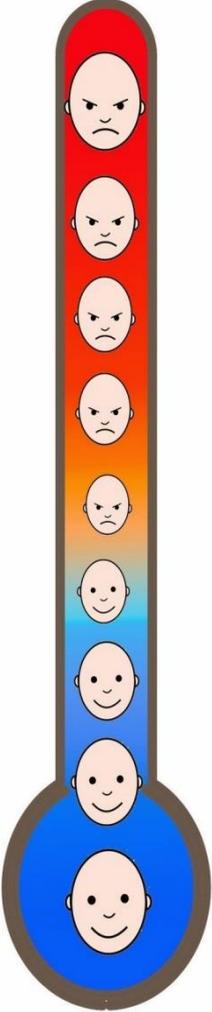
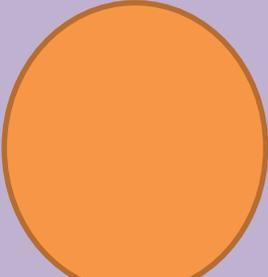
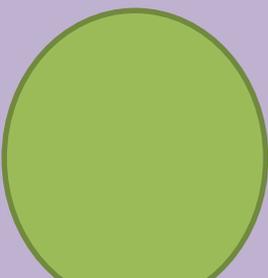
ACTIVIDAD 1.2 “¡De excursión!”

Ficha: Plantilla para rellenar con sus emociones.

	<h1>¡De excursión!</h1>
	
	
	
	
	
	

ACTIVIDAD 1.3 “El termómetro de las emociones”

Ficha: Registro de emociones según el termómetro.

EMOCIÓN		SITUACIONES	SOLUCIONES
			
			
			

Abuso de poder entre iguales. Programa de entrenamiento emocional para el desarrollo de la empatía en Educación Primaria.

Autor: Antonio Pinilla Piedehierro.

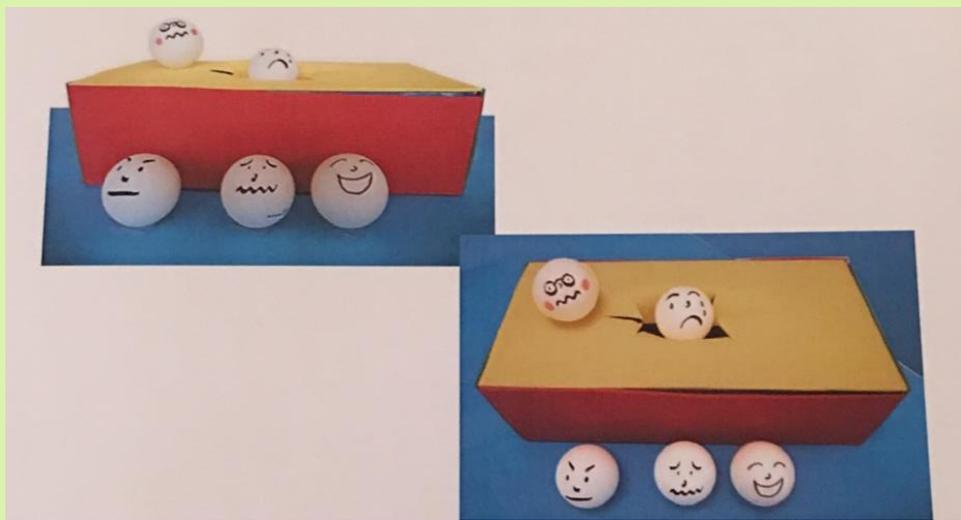
Titulación: Grado Educación Primaria.

Universidad de Extremadura (Campus de Badajoz)

Bloque II. Expresión emocional.

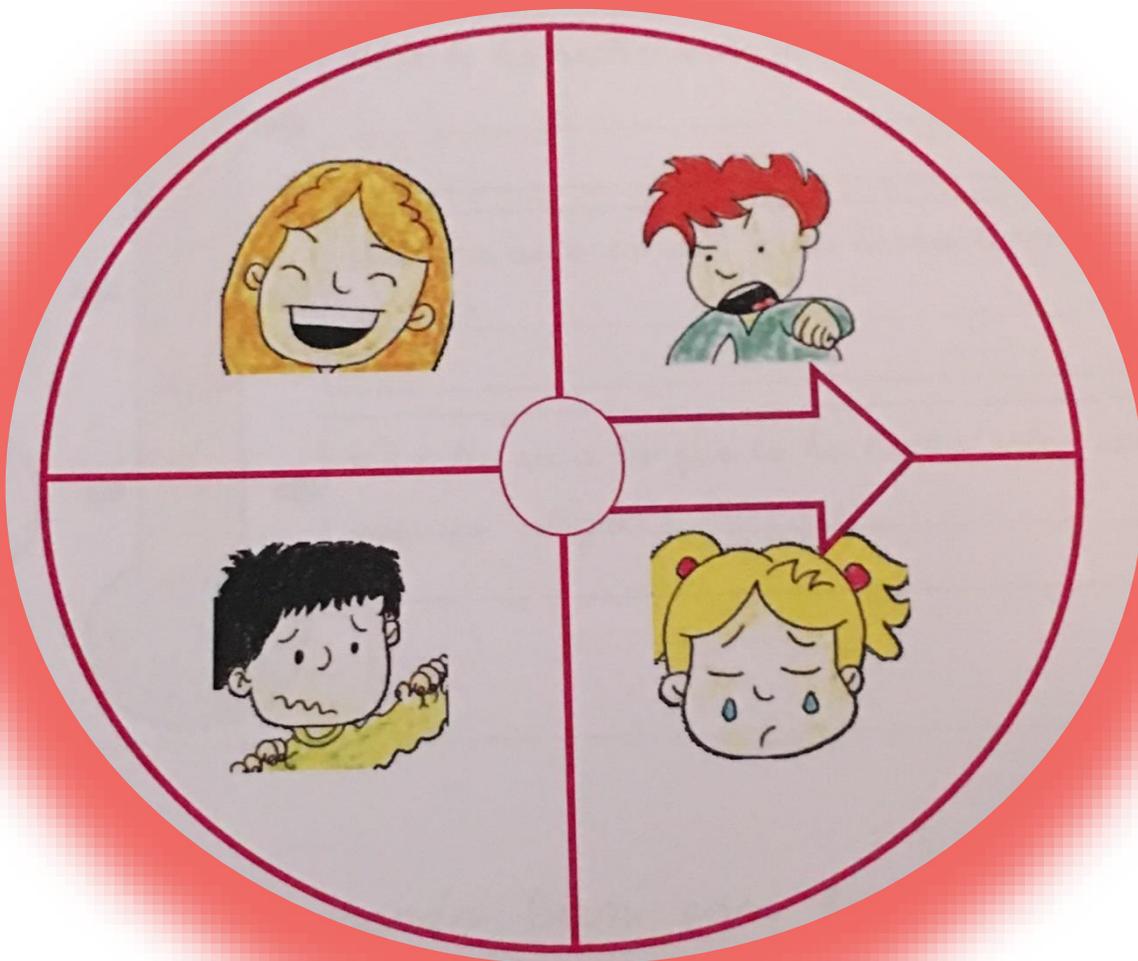
ACTIVIDAD 2.1 “La caja de las emociones”

Fotografía: Caja de las emociones con bolas de pin-pon con emociones.



