

colección
OJOS SOLARES
programas

PROGRAMA EMOCIONES

Pensando las emociones

Programa de intervención para Educación Infantil

Marta Giménez-Dasí

Marta Fernández Sánchez

Marie-France Daniel



Material complementario
disponible en:
piramide@anaya.es

PIRÁMIDE

Marta Giménez-Dasí
Marta Fernández Sánchez
Marie-France Daniel

Pensando las emociones

Programa de intervención para Educación Infantil

EDICIONES PIRÁMIDE

A François, por tantas bellas emociones.

MARTA G. D.

Para Lucía, con Lucía.

MARTA F. S.

Contenido

Introducción

- El marco teórico
- Pensando las emociones desde los 2 años
- La filosofía para niños: una intervención profunda
- Filosofía para niños, emociones y competencia social
- Pensando las emociones: instrucciones de uso

Algunas propuestas previas de actividades transversales

1. Tomar conciencia de las emociones: una actividad cotidiana
2. Narraciones sobre emociones
3. Me gusta y no me gusta
4. Las metáforas emocionales: trabajando las emociones a través del lenguaje

PARTE PRIMERA: Pensando las emociones de 2 a 3 años

1. Pensando las emociones con 2 años: las bases del conocimiento emocional

Introducción

1. Hoy me siento...: identificando las emociones básicas
2. Así estoy cuando me siento...: expresando las emociones básicas
3. ¿Cómo y cuándo sentir? Causalidad y regulación de las emociones básicas

2. Pensando las emociones con 3 años: los inicios de la reflexión emocional

Introducción

1. Hoy me siento...: identificando las emociones básicas
2. Así estoy cuando me siento...: expresando las emociones básicas
3. ¿Cómo y cuándo sentir? Causalidad y regulación de las emociones básicas
4. Las emociones a través de los cuentos: los inicios de la reflexión emocional
5. Comprendiendo a los otros: los inicios de la empatía
6. Haciendo amigos: los inicios de la competencia social

Anexo I. Cuentos para trabajar las emociones básicas adaptados de Los cuentos de Ana

- Las mariposas
- La muñeca
- El trabajo de mamá
- Los sueños de Daniel

Anexo II. Estrategias de afrontamiento emocional

- La historia del Señor No
- La pequeña tortuga

Anexo III. Historias cotidianas para trabajar las emociones básicas

- La alegría
- La tristeza
- El enfado
- El miedo

Anexo IV. Materiales

PARTE SEGUNDA: Pensando las emociones de 4 a 5 años

3. Pensando las emociones con 4 años: los inicios del diálogo entre iguales

Introducción

1. La mariposa herida: separando «sentirse bien» y «sentirse mal»
 2. La muñeca: trabajando la tristeza
 3. El amor de mamá: trabajando el enfado
 4. La mariquita gigante: trabajando el miedo
 5. El partido de fútbol: trabajando el orgullo
 6. ¿Dónde estás?: trabajando las emociones reales y fingidas
 7. El Señor Susto: trabajando la empatía
 8. Nicolás y la pandilla de los mayores: trabajando la competencia social
 9. Termina el colegio: trabajando la amistad
4. Pensando las emociones con 5 años: los primeros intercambios filosóficos

Introducción

1. La mariposa herida: trabajando la alegría
2. La muñeca: trabajando la tristeza
3. El amor de mamá: trabajando el enfado
4. La mariquita gigante: trabajando el miedo
5. El ratón: trabajando la envidia
6. La mariquita gigante: trabajando las emociones mixtas
7. El Señor Susto: trabajando la empatía
8. Nicolás y la pandilla de los mayores: trabajando la competencia social
9. Termina el colegio: trabajando la amistad

Anexo I. Los cuentos de Ana

La mariposa herida
La muñeca
El amor de mamá
La mariquita gigante
El partido de fútbol
El ratón
¿Dónde estás?
El Señor Susto
Nicolás y la pandilla de los mayores
Termina el colegio

Referencias bibliográficas

Créditos

Introducción¹

El material que aquí se presenta es fruto de una larga reflexión acerca de la importancia que tiene conocer las emociones y desarrollar buenos hábitos de relación con los demás durante la infancia temprana. En general, los aspectos emocionales y sociales se encuentran bastante descuidados en la escuela, tanto en los ciclos de Educación Infantil como en Primaria y aún más en Secundaria. Sin embargo, se trata de componentes esenciales del ser humano que tienen importantes repercusiones en su desarrollo, ajuste y bienestar psicológico a lo largo de la vida. Algunos aspectos, como por ejemplo ser empático, cultivar la amistad o disfrutar de las relaciones sociales, pueden ser cualidades personales muy valoradas —tanto durante la infancia como en la adolescencia y la edad adulta— que contribuyen de forma positiva a la autoestima y el bienestar personal. Sentar, pues, las bases para lograr un profundo conocimiento acerca de las emociones y el manejo de las relaciones sociales constituye un importante objetivo que necesita ser trabajado desde los inicios de la escolarización.

La visión más tradicional sobre cómo son las relaciones entre niños² pequeños ofrecía un panorama en el que la inestabilidad y el egocentrismo eran dos de los rasgos más característicos. La psicología evolutiva actual, sin embargo, nos devuelve la imagen de un niño bien diferente. El niño ya no está tan centrado sobre sí mismo como se creía, tiene capacidad para adoptar otra perspectiva, para colaborar con los demás y para entender las necesidades afectivas de los otros. Además, entre las relaciones que el niño establece con los iguales hay algunas que se caracterizan por su estabilidad, duración y permanencia a lo largo incluso de varios años. Desde este punto de vista, parece que los niños pequeños también escogen a sus amigos en función de las afinidades comunes y son capaces de mantener relaciones estables y duraderas³. Por último, desde que el niño empieza a formar parte de una red social, comienza a poner en práctica sus formas de interacción —generalmente las que ha aprendido en casa—. Estos hábitos o habilidades de interacción social provocan desde los inicios de la vida social aceptación o rechazo por parte de los demás. Así, los niños pequeños también pueden ya sufrir o disfrutar de las relaciones sociales⁴. Este cambio en el retrato de la vida social a los 4 y 5 años es, en realidad, una oportunidad para intentar que los niños adopten formas prosociales y responsables de relación con los demás desde que comienzan a formar parte de un grupo. En definitiva, dotar de conocimiento y recursos para poder establecer buenas relaciones sociales es una de las herramientas más útiles para la vida.

Aunque ya existen diversos materiales cuyo objetivo es fomentar este tipo de

habilidades o competencias durante la infancia, la idea de diseñar este programa surgió al constatar que existe un cierto vacío. Por una parte, la mayoría de los programas que se han publicado en nuestro país o en el extranjero se dirigen a niños mayores que ya se encuentran en los ciclos de Primaria o Secundaria⁵. Por otra, el método de trabajo que emplean la mayor parte de los programas encuentra dos limitaciones, a nuestros ojos, graves: en primer lugar, los beneficios no parecen ser duraderos a lo largo del tiempo (aunque en muchas ocasiones ni siquiera existen medidas a largo plazo), y en segundo lugar, lo que los niños aprenden en el aula no lo pueden aplicar luego a otros contextos, es decir, no hay generalización o transferencia de los logros alcanzados a los contextos reales de los niños en los que se hacen amigos, se enfadan, se pelean y se reconcilian juntos⁶. Aunque estos programas no son ineficaces, estos serios inconvenientes ponen en tela de juicio su utilidad y hacen necesario abordar la cuestión desde otro punto de vista.

El marco teórico

El programa que presentamos tiene como objetivo fomentar desde los 2 años el conocimiento y la regulación emocional para trabajar más adelante la empatía y la competencia social. Para alcanzar este objetivo, se introducen las bases de dichos conocimientos a través del juego en 2 y 3 años y a través del diálogo entre iguales en 4 y 5 años. Este programa de intervención responde, por una parte, a la necesidad de fomentar las habilidades emocionales y afectivas que consideramos tan importantes en las primeras etapas de la vida y, por otra, a la ausencia de instrucción formal en estos ámbitos en cualquier etapa del desarrollo. A nuestros ojos, las necesidades emocionales y afectivas tempranas son la base del desarrollo posterior, y mediante una instrucción sistemática y explícita se pueden alcanzar algunos logros fundamentales.

La forma de llevar a cabo la intervención con los niños de mayor edad se basa en la filosofía para niños (FpN)⁷. Esta manera de trabajar, en la que profundizaremos más adelante, entiende el diálogo entre iguales como una forma eficaz de construir conocimiento. Mediante el diálogo se movilizan recursos cognitivos y lingüísticos que dan toda la riqueza al intercambio, pero también se fomentan habilidades como la consideración del punto de vista ajeno y el pensamiento crítico. La idea de emplear este método dentro del aula responde a lo que pensamos que son algunos de los mecanismos de construcción de conocimiento más relevantes: la redescipción representacional⁸, los cambios de formato entre lo explícito y lo implícito⁹ y la apropiación individual de los elementos culturales que rigen nuestro mundo¹⁰.

Desde nuestro punto de vista, la adquisición de conocimiento se puede entender como un sistema compuesto por distintos niveles jerárquicos de aprendizaje que progresan desde niveles implícitos de conocimiento hasta niveles explícitos. Al contrario de lo que

mantendrían posiciones asociacionistas tradicionales, estos modelos asumen que el paso del conocimiento implícito al explícito implica cierta reorganización de las representaciones previas. Esta reorganización que se produce al explicitar el conocimiento consiste en conectar una representación con otras representaciones previas, dotándola así de un nuevo significado. Este tipo de redescipciones de representaciones en otros formatos, en términos de Karmiloff-Smith, no dependen exclusivamente de los instrumentos cognitivos internos que posea el sujeto, sino que se llevan a cabo a través de la mediación de sistemas culturales. En este sentido, el conocimiento seguiría un doble camino de redescipción representacional: por una parte, se explicita el conocimiento implícito y, por otra, se interiorizan las representaciones culturales convirtiéndose en representaciones internas¹¹. A través de los diálogos que los niños mantienen en filosofía para niños (FpN) se va interiorizando un conocimiento cultural especialmente significativo, puesto que parte de su propia experiencia y punto de vista y se reformula al dialogar con otros niños. El diálogo a través del lenguaje, la escucha y el intercambio de puntos de vista es la herramienta cultural que media en esa redescipción e interiorización, favoreciendo la explicitación del conocimiento, es decir, su conexión con otras representaciones y su reorganización.

La psicología del desarrollo ha puesto de manifiesto la íntima relación que existe entre las formas narrativas y conversaciones y la comprensión mentalista y emocional en los niños¹². Una cuestión que distingue a las familias es la manera y la frecuencia con la que hablan de los estados emocionales, sus causas, sus consecuencias y su regulación. Las diferencias en cuanto a la frecuencia se reflejan muy pronto en el vocabulario de los niños. Así, cuando se cuentan las palabras que emplea un niño durante una hora, se detectan grandes diferencias en la utilización de términos emocionales. Mientras que algunos niños no utilizan ninguno, otros pueden llegar a emplear hasta más de 25¹³. Estas diferencias, que ya se encuentran en niños de 2 años, se aprecian también en el lenguaje de las madres. La utilización de términos emocionales por parte de los niños y su participación en conversaciones con adultos que tratan sobre emociones constituyen buenos índices sobre la comprensión emocional que más tarde desarrollarán. En este sentido, diversos trabajos han hallado que los niños que emplean más términos emocionales y que más participan en conversaciones sobre emociones son también los que mejor comprenden y regulan las emociones cuando se toman medidas unos meses e incluso varios años más tarde¹⁴.

Dentro del marco de la conversación, uno de los elementos clave que incide en la comprensión emocional de los niños es la explicación¹⁵. Los análisis más detallados muestran que es precisamente la explicación del estado emocional (su causa, su consecuencia, su regulación, etc.) lo que favorece una mejor comprensión por parte del niño¹⁶. Además, las conversaciones constituyen el marco en el cual se adquieren los formatos narrativos que sirven para analizar, estructurar y comunicar los acontecimientos

de la vida cotidiana¹⁷. Los niños adquieren estos formatos entre los 2 y los 5 años. Adquirir un formato o estilo narrativo coherente depende en gran medida del estilo conversacional de los padres. Un estilo narrativo alto en elaboración se caracteriza por integrar descripciones detalladas sobre los acontecimientos pasados, utilizar adjetivos, situar la acción en el tiempo y el espacio, subrayar la importancia y el interés del acontecimiento y sus componentes emocionales, plantear interrogantes y realizar esfuerzos para mantener una conversación. Algunos estudios han analizado el tipo de discurso que los padres mantienen con sus hijos y han determinado que la utilización de un estilo muy elaborado por parte de los padres favorece en los hijos la utilización de este mismo estilo narrativo¹⁸. A partir de la utilización de estos estilos, los niños podrán entender, organizar, comunicar y regular sus experiencias emocionales con mayor facilidad.

Partiendo de este marco teórico en el que se unen los elementos del discurso y las formas narrativas, las explicaciones sobre los estados emocionales y la comprensión emocional en los niños, hemos elaborado este programa de intervención que incorpora como herramienta fundamental la reflexión a través del diálogo. La forma de trabajo que se propone para los niños más pequeños se centra en explicitar y hacer visibles las emociones a través del juego y la representación. Durante estos dos años será el adulto quien vaya ampliando el marco lingüístico de los niños. Para estas edades se pretende el desarrollo de aspectos básicos de la comprensión emocional temprana y la introducción de una serie de prerrequisitos necesarios para, más adelante, trabajar las emociones desde la FpN. Estos elementos son, por ejemplo, la escucha activa, el respeto de turnos, el manejo de cierto lenguaje sobre emociones, etc. Las razones que justifican la incorporación de la reflexión y el diálogo en este programa como herramienta básica de adquisición de conocimiento son dos: por una parte, como explicaremos más adelante, a través de la FpN se ponen en práctica todos los elementos conversacionales que acabamos de mencionar (es decir, estilos conversacionales altamente elaborados en los que las explicaciones ocupan un importante lugar). Por otra, la FpN supera las limitaciones de los métodos que intentan transmitir técnicas o enseñar conductas a través del modelado o el *role playing*. Dado que los diálogos que los niños mantienen parten de sus propias preocupaciones e intereses, el conocimiento que se genera tiene un alto nivel de significatividad y es, por tanto, más fácil de transferir a otros contextos.

Pensando las emociones desde los 2 años

Este programa pretende que los niños de Educación Infantil inicien un proceso que les ayude a conocer mejor las emociones, a ser más empáticos y a mantener mejores relaciones con los demás desde los 2 años. Como es obvio, la forma de trabajar estos contenidos a lo largo de los cursos de Educación Infantil no puede ser la misma y, por

eso, el programa se presenta estructurado por edades o cursos escolares.