ACTIVIDAD 2.2 “La ruleta que gira y gira”

Ficha: Plantilla de la ruleta de las emociones.

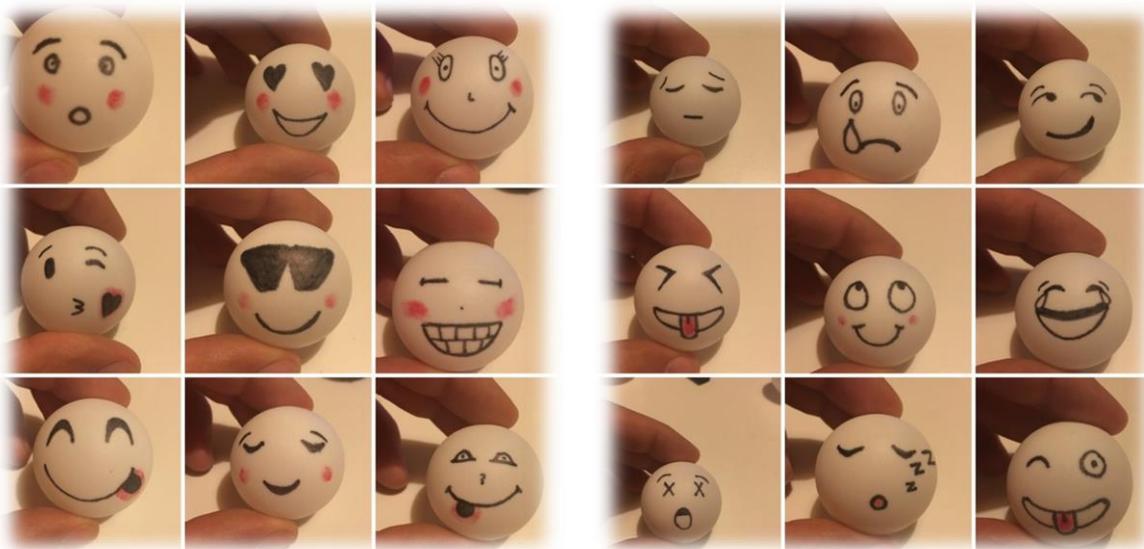


ACTIVIDAD 2.4 “¿Sumamos? ¡SÍ, emociones!”

Fotografía: Máquina de sumar emociones.



Material: Bolas de pin-pon con emociones dibujadas.



Bloque III. Compresión emocional

ACTIVIDAD 3.1 “De emociones con los Angry Birds”

Carteles: Emociones de los Angry Birds.



Carteles: Diferentes emociones.

ASUSTADO

ALEGRE

ENFADADO

ACTIVIDAD 3.2“Frente al espejo”

Cuento: El oso amoroso y la serpiente Clemente. **Fuente:** Elaboración propia.

Érase una vez un enorme oso que vivía en el bosque, alejado de la ciudad. Estaba casi todo el día solo y se aburría mucho. Tenía que ir a pescar peces para comer solo, limpiar su casita solo, hacer la comida solo, dormir solo..., por lo que estaba muy triste.

Todo esto hasta que un día de camino al río a por su ración de peces, se encontró en un árbol a una serpiente que gritaba y sacaba su lengua. En primer lugar el oso amoroso salió a correr pensando que quería hacerle daño, pero mientras andaba para su casa pensó que la serpiente podía estar en peligro y corrió a buscarla.

Y así fue, la serpiente Clemente no quería hacerle daño a nadie, tan solo se había quedado enredada en el tronco del árbol y estaba pidiendo ayuda a voces hasta que algún animal solidario pasara por debajo de ella y pudiera sacarla de ese tremendo lío.

Cuando la serpiente Clemente le explicó esta situación al oso, en primer lugar se sintió muy mal porque sabía que no había actuado bien, y tras pedirle disculpas, ayudó a Clemente a salir de ese tronco.

Para mostrarle su arrepentimiento, el oso amoroso invitó a comer a su casa a la serpiente Clemente como muestra de agradecimiento. Empezaron a conocerse, y ¡cuál fue la sorpresa? Nada más y nada menos que tras tantas horas de conversación se convirtieron en los mejores amigos que el bosque había tenido nunca.

ACTIVIDAD 3.3 “Estamos en clase, pero nuestra cabeza se nos va...”

Historieta: De paseo por el campo.

1º Vamos a cerrar los ojos y a imaginar que estamos tumbados en un prado verde al lado de un río. Al fondo podemos observar una montaña con sus picos nevados. El aire nos acaricia la cara suavemente mientras escuchamos los pajarillos cantar y el agua del río correr. Hay muchos animales a lo lejos que juegan entre sí. ¿Cómo nos sentimos?

2º Ahora empezamos a observar que el cielo se está nublando y el sol se está escondiendo entre los nublados grises. Empieza a llover suavemente y nosotros no sabemos dónde escondernos, ahora llueve mucho, y empiezan a sonar truenos... ¿qué tal estamos ahora?

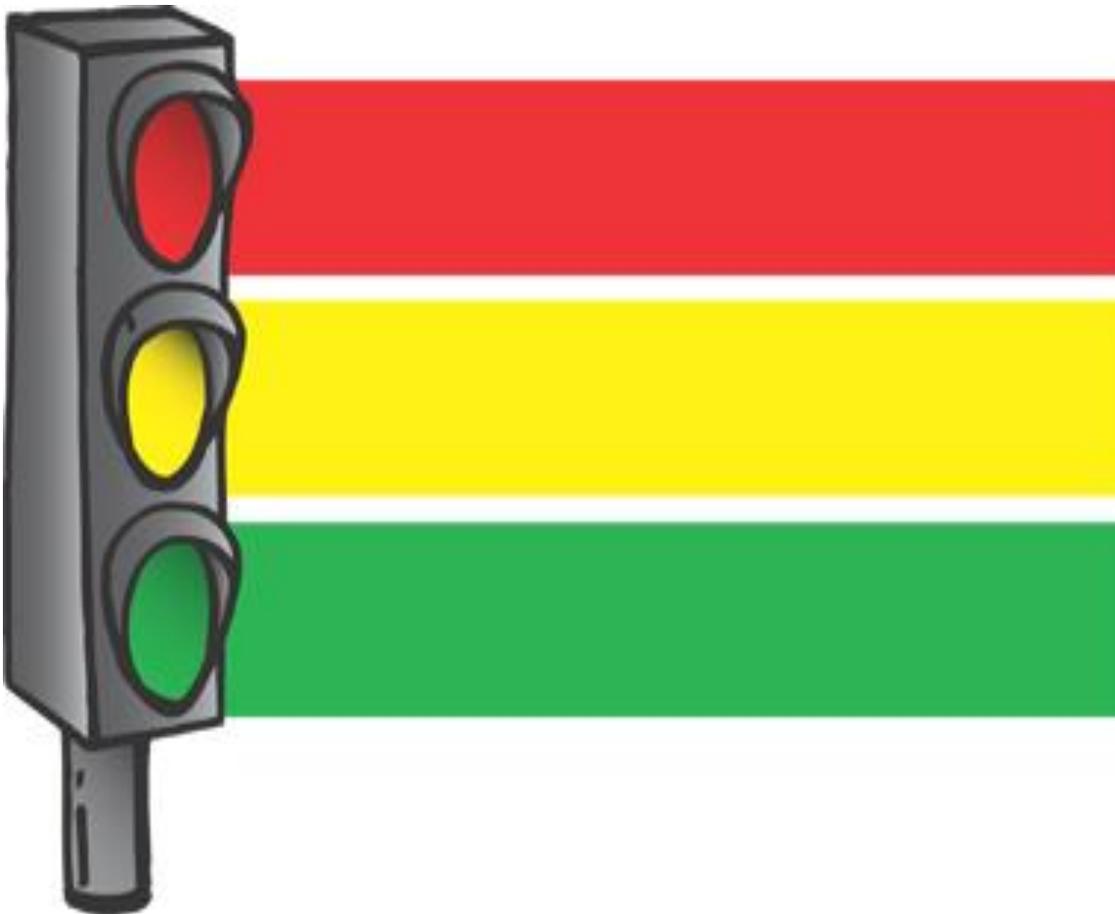
3º No tenemos por qué preocuparnos porque un pastorcillo nos ha ofrecido su pequeña casa para entrar en ella y además nos ha invitado a cenar la comida que más nos gusta. ¿Cómo reaccionamos ante esta situación?

4º Una vez que salimos de la casita del amable pastor, volvemos al lugar que estábamos antes, y nos encontramos que un enorme león viene a por nosotros corriendo rápidamente, pero justo antes de que nos alcance nos subimos a lo alto de un árbol y lo despistamos. ¿Qué se nos ha pasado por la cabeza?

5º Finalmente, una vez que estamos encima del árbol, nos damos cuenta que hay una casa árbol donde se escucha a mucha gente pasárselo bien, y decidimos ir. Y, ¿cuál es nuestra sorpresa? Que son todos nuestros amigos y amigas que nos están preparando una fiesta sorpresa por nuestro cumpleaños.

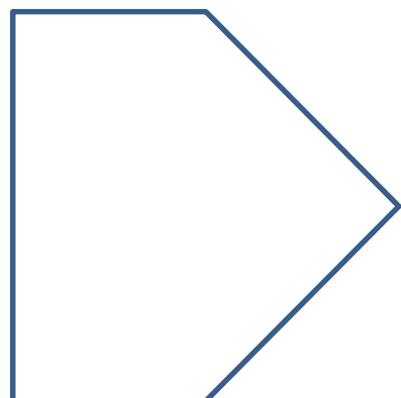
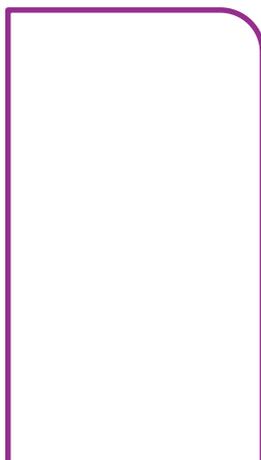
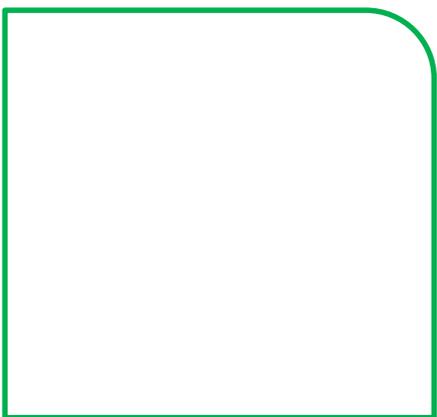
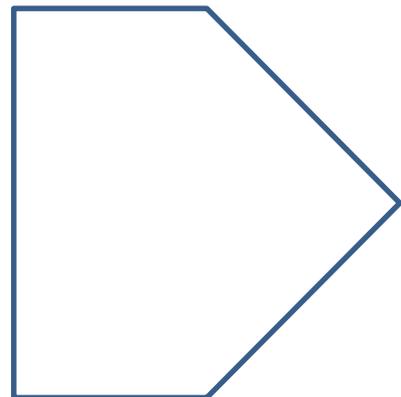
ACTIVIDAD 4.1 “El semáforo de las emociones”

Ficha: Semáforo de las emociones.



ACTIVIDAD 4.2 “¡Ánimo!”

Mensajes: Notas de ánimo.



ACTIVIDAD 4.3 “Y ahora me convierto en...”

Carteles: Diferentes personajes.

MAMÁ

PAPÁ

ABUELO

FRUTERO

ARQUITECTO

COCINERO

MAESTRO

HERMANO

PRESIDENTE

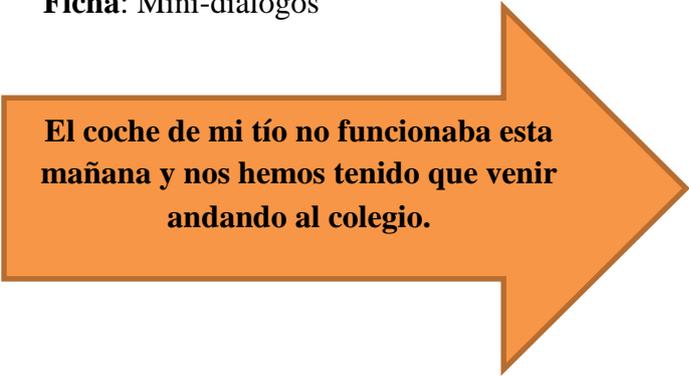
AGRICULTOR

ACTIVIDAD 4.4 “Psicólogos”

Ficha: Hoja de registro.