Para cada una de las edades hemos intentado adaptar la complejidad de los contenidos y la forma de acercarlos al niño. Ambos programas se conciben como una serie de propuestas estructuradas y secuenciadas de acuerdo con las edades y competencias de los niños, pero abiertas al criterio del profesor. Será éste quien decida o seleccione, atendiendo a las características del grupo, las actividades a desarrollar, las propuestas a reforzar e incluso la conveniencia, en su caso, de adelantar actividades metodológicamente más complejas y viceversa. Para los niños más pequeños las actividades se presentan en forma de juegos, mientras que para los mayores se enfatiza el uso del diálogo y la reflexión. De forma general, a lo largo de los cuatro años que abarca este programa se pretende que los niños vayan adquiriendo unas habilidades de reflexión que les ayuden a plantearse problemas relacionados con el mundo social y emocional. Además, se espera que aprendan a reflexionar sobre ellos y a encontrar posibles soluciones a través del diálogo, la escucha y el intercambio de puntos de vista con los demás. En definitiva, lo que perseguimos es que desde muy temprano los niños se acostumbren a la existencia de las emociones y las relaciones sociales, se den cuenta de su incidencia en el bienestar personal, reflexionen sobre ellas y aprendan a tratarlas de forma natural a través del diálogo con los demás.

Para lograr este objetivo, hemos estructurado de forma similar, por una parte, el programa de los niños de 2 y 3 años y, por otra, el programa de los niños de 4 y 5 años. Para las dos primeras edades, el objetivo principal es que los niños vayan tomando conciencia de la existencia de las emociones básicas, aprendan a identificarlas a través del gesto, a expresarlas de forma adecuada y a entender que suelen estar causadas por las situaciones que vivimos. De forma muy básica, se intentará también que los niños empiecen a tratar de controlar sus reacciones emocionales o, al menos, que empiecen a tomar conciencia de que es necesario aprender a regular los estados emocionales para mantener interacciones sociales positivas. Como decíamos antes, todos estos objetivos se plantean en forma de actividades lúdicas que se plantean a lo largo del libro y que se desarrollan con el material complementario que acompaña a la obra. En el desarrollo de los programas de estas dos edades el profesor tiene un papel primordial, ya que será él quien guíe cada actividad y quien proporcione las claves que pueden mejorar el conocimiento de los niños. Así pues, para estas edades tan tempranas, como no puede ser de otra manera, el programa es muy directivo.

El planteamiento que hacemos para los niños de 4 y 5 años es muy diferente. Aunque los contenidos pueden ser en algunos casos similares, la complejidad de las actividades que se proponen para estas edades es mucho mayor, pero, sobre todo, el objetivo principal es que los niños reflexionen, se hagan preguntas e intenten resolverlas dialogando con sus compañeros. Para estas edades, la reflexión, el diálogo y la escucha son los instrumentos más relevantes a través de los cuales pretendemos la mejora del conocimiento emocional, de la empatía y de la competencia social. Para llevar a cabo el

programa con los niños de 4 y 5 años se combina el uso de la FpN con otras actividades más concretas. Esta combinación pretende que el programa pueda llegar al mayor número posible de niños de estas edades (los que tienen buenas habilidades lingüísticas y pueden aprender a través del diálogo y los que aprenden mejor a través de actividades más concretas). Como veremos a continuación, el trabajo en Educación Infantil a través del diálogo es costoso en un principio. Los niños son aún pequeños y, sobre todo, no están acostumbrados a realizar esfuerzos encaminados a la reflexión y la solución de problemas. Además, no suelen buscar respuestas a sus preguntas a través de la reflexión conjunta, en grupo. Este tipo de reflexión necesita de la escucha activa y de la comprensión de otros puntos de vista. Las incipientes habilidades sociocognitivas convierten esta práctica dialógica en un verdadero esfuerzo cognitivo para niños tan pequeños. No obstante, el profesor que pone en práctica esta forma de trabajo encuentra a menudo resultados sorprendentes porque los niños superan con creces sus expectativas en cuanto a su capacidad para reflexionar, justificar puntos de vista, expresar pensamientos complejos y entrar en un verdadero diálogo con sus compañeros¹⁹. Al contrario que para los niños más pequeños, en el programa para niños de 4 y 5 años quienes dirigen la reflexión son los niños, y el profesor es un mero moderador del diálogo, un guía que observa y cuida que el pensamiento de los niños avance por los derroteros adecuados.

Dos elementos constituyen los ejes del programa: por una parte, lo que denominamos *componentes* del conocimiento emocional y, por otra, las llamadas *emociones básicas*. Los componentes del conocimiento emocional son algunos aspectos básicos sobre las emociones que los niños van adquiriendo poco a poco. Por ejemplo, *identificar* cuándo alguien está triste, saber *expresar* adecuadamente el enfado, entender que las situaciones que vivimos son la *causa* de las emociones que sentimos o saber nombrar las emociones mediante una *etiqueta* lingüística son algunos de los componentes emocionales más sencillos. Como decíamos, estos componentes se van aprendiendo con el tiempo y algunos estudios muestran que existe una pauta evolutiva típica que la mayor parte de los niños siguen²⁰: a partir de los 2 años los niños comienzan a identificar algunas emociones (básicamente la alegría y la tristeza) y van adquiriendo otros componentes más complejos, como la causalidad o las etiquetas verbales, unos meses más tarde. El segundo eje de este programa son las llamadas «emociones básicas». Si queremos que los niños pequeños mejoren su conocimiento emocional, debemos comenzar por trabajar las emociones básicas. Éstas son las emociones que ya Darwin identificó como innatas²¹, es decir, estados emocionales que los bebés son capaces de producir y, desde muy pronto, también reconocer en los demás. Existen diferentes clasificaciones sobre lo que se consideran emociones básicas²², pero para simplificar nosotros nos referiremos siempre a la alegría, la tristeza, el enfado y el miedo. Estas emociones son universales y se expresan y reconocen desde muy temprano en el desarrollo.

El conocimiento emocional con niños pequeños debe partir de los componentes más sencillos referidos a las emociones más sencillas, es decir, las básicas. Así pues, es fundamental que los niños empiecen manejando las claves que permiten identificar y expresar la alegría, la tristeza, el enfado y el miedo. En un nivel un poco más complejo, también es importante que entiendan cuáles son las situaciones que provocan dichas emociones y, aún más, que empiecen a regular sus estados emocionales. Esta combinación de emociones básicas y componentes es la que ha guiado la construcción de los programas para los niños de 2 y 3 años. Los resultados que algunos trabajos han mostrado sobre la pauta evolutiva de adquisición de este conocimiento nos han inducido a diseñar el programa de los niños de 2 y 3 años por componentes (y no por emociones). Así, para estas primeras edades nos parece más adecuado que los niños organicen el conocimiento por componentes. De esta manera adquirirán las habilidades básicas que les permitirán empezar a manejarse en el mundo emocional y social. Al contrario, para los niños de 4 y 5 años el programa se organiza por emociones básicas y se va trabajando cada una de ellas de forma consecutiva. Esta decisión responde a dos cuestiones: en primer lugar, al hecho de que los niños de 4 y 5 años suelen manejar perfectamente (aunque de forma implícita) los componentes básicos. En segundo lugar, a nuestro deseo de que los niños de estas edades hagan explícito, mediante el diálogo, gran parte del conocimiento implícito que ya poseen y que a los 5 años puedan profundizar en las sutilezas y complejidades que caracterizan a las emociones. Como es lógico, componentes y emociones básicas van ligados a lo largo de todo el programa, pero esta estructuración nos ha parecido la más clara y útil para los niños.

La filosofía para niños: una intervención profunda

Una de nuestras principales preocupaciones ha sido encontrar una forma de trabajar con los niños que suponga una intervención profunda, es decir, que consiga arraigar en el sistema de pensamiento y actuación del niño. La propuesta FpN concebida por Matthew Lipman y sus colaboradores constituye un instrumento útil para nuestros objetivos puesto que promueve en el niño la reflexión, la confrontación con otros puntos de vista y el diálogo. La FpN pretende que los niños reflexionen y desarrollen un pensamiento crítico a través del cuestionamiento conjunto²³. En concreto, los objetivos de esta metodología son mejorar las habilidades de pensamiento, desarrollar el pensamiento creativo, promover el crecimiento personal e interpersonal, desarrollar la comprensión de la dimensión ética y ayudar a comprender el mundo a través de la experiencia.

Para alcanzar estos objetivos, Lipman y sus colaboradores utilizan una serie de cuentos o historias en los que se plantean cuestiones filosóficas (de ética, lógica, metafísica y estética) adaptadas para los niños. El profesor o los propios niños, si ya son capaces, leen los cuentos y deciden sobre qué aspectos concretos reflexionar entre todos.

De esta forma, se crea entre los niños lo que Lipman denomina una «comunidad de investigación» en la que todos los participantes se involucran para reflexionar y dialogar juntos. Para que la comunidad obtenga sus frutos es necesario que sus miembros se impliquen en un diálogo veraz y estén dispuestos a escuchar y a modificar su pensamiento u opinión al considerar los argumentos esgrimidos por otros. Obviamente, estas condiciones no se crean ni se consiguen en poco tiempo. Es necesario instaurar un clima apropiado y contar con un profesor motivado que guíe adecuadamente las sesiones de reflexión.

Como decíamos, el programa planteado por Lipman aborda cuestiones filosóficas que incitan a la reflexión por parte de los niños. A través de las historias que leen, los niños descubren cómo razonan los personajes y cómo aplican sus razonamientos de forma eficaz en la vida cotidiana. A través de la discusión que conduce el profesor se pretende que los niños internalicen los procesos de reflexión e indagación para lograr generar un pensamiento crítico y creativo. A la vez, se pretende que los niños aprendan a valorar sus opiniones y las de los demás, así como la importancia que pueden tener sus contribuciones. Por ejemplo, en una de sus historias se plantea la duda cartesiana y su famosa conclusión «pienso, luego existo» y el profesor dispone de una serie de cuestiones para guiar la discusión. El objetivo es que los niños empiecen a reflexionar sobre la veracidad de la existencia propia, de los objetos y de las demás personas y que se cuestionen acerca de las pruebas que confirman dicha existencia, al igual que hizo Descartes.

Dado que los objetivos que esta metodología plantea son mucho más profundos y complejos que la mera transmisión de técnicas o habilidades, se trata de un método que requiere tiempo y esfuerzo por parte de los niños y del profesor. Idealmente este tipo de programa, que pretende una formación global de la persona, debe durar todos los años de la escolarización, pero intervenciones más cortas también han resultado eficaces en lo referido a habilidades académicas, como desarrollo del pensamiento crítico y analítico, lenguaje, lectura y escritura, etc.²⁴. Así pues, este método resulta muy adecuado para nuestro propósito, pero la inmensa mayoría de las intervenciones que se han llevado a cabo se han centrado en el ámbito cognitivo, y prácticamente no existen programas que trabajen las habilidades afectivas, emocionales o sociales.

El trabajo de Marie-France Daniel constituye, sin embargo, una excepción. Esta autora ha elaborado un programa dirigido a la prevención de la violencia para niños a partir de 5 años utilizando la FpN. Su programa consta de una serie de cuentos filosóficos (*Los cuentos de Audrey-Anne*) en los que se presentan cuestiones relacionadas con las emociones, la privacidad del cuerpo, las relaciones sociales y la violencia sobre las que los niños deben reflexionar y discutir. *Los cuentos de Audrey-Anne* y la guía pedagógica que sirve para llevar a cabo el programa han sido dos instrumentos esenciales para diseñar *Los cuentos de Ana* y *Pensando las emociones*²⁵.

Filosofía para niños, emociones y competencia social

Como acabamos de mencionar, la FpN se ha empleado sobre todo en el ámbito cognitivo. No obstante, la utilización de esta metodología tiene mucho que ofrecer al desarrollo mismo de las competencias sociales y afectivas que aquí se pretende trabajar. Así pues, fomentar el conocimiento emocional y las competencias sociales a través de la FpN constituye una combinación de lo más armoniosa porque mientras los niños «filosofan» están regulando sus emociones, considerando las opiniones de los demás y actuando de forma socialmente adaptativa. En realidad, una comunidad de investigación constituye un ámbito que en sí mismo promueve la toma de conciencia y la regulación de las emociones, la adopción de otros puntos de vista, la escucha y el diálogo, la adquisición de estrategias de interacción social adaptadas y la empatía. Y todos estos son los ingredientes que se trabajan en nuestro programa.

Esta armoniosa combinación entre las capacidades que fomenta el método de trabajo y los objetivos mismos del programa podría materializarse en una propuesta de intervención en el ámbito de las emociones y la comprensión del mundo social para niños de segundo ciclo de Educación Infantil. No obstante, *Pensando las emociones* combina la FpN con otras técnicas de trabajo más concretas que en algunos casos pueden facilitar el aprendizaje. Hemos querido construir un programa principalmente reflexivo pero que también incorpore algunas actividades sobre cuestiones específicas que pueden resultar útiles para algunos niños o en ciertos momentos de la intervención. Esta combinación de métodos podría resolver algunos problemas. Por ejemplo, es posible que no todos los niños de una clase estén preparados para llevar a cabo una reflexión común en el momento en el que se plantea. Por otra parte, los niños con mayores problemas podrían verse más rápidamente beneficiados gracias al aprendizaje más concreto en el aula, y esto les podría permitir involucrarse para aprovechar mejor el diálogo y la reflexión conjunta. Por último, la dureza que puede presentar la reflexión para algunos niños puede verse suavizada mediante la realización de otro tipo de actividades más amenas y estimulantes. Estas actividades, que siempre incluyen un componente reflexivo, pueden permitir a los niños irse habituando poco a poco a las exigencias del pensamiento crítico y reflexivo.

Pensando las emociones: instrucciones de uso

PENSANDO LAS EMOCIONES CON 2 Y 3 AÑOS

El programa para los niños de 2 y 3 años tiene como objetivo principal proporcionar cierto conocimiento básico para que los niños empiecen a manejarse en el mundo emocional. A través de sencillas actividades planteadas en forma de juegos, los niños

aprenderán a reconocer las expresiones faciales asociadas a las cuatro emociones básicas, a expresarlas de forma adecuada, a pensar acerca de las situaciones que causan diferentes emociones y, de forma muy sencilla, a intentar controlarlas. A través de todo este conocimiento se pretende que los niños vayan tomando conciencia de la existencia de las emociones, de su repercusión en el bienestar individual, de su influencia en las relaciones con los demás y de la posibilidad de hablar sobre ellas.

Para trabajar estos objetivos con niños de 2 y 3 años, el programa se articula a través de tres ejes fundamentales: las marionetas, los juegos y los cuentos.

— Las marionetas.

Para plantear las actividades con niños tan pequeños nos ha parecido conveniente utilizar marionetas como hilo conductor del programa. En estas edades los tiempos de atención y permanencia en las tareas son aún breves, y resulta fundamental motivar a los niños y captarles para aquello que les proponemos. En este sentido, las marionetas suponen un material altamente motivador. Por lo general, las actividades y juegos propuestos a través de muñecos suelen resultar más atractivos y ayudan a los niños a involucrarse más en la acción propuesta. Las marionetas serán tres: un niño (Daniel), una niña (Ana) y un perro (Bigotes). Los tres conducirán a los niños a través de juegos e historias en el conocimiento y manejo de las emociones básicas. Estos personajes tendrán continuidad en los programas para niños de 4 y 5 años, puesto que serán los protagonistas de los cuentos.

— Las actividades.

Como ya hemos mencionado, el juego constituye el canal idóneo para el aprendizaje en estas edades. Los juegos que se proponen son principalmente activos y manipulativos, por lo que cuentan en general con un material concreto que elicitaba el trabajo con las emociones. Para realizar las actividades con los niños de 2 y 3 años se propone un listado con los posibles materiales a elaborar recogido en el anexo IV. También se proporciona material complementario con diversos materiales gráficos que el profesor puede utilizar. A través de las actividades que se proponen se trabajan los cuatro componentes que ya hemos mencionado. Para trabajar la identificación de emociones el profesor puede realizar actividades como el juego de las caras, los lotos de emociones, la caja de emociones o los dados de emociones. Para trabajar la expresión de emociones se puede realizar el juego «Como si...», trabajar a través de la música y del dibujo. Para trabajar la causalidad de las emociones se proponen actividades como las islas de las emociones o el juego «Cuéntame cuándo estás...». Por último, para trabajar las estrategias de regulación y afrontamiento el profesor puede introducir el *Señor No*, el reloj para compartir o el baúl del miedo.

— Los cuentos.

En el programa para niños de 2 y 3 años los cuentos se plantean con una doble

finalidad: por un lado, se proponen como una actividad transversal que se puede trabajar tanto desde la escuela como desde casa. Por otro, se proponen como una actividad de cierre y conclusión que se desarrollará en principio sólo con los niños de 3 años.

Los cuentos como actividad transversal se han pensado como un vehículo para reforzar los distintos componentes de la comprensión emocional que se trabajan a lo largo de las sesiones del programa. De este modo, hemos recopilado un repertorio amplio de cuentos comercializados sobre emociones para trabajarlos en el aula en distintos momentos o bien para facilitarlos a las familias (véase p. 40, el epígrafe «Narraciones sobre emociones», para una explicación más detallada).

Los cuentos como actividad de cierre se han pensado para repasar los contenidos y para introducir a los niños en una nueva forma de trabajar las emociones, más reflexiva y más basada en el lenguaje y el diálogo que en el juego. Estos cuentos se proponen sólo para los niños de 3 años y son una adaptación de *Los cuentos de Ana* empleados en los programas para niños de 4 y 5 años. Estos cuentos se encuentran recogidos en el anexo I (p. 127). A través de ellos se pretende que los niños comiencen a pensar sobre las emociones, realizando preguntas sencillas sobre ellas, hablando sobre los estados emocionales de los personajes y buscando conjuntamente estrategias adecuadas para afrontarlos. De este modo, los cuentos sobre emociones suponen un cierre para el programa de 3 años y un puente metodológico hacia los programas de 4 y 5 años.

PENSANDO LAS EMOCIONES CON 4 Y 5 AÑOS

El programa para los niños de 4 y 5 años pretende profundizar en aspectos más complejos y, sobre todo, favorecer en los niños la reflexión acerca de cuestiones ligadas a las emociones y a la competencia social. El programa para estas edades está formado por dos tipos de material. Por una parte, *Los cuentos de Ana* (anexo I, p. 255) y, por otra, el programa en sí que incluye los guiones de discusión y las actividades a realizar. La estructura del programa responde a los objetivos de trabajo que desde un principio nos propusimos y se puede resumir así:

- Fomentar el conocimiento sobre las emociones básicas: alegría, tristeza, enfado y miedo.
- Fomentar el conocimiento sobre dos emociones complejas: orgullo y envidia ²⁶.
- Fomentar el conocimiento sobre dos cuestiones emocionales importantes: la ambivalencia emocional y la capacidad de fingir emociones.
- Promover la empatía.
- Promover las competencias sociales.
- Reflexionar sobre la amistad.

Para trabajar estos objetivos se han traducido o escrito once cuentos filosóficos y se han diseñado o adaptado numerosas actividades relacionadas con la reflexión, la toma de conciencia y el aprendizaje de estrategias adaptativas. Cada cuento se centra en una emoción o competencia concreta y dispone de un conjunto de actividades relacionadas. La forma de trabajo en el aula se basa en la propuesta por la FpN y seguirá siempre un esquema similar. El profesor comenzará con la lectura del cuento. A continuación se propondrá a los niños que enuncien los aspectos del cuento que más les han llamado la atención y sobre los que quieren debatir. Por último, se llevará a cabo un diálogo filosófico y se realizarán las actividades que el profesor considere oportunas. Es importante que antes de comenzar las sesiones el profesor cuente a los niños que a partir de ese momento dedicarán un tiempo a la semana a la FpN. El profesor explicará a los niños qué es la filosofía, para qué sirve y cuál es el objetivo de realizarla con ellos. En general, los niños suelen estar orgullosos de participar en sesiones de filosofía, pero, sobre todo, es importante que confieran sentido a la propia actividad entendiendo previamente qué es y para qué sirve. Igualmente, desde un punto de vista práctico, es conveniente utilizar algún elemento que marque el inicio y el final de cada sesión. Esta marca externa (que puede ser un sonido musical breve al comienzo y al final de la sesión o algún ritual como encender una vela que se apaga al finalizar la sesión) ayuda a los niños a establecer los límites temporales y a diferenciar la FpN de otras actividades. Veamos cada una de las fases con detalle.

— La lectura de los cuentos.

Como los niños de Educación Infantil todavía no saben leer, será el profesor quien realice en voz alta la lectura de los cuentos. De forma voluntaria, estos cuentos no contienen ilustraciones. El objetivo es no proporcionar al niño una imagen fija sobre el aspecto de los personajes o los escenarios en los que se desarrolla la acción. Lo que se pretende es que el niño imagine las historias y los personajes de acuerdo con sus necesidades, posibilidades y recursos.

Otra forma de presentar los cuentos es sustituyendo la lectura por una escenificación de la historia utilizando marionetas. Ésta es la forma de trabajo que se emplea con los niños de 2 y 3 años, pero el profesor puede también utilizarla con los niños mayores si lo considera adecuado. Para todos los niños de Educación Infantil ésta es una forma muy amena de presentar una historia que ayuda a fijar la atención y facilita la comprensión. En el caso de que se opte por esta forma de presentación, sería adecuado contar con marionetas sin cara o muy neutras en cuanto a la expresión facial, los rasgos de la cara, etc.

— Las cuestiones a debatir.

Tras la lectura del cuento se inicia un turno de palabra para que los niños formulen las cuestiones relacionadas con él sobre las que quieren debatir. El profesor apunta en la pizarra las preguntas o comentarios tal y como son formulados por el

niño y pone su nombre al lado para que cada contribución quede identificada. También así el niño reconoce su participación en el proceso.

La formulación de preguntas o cuestiones relacionadas con el cuento implica una participación activa por parte del niño. Es necesario que inicie un proceso de reflexión, que comprenda el cuento y el contexto en el que se desarrolla la acción. Además, se le hace responsable y se convierte en el protagonista de la escena puesto que es él y no el adulto quien decide los temas de discusión. El que la toma de decisiones acerca de los temas a debatir sea realizada por los niños contribuye a desarrollar debates interesantes para ellos, fruto de sus inquietudes y motivaciones.

Para la mayoría de los niños formular preguntas no es nada fácil. Se trata de un procedimiento que van adquiriendo poco a poco. Los niños de 5 años ya son capaces de formular preguntas de forma filosófica, pero necesitan el apoyo y la guía del profesor para llegar a hacerlo. En las primeras sesiones, los profesores invitan a los niños a mencionar los aspectos que más les han gustado del cuento o lo que más les ha llamado la atención. Así, los niños no empiezan formulando preguntas sino haciendo comentarios sobre el cuento. Una vez que los niños aprenden a pensar sobre el cuento y a hacer comentarios, el profesor les invita a iniciar sus frases de forma interrogativa con un «por qué» o un «qué». De manera progresiva, el profesor puede ir introduciendo fórmulas más complejas (por ejemplo, «qué significa»). Siguiendo a Daniel (2003)²⁷, podemos decir que una pregunta de un niño tiene sentido filosófico cuando se refiere al «por qué» más que al «cómo», indaga sobre conceptos (por ejemplo, «¿qué es...?», «¿qué significa...?» o «¿qué quiere decir...?»), está relacionada con las causas, las consecuencias o las relaciones lógicas entre conceptos o ideas (por ejemplo, «¿de dónde viene...?», «¿qué pasa si...?»), cuestiona ideas o razonamientos que se dan por supuestos («¿es verdad que...?» o «¿por qué pensamos que...?») o busca explicaciones ante las afirmaciones de los demás («¿por qué dices eso?»).

La duración del debate a que puede dar lugar cada pregunta y el número de preguntas que se pueden debatir son muy variables. En general, se recomienda empezar con sesiones cortas, de unos 30 minutos, en las que probablemente se debatirán pocas preguntas (los niños no suelen formular muchas preguntas en las primeras sesiones). El profesor decidirá por qué pregunta comenzar y cuándo será oportuno pasar a la siguiente. En las primeras sesiones conviene que se traten todas las preguntas que se hayan formulado para que aumente la motivación de los niños que han participado y se estimule la reflexión. Si en alguna sesión no diera tiempo a contestar a todas las preguntas, el profesor anotará las que falten y utilizará algún momento libre para finalizar la ronda. Normalmente, las preguntas que los niños formulan en las primeras sesiones son anecdóticas y, por tanto, se contestan en muy poco tiempo (por ejemplo, «¿de qué color era el vestido de la protagonista?»). A pesar de la poca relevancia filosófica que tienen dichas preguntas, es necesario que todos los niños vean que sus aportaciones son consideradas por el resto de la clase. De esta forma, nos aseguraremos la participación de los niños en las sesiones

siguientes. Una vez que los niños vayan cogiendo ritmo, las sesiones pueden alargarse hasta 45 o 50 minutos. El profesor verá que en una sesión se puede tanto discutir todas las preguntas formuladas por los niños como abordar sólo una en mayor profundidad. Con el tiempo, el profesor encontrará la mejor fórmula para debatir (número de cuestiones y profundidad para cada una) en función de la capacidad de los niños.

— El diálogo filosófico y las actividades.

Una vez enunciadas todas las preguntas, el profesor escogerá una de ellas y animará una discusión filosófica. El diálogo que se establezca entre los niños se puede considerar filosófico cuando se planteen preguntas, se busque el sentido o se den explicaciones, se expliquen opiniones, se establezcan relaciones entre conceptos, se busquen contraejemplos, se critiquen otros puntos de vista, se modifique la propia perspectiva, etc. El mayor enemigo de la filosofía en este contexto es la anécdota. En un principio, será inevitable que los niños se limiten a contar anécdotas personales, pero el profesor los irá guiando hacia otro tipo de intercambio más complejo en el que se reflexione sobre conceptos. Por ejemplo, si se discute sobre la tristeza, sería deseable que los niños intentaran responder a preguntas como qué es la tristeza, en qué situaciones se siente tristeza, cuáles son las diferencias entre la tristeza y el enfado, etc., en vez de contar la última vez que estuvieron tristes.

Las preguntas que aparecen en los guiones de discusión tienen como objetivo la reflexión filosófica y no el relato de anécdotas. En este sentido, pueden ayudar al profesor a orientar el debate y a saber él mismo si las preguntas que plantean los niños y las respuestas que van siendo capaces de dar van por buen camino. Es muy importante que el profesor ejerza de guía o moderador del debate, pero que nunca ofrezca la respuesta «correcta» a las preguntas de los niños. El papel del profesor será estimular la reflexión, fomentar el intercambio, cerciorarse del consenso y ofrecer conclusiones claras al terminar la sesión. Así, por ejemplo, el profesor puede preguntar «¿por qué dices eso?» para que los niños justifiquen sus respuestas o «¿qué quiere decir...?» para que intenten definir conceptos clave. También puede preguntar «¿puedes dar un ejemplo de lo que explicas?» para ilustrar una idea y, a continuación, pedir al resto de la clase un ejemplo que ilustre lo contrario (por ejemplo, «¿alguien piensa lo contrario o no está de acuerdo con...?» y «¿alguien puede buscar un ejemplo que sea contrario?»). En muchas ocasiones resulta útil establecer las semejanzas y diferencias entre dos conceptos. El profesor puede siempre plantear esta cuestión preguntando a los niños «¿en qué se parecen x e y ?» o «¿en qué se diferencian x e y ?». Otra forma de estimular la reflexión es preguntando sobre la generalidad de los conceptos mediante, por ejemplo, cuestiones como «lo que explicas ¿sirve para todos los niños?», «¿se aplica a todas las situaciones o hay veces en que no sirve?». Para impulsar el pensamiento responsable, el profesor puede preguntar a los niños «¿cuáles serían las consecuencias de tu acción o de tu elección para ti? ¿Y para los demás?». Y, por último, para favorecer el cambio o el

enriquecimiento de perspectiva, puede plantear a los niños cuestiones como «ahora que has oído otro punto de vista, ¿podrías cambiar o mejorar el tuyo? ¿Cómo?». Antes de finalizar una sesión es muy importante que el profesor cierre con una conclusión. Esta conclusión sirve para que los niños recuerden de forma clara las ideas principales que se han discutido y el resultado al que se ha llegado (si es que se ha alcanzado alguno). En algunas ocasiones, en las sesiones de FpN se debaten muchas cosas o se exponen muchos puntos de vista. Es posible que los niños se queden con la sensación de que se ha hablado de muchas cosas, pero no sepan realmente dónde se ha llegado. Para evitar esta sensación de confusión, es necesario que el profesor resuma en dos o tres frases el contenido de cada sesión. Por ejemplo, al realizar una conclusión, se puede empezar recordando el tema principal («hoy hemos empezado hablando sobre...»), los argumentos más importantes («y hemos dicho que...») y la conclusión («al final, a todos o casi todos nos ha parecido que... o estábamos de acuerdo en que...»). Si no se hubiera alcanzado consenso, el profesor debe también recordarlo porque es una buena forma de tomar conciencia de la existencia de otros puntos de vista y de la complejidad del cambio conceptual («sobre este tema no nos hemos puesto de acuerdo. Algunos niños piensan que... y otros niños piensan que...»). Igualmente, si los niños no pueden responder a determinadas preguntas porque no disponen del conocimiento necesario, el profesor lo incluirá en la conclusión («a la pregunta de X no hemos podido contestar porque no sabemos por qué... o qué pasa si...»). La explicitación sobre la ausencia de conocimiento favorece en los niños la reflexión y la búsqueda de información en otras fuentes (por ejemplo, preguntando en casa). De esta forma se puede fomentar que los niños inicien diálogos y reflexiones con sus padres y que transfieran el conocimiento elaborado en clase al ámbito familiar. Por último, el profesor debe tener siempre presente que el diálogo debe desarrollarse en un contexto cooperativo (y no competitivo), de respeto y enriquecimiento mutuo. De forma complementaria a los guiones de discusión se proponen alrededor de diez actividades para cada emoción, idea o competencia. El profesor puede adaptar, modificar y escoger qué actividades realizar con sus alumnos en función de sus capacidades, intereses, disponibilidad, etc., aunque sería recomendable realizar al menos la mitad de las actividades y, sobre todo, la que implica trabajar en casa con las familias. En algunas ocasiones las propuestas que realizamos son bastante complejas y somos plenamente conscientes de ello. En este sentido, la adaptación o la elección de actividades y diálogos que realice el profesor en función del grupo es fundamental para que el programa funcione. A pesar de la dificultad que puede entrañar la reflexión sobre temas como la envidia o la capacidad para fingir emociones, no hemos querido renunciar a su propuesta. Serán los propios niños quienes marquen los límites de su capacidad de reflexión.