Persona que vamos a observar:				Nombre:
¿Qué siente?	Miedo	Tristeza	Alegría	Otra:
¿Qué piensa?				
¿Cómo actúa?	Huye	Se enfrenta a la situación.	Pide ayuda.	Otra:

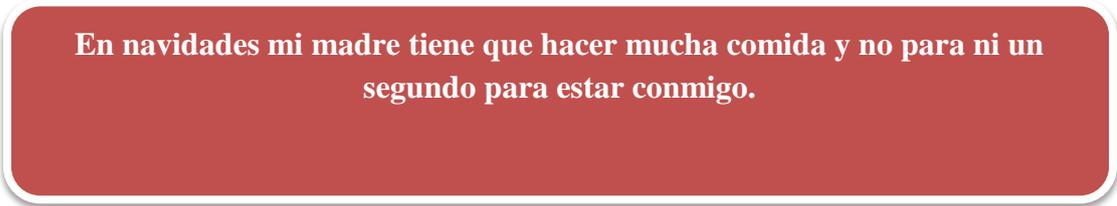
Ficha: Mini-diálogos



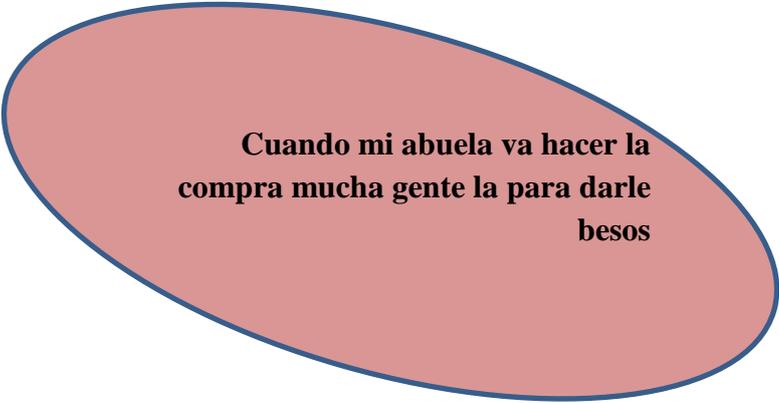
El coche de mi tío no funcionaba esta mañana y nos hemos tenido que venir andando al colegio.



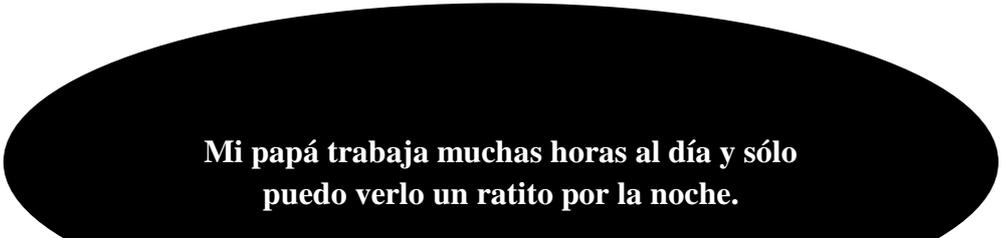
Un pez de mi pecera creemos que se ha muerto.



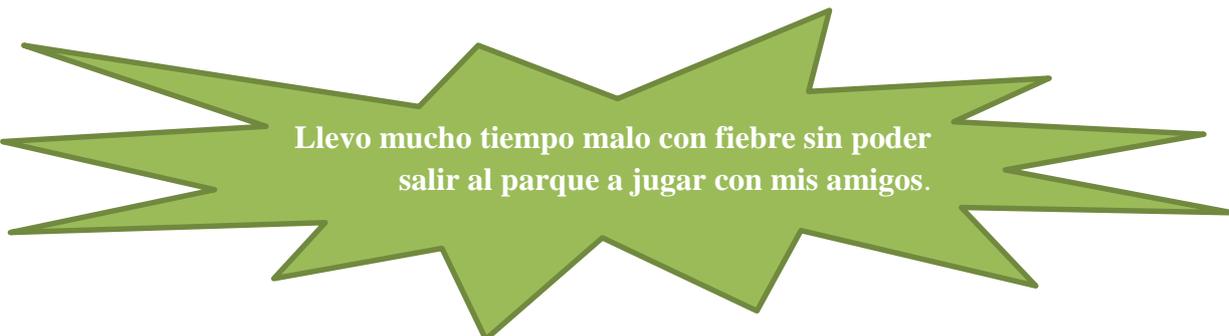
En navidades mi madre tiene que hacer mucha comida y no para ni un segundo para estar conmigo.



Cuando mi abuela va hacer la compra mucha gente la para darle besos



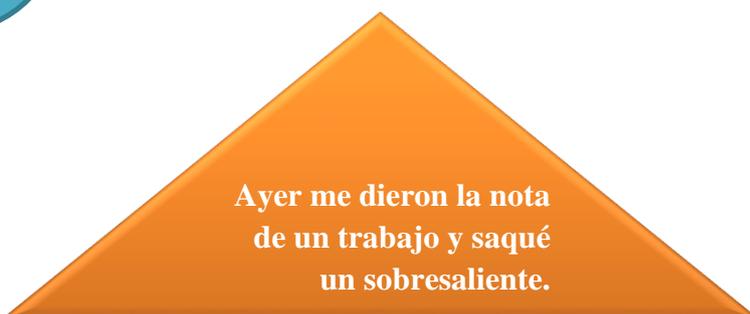
Mi papá trabaja muchas horas al día y sólo puedo verlo un ratito por la noche.



Llevo mucho tiempo malo con fiebre sin poder salir al parque a jugar con mis amigos.