Cada niño irá elaborando su material del programa a medida que lo vaya realizando (dibujos, actividades realizadas en casa, etc.). Al final podrá conservar un cuaderno donde se puede recoger todo lo trabajado durante el curso. Cada profesor

podrá crear y adaptar la forma de organizar y recopilar el trabajo de los niños como mejor le parezca.

Para las emociones básicas y complejas y para algunos de los bloques posteriores se ha intentado seguir una estructura similar que suele ir de lo más sencillo o concreto a lo más complejo o abstracto. Para los niños de 4 años, se empieza identificando las emociones mediante situaciones concretas o cercanas al niño para luego poderlas identificar en otros y en uno mismo mediante gestos o sensaciones internas. A continuación se pide a los niños que intenten representar la emoción o la idea que se trabaja mediante el dibujo. Para los niños de 5 años el programa se centra más en cuestiones relacionadas con estrategias de afrontamiento y de ayuda a los demás. Para terminar, se propone siempre una actividad para que los niños la realicen en casa con la ayuda de sus padres. Este final es especialmente importante, pero más adelante volveremos sobre ello. Así pues, la estructura de las actividades suele respetar un esquema que tiene como objetivo:

- Comenzar identificando las emociones o ideas recurriendo a situaciones cercanas vividas por el niño. En este momento será inevitable recurrir a las anécdotas personales de los niños, pero será la manera de asegurarnos de que el niño comprende bien y tiene experiencia con el concepto o la idea sobre la que se trabaja.
- Practicar el reconocimiento de emociones en uno mismo y en los demás a través de gestos y sensaciones. Esta habilidad es básica para poder manejarse en el mundo social de forma adecuada, y muchos niños, incluso mayores, muestran dificultades a la hora de identificar las emociones simples.
- Representar emociones o ideas a través del dibujo. Esta actividad pretende que el niño plasme de manera concreta los conceptos o ideas que se han trabajado y se esfuerce en darles forma. Es una estrategia para asentar conocimientos fomentando la creatividad y la expresión personal de las vivencias.
- Trabajar aspectos relacionados con las estrategias de afrontamiento, las conductas de ayuda, la empatía y las habilidades sociales. Para cada emoción, idea o competencia hay un conjunto de actividades cuyo objetivo es dotar de recursos personales y fomentar las habilidades sociales. Para cada caso se trabajan cuestiones diversas y se han adaptado las estrategias que han resultado ser más eficaces.
- Para finalizar se propone siempre una actividad para trabajar en casa junto con los padres. Como hemos mencionado, esta actividad es fundamental, y se recomienda siempre su realización. Es la forma de garantizar que los padres están involucrados con el trabajo que se realiza en la escuela y contribuyen a la formación emocional y social de sus hijos. Puesto que en la mayoría de las ocasiones se trata de tareas que el niño puede volver a trabajar en clase con el resto del grupo y que formarán parte del material final que cada niño elabore, los

padres pueden de alguna manera contribuir al desarrollo del programa con sus intervenciones.

Para terminar, y muy en consonancia con esto último, queremos señalar que cualquier programa de promoción del conocimiento emocional y las destrezas sociales, como el que aquí se plantea, se verá limitado en la medida en que no se logre implicar a todos los agentes comprometidos en el proceso de socialización de los niños. La implicación de los diferentes agentes, en especial las familias, resulta un elemento fundamental para alcanzar beneficios reales. El objetivo último será lograr una reflexión profunda, una toma de conciencia y una adquisición de habilidades sociales y emocionales aunando los esfuerzos de los niños, las escuelas y las familias.

Dado que, en general, las sociedades occidentales son especialmente reacias a hablar sobre las emociones, la empatía o la competencia social, somos conscientes del largo trabajo que padres y educadores tenemos por delante. Sabemos que nuestro objetivo no será fácil de alcanzar. Serán necesarias varias generaciones de niños que dialoguen y reflexionen sobre emociones, empatía y competencia social para lograr un cambio social. A pesar de la dificultad que esta tarea entraña, estamos convencidas de la repercusión que este cambio puede tener. Un cambio que se reflejará de forma individual en el grado de felicidad de cada niño y que, sin duda, contribuirá a la construcción de una sociedad más sana y más feliz.

MARTA GIMÉNEZ-DASÍ
Universidad de Valencia

¹ Este programa se ha elaborado gracias a la ayuda concedida por el Ministerio de Ciencia e Innovación al proyecto titulado *Pensando las emociones: un programa de intervención para Educación Infantil* (PSI2008-02174) dirigido por Marta Giménez-Dasí. Agradecemos a nuestras colegas Laura Quintanilla y Lina Arias la atenta lectura del programa y las sugerencias realizadas para su mejora. Agradecemos también a las escuelas infantiles Alaria, Arcadia y El Lirón (Madrid) la confianza que siempre han depositado en este proyecto y la oportunidad que nos han dado para acercarnos a los niños y a sus familias.

Esta introducción está parcialmente basada en Giménez-Dasí, M. y Daniel, M. F. (2012). *Réfléchir sur les émotions à partir des contes pour les 4-8 ans*. Bruselas: De Boeck.

² A lo largo de toda la obra se emplearán los términos «niño» y «profesor» en su acepción neutra y que, por tanto, incluye a las niñas y las profesoras.

³ El lector interesado puede consultar Denham, S. A., Zoller, D. y Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-937; y Dunn, J. (2004). *Children's friendships. The beginnings of intimacy*. Oxford: Blackwell Publishing.

⁴ Denham, S. A., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. y DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.

⁵ Cabe destacar algunas excepciones en nuestro país como López Cassà, E. (coord.) (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis; Monjas Casares, I. (1993). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Valladolid: Trilce, o Ribes, R.,

Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G. y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.

[6](#) Véanse, por ejemplo, Denham, S. A. y Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 391-409; Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.

[7](#) En los siguientes apartados se explican brevemente los objetivos y el procedimiento de esta forma de trabajo en el aula. Igualmente, se ofrecen diferentes referencias bibliográficas para el lector interesado en el tema.

[8](#) Véase Karmiloff-Smith, A. (1992-1994). *Beyond modularity*. Cambridge, Mass.: MIT Press (trad. cast. *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial).

[9](#) Véase Pozo, J. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.

[10](#) Véase Vygotski, L. (1978). Mind in Society: The development of higher psychological processes. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (comp.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

[11](#) Véase Pozo, J. (2003). *Ibidem*.

[12](#) De Rosnay, M. y Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind. Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 7-37; Meins, E. y Fernyhough, C. (1999). Linguistic acquisitional style and mentalising development: The role of maternal mind-mindedness. *Cognitive Development*, 14, 363-380; Pons, F., Doudin, P. A., Harris, P. y De Rosnay, M. (2006). Helping children to improve their emotion comprehension. En F. Pons, D. Hancock, L. Lafortune y P. A. Doudin (eds.), *Emotions in learning*. Aalborg: Aalborg University Press; Racine, T., Carpendale, J. y Turnbull, W. (2007). Parent-child talk and children's understanding of beliefs and emotions. *Cognition and Emotion*, 21(3), 480-494; Raikes, A. y Thompson, R. (2008). Conversation about emotion in high-risk dyads. *Attachment & Human Development*, 10(4), 359-377; Symons, D. K. y Clark, S. E. (2000). A longitudinal study of mother-child relationships and theory of mind in the preschool period. *Social Development*, 9, 3-23; Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

[13](#) Véase Dunn, J., Brown, J. y Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.

[14](#) Véase Harris, P. L. (2005). Understanding emotion. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (eds.). *Handbook of emotions*. Nueva York: Guilford Press.

[15](#) Véase De Rosnay, M. y Hughes, C. (2006). *Ibidem*.

[16](#) Véase Brown, J. R. y Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from three to six years. *Child Development*, 67, 789-802; Denham, S. A., Zoller, D. y Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschooler's emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30, 928-936; Garner, P. W., Jones, D. C., Gaddy, G. y Rennie, K. M. (1997). Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development*, 6, 37-52.

[17](#) Véase Harris, P. L. (2005). *Ibidem*; Nelson, K. (2007). *Ibidem*.

[18](#) Véase Reese, E. y Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29, 596-606; Reese, E., Haden, C. A. y Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8, 403-430, ambos citados en Harris, P. L. (2005). *Ibidem*.

[19](#) La película documental *Ce n'est qu'un début* (en español, *Sólo es el principio*) dirigida por Pierre Barougier y Jean-Pierre Pozzi es un magnífico ejemplo del alcance que el diálogo y la reflexión pueden tener en niños de 4 y 5 años.

[20](#) Véanse, por ejemplo, Pons, F., Harris, P. L. y De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and

11 years: Developmental periods and hierarchical organizations. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152; Widen, S. C. y Russell, J. A. (2008). Young children's understanding of other's emotions. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. F. Barrett (eds.), *Handbook of emotions*. Nueva York: Guilford Press; Widen, S. C. y Russell, J. A. (2010). Differentiation in preschooler's categories for emotion. *Emotion*, 10(5), 651-661.

[21](#) Véase Darwin, C. (1872-1984). *The expression of the emotions in man and animals*. Londres: J. Murray (trad. cast. *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza Editorial).

[22](#) Véase, por ejemplo, Izard, C. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25.

[23](#) El lector interesado puede consultar Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press (trad. cast. *La filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre, 1992).

[24](#) El lector interesado puede consultar, por ejemplo, García-Moriyón, F., Rebollo, I. y Colom, R. (2005). Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. *Thinking*, 17(4), 14-22.

[25](#) *Los cuentos de Ana* han sido traducidos del original *Les contes d'Audrey-Anne*, escritos por Marie-France Daniel y editados previamente en Giménez-Dasí, M. y Daniel, M. F. (2012). *Réfléchir sur les émotions à partir des contes pour les 4-8 ans*. Bruselas: De Boeck. Igualmente, los programas para niños de 4 y 5 años han sido adaptados del material original *Réfléchir sur les émotions à partir des contes pour les 4-8 ans*.

[26](#) Estas dos emociones se escogieron entre un gran abanico de las denominadas «emociones complejas» por la especial relevancia que tienen en estos años para los niños: el orgullo porque contribuye a la formación de la autoestima, y la envidia, porque aparece en la mayor parte de los conflictos entre niños, aunque ellos todavía no puedan identificarla ni etiquetarla.

[27](#) Véase Daniel, M. F. (2009). *Dialoguer sur le corps et la violence. Un pas vers la prévention*. Quebec: Michel Cornac.

Algunas propuestas previas de actividades transversales

Antes de empezar a trabajar con las actividades propias de cada programa, queremos proponer la preparación de algunas actividades transversales que se pueden realizar de forma permanente a lo largo de todo el curso. Estas actividades no están ligadas a ningún cuento ni a ninguna propuesta, sino que constituyen un marco aparte en el que trabajar cuestiones relacionadas con las emociones. La permanencia a lo largo de todo el curso de los materiales ligados a estas actividades en el aula y su utilización habitual pueden ayudar a construir un entorno «emocional», es decir, un entorno en el que las emociones de las personas que lo habitan son importantes, se habla de ellas y se tienen en cuenta en su vida cotidiana.

1. Tomar conciencia de las emociones: una actividad cotidiana

Antes de comenzar el programa como tal, sería conveniente preparar una actividad que será permanente, es decir, una actividad que estará presente a lo largo de toda la intervención y que los niños podrán realizar todos los días, incluso en varios momentos del día. El objetivo de esta actividad es que los niños tengan que reflexionar y hacer explícito su estado emocional básico. La realización cotidiana y en varios momentos del día de esta actividad permitirá a los niños dotar a las emociones de un plano explícito, consciente y reflexivo que no suelen tener. Mediante esta explicitación de los estados emocionales propios se favorecerá una toma de conciencia que ayudará a llevar a cabo todo el programa. También a través de esta actividad los niños empezarán a tomar conciencia de que las emociones son muy variables, están directamente relacionadas con los acontecimientos y se puede pasar por diferentes estados afectivos en un período relativamente corto de tiempo.

Este «mural de las emociones» o «termómetro emocional» consiste en un panel donde los niños pueden indicar mediante pequeñas expresiones faciales dibujadas o fotografiadas cómo se sienten ese día o en ese momento.

— El profesor elabora un panel que puede tener dos formatos diferentes en función de la edad de los niños. Para los niños pequeños, puede ser una cartulina con cuatro cuadrículas donde se representen caras con las cuatro emociones básicas. De este modo, los niños colocarán su foto sobre la cara que mejor represente su estado de ánimo ese día o en ese momento (véase imagen).



Un ejemplo de mural de las emociones.

- Para los niños mayores el profesor puede diseñar un mural que tenga, por un lado, una entrada para cada niño y, por otro, una entrada que señale diferentes momentos del día. Cada niño contará con dos o tres dibujos o fotografías de su cara que, a modo de pegatinas, imanes o velcro, puedan pegarse en el mural. Cada una de las caras representará uno de los estados emocionales básicos. Se puede comenzar con los dos más sencillos de identificar (alegría y tristeza) y ampliarlo a lo largo del curso (enfado y miedo).
- En las primeras semanas de curso, el profesor explicará la actividad a los niños, su utilidad y la forma de realizarla. Si lo desea, el profesor puede también realizar la actividad con los niños (al menos al principio). De esta forma, enseñaría a los niños cómo hacerla y podría explicar las causas de sus emociones básicas tomando como referencia acontecimientos presenciados o vividos por los propios niños. La participación del profesor podría constituir un gran beneficio puesto que los niños irían aprendiendo a observar sus estados emocionales, a determinar sus causas, a constatar su variabilidad y a señalarlos en el mural con la ayuda de un modelo adulto.
- El profesor puede preparar los materiales en clase con ayuda de los niños para que se

sientan más involucrados en la tarea. Por ejemplo, si se usan dibujos de caras, cada niño puede dibujar y recortar lo que utilizará como su cara «contenta» y su cara «triste» en el mural. En un principio, el profesor y los niños pueden determinar los momentos del día en los que utilizarán el mural. Por ejemplo, pueden acordar que todos los niños pensarán cómo se han sentido e irán a indicarlo al mural al llegar a clase por la mañana y en algún momento por la tarde. De manera informal y sin que constituya un turno de palabra obligado para todos los niños, el profesor puede pedir cada día a algunos que expliquen por qué sitúan su cara alegre o triste, es decir, que verbalicen la causa del estado emocional que han sentido. El profesor puede también (al principio y luego de vez en cuando) verbalizar la causa de su propio estado emocional para que los niños aprendan a hacerlo. Una vez que los niños estén familiarizados con la tarea, el procedimiento puede hacerse todo lo flexible que el profesor considere oportuno. Por ejemplo, se puede aumentar y fijar el número de momentos al día en que los niños utilizan el mural para que lo hagan todos a la vez. O se puede dejar plena libertad a los niños para que utilicen el mural siempre que lo deseen y puedan siempre constatar su estado emocional. También el profesor puede aprovechar cualquier momento en el que se utiliza el mural para preguntar a algún niño por las razones de su estado emocional. En este sentido, sería muy conveniente que el profesor estuviera atento a los cambios hacia emociones negativas para poder explorar las causas con el niño (bien delante del resto del grupo, bien de forma individual, según lo requiera cada situación concreta). Con el tiempo, el mural puede convertirse también en un instrumento útil para que los niños no sólo expongan sino que regulen sus propias emociones. Cuando los niños reflexionen sobre cómo se sienten y sean hábiles identificando las causas, podrían iniciar ellos solos un proceso de regulación moderando o modificando los estados emocionales que sean negativos, exagerados, inadecuados, etc. Siempre que el profesor lo considere oportuno, el mural puede ofrecer la base para iniciar un diálogo filosófico con los niños de 4 y 5 años.

2. Narraciones sobre emociones

En las aulas de Educación Infantil los cuentos son una herramienta constante. Dentro del programa, algunas de las sesiones de cierre o conclusión para los niños de 3 años y todas las que introducen contenidos nuevos para los niños de 4 y 5 años se abordan a través de cuentos. Sin embargo, los cuentos se pueden emplear de forma constante, incorporándose con facilidad en las rutinas y momentos del aula. La utilización de narraciones que enfatizan los estados emocionales de los personajes, sus estrategias de regulación o su expresión, ayudarán a reforzar el trabajo que se realiza a través del programa. Para ello se pueden encontrar todo tipo de cuentos disponibles en el mercado que abordan aspectos del desarrollo emocional, ya sea la identificación de emociones, su

atribución causal, las estrategias de afrontamiento o la misma expresión de las emociones. Para estos momentos menos planificados, sugerimos una serie de referencias que el profesor puede utilizar:

- Allancé, M. (2003). *¡No, no y no!* Barcelona: Corimbo.
- Allancé, M. (2003). *Vaya rabieta*. Barcelona: Corimbo.
- Ashbe, J. (2002). *¡De noche se duerme!* Barcelona: Corimbo.
- Andrae, G. y Cabban, V. (1999). *La felicidad tiene sabor a miel*. Barcelona: Elfos.
- Banks, K. y Hallensleben, G. (2002). *Cierra los ojos*. Barcelona: Juventud.
- Emberty, E. y Miranda, A. (2009). *Monstruo triste, monstruo feliz*. Barcelona: Editorial Océano Travesía.
- Cano, C. (1999). *¡Papááá!* Madrid: Anaya.
- Carrera, J. y Villa, J. (2002). *Santi no quiere comer*. Barcelona: Combel.
- Carrera, J. y Villa, J. (2002). *Santi no quiere obedecer*. Barcelona: Combel.
- Carrera, J. y Villa, J. (2002). *Santi no quiere levantarse*. Barcelona: Combel.
- Crimi, C. (2000). *No necesito amigos*. Barcelona: Obelisco.
- Cowel, C. (2000). *El bebé llorón*. Madrid: Ediciones SM.
- Decis, A. (2005). *Me gusta*. Madrid: Edelvives.
- Ibarrola, B. (2003). *¿Qué le pasa a Mugan?* Madrid: SM.
- Ibarrola, B. (2003). *El ladrón de estrellas*. Madrid: SM.
- Ibarrola, B. (2003). *El club de los valientes*. Madrid: SM.
- Ibarrola, B. (2003). *Un regalo sorprendente*. Madrid: SM.
- Janosch, J. (2002). *Vamos a buscar un tesoro*. Madrid: Alfaguara.
- Kitamura, C. (1986). *Cuando los borregos no pueden dormir*. Madrid: Altea.
- Moroney, T. (2007). *Cuando estoy enfadado*. Madrid: SM.
- Moroney, T. (2007). *Cuando estoy triste*. Madrid: SM.
- Moroney, T. (2007). *Cuando estoy contento*. Madrid: SM.
- Moroney, T. (2007). *Cuando tengo miedo*. Madrid: SM.
- Moses, B. y Gordon, M. (1998). *Estoy enfadado*. Madrid: Edelvives.
- Moses, B. y Gordon, M. (1998). *Estoy triste*. Madrid: Edelvives.
- Paloma, D. (1996). *Una medicina para no llorar*. Barcelona: Edebé.
- Smee Nicola (2006). *Caritas divertidas*. Madrid: Santillana Ediciones.
- Watt, M. (2010). *La ardilla miedosa*. Madrid: Editorial Almadraba.
- Zentner, J. (2001). *Comemiedos*. Barcelona: Destino.

3. Me gusta y no me gusta

Esta actividad pretende ayudar a los niños a tomar conciencia de la causalidad de sus emociones, identificando y explicitando aquello que les hace sentir bien y aquello que no les hace sentir bien en sus actividades cotidianas. La idea de esta actividad es

incorporarla en momentos variados a lo largo de la semana a través de las diferentes rutinas, contextualizando en cada momento.

— Previamente al desarrollo de una actividad, el profesor plantea un momento breve de reflexión, evocación o recuerdo con los niños sobre los que les gusta y lo que no les gusta de esa situación o rutina que se desarrollará a continuación. Por ejemplo, antes de las sesiones de psicomotricidad, podemos siempre sentar a los niños y verbalizar con ellos lo que les gusta hacer en psicomotricidad y lo que no les gusta, intentando explicar por qué les gusta o no la acción. Esta introducción les ayuda en una doble vertiente. Por un lado, recuerda de forma indirecta normas adecuadas para jugar en ese espacio o realizar esa rutina y, por otro, les ayuda a reflexionar e identificar lo que les hace sentir bien y lo que no, atribuyendo causas a sus emociones positivas y negativas más elementales. Esta actividad se puede realizar antes de cualquier tarea habitual (juego libre, comedor, juego por rincones, etc.).

4. Las metáforas emocionales: trabajando las emociones a través del lenguaje

Otra actividad que puede ser permanente a lo largo de todo el curso y el profesor puede utilizar siempre que lo considere oportuno son lo que hemos denominado las «metáforas emocionales». Estas metáforas tienen que ver con frases hechas o expresiones cotidianas que aluden a estados emocionales (a veces son propiamente metáforas y otras son comparaciones, pero se trabajarán de forma conjunta). El objetivo es ir detectando a lo largo del curso las expresiones que solemos emplear para describir emociones o estados emocionales y reflexionar acerca de su significado, su utilización, etc. Por una parte, los niños irán adquiriendo conocimiento sobre ciertas características o propiedades de las emociones que se reflejan en las expresiones y, además, tendrán oportunidad de realizar algunas reflexiones metalingüísticas. Esta actividad es quizá más adecuada para niños de 4 y 5 años.

- El profesor diseñará con ayuda de los niños un mural de «metáforas emocionales» o «expresiones emocionales» que estará en la clase de forma permanente. En este mural se irán anotando y/o dibujando las expresiones que describan emociones o estados emocionales y que vayan apareciendo en el discurso cotidiano. Así, cada vez que aparezca una de estas expresiones, el profesor preguntará a los niños si se trata de una expresión que se pueda incluir en el mural, de qué emoción habla, por qué se describe de esa manera, etc. El profesor deberá estar siempre atento para poder identificar este tipo de expresiones. A modo de ejemplos, a continuación se señalan algunas.
- Las metáforas emocionales a veces relacionan emociones con colores. Puede ser interesante que los niños puedan identificar colores con emociones para desentrañar

su significado y quizás crear metáforas ellos mismos. Algunas expresiones que ligan emociones y colores pueden ser:

- «Estoy negro» o «me tienes negro» (cuando queremos expresar enfado o hartura).
- «Ponerse como la pared» (blanco o pálido de miedo).
- «Ponerse como un tomate» (de vergüenza o a veces de ira).
- «Ponerse verde» (de envidia).

— Otras expresiones, aunque no relacionadas con colores, son:

- «Partirse de risa».
- «Hincharse de orgullo».
- «Desinflarse» (por un disgusto o una frustración).
- «Explotar» o «estallar» (de ira).
- «Cargar las pilas» (llenarse de energía positiva, de alegría).
- «Romper a llorar».
- «Ponerse como un flan» (temblar de miedo o de nervios).

PARTE PRIMERA

Pensando las emociones de 2 a 3 años

1. Pensando las emociones con 2 años: las bases del conocimiento emocional

Introducción

Los niños de 2 años se encuentran en un momento en el que la experimentación, el juego, la exploración y la acción con los objetos dirigen su desarrollo y aprendizaje. Paralelamente van avanzando desde un juego funcional hacia acciones paulatinamente más simbólicas, al tiempo que los progresos en la adquisición del lenguaje, desde la holofrase hasta los inicios de frases sencillas, enriquecen y amplían sus capacidades simbólicas. En cuanto a su desarrollo social, la mayoría de niños de 2 años amplían sus contextos de interacción y relación, iniciando, con la escolarización, relaciones más allá de su núcleo familiar. Comienzan así a establecer sus primeras interacciones sociales, desplegando o adquiriendo habilidades para iniciar juegos, resolver conflictos, hacerse amigos y desenvolverse en el entorno social. En este sentido, la comprensión emocional desempeña un papel fundamental para el desarrollo adecuado y exitoso de estas incipientes competencias sociales. Los niños de 2 años se asoman a la comprensión emocional identificando las emociones en dos grandes categorías («sentirse bien» y «sentirse mal») para, progresivamente, ir diferenciando en cada categoría las cuatro emociones básicas. Por otra parte, en este momento evolutivo aún desconocen las causas de las emociones, y su capacidad para regularlas es mínima.

El programa que presentamos trabaja los principales componentes de la comprensión emocional (identificación, expresión, causalidad y regulación) en las cuatro emociones básicas (alegría, tristeza, enfado y miedo). Para ajustarse a las características evolutivas de los niños en estas edades se abordan primero los componentes más sencillos, como la identificación y la expresión de emociones, con cada una de las cuatro emociones básicas. Según vayan avanzando las competencias comunicativas y cognitivas de los niños, se propone trabajar con cada emoción los otros dos componentes que son más complejos: la causalidad de emociones y las estrategias para afrontarlas.

Los niños pequeños aprenden a través de la vivencia y la acción. Es la experiencia directa con los contenidos, a través del juego y la manipulación, lo que promueve el aprendizaje. Por ello, en el programa para niños de 2 años se propone una metodología lúdica y activa en la que a través de las marionetas, la ficción, los juegos y las narraciones los niños vivencien las distintas emociones. Las sesiones para los niños de 2 años tendrán la siguiente estructura: primero las marionetas introducirán los contenidos a

trabajar a través de la representación de una historia cotidiana (anexo III). A continuación irán proponiendo los juegos. Para cada contenido se plantean diversas actividades, y será el profesor quien decida cuáles son más adecuados en función del grupo. Es importante tener en cuenta las siguientes orientaciones a la hora de trabajar el programa con las marionetas en el aula:

- El lenguaje que deben manejar las marionetas con los niños debe ser sencillo, breve y adecuado a las edades. Los mensajes no deben ser excesivamente largos ni complejos, ni tampoco los tiempos de duración de los cuentos o representaciones.
- Es muy importante utilizar el tono de voz en la expresión de los muñecos. Por ejemplo, se puede hablar más bajo para captar la atención en determinados momentos o modular el tono, exagerándolo, en función de la narración.
- Es necesario que las marionetas varíen en la presentación de las actividades (solas o acompañadas por los otros personajes).
- Es conveniente utilizar diferentes materiales gráficos atractivos para los niños. En el material complementario que acompaña el programa el profesor podrá encontrar la mayor parte del que es necesario para trabajar con los niños de 2 años.

Igualmente, a la hora de proponer las actividades, el profesor deberá tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- Dar explicaciones sencillas y breves de la actividad.
- Mostrar siempre que sea posible un ejemplo de aquello que se va a realizar.
- Dirigir las actividades especialmente al comienzo, siendo siempre el profesor mediador y facilitador. Si resulta necesario, al comienzo se proporcionarán ayudas, se guiará o se realizará la acción conjuntamente con el niño.
- Utilizar el tono de voz para captar la atención de los niños.
- Acompañar los mensajes verbales con gestos naturales que capten la atención de los pequeños.
- Recordar las reglas para realizar las actividades. Estas reglas están asentado requisitos fundamentales como la escucha activa, el respeto de los turnos, etc. El profesor puede introducir estas normas a modo de juego o retahíla, siempre previo al comienzo de las actividades. Por lo general, acompañar estas normas de gestos suele facilitar su aprendizaje.

La temporalización total del programa dependerá del tiempo con el que cada aula cuente para aplicarlo. En principio, la duración mínima deseable para producir ciertos efectos duraderos en los niños es de seis meses, pero será el profesor quien decida el tiempo que puede dedicarle. Las propuestas que se presentan son siempre flexibles, de forma que el profesor determinará el tiempo para cada actividad y los contenidos que necesita profundizar en función de las características de los niños. De manera

orientativa, la temporalización aproximada a lo largo de los seis meses que duraría el programa sería la siguiente:

TABLA 1.1
Propuesta de contenidos a trabajar en función del número de sesiones

		Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.
Identificación	Alegría	■	■				
	Tristeza		■	■			
	Enfado		■	■			
	Miedo			■	■		
Expresión	Alegría			■			
	Tristeza				■		
	Enfado				■		
	Miedo				■		
Causalidad y estrategias	Alegría				■	■	
	Tristeza					■	■
	Enfado					■	■
	Miedo						■

Cada una de las casillas sombreadas de la tabla indica una sesión semanal de una duración aproximada de 30 minutos.

1. Hoy me siento...: identificando las emociones básicas

La identificación de emociones se entiende como la capacidad de reconocer las expresiones faciales que corresponden a una emoción concreta. Supone una de las primeras competencias emocionales necesarias para establecer relaciones sociales y afectivas satisfactorias. El hecho de identificar las expresiones emocionales de los demás, siendo capaz de atribuirles un significado, permite a los niños empezar a entender a los otros y relacionarse de manera más adecuada.

Como ya mencionamos en la introducción, numerosas investigaciones consideran la identificación de las emociones el primer paso o componente de la comprensión emocional. Este componente suele adquirirse a partir de los 2 años y medio con algunas de las emociones básicas. En estos primeros momentos, los niños comienzan a identificar principalmente las emociones en dos grandes categorías: las que hacen «sentir bien» (alegría) y las que hacen «sentir mal» (la tristeza y el enfado, que a menudo son

difíciles de diferenciar). Progresivamente los niños van siendo capaces de identificar otras emociones básicas, como el miedo, o de ir diferenciando el enfado de la tristeza. Por tanto, considerando las pautas típicas del desarrollo infantil nos situamos en el momento ideal para trabajar y potenciar la identificación de las cuatro emociones básicas.