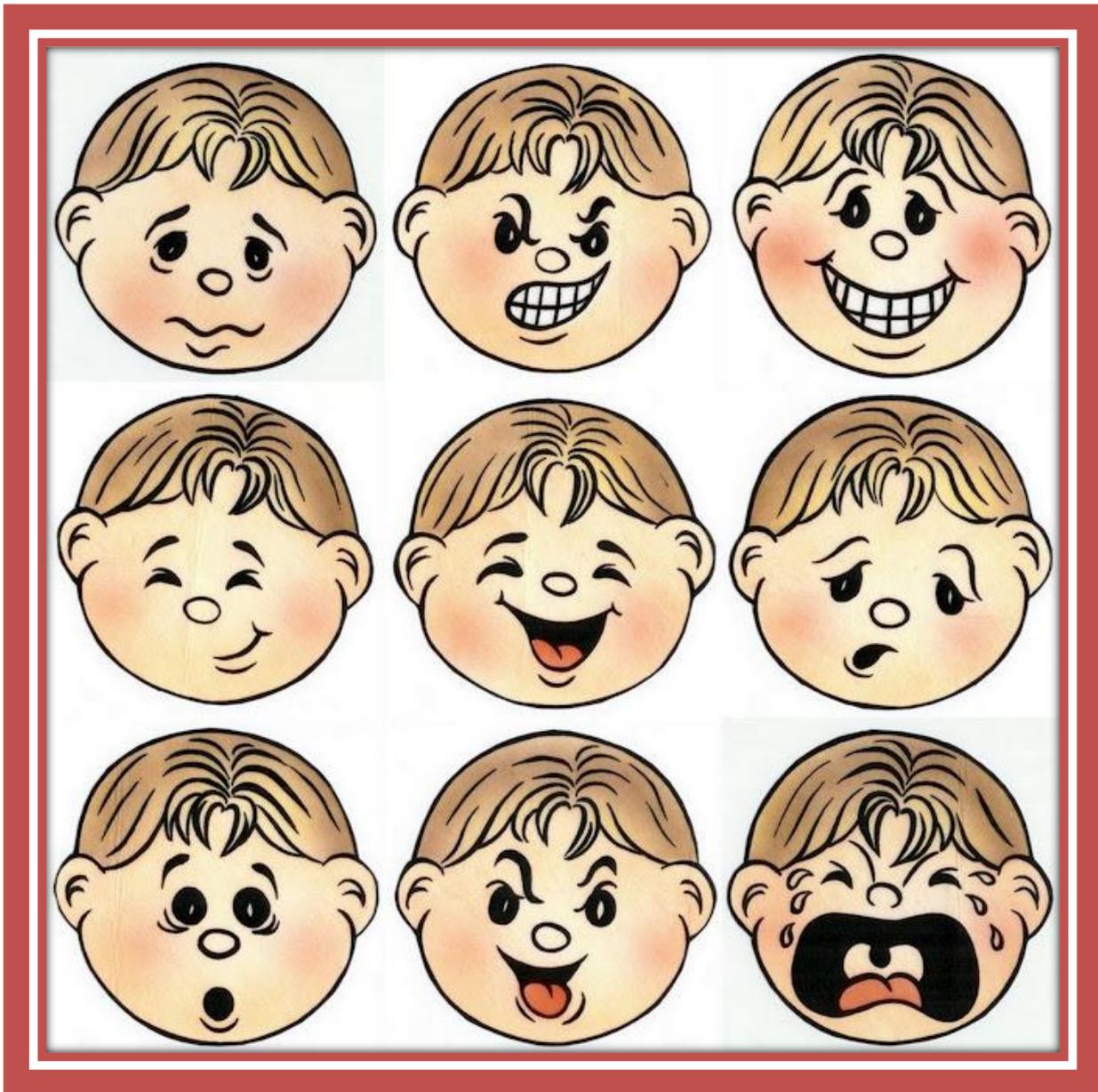


Mañana tengo que hacer tres exámenes y dos trabajos y no sé cómo me van a salir.



Ayer me dieron la nota de un trabajo y saqué un sobresaliente.

Tabla: Fotografías emocionales.



ACTIVIDAD 4.7 “La X por la V”

Tabla: Pensamientos negativos VS positivos.

	<i>DIBUJO</i>	

BLOQUES DE TRABAJO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<i>I. Identificación emocional o toma de conciencia.</i>	✓ Identificar emociones y sentimientos propios y ajenos.	1.5. <i>“El escondite de las emociones”</i> 1.6. <i>“¡A disfrazarse!”</i>
<i>II. Expresión emocional.</i>	✓ Expresar nuestros sentimientos correctamente, utilizando las palabras y vocabulario adecuado	2.5. <i>“¡A bailar, a bailar!”</i> 2.6. <i>“Nos convertimos en mimos”</i>
<i>III. Comprensión emocional.</i>	✓ Comprender y valorar la complejidad de los cambios emocionales.	3.5. <i>“Polos”</i> 3.6. <i>“Infla tu emoción”</i>

<p>IV. Regulación emocional.</p> <p></p> <p>EMPATÍA</p>	<p>✓ Conocer cómo regular el estado emocional.</p> <p>✓ Aprender a ponerse en el lugar de otras personas y comprenderlas.</p>	<p>4.7. "La granja del tío Toribio"</p> <p>4.8. "El tú por el yo"</p>
--	---	---

1. IDENTIFICACIÓN EMOCIONAL O TOMA DE CONCIENCIA

ACTIVIDAD 1.5: “El escondite de emociones”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Identificar las emociones y sentimientos de los/as demás.

DESARROLLO

En esta actividad todos los alumnos/as tienen que esconderse en el aula, por lo que anteriormente podemos colocar el mobiliario para que dispongamos de mayores lugares para este fin. Un alumno/a, bien porque salga voluntario/a o porque lo elija el profesor/a es el que se pone junto a la pared a contar durante unos segundos mientras sus compañeros/as se esconden.

Una vez que el alumno/a ha terminado de contar, tiene que ir a buscar a sus compañeros/as, que cada uno de ellos estará escondido simulando una emoción o un sentimiento con la cara, por lo tanto cuando lo encuentren, la persona que lo busca tendrá que decir: “He visto a (el nombre del alumno/a) y estaba (la emoción o sentimiento que estaba representando)” y si es correcto, el alumno/a saldrá de donde estuviera escondido.

MATERIAL

- Sillas
- Mesas
- Armarios

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 1.6: “¿A disfrazarse!”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Identificar los estados de ánimo.

DESARROLLO

En esta actividad los alumnos/as dispondrán de una gran caja que contará con multitud de telas, prendas de vestir y demás utensilios de diferentes colores cada uno de ellos.

Cada uno/a tendrá que vestirse con los prendas que desee e identifiquen su estado emocional actual. Una vez que todos y todas estén disfrazados tendrán que ir diciendo uno/a por uno/a porqué se han disfrazado con esos colores, y que suponen esos colores para ellos/as.

MATERIAL

- Ropas de diferentes colores
- Telas de diferentes colores
- Caja grande

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

2. EXPRESIÓN EMOCIONAL

ACTIVIDAD 2.5: “A bailar, a bailar”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Expresar corporalmente lo que siento.

DESARROLLO

Esta actividad comenzará creando en el aula una gran pista de baile donde los niños/as puedan bailar y moverse libremente por el espacio.

El profesor/a reproducirá en el equipo de música diferentes melodías de canciones, previa selección de las mismas, para poder diferenciar entre canciones muy alegres y movidas y otras más melancólicas o incluso alguna de miedo o terror, que puedan provocar en el alumnado diferentes emociones.

Los niños/as se dispondrán en medio de la improvisada pista de baile y cada vez que suene una canción tendrán que bailar o simular lo que esa canción les transmita. Con cada canción que vaya reproduciendo el profesor/a se repetirá el mismo procedimiento.

MATERIAL

- Mini cadena, altavoces u ordenador.

TEMPORALIZACIÓN: 25 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 2.6: “Nos convertimos en mimos”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Expresar emociones a través de gestos.

DESARROLLO

Para el desarrollo de esta actividad necesitaremos pintarle la cara a todos/as los niños/as de la clase para que se conviertan en auténticos mimos y se metan en el papel

Pintaremos la cara de blanco, los labios rojos, unas lágrimas azules y una raya negra en un ojo.

Cuando todos los alumnos/as estén preparados se sentarán en semicírculo en clase e irán saliendo de uno/a en uno/a al centro e interpretar una emoción en una situación que ellos crean convenientes.

El alumno/a que acierte la emoción y la situación que su compañero/a estaba dramatizando será el/la que salga posteriormente al centro de la clase, y así hasta que salgan todos los alumnos/as.

Al principio de la actividad, el profesor/a (que también irá maquillado igual que todos/as) realizará varios ejemplos para que puedan tomarlo/a de referencia.

MATERIAL

- Pinturas de cara de diferentes colores.

TEMPORALIZACIÓN: 25 minutos aproximadamente.