A lo largo del siguiente bloque se proponen una serie de actividades en forma de juegos dirigidos a trabajar la identificación de cada una de las emociones básicas. Las cuatro emociones se trabajarán individualmente. De este modo, la estructura o planificación de este bloque se desarrolla como sigue: primero se trabajará la identificación de la alegría a través de las distintas actividades que se proponen (marionetas, juego de las caras, dado de emociones, etc.). A continuación se trabajará la identificación de la tristeza a través de los distintos juegos ya mencionados. En tercer lugar se realizarán las actividades para identificar el enfado y, finalmente, las dedicadas a la identificación del miedo. El orden que se propone para trabajar cada emoción corresponde a la pauta evolutiva típica, es decir, al orden en el que los niños de forma espontánea van aprendiendo a identificar las emociones básicas. Para trabajar la identificación de cada emoción se recomienda dedicar al menos dos sesiones. Por ejemplo, para identificar la alegría se puede comenzar con una sesión que introduzca la emoción a través de la historia cotidiana representada por las marionetas, se realice la actividad «jugando con las caras» dedicada a la alegría y se termine con la actividad «Buscando emociones», dedicada a la alegría. En una segunda sesión, también dedicada a la identificación de la alegría, se realizarían las actividades «El dado de las emociones» y «La caja sorpresa», dedicadas a la alegría. El mismo esquema se puede seguir para el resto de emociones básicas. Así, en total, dedicaremos al menos ocho sesiones a este bloque.

1.1. REPRESENTANDO LAS EMOCIONES BÁSICAS CON MARIONETAS

La representación con marionetas constituye la introducción a las sesiones del programa y se realizará siempre al comienzo de cada sesión. De esta manera, los niños podrán identificar que cuando aparecen las marionetas en el aula se trabajan aspectos emocionales. En esta presentación, las tres marionetas introducirán la emoción que se vaya a trabajar y contarán a los niños la actividad o actividades del día, presentando los materiales y explicando brevemente cómo se realizan.

— Esta actividad puede llevarse a cabo aprovechando el momento de la asamblea. Esta rutina, tan habitual y generalizada en la dinámica de trabajo en las aulas de Infantil y concretamente en las aulas de niños de 2 años, puede constituir el espacio idóneo para introducir las sesiones de trabajo sobre las emociones y dar comienzo brevemente a alguna de sus actividades.

- En la primera sesión el profesor presentará a las marionetas: Ana, Daniel y su perro Bigotes y explicará a los niños que con ellos van a hablar sobre cómo se sienten. Además, contará que las marionetas conocen muchos juegos divertidos que les van a explicar.
- Las marionetas preguntan a cada niño cómo se siente. Después de contestar, cada niño registra su estado emocional en el mural de las emociones (véase la propuesta inicial «Tomar conciencia de las emociones: una actividad cotidiana», p. 37).
- A continuación las marionetas cuentan y representan una breve y sencilla historia relacionada con la emoción que se trabaje ese día (véase las historias que se proponen en el anexo III, p. 133, para introducir las emociones básicas). Finalmente, introducen las actividades que se vayan a desarrollar en la sesión y entregan los materiales necesarios.
- Siempre que den comienzo las sesiones, las marionetas recuerdan las reglas para realizar las actividades. Estas normas básicas de escucha y turno de palabra serán fundamentales a lo largo de todo el programa. Para los niños de 2 años podrían plantearse como sigue:
 - Orejas bien abiertas, boca cerrada y escuchamos a _____.
 - Esperamos para hablar. Primero habla _____ y todos escuchamos. Después habla _____ y todos escuchamos.

1.2. JUGANDO CON LAS CARAS

Para empezar a trabajar la identificación de emociones se propone una actividad en la que se pondrá nombre a las cuatro emociones básicas. A través de esta actividad el profesor puede destacar los rasgos diferenciales de cada expresión emocional con un conjunto de imágenes (fotografías, dibujos, etc.) que representan las cuatro emociones básicas (véase el material complementario que se adjunta).

— El profesor muestra dos láminas grandes, cada una con una imagen que represente la emoción correspondiente a la sesión de trabajo y destaca los rasgos diferenciales de la expresión que se trate.



Ejemplo de material gráfico que se puede emplear en esta actividad.

— Para identificar la alegría, el profesor presenta dos láminas sencillas con la cara de un niño y una niña, ambos contentos. Si lo considera oportuno, puede presentar dos láminas que varíen en el grado de expresión emocional (por ejemplo, una cara contenta y una cara muy contenta, riendo a carcajadas, etc.). Las imágenes pueden corresponder a las caras de las marionetas. El profesor introduce las imágenes diciendo, por ejemplo:

- Aquí están Ana y Daniel. Mirad sus caras y su gesto.
- ¿Cómo están? ¿Cómo creéis que se sienten?

El profesor espera sus respuestas. Si no hay respuesta, describe la expresión facial:

- Ana tiene una sonrisa dibujada, sus cejas están levantadas, sus ojos están bien abiertos y está sonriendo. Está contenta.
- Daniel tiene una gran sonrisa en los labios. Está muy contento.

Después de mirar cada lámina, el profesor propone a los niños identificar en distintos

soportes (otras fotos, láminas o dibujos que encuentre en libros o revistas) aquellas caras que estén contentas.

Para ello puede utilizar caras muy sencillas que representen las dos emociones básicas más fáciles de reconocer por los niños: alegría y tristeza. El profesor enseña a cada niño las imágenes y les pide que señalen o nombren la cara que está contenta.

Otra posibilidad es trabajar la identificación del grado de expresión emocional utilizando sólo las dos láminas que se acaban de explicar. En este caso, el profesor muestra las láminas a cada niño y les pide que señalen la cara contenta o la cara muy contenta.

— Para identificar la tristeza, el profesor presenta dos láminas sencillas con la cara de un niño y una niña, ambos tristes. Si lo considera oportuno, puede presentar dos láminas que varíen en el grado de expresión emocional (por ejemplo, una cara triste y una cara muy triste, llorando, etc.). Las imágenes pueden corresponder a las caras de las marionetas. El profesor introduce las imágenes diciendo, por ejemplo:

- Aquí están Ana y Daniel. Mirad sus caras y su gesto.
- ¿Cómo están? ¿Cómo creéis que se sienten?

El profesor espera sus respuestas. Si no hay respuesta, describe la expresión facial:

- Ana tiene los labios hacia abajo y los ojos también, como apagados.
- Daniel también tiene esa expresión, y además, fijos, tiene unas lágrimas. Daniel está llorando.

Después de mirar cada lámina, el profesor propone a los niños identificar en distintos soportes (otras fotos, láminas o dibujos que encuentre en libros o revistas) aquellas caras que estén tristes.

Para ello puede utilizar caras muy sencillas que representen las dos emociones básicas que los niños ya conocen: alegría y tristeza. El profesor enseña a los niños las imágenes y les pide que señalen o nombren la cara que está triste.

A la vez puede trabajar también la identificación del grado de expresión emocional pidiendo a los niños que señalen la cara triste o muy triste.

— Para identificar el enfado, el profesor presenta dos láminas sencillas con la cara de un niño y una niña, ambos enfadados. Si lo considera oportuno, puede presentar dos láminas que varíen en el grado de expresión emocional (por ejemplo, una cara enfadada y una cara muy enfadada, furiosa, etc.). Las imágenes pueden corresponder a las caras de las marionetas. El profesor introduce las imágenes diciendo, por ejemplo:

- Aquí están Ana y Daniel. Mirad sus caras y su gesto.

- ¿Cómo están? ¿Cómo creéis que se sienten?

El profesor espera sus respuestas. Si no hay respuesta, describe la expresión facial:

- Ana tiene el ceño fruncido, las cejas y la frente arrugadas y su boca está cerrada y apretada. Ana está enfadada.
- Daniel también tiene esa expresión y además su cara está roja, parece enfurecido. Daniel está muy enfadado, está furioso.

Después de mirar cada lámina, el profesor propone a los niños identificar en distintos soportes (otras fotos, láminas o dibujos que encuentre en libros o revistas) aquellas caras que estén enfadadas.

Para ello puede utilizar caras muy sencillas que representen dos emociones básicas que los niños ya conocen: alegría y enfado o tristeza y enfado¹. El profesor enseña a cada niño las imágenes y les pide que señalen o nombren la cara que está enfadada.

A la vez puede trabajar también la identificación del grado de expresión emocional pidiendo a los niños que señalen la cara enfadada o muy enfadada.

— Por último, para identificar el miedo, el profesor presenta dos láminas sencillas con la cara de un niño y una niña, ambos asustados. Si lo considera oportuno, puede presentar dos láminas que varíen en el grado de expresión emocional (por ejemplo, una cara asustada y una cara muy asustada, aterrorizada, etc.). Las imágenes pueden corresponder a las caras de las marionetas. El profesor introduce las imágenes diciendo, por ejemplo:

- Aquí están Ana y Daniel. Mirad sus caras y su gesto.
- ¿Cómo están? ¿Cómo creéis que se sienten?

El profesor espera sus respuestas. Si no hay respuesta, describe la expresión facial:

- Ana tiene los ojos muy abiertos, las cejas y la frente arrugadas y su boca está abierta. Está asustada.
- Daniel también tiene esa expresión y además está como paralizado. Parece que estos niños se han dado un buen susto. Daniel está muy asustado, tiene mucho miedo.

Después de mirar cada lámina, el profesor propone a los niños identificar en distintos soportes (otras fotos, láminas o dibujos que encuentre en libros o revistas) aquellas caras que estén asustadas.

Para ello puede utilizar caras muy sencillas que representen dos emociones básicas que los niños ya conocen: alegría y miedo, tristeza y miedo o enfado y miedo². El

profesor enseña a cada niño las imágenes y les pide que señalen o nombren la cara que está asustada.

A la vez puede trabajar también la identificación del grado de expresión emocional pidiendo a los niños que señalen la cara asustada o muy asustada.

- En esta actividad es muy importante que el adulto verbalice, señale y explicité los rasgos diferenciales de la expresión emocional que se esté trabajando.
- Para terminar la actividad, el profesor puede proponer a los niños que pongan la cara de la emoción que se está trabajando y que jueguen a expresarla en sus distintos grados. Esta actividad se puede realizar delante de un espejo para que los niños observen sus propios gestos y los de sus compañeros.

1.3. BUSCANDO EMOCIONES

Una vez que los niños ya han trabajado los rasgos faciales que diferencian cada emoción básica, se pueden proponer distintas actividades para que practiquen la identificación. El objetivo es que los niños adquieran las etiquetas verbales para cada emoción y que las asocien correctamente con la expresión facial correspondiente.

- El profesor distribuye bien por las mesas del aula, bien por el suelo, láminas y lotos de dos imágenes que representen la emoción que se trabaja y otra de contraste (véase el material complementario que se propone).
 - Para identificar la alegría se distribuirán láminas y lotos con caras contentas y tristes.
 - Para identificar la tristeza se distribuirán láminas y lotos con caras tristes y contentas.
 - Para identificar el enfado se distribuirán láminas y lotos con caras enfadadas y contentas.
 - Para identificar el miedo se distribuirán láminas y lotos con caras asustadas y contentas³.



Ejemplos de imágenes y lotos para trabajar la identificación de las emociones básicas.

- El profesor pide a los niños que busquen una de las expresiones emocionales y cojan la lámina correspondiente. También puede inventar una retahíla sencilla para dar la instrucción, por ejemplo:

«Una, dos y tres,
qué carita es
la que está... ¡contenta!».

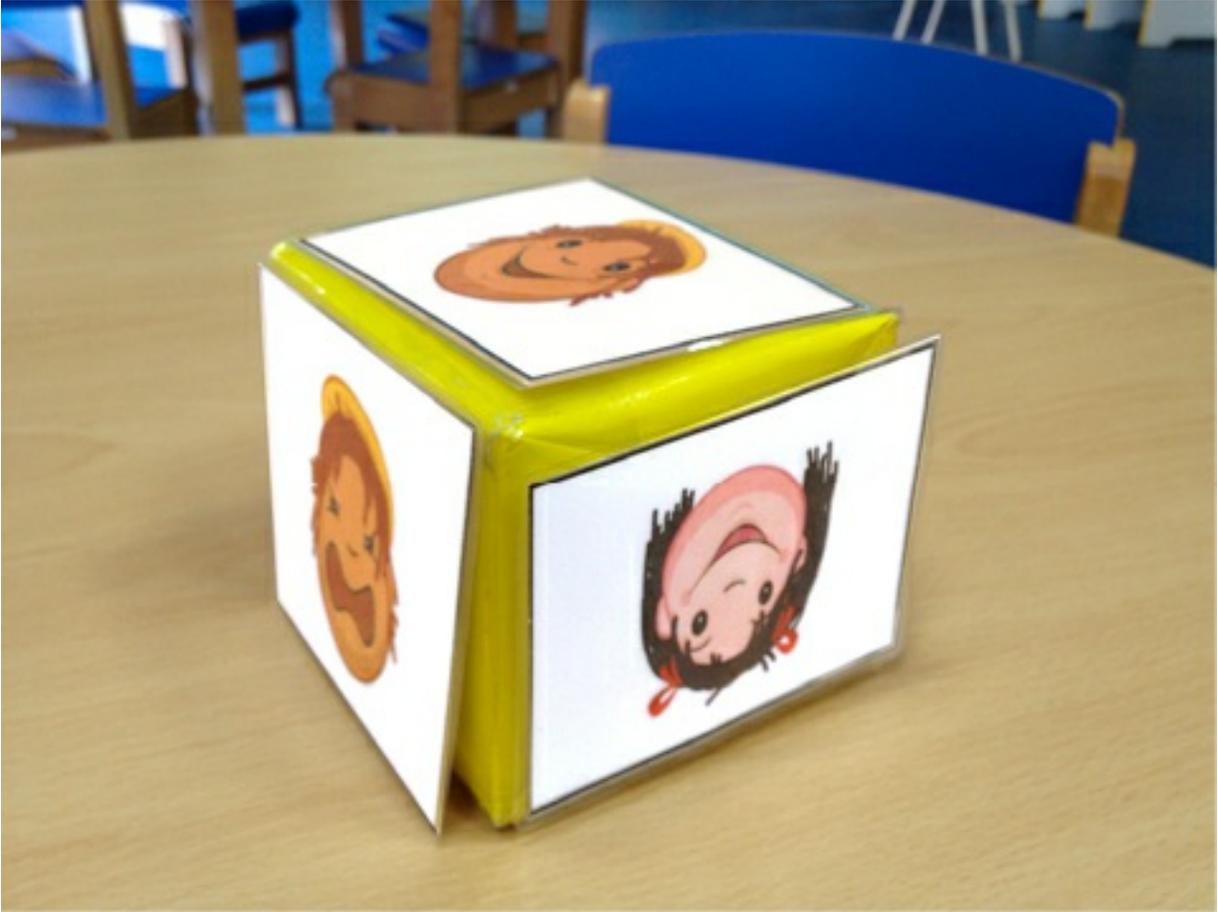
- Es importante que los materiales sean lo más variados posible, recogiendo expresiones faciales tanto en fotografías como en dibujos de diferentes personajes.



Buscando emociones. Un ejemplo de cómo plantear la actividad.

1.4. EL DADO DE LAS EMOCIONES

Esta actividad tiene como objetivo seguir trabajando y reforzando la identificación de emociones básicas mediante el juego. Es importante que el material que se construya incluya expresiones variadas de distintas emociones. De esta forma se logrará que los niños trabajen la capacidad de identificación con materiales relativamente complejos.



Ejemplo de dado que se puede construir para esta actividad.