3. COMPRENSIÓN EMOCIONAL

ACTIVIDAD 3.5: “Polos”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Identificar diferentes expresiones emocionales.

DESARROLLO

En esta actividad cada alumno/a con realizará diferentes caritas con círculos de goma eva y palos de madera reciclados de polos, de tal forma que los niños/as tendrán varios polos para jugar a esta actividad.

Los/as alumnos representarán obligatoriamente la alegría, la tristeza y el enfado o frustración, y a estas tres pueden añadir ellos/as las que crean convenientes.

Para la realización de la actividad, los alumnos/as se colocarán en grupos de cuatro o cinco personas aproximadamente.

Un niño/a dirá una frase, y el de su derecha sacará el polo con la emoción que le corresponda, posteriormente este alumno/a dirá su frase y el de su derecha sacará el polo, y así hasta completar el círculo.

También se puede jugar de forma contraria, es decir, primero se enseña el polo con la emoción, y el alumno/a es el que tiene que decir una frase con esa emoción.

MATERIAL

- Goma eva
- Palos de helados o polos
- Pegamento
- Rotuladores

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 3.6: “Infla tu emoción”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Reconocer diferentes expresiones emocionales.

DESARROLLO

En la primera parte de esta actividad, el profesor/a repartirá dos globos sin inflar a cada alumno/a, en el que tendrán que pintar antes de hincharlo dos emociones que ellos quieran, pueden ser inventadas o las que ellos sientan en ese mismo momentos. En cada globo deber aparecer una expresión emocional diferente.

Una vez que todos/as tienen pintado el globo, se colocarán por parejas. La actividad consiste en intentar averiguar de que emoción se trata en el menor tiempo posible mientras que el compañero/a infla el globo, ya que cuanto más grande sea, más sencillo resultará averiguarla. Así con los dos globos, hasta cambiar al otro compañero/a.

Cuando ya hayan averiguado la emoción tendrán que intentar decir porqué creen que su compañero/a de pareja ha dibujado esa emoción.

MATERIAL

- Globos de diferentes colores
- Rotuladores

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

4. REGULACIÓN EMOCIONAL

ACTIVIDAD 4.7: “La granja del tío Toribio”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Identificar las emociones de las personas con discapacidad y ponernos en su lugar.

DESARROLLO

Esta actividad la realizaremos en el patio del colegio, el cuál lo dividiremos en tres espacios diferentes por los cuales los alumnos/as irán pasando y experimentando diferentes sensaciones y emociones.

El primer espacio será el de la gallinita ciega, donde los alumnos/as tendrán que pasar por un recorrido de conos con un antifaz, guiados por la voz del profesor/a. De esta forma se pondrán en el papel de las personas con discapacidad visual.

El segundo espacio será el del ratoncito cojito. Aquí los alumnos/as tendrán que esquivar varios obstáculos a la pata coja, para ponerse en el lugar de las personas con discapacidad motora.

El tercer espacio será el del cerdito sordito, donde los alumnos/as tendrán que responder a varios estímulos orales que le dirán sus compañeros/as, dónde únicamente podrán leer sus labios, ya que llevarán unos cascos para no oír nada.

Tras la finalización del recorrido, oralmente cada niño/a tendrá que decir cómo se ha encontrado en cada espacio.

MATERIAL

- Obstáculos.
- Antifaz.
- Cascos.

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 4.8: “El tú por el yo”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Aprender a enfrentarse los conflictos de una manera positiva.

DESARROLLO

Para la realización de esta actividad será necesario dividir la clase por parejas. Una vez que se haya realizado esta distribución procederemos a explicar la actividad.

Cada pareja se tendrá que acordar de algún conflicto y/o discusión que hayan tenido alguna vez, y en el caso de que no tengan ninguna se lo inventarán.

La persona que haya sufrido el conflicto comenzará diciendo;

Pedro: Antonio me puso la zancadilla por las escaleras y casi me caigo, fue delante de mucha gente y me dio mucha vergüenza.

Ahora, la segunda persona implicada tendrá que construir la frase como si él fuera la víctima de esa discusión. Siguiendo el ejemplo anterior seguiría este procedimiento;

Antonio: “Hace como si fuera Pedro”. Estoy muy enfadado con Antonio porque me puso la zancadilla por las escaleras y casi me caigo, fue delante de mucha gente y me dio mucha vergüenza.

Finalmente pasarán al proceso de reflexión que se hará de forma grupal, donde tendrán que explicar cómo se han sentido al ponerse en la situación de otra persona en un conflicto.

MATERIAL

- No es necesario material para esta actividad.

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

ANEXO V. Fichas de actividades que complementan el programa

BLOQUES DE TRABAJO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES
<i>I. Identificación emocional o toma de conciencia.</i>	✓ Identificar emociones y sentimientos propios y ajenos.	1.1. "Mi almohada" 1.2. "Mi música favorita" 1.3. "Maratón de películas" 1.4. "Cambio emociones por abrazos"
<i>II. Expresión emocional.</i>	✓ Expresar nuestros sentimientos correctamente, utilizando las palabras y vocabulario adecuado	2.1. "Emocional memory" 2.2. "Encestamos en..." 2.3. "Hoy me siento..." 2.4. "Álbum emocional" 2.5. "Corta&pega"
<i>III. Comprensión emocional.</i>	✓ Comprender y valorar la complejidad de los cambios emocionales.	3.1. "Pintores" 3.2. "El cupón" 3.3. "Legomoción" 3.4. "Bote-bote"

<p>IV. Regulación emocional.</p> <p></p> <p>EMPATÍA</p>	<ul style="list-style-type: none">✓ Conocer cómo regular el estado emocional. ✓ Aprender a ponerse en el lugar de otras personas y comprenderlas.	<p>4.1 "¡Silencio!"</p>
--	--	-------------------------

Bloque I. Identificación emocional o toma de conciencia

ACTIVIDAD 1.1: “Mi almohada”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Identificar las emociones que nos hacen sentir bien.

DESARROLLO

En esta actividad los alumnos/as tendrán que aprender a identificar emociones positivas en situaciones vividas y a aprender que, recordar estas situaciones positivas nos ayuda a mejorar el estado de ánimo.

Cuando nos apoyamos en la almohada, sentimos confort. Se trata de que los alumnos/as llenen la almohada con cosas que le hagan sentir bien. Después tendrán que escribir un sueño que hayan tenido últimamente y que les haya hecho sentir bien al despertar.

MATERIAL

- Ficha de la almohada.
- Lápiz

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 1.2: “Mi música favorita”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Reconocer las emociones que nos hacen sentir bien a través de la música.

DESARROLLO

Esta actividad ayudará a los alumnos/as a identificar diferentes emociones a través de la música, a desarrollar la capacidad de expresar emociones propias y a asociar emociones a situaciones vividas.

La música nos hace sentir, nos remueve por dentro. En ocasiones las canciones nos hacen recordar momentos, situaciones e incluso a personas.