El dado que se construya debe recoger en un principio dos emociones básicas. Para los niños de 2 años se propone realizar al menos tres sesiones utilizando el dado: la primera para trabajar conjuntamente la alegría y la tristeza; la segunda, para identificar el enfado, y la tercera, para identificar el miedo. Así, las actividades se podrían desarrollar del siguiente modo:

- El profesor organiza en el aula una zona para realizar esta actividad en grupo y plantea unas sencillas reglas para realizarla:
 - Antes de empezar se decide el orden que los niños deben seguir para lanzar el dado.
 - El primer niño lanza el dado y debe etiquetar de forma lingüística o representar la emoción que aparece. El profesor puede ofrecer ayudas o modelar la emoción a los niños, especialmente al principio.
 - Todos los niños deben jugar al menos una vez.



El dado de las emociones. Un ejemplo sobre cómo realizar la actividad.

- Identificando la alegría y la tristeza. En la primera sesión se trabajarán conjuntamente la alegría y la tristeza para que sea posible el contraste y por tanto la identificación. El profesor puede presentar uno o varios dados que recojan caras que muestren ambas emociones.
- Identificando el enfado. Para trabajar el enfado el profesor presenta dos dados diferentes: primero un dado donde tan sólo se recoja el contraste más sencillo (alegría y enfado) y luego otro dado donde se recojan tres emociones básicas ya trabajadas (alegría, enfado y tristeza). El profesor puede dedicar una sesión al contraste más sencillo y otra al contraste más complejo que implica una diferenciación más complicada para los niños (tristeza y enfado). De esta forma puede graduar la complejidad de la actividad.
- Identificando el miedo. Para trabajar el miedo el profesor puede presentar dos o más dados diferentes: el primero sólo muestra el contraste más sencillo (alegría y miedo). El segundo o tercero puede recoger tres emociones básicas ya trabajadas, pero en este caso se puede realizar más de una combinación (por ejemplo, alegría, tristeza y miedo, o alegría, enfado y miedo o enfado, tristeza y miedo). El profesor decidirá las

combinaciones en función del progreso de los niños y de los contrastes que le parezca más relevante reforzar. Se puede dedicar una sesión al contraste más sencillo y otra a los contrastes más complejos. De esta forma, el profesor puede graduar la complejidad de la actividad.

1.5. LA CAJA SORPRESA

Esta actividad pretende seguir reforzando la identificación de las emociones básicas a través de otro soporte visual. El objetivo es que los niños adivinen una emoción y vayan siendo capaces de nombrarla o representarla.

— Para realizar la actividad es necesario construir una caja que en uno de sus lados lleve adheridas dos imágenes. Cada imagen expresa una emoción diferente. Las imágenes se pueden adherir con velcro para poder cambiarlas. Una de las caras estará tapada con una banda de papel que recubre la caja y se puede deslizar. De esta forma, la banda de papel siempre oculta una de las dos imágenes. El profesor cambiará las imágenes según la emoción que se trabaje en cada sesión.

- Para la alegría se pueden utilizar caras contentas y tristes.
- Para la tristeza se pueden utilizar caras tristes y contentas.
- Para el enfado se pueden utilizar caras enfadadas y contentas.
- Para el miedo se pueden utilizar caras asustadas y contentas.

— El profesor muestra la caja con las dos caras y mueve la tira de papel de un lado al otro mientras dice una retahíla como, por ejemplo:



Un ejemplo de caja sorpresa.

«Triste o contento, ¿qué será?,
dímelo tú y lo vemos ¡ya!».

- Los niños deben adivinar la emoción que quede descubierta por la tira de papel nombrándola o representándola. El profesor puede cambiar las imágenes y repetir la actividad tantas veces como lo desee.

1.6. IDENTIFICANDO LAS EMOCIONES BÁSICAS EN CASA

Para completar el trabajo realizado sobre la identificación de las cuatro emociones básicas resulta fundamental, como mencionamos en la introducción del programa, trasladar los contenidos al ámbito familiar. A modo de cierre y conclusión de este primer bloque sobre la identificación de emociones, se proponen las siguientes actividades que los niños pueden realizar en casa con sus padres.

- El profesor pide a los padres que busquen emociones con sus hijos. Esta actividad

será similar a la realizada en clase (véase la actividad 1.3, «Buscando emociones») pero utilizando otros estímulos visuales. A través de la utilización de otros materiales y de la búsqueda e identificación de emociones en otros lugares, se pretende que el niño generalice la capacidad de identificar expresiones faciales en distintos rostros. Para realizar la actividad los padres pueden utilizar cualquier material gráfico que tengan en casa (revistas con fotografías, periódicos, cuentos con imágenes, fotografías reales, etc.). Los padres irán pidiendo a los niños que busquen e identifiquen expresiones emocionales. Por ejemplo, pueden buscar sólo caras contentas o sólo caras enfadadas, o bien se pueden identificar todas las expresiones que vayan apareciendo en el material que se utilice. Es importante que el adulto dirija la actividad y centre al niño en aquellas imágenes en las que pueda encontrar expresiones emocionales claras.

- Otra posibilidad es que los padres utilicen los lotos en casa con sus hijos (véase actividad 1.3, «Buscando emociones»). El profesor prestará por turnos el material utilizado en clase y pedirá a los padres que lo utilicen en casa con sus hijos durante un tiempo (por ejemplo, un fin de semana). Como se trata de una actividad de cierre para trabajar en casa, los lotos deben contener imágenes con las cuatro emociones básicas.

2. Así estoy cuando me siento...: expresando las emociones básicas

La expresión de emociones mediante la cara, el cuerpo y las posturas resulta un aspecto importante para poner de manifiesto adecuadamente nuestros sentimientos y estado de ánimo. La expresión correcta ayuda a que los demás puedan interpretar adecuadamente cómo estamos. Igualmente, la expresión y la representación de emociones se pueden producir en soportes distintos del gestual o corporal, como puede ser la representación gráfica o musical.

Los niños de 2 años son capaces de expresar las cuatro emociones básicas de manera espontánea ante situaciones que las generen. Sin embargo, en ocasiones su expresión no siempre es lo suficientemente clara o diferenciada para que se interprete adecuadamente. Parece, por tanto, conveniente dedicar unas sesiones a potenciar la expresión emocional, jugando con la gestualidad facial y corporal, así como introduciendo otros soportes para representar y transmitir emociones.

Para trabajar este componente se seguirá la estructura propuesta con carácter general en el programa para niños de 2 años, desarrollándose al menos una sesión para cada una de las emociones.

Las sesiones darán comienzo siempre con las marionetas, tal y como se hizo para el componente de identificación. Éstas aparecerán en la asamblea, saludarán, dirán cómo se sienten ese día y preguntarán a los niños cómo se sienten ellos para recogerlo en el mural de las emociones (véase actividad p. 37). A continuación propondrán el juego o

actividad del día, que tendrá relación con el estado emocional expresado por las marionetas ese día. Por ejemplo, si se trabaja la alegría, las marionetas dirán a los niños que están contentos, recordarán cómo es la cara de contento y propondrán la actividad «haciendo como si...» referida a la alegría. A continuación las marionetas pueden proponer la actividad «Dibujando las emociones» referida a la alegría y, para terminar, las actividades relacionadas con los sonidos y la música centrados en la alegría.

2.1. HACIENDO COMO SI...

A través de esta actividad se pretende que el niño simule diferentes estados emocionales, sin palabras, sólo con la cara y el cuerpo. El objetivo en estas edades es potenciar la expresión de distintas emociones sin utilizar el lenguaje.

— El profesor pide a los niños que sentados en círculo jueguen a poner caras que expresen la emoción que se trabaja ese día. El profesor podrá expresar él la emoción que corresponda o bien se pueden aprovechar las láminas graduadas ya utilizadas para pedir a los niños que expresen la emoción que aparece representada. Las expresiones faciales podrán acompañarse de expresión corporal (gestos, posturas, etc., acordes con cada emoción). Así, para cada emoción se propondrá lo siguiente:

- Alegría: poner caras primero contentos, luego muy contentos, luego riéndonos, luego tirándonos por el suelo de la risa.
- Tristeza: poner caras primero tristes, luego muy tristes, luego haciendo un puchero, luego llorando desconsolados.
- Enfado: poner caras primero enfadados, luego muy enfadados, luego furiosos, luego gritando o gruñendo del enfado.
- Miedo: poner caras primero asustados, luego muy asustados, luego muertos de miedo.

— Si en el aula hubiera un espejo, sería adecuado jugar delante de él para que los niños vean sus expresiones y las de los demás.

— El profesor puede continuar la actividad de manera más individual. Para ello pide un voluntario que comience el juego. A este niño se le dirá al oído una emoción, la que el adulto decida en función de la sesión. El niño deberá representar la emoción sólo mediante gestos, pero sin palabras. Los compañeros deberán adivinar la emoción. Para este juego podrán participar distintos niños.

- La sesión en la que se trabaje la expresión de la alegría se puede introducir también la tristeza.
- Para la tristeza, igualmente, se puede trabajar junto con la alegría.
- La sesión en la que se trabaje la expresión de enfado se puede mezclar con la

- alegría o con la tristeza (o con ambas), según el profesor lo considere oportuno.
- Para el miedo, se puede contrastar con la alegría o con otras emociones ya trabajadas.
- Otra posibilidad es que el profesor incorpore el dado de las emociones como material de apoyo para decidir la emoción. En este caso, la actividad se desarrollará mostrando al niño que representa la emoción el dado donde se recogen caras con las emociones a trabajar. El niño lanza el dado y representa con la cara y el cuerpo, sin palabras, la emoción que corresponda. Las emociones que se recojan en los dados variarán según la emoción que se trabaje en cada sesión.

2.2. DIBUJANDO LAS EMOCIONES

Otra manera de representar las emociones es gráficamente, mediante dibujos. Los niños de 2 años tienen unas destrezas grafomotoras aún incipientes, y por lo general realizan garabateos y grandes trazos para colorear, con escaso control del plano gráfico. Por ello, esta actividad consiste en decorar y colorear entre todos un mural donde el profesor previamente ha dibujado una cara con la emoción que corresponda.

- El profesor dispone en el suelo del aula una gran cara pintada sobre papel continuo. Distribuirá a los niños alrededor para que rellenen y coloreen los ojos, labios y cejas, como rasgos diferenciales. El mural puede decorar una parte de la clase donde se irán exponiendo los dibujos y trabajos realizados en torno a las emociones.
- Para la alegría se dibuja un gran círculo con los ojos muy abiertos. Las cejas levantadas, arqueadas hacia arriba, y una boca con una amplia sonrisa; se pueden dibujar también las mejillas redondeadas.
 - Para la tristeza se dibujan dentro de un gran círculo los ojos abiertos, pero más pequeños, las cejas arqueadas hacia abajo, la boca curvada hacia abajo; se pueden añadir unas lágrimas en los ojos.
 - Para el enfado se dibujan dentro de un círculo los ojos abiertos con las cejas arrugadas, frunciendo el ceño, la boca cerrada y también arrugada, apretando los labios.
 - Para el miedo se dibujan los ojos muy abiertos, con las cejas arqueadas y muy levantadas, la boca también muy abierta, incluso temblorosa.
- En esta actividad no es importante la precisión al colorear o decorar la cara, sino que todos participen en completar la cara con la emoción que corresponda.
- Durante la actividad, el profesor deberá verbalizar y recordar a los niños los rasgos diferenciales de cada emoción.

2.3. LOS SONIDOS DE LAS EMOCIONES

Otra forma de representar y manifestar las emociones es a través de los sonidos propios de las emociones. Cada emoción tiene distintos sonidos o emisiones asociados; por ejemplo la alegría se expresa mediante la risa, y la tristeza, mediante sollozos, llanto inconsolable, pequeños lamentos, etc. El objetivo es que los niños dispongan de otra clave más para expresar adecuadamente los estados emocionales. El desarrollo de esta actividad sólo se propone para dos emociones, la alegría y la tristeza, ya que el enfado o el miedo podrían resultar desagradables para niños tan pequeños.

- El profesor propone a los niños que escuchen en el aula sonidos que representan y expresan cada emoción. Se pueden encontrar juegos de discriminación auditiva en el mercado o el profesor puede elaborar una grabación con distintas personas, niños y adultos, expresando la emoción correspondiente de distintas formas.
 - Para la emoción de alegría, se puede escuchar a niños o adultos riendo, divirtiéndose, riendo a carcajadas, etc.
 - Para la emoción de tristeza se puede escuchar a niños y adultos tristes, llorando, lamentándose, etc.
- Al escuchar cada sonido, el profesor detiene la grabación y va preguntando a los niños qué emoción han escuchado, en qué grado se expresaba, cómo la han identificado, etc.

2.4. LA MÚSICA DE LAS EMOCIONES

Al igual que cada emoción tiene uno o distintos sonidos que la caracterizan, también tiene melodías que la expresan. El objetivo de esta actividad es que los niños empiecen a identificar algunas claves musicales básicas que provocan estados emocionales.

- El profesor selecciona algunos fragmentos musicales y propone a los niños su escucha. Después de escuchar cada fragmento, pregunta a los niños qué emoción han sentido (puede utilizar algún material gráfico para ayudar a la identificación). El profesor puede comentar y explicar a los niños las emociones asociadas a cada melodía e introducir todos los detalles que considere oportunos.
- A modo de sugerencia, el profesor puede utilizar para trabajar la alegría:
 - Edward Elgar (1857-1934). *Cinco marchas de pompa y circunstancias*, Opus 39. Marcha número 1 en Re mayor. Allegro con molto fuoco.
 - Giuseppe Verdi (1813-1901). Marcha triunfal. Escena segunda del acto segundo de la ópera *Aída*.

- Piotr Illich Chaikovski (1840-1893). *Marcha eslava en Si bemol menor, Opus 31*. Composición orquestal también conocida como «Marcha serbo-rusa».
- Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791). *Marcha Turca*. Tercer movimiento, allegretto, de la sonata para piano número 11 en La mayor, KV331. *Las bodas de Fígaro*. Ópera en cuatro actos. Sinfonía número 41 en Do mayor, K 551, *Júpiter*.
- Gabriel Fauré (1845-1924). In Paradisum. Séptimo movimiento del *Requiem, Opus 48*.

— A modo de sugerencia, el profesor puede utilizar para trabajar la tristeza:

- Tomaso Albinoni (1671-1751). *Adagio en Sol menor para órgano y cuerda*.
- Ludwig van Beethoven (1770-1827). Sinfonía número 3 en Mi bemol mayor, Opus 55, *Heroica*. Bagatella en La menor WoO 59, *Para Elisa*. Sonata para piano número 14 en Do sostenido menor, Opus 27, número 2, *Claro de luna*.
- Johannes Brahms (1833-1897). Vals en La bemol mayor, Opus 39, número 15.
- Franz Schubert (1797-1828). Sinfonía número 8 en Si menor, D759, *Incompleta*. Ave María (conocida popularmente con este nombre, aunque en realidad se titula *Ellens Gesang III, Tercera canción de Ellen*). Su número de catálogo es D.839, Opus 52, número 6.
- Piotr Illich Chaikovski (1840-1893). Sinfonía número 6 en Si menor, Opus 74, *Patética*.
- Claude Debussy (1862-1918). *Claro de luna*. Tercer movimiento de la Suite Bergamasque para piano.