El alumnado tendrá que hacer una lista de las canciones que le hagan sentir bien y si en algún momento se encuentras mal, se pondrán alguna de estas canciones para que se animen. Al final de día escribirán tres cosas positivas que hayan sentido escuchando la canción.

MATERIAL

- Libreta
- Bolígrafo
- Radio casete

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 1.3: “Maratón de películas”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Diferenciar las emociones y saber designarlas correctamente.

DESARROLLO

Para esta actividad será necesario que el profesor/a seleccione con anterioridad pequeños fragmentos de películas infantiles populares conocidas por los niños/as. Películas como El Rey León, Blancanieves y los siete enanitos, Caperucita Roja, etc.

Será necesario que en cada fragmento aparezca una situación que provoque en el espectador/a que este caso es el alumnado una emoción determinada para que ellos/as puedan identificar correctamente la emoción que sienten al observar ese fragmento de película.

Al finalizar cada fragmento preguntaremos en general lo que han sentido, y que identifiquen la emoción que ha pasado por su cabeza al observar esa situación.

En el caso de que en la película el personaje haya experimentado una emoción negativa y el alumnado la haya identificado correctamente, se pueden ver que alternativas se toman ante emociones negativas para saber controlarlas.

MATERIAL

- Películas infantiles.
- Proyector/Pizarra digital

TEMPORALIZACIÓN: 25 minutos aproximadamente

ACTIVIDAD 1.4: “Cambio emociones por abrazos”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Identificar las emociones que sienten sus compañeros/as.

DESARROLLO

El alumnado en esta actividad tendrá que identificar las emociones que sienten sus compañeros/as a los que previamente se les habrá dicho que imiten una emoción, las que ellos/as sientan en ese momento o alguna inventada.

Todos/as andarán por la clase imitando esa emoción sin decir ni una palabra, y cuando el profesor/a diga ¡ya!, todos/as se tendrán que agrupar por parejas y una vez estén así tendrán que decirle al compañero/a la emoción que ellos creen que está representando, y si la han acertado el compañero/a le responderá con un abrazo y en caso de fallar esa persona dará una vuelta sobre sí mismo.

Una vez el compañero/a de pareja haya realizado su turno, lo realizará el otra/a miembro de la pareja.

MATERIAL

- No es necesario material para esta actividad.

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos aproximadamente.

Bloque II. Expresión emocional.

ACTIVIDAD 2.1: “Emocional memory”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Expresar diferentes emociones y asociarlas a situaciones concretas.

DESARROLLO

En esta actividad el alumnado contará con una serie de fotografías y/o carteles que estarán repetidos una vez, es decir, habrá dos fotografías con la misma emoción.

Intentaremos conseguir el mayor número de emociones diferentes para que puedan expresar e identificarlas todas.

En primer lugar se colocarán todas las fotografías desordenadas y boca abajo y posteriormente el alumnado debe de ir levantando las fotografías de una en una hasta encontrar a su pareja, es decir, la misma fotografía.

Cada niño/a puede levantar dos cartas, y si no consigue hacer pareja pasará el turno a otro compañero/a.

Cuando se consiga hacer pareja, el niño tendrá que decir que emoción es y posteriormente nos tendrá que contar una situación en la que haya vivido esa emoción.

MATERIAL

- Fotografías o carteles emocionales

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 2.2: “Encestamos en...”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Dramatizar diferentes emociones para saber si las comprenden.

DESARROLLO

Para la realización de esta actividad todos los alumnos/as se colocarán en dos filas enfrente de los instrumentos que tengamos preparados para esta actividad.

Contaremos con tres aros de colores, el color amarillo que simbolizará la alegría, el color rojo, representando al enfado y el aro de color negro que simbolizará la tristeza.

Estas serán las tres emociones con las que el alumnado trabajará en esta actividad para representarlas y dramatizarlas con sus compañeros/as.

Al tener dos filas, el primero de cada fila tirará una pequeña pelota y dependiendo del aro en que la enceste tendrá que meterse en ese aro y simular esa emoción al compañero/a de la fila de al lado, el cuál simulará la emoción que a él/ella le toque.

MATERIAL

- Aros de colores.
- Pelota.

TEMPORALIZACIÓN: 25 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 2.3: “Hoy me siento...”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Plasmar las emociones que uno/a tiene para que los/as demás puedan apreciarlas.

DESARROLLO

Gracias a esta actividad los alumnos/as podrán expresar lo que sienten y colocarlo en un cartel donde aparezca su foto y su nombre, y junto a esto, cómo se encuentran emocionalmente ese día.

En los primeros cursos de primaria, es común empezar la mañana con alguna canción, y después pasar a un calendario donde se pone la fecha, el tiempo que hace, etc., y a esto se le añadiría la pregunta: Y hoy, ¿cómo te sientes?

El alumnado responderá pegando una carita de la emoción que sienta con velcro en su casilla correspondiente.

De esta forma conseguiremos que los alumnos/as aprendan a expresar como se sienten y por otro lado servirá para que compañeros/as y profesores/as conozcan de antemano cómo se siente ese alumno/a para saber cómo actuar en el caso de que tenga alguna emoción negativa.

MATERIAL

- Cartulina
- Velcro
- Goma eva

TEMPORALIZACIÓN: 15 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 2.4: “Álbum emocional”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Expresar las emociones que nos crean algunas situaciones.

DESARROLLO

Para el desarrollo de esta actividad será necesario contar con un álbum con muchas fotografías, que pueden ser obtenidas de internet, o fotografías que hemos pedido con anterioridad a las familias de los alumnos/as para que se identifiquen ellos mejor con la situación.

El alumno/a, aleatoriamente selecciona una fotografía de entre todas las del álbum y en el centro de la clase simula esa emoción hasta que algún compañero/a adivina cuál es la emoción que le ha despertado esa fotografía.

Una vez que ha acertado la emoción, el mismo niño/a que ha salido a representar esa emoción tiene que enseñar la fotografía a sus compañeros/as y decir porqué le ha transmitido, alegría, tristeza, nerviosismo, miedo, incertidumbre, etc.

MATERIAL

- Álbum
- Fotografías

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 2.5: “Corta&pega”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Observar los gestos faciales al expresar ciertas emociones.

DESARROLLO

En esta actividad trabajaremos con cuatro emociones, aunque se puede aumentar la dificultad y emplear algunas más. Las emociones escogidas son; la alegría, la tristeza, el enfado y el miedo.

En primer lugar, en el aula le haremos cuatro fotografías a cada alumno/a. En cada una de las fotos, deberá de expresar cada una de las emociones mencionadas anteriormente.

Posteriormente imprimiremos las cuatro fotografías del alumnado y las agruparemos según la emoción. Tras esta clasificación repartiremos a cada alumno/a una fotografía de cada emoción de sus compañeros/as, de tal forma que tendrá cuatro fotografías diferentes (en cada una habrá representada una emoción).

Al repartir las fotografías intentaremos que sean de alumnos/as diferentes para que al montar nuestro cartel quede más original.

Lo primero que tendrán que hacer los alumnos/as es cortar todas las fotos en cuatro partes iguales, obteniendo de esta forma dieciséis partes.

A continuación tendrán que montar una sola fotografía y montarla en una cartulina. Este collage tiene que tener cuatro piezas y cada una de ellas debe de ser de una emoción.

La parte superior izquierda, que sería la parte de ojo, debe de ser de la fotografía de la alegría, mientras que la parte superior derecha debe de estar formada por la el ojo, ceja, etc., de la fotografía de la tristeza. Con respecto a la parte inferior izquierda, pertenecerá al enfado y se relacionará con la parte izquierda de la boca, nariz, etc. Finalmente la parte inferior derecha estará compuesta por la boca, nariz, cuello, etc., y estará vinculada con la fotografía que represente esta parte.

Una vez que el alumnado haya realizado este collage tendrá una cara compuesta por diferentes partes del rostro de sus compañeros, expresando cada una de las partes una emoción diferentes.

MATERIAL

- Cámara de fotos.
- Impresora.
- Papel.
- Tijeras.
- Pegamento.
- Cartulina.

TEMPORALIZACIÓN: 35 minutos aproximadamente.

Bloque III. Comprensión emocional.

ACTIVIDAD 3.1: “Pintores”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Conocer las emociones ajenas e identificarlas.

DESARROLLO

En esta actividad el alumnado se colocará por parejas y contarán con un pequeño lienzo cada uno/a de ellos/as. Un miembro de la pareja imitará una emoción y el compañero tendrá que pintarla rápidamente en el lienzo, haciendo una especie de caricatura del compañero/a.

Una vez han pintando su caricatura deben de decir cuál creen ellos/as que es la emoción que estaba representando y decir alguna situación en la que su compañero/a haya experimentado esa situación o creen ellos/as que la pueden vivir, poniéndose así de esta forma en su lugar.

MATERIAL

- Lienzos.
- Pinceles.
- Acuarelas o témperas.

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 3.2: “El cupón”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Expresar nuestros sentimientos empatizando con los/as compañeros/as.

DESARROLLO

Para comenzar esta actividad, colocaremos en una mesa de la clase diferentes urnas circulares (peceras redondas grandes de cristal) simulando las del cupón de la televisión.

En cada urna encontraremos bolas con una emoción dibujada. Cada alumno/a pasará uno/a a uno/a por la urna a coger su bola y tras simular como si estuvieran en la televisión, enseñan la bola por el lado que no está pintado a sus compañeros.

Una vez que todo el alumnado tiene una bola con una emoción andarán libremente por el espacio del aula representando la emoción asignada. Cada alumno/a tiene que tratar al otro/a según lo vea, es decir tiene que empatizar con él/ella y ayudarle o sonreírle si lo necesita, dependiendo de la emoción que tenga.

MATERIAL

- Urnas.
- Bolas.
- Rotuladores.

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 3.3: “Legomoción”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Comprender y reconocer las emociones de los/as demás.

DESARROLLO

Para la realización de esta actividad los/as alumnos/as se colocarán en parejas y contarán con una caja de que estará llena de bloques rectangulares de lego de diferentes colores.

Los colores serán verde (contento), rojo (enfadado), naranja (triste) y amarillo (nervioso), simulando cada color un estado emocional.

El alumnado irá colocando los bloques según como se sientan en ese momento, de tal forma que el compañero/a al ir viendo el color que pone, sabrá como se siente. Los turnos se harán de forma complementaria, es decir primero un miembro de la pareja coloca un bloque y posteriormente el otro/a, obteniendo así de esta manera una pirámide de emociones que pueden contener emociones iguales o un cúmulo de emociones.

Finalmente una vez se hayan acabado las piezas, cada alumno/a le dirá al otro/a cuál es la emoción que predomina en él/ella y si fuera necesario le ayudará en lo que necesite.

MATERIAL

- Bloques lego de colores.
- Cajas.

TEMPORALIZACIÓN: 25 minutos aproximadamente.

ACTIVIDAD 3.4: “Bote-bote”.

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Reconocer las emociones de los compañeros/as.

DESARROLLO

Esta actividad se realizará en un lugar abierto y con espacio suficiente para que los/as niños/as se puedan esconder. En el medio de este lugar se colocará una botella vacía y un alumno/a se la “picará”. Este/a alumno/a cerrará los ojos y contará hasta 30 pegado a la botella mientras sus compañeros/as se esconden. Se deben de esconder y quedarse estáticos simulando una emoción concreta.

Una vez ha terminado de contar la persona que se la “picaba”, ya puede salir a buscar a sus compañeros/as y en el caso de que vea a alguien tiene que salir corriendo hacia la botella y decir “Bote-bote por (nombre de la persona) que estaba (emoción que estaba representando)”.

Esta persona en el momento que la ve el/la que se la pica, también sale a correr hacia donde está situada la botella y si llega antes que la persona que se la pica, de la una patada a la botella y se vuelve a esconder mientras el/la otro/a compañero/a corre a por la botella y la coloca en su lugar.

MATERIAL

- Botella de plástico.

TEMPORALIZACIÓN: 30 minutos aproximadamente.

Bloque IV. Regulación emocional.

ACTIVIDAD 4.1: “¡Silencio!”

OBJETIVO ESPECÍFICO

- ✓ Aprender a escuchar a los/as demás.

DESARROLLO

En esta actividad los alumnos/as se colocarán por parejas. Previamente dividiremos la clase en dos grupos, y le daremos indicaciones por separado. A un grupo, el grupo hablador le diremos que no se callen, que expresen sus sentimientos, todo lo que ellos/as quieran y sientan, sus preocupaciones, sus intereses, su vida..., mientras que al otro grupo le diremos que permanezca en silencio, de tal forma que escuchen a su compañero, que se interesen por él, lo conozcan mejor, puedan entender ciertas cosas de él.

Cuando se han dado todas las indicaciones por separado a los dos grupos se pondrán en parejas y empezarán con su conversación, donde pueden contarse cosas que nunca le han contado a nadie. Para crear un mejor clima, pondremos música relajante de fondo.

Una vez que hayan terminado todos de hablar, el grupo de las personas que estaban en silencio escribirán en un papel todas esas cosas que no creían saber de su compañero/a y en el caso de que les cuente alguna preocupación, le intentará dar una solución o decirle como actuaría él en su caso.

Tras la realización de la actividad de esta forma, se pueden cambiar los papeles de los grupos, para que al rotar todos/as pasen por los dos grupos.

MATERIAL

- Folios.
- Bolígrafos.
- Música.

TEMPORALIZACIÓN: 20 minutos aproximadamente.

Abuso de poder entre iguales. Programa de entrenamiento emocional
para el desarrollo de la empatía en Educación Primaria.

Autor: Antonio Pinilla Piedehierro.

Titulación: Grado Educación Primaria.

Universidad de Extremadura (Campus de Badajoz)