2.5. EXPRESANDO EMOCIONES EN CASA

Para cerrar el trabajo desarrollado sobre la expresión de las emociones básicas que se ha realizado en clase, se pueden plantear algunas actividades para que los niños las lleven a cabo. El objetivo principal es que los padres y los hijos traten las cuestiones emocionales en otro contexto para ir favoreciendo la generalización por parte de los niños.

— El profesor pide a los padres que realicen con sus hijos la actividad 1 (véase «Haciendo como si...»). El objetivo es trasladar la actividad al ámbito familiar. Para ello se propone a las familias que jueguen con sus hijos a poner distintas caras: cara de alegría, de enfado, de tristeza o de miedo. Los padres deben participar activamente con sus hijos poniendo caras y representando las emociones con gestos faciales y/o corporales, pero sin palabras. La elección de las caras se puede realizar de manera aleatoria por parte del adulto o bien utilizando un soporte visual, como láminas o imágenes que representen emociones. Esta actividad puede realizarse en cualquier momento del día, aprovechando los ratos de aseo en el baño frente al espejo o bien

los momentos en que estén ambos progenitores, e incluso hermanos mayores —si los hubiera—, para hacer el juego más participativo y dinámico.

3. ¿Cómo y cuándo sentir? Causalidad y regulación de las emociones básicas

La causalidad de las emociones se entiende como la capacidad para atribuir una causa concreta a nuestras emociones y a las de los demás. Supone comprender que las emociones se suelen generar a raíz de situaciones concretas, como consecuencia de éstas. Entender que un niño está triste porque le han quitado su camión, que una niña está contenta porque se está comiendo un helado que le gusta o que un niño tiene miedo porque hay una tormenta supone ser capaz de atribuir causalidad a las emociones.

Esta capacidad está aún incipiente en los niños de 2 años, siendo muy dispares las competencias de cada uno en este sentido. Por lo general, las escasas investigaciones en edades tan tempranas sugieren que en algún momento entre los 2 y los 3 años los niños comienzan a atribuir causalidad a alguna emoción en historias sencillas o situaciones concretas⁴, aunque esta competencia sea siempre menor que su capacidad para identificar emociones. Estamos, pues, en un momento del desarrollo en el que algunos niños van adquiriendo esta comprensión, mientras que para otros resulta aún lejana. Por ello, desde el programa se propone dar los primeros pasos para acercar a los niños a la causalidad de las emociones, fomentando, mediante el juego y la dramatización, su comprensión de las cuatro emociones básicas.

Junto con la causalidad de las emociones se trabajarán unas sencillas estrategias de afrontamiento y regulación. Estas estrategias suponen un conjunto básico de herramientas para ayudar a los niños a manejar aquellas emociones que no les hacen sentir bien. Los niños de 2 años se encuentran en un momento complejo evolutivamente: por una parte, con la escolarización han aumentado significativamente sus contextos de interacción. Por otra, su desarrollo de las competencias lingüísticas está dando los primeros pasos, y existen numerosas diferencias individuales. Por último, los tiempos de atención y espera no pueden ser prolongados, y los niños tienden a una satisfacción inmediata de sus deseos. En este contexto, los conflictos entre iguales resultan muy frecuentes y los niños utilizan, en general, estrategias inadecuadas para afrontar emociones negativas como el enfado o la tristeza. Por ello, resulta fundamental en el trabajo con niños de estas edades incorporar progresivamente ciertas estrategias sencillas que les ayuden a manejar más adecuadamente sus emociones en la interacción con los iguales.

A continuación se proponen una serie de actividades para trabajar conjuntamente la causalidad y las estrategias de afrontamiento en las emociones que nos hacen sentir mal, como la tristeza, el enfado y el miedo (para la alegría no se proponen estrategias de

afrontamiento, ya que es una emoción positiva).

Las sesiones darán comienzo siempre con las marionetas, tal y como se hizo en los componentes anteriores. Éstas aparecerán en la asamblea, saludarán, dirán cómo se sienten ese día y preguntarán a los niños cómo se sienten ellos recogiendo en el mural de las emociones (véase la actividad propuesta en la p. 37). A continuación representarán brevemente una historia relacionada con la emoción que se trabaje ese día (véase anexo III, p. 133) y, finalmente, propondrán el juego o actividad del día, que tendrá relación con los estados emocionales que las marionetas hayan expresado.

3.1. LAS ISLAS DE LAS EMOCIONES

Para comenzar a trabajar la causalidad de las emociones se propone este juego, sencillo pero muy vivencial. Las islas de las emociones pretenden acercar la causalidad de las emociones a través de juegos de simulación y experimentación. Este juego se desarrollará tan sólo con la alegría y la tristeza, trabajándolas globalmente como aquello que nos hace sentir bien y aquello que nos hace sentir mal. Para trabajar la alegría o aquello que nos hace sentir bien, se propone la isla de los mimos, mientras que para trabajar aquello que no nos hace sentir bien se propone la isla de los disgustos.

LA ISLA DE LOS MIMOS

— El profesor dispone en una zona del aula una montaña de cojines, almohadones, mantas y elementos suaves y blandos que llamará «la isla de los mimos». En la isla de los mimos sólo suceden cosas agradables, que nos gustan y nos hacen sentir bien. Para ello, el profesor esconderá dentro de la isla materiales agradables o que puedan generar una situación de alegría o bienestar. Entre los materiales que puede esconder se sugieren:

- Plumas, telas suaves para hacer mimos o cosquillas suaves.
- Balones blandos para masajear.
- Juguetes o cojines con forma de labios, para dar besos.
- Cojines con brazos, para dar abrazos.
- Peluches para jugar y abrazar.
- Música para bailar y cantar.

— El profesor invita a los niños a sumergirse en la isla de los mimos, descubriendo sus tesoros y jugando y disfrutando con ellos.

— Es importante que el profesor tenga un papel directivo y mediador en este juego, especialmente al principio, utilizando los «tesoros» para hacer sentir bien a los niños y animándoles también a utilizarlos adecuadamente con los demás o consigo mismos.

— El profesor acompaña los juegos con verbalizaciones en las que relacione de forma causal la emoción de alegría y bienestar con el objeto o situación que la genera.

LA ISLA DE LOS DISGUSTOS

— El profesor dispone varias cajas de cartón grandes o cajones de madera, que llamará «la isla de los disgustos». En la isla de los disgustos sólo suceden cosas que hacen sentir mal a los muñecos. En este caso, las situaciones que generen tristeza o malestar no serán vivenciadas directamente por los niños, sino que consistirán en dramatizaciones dirigidas por el profesor.

— En la isla, el profesor esconde distintos muñecos, así como materiales o juguetes que puedan generar alguna situación de malestar a los muñecos. Entre ellos se sugieren:

- Muñecos y bebés, a ser posible alguno que emita llanto.
- Juguetes rotos o dañados.
- Instrumentos propios de médicos: tiritas, termómetro, jeringuilla, etc.
- Comidas variadas, que no suelen ser del gusto de los niños (verduras, pescado, lechuga, etc.).
- Algún animal que pueda asustar a los niños (perros grandes, león).
- Algún personaje de ficción que cause miedo (monstruo, bruja, etc.).

— El profesor comienza el juego mostrando la isla de los disgustos. Finge que un bebé o uno de los muñecos llora y pregunta a los niños cómo se siente el bebé. A partir de esta situación irá preguntando a los niños por qué llora tanto el bebé, qué le puede pasar. Dejará tiempo para que los niños den respuestas. Si no hay respuesta o éstas se repiten continuamente, irá sacando los materiales que hayan podido provocar ese malestar, representándolo con los niños. Es fundamental que el profesor explique la causa del malestar del muñeco a partir de los materiales (por ejemplo, el muñeco llora porque se ha pinchado con la jeringuilla).

— Se repetirá la misma situación con otros muñecos que estén en la isla, preguntando a los niños sobre qué les hace sentir tan mal.

3.2. CONTANDO CÓMO NOS SENTIMOS

La actividad que se propone a continuación se utilizará también en el programa para niños de 3 años con las adaptaciones correspondientes. La actividad pretende ayudar a los niños a identificar qué nos puede hacer sentir tristes, contentos, enfadados o asustados. Para los niños de 2 años consiste en descubrir la causalidad de las emociones básicas a través de dramatizaciones sencillas con las marionetas. Así, las marionetas representarán situaciones que habitualmente generan una emoción y se pedirá a los niños

que identifiquen cómo se siente el muñeco y por qué se siente de esa manera.

A continuación se describen las sesiones para cada una de las emociones. Es importante recordar que esta actividad se desarrolla conjuntamente con las estrategias de afrontamiento que se detallarán más adelante. De este modo, cuando se trabaje la tristeza, se propondrá la actividad «Cuéntame cuándo estás... triste» y a continuación la actividad «¿Qué hago con la tristeza?». Igualmente, cuando se trabajen el enfado y el miedo, se repetirá este esquema (por ejemplo, para el enfado se realizará la actividad «Cuéntame cuándo estás... enfadado» y posteriormente la actividad «¿Qué hago con el enfado?»). Para la alegría se propondrá solamente la actividad «Cuéntame cuándo estás... contento».

La temporalización de las sesiones conjuntas de causalidad y estrategias de afrontamiento será abierta y flexible, atendiendo al criterio del profesor y las características y necesidades del grupo. En principio, se propone desarrollar al menos dos sesiones conjuntas para cada emoción, de manera que se representen tres situaciones en una sesión y sobre ellas se trabaje la causalidad y las estrategias de afrontamiento. Posteriormente, en una segunda sesión, se representarán otras tres situaciones y se trabajarán sobre ellas la causalidad y las estrategias de afrontamiento.

CUÉNTAME CUÁNDO ESTÁS... CONTENTO

— El profesor «llama» a las marionetas para realizar esta actividad. Cada una de las marionetas podrá representar al menos una situación que le genere alegría. Entre las situaciones que pueden representar las marionetas se proponen las siguientes:

- Hoy es el cumpleaños de Daniel y su perro Bigotes le ha traído un coche muy grande y muy bonito. ¿Cómo se siente Daniel?
- Ana y Daniel se van a ir hoy a la granja de excursión para ver muchos animales. Van a ver patos, van a jugar con los caballos, con las vacas, con las ovejas. ¿Cómo se sienten Ana y Daniel?
- Ana tiene un helado muy grande de fresa y chocolate; a Bigotes le encantan los helados y Ana le da un poco del suyo. ¿Cómo se siente Bigotes?
- Esta tarde la madre de Ana viene a buscarla al colegio y le dice que van a ir juntas al parque. ¿Cómo se siente Ana?
- Ana, Daniel y Bigotes están juntos en el parque jugando con la pelota, subiendo a los columpios y tirándose por el tobogán. Lo están pasando fenomenal, corren, saltan y ríen. ¿Cómo se sienten?
- Daniel se va a dormir y su madre le da un beso y un abrazo antes de acostarse. ¿Cómo se siente Daniel?

— Tras cada representación, el profesor pregunta a los niños cómo se siente la

marioneta y qué le ha hecho sentir así. Se deja un tiempo para las respuestas de los niños. Si no las hubiera o fueran muy repetidas, el profesor podrá dar pistas a los niños a través de preguntas o claves que les ayuden a descubrir la relación entre el hecho y la emoción o entre el deseo y la emoción.

- ¿Qué ha sucedido en la historia que hace sentir bien/contentas/alegres a las marionetas?
- ¿Ha sucedido algo que les gusta o algo que no les gusta? ¿El qué?
- Entonces, cuando sucede algo que te gusta, ¿cómo te sientes?

— Una vez han identificado la causa de la emoción, les propondrá a modo de juego poner la cara que esta situación genera (en este caso alegría).

CUÉNTAME CUÁNDO ESTÁS... TRISTE

— El profesor «llama» a las marionetas para realizar esta actividad. Cada una de las marionetas podrá representar al menos una situación que le genere tristeza. Entre las situaciones que pueden representar las marionetas se proponen las siguientes:

- Daniel cuenta a los niños que no le gusta nada ir al colegio y que cuando su mamá le dice en casa que se van al colegio él dice «no, no, mami, no quiero ir, no quiero ir», y llora y llora. ¿Cómo se siente Daniel?
- Ana y Bigotes están jugando a los coches en el garaje y lo están pasando muy bien. Se acerca Daniel y les pregunta si puede jugar también y los dos le dicen: «No, no, tú no puedes jugar con nosotros». Daniel comienza a llorar. ¿Cómo se siente Daniel?
- Una niña ha tirado del brazo de la muñeca de Ana y la ha roto. La muñeca tiene el brazo roto. ¿Cómo se siente Ana?
- La mamá de Ana se ha ido hoy de viaje en tren y va a pasar unos días fuera. Hoy no ha podido llevarla al colegio. Ana llora y hace muchos pucheros antes de ir al colegio. ¿Cómo se siente Ana?
- Daniel está jugando a botar la pelota. Se lo está pasando muy bien. De repente, Ana se acerca, le empuja y le quita la pelota. Daniel llora. ¿Cómo se siente?
- Ana tiene un avión de juguete que es su favorito, siempre está jugando con él en el parque haciendo que vuela por el tobogán y los columpios. Un día se le olvida en el parque, y cuando vuelve a buscarlo con su mamá, el avión ya no está, lo ha perdido. ¿Cómo se siente Ana?
- Bigotes ha comido mucho hoy. Se encuentra mal, le duele mucho la tripa. Se ha puesto muy malito y está tumbado en su cama, no quiere jugar. ¿Cómo se siente Bigotes?

— Tras cada representación, el profesor pregunta a los niños cómo se siente la marioneta y qué le ha hecho sentir así. Se deja un tiempo para las respuestas de los niños. Si no las hubiera o fueran muy repetidas, el profesor podrá dar pistas a los niños a través de preguntas o claves que les ayuden a descubrir la relación entre el hecho y la emoción o entre el deseo y la emoción.

- ¿Qué ha sucedido en la historia que hace sentir tristes/mal a las marionetas?
- ¿Ha sucedido algo que les gusta o algo que no les gusta? ¿El qué?
- Entonces, cuando sucede algo que no te gusta, ¿cómo te sientes?

— Una vez han identificado la causa de la emoción, les propondrá a modo de juego poner la cara que esta situación genera (en este caso tristeza).

— A continuación se propone la actividad «¿Qué hago con la tristeza?» para trabajar las estrategias de regulación (véase p. 73).

CUÉNTAME CUÁNDO ESTÁS... ENFADADO

— El profesor «llama» a las marionetas para realizar la actividad. Cada una de las marionetas podrá representar al menos una situación que le genere enfado. Entre las situaciones que pueden representar las marionetas se proponen las siguientes:

- Ana y Daniel tienen hoy para comer verdura y a ninguno de los dos les gusta nada la verdura. Ellos dicen que no la van a comer, su mamá insiste en que la comerán y ellos en que no. Los dos se cruzan de brazos, cierran fuerte la boca y fruncen el ceño. ¿Cómo se sienten?
- A Ana le encanta repartir en el comedor del colegio los baberos y quería que hoy le tocara ser camarera. Pero hoy le tocaba a otro niño. Ella ha insistido en ser camarera y al final su profesora la ha regañado. Ana está sentada en un rincón con los brazos cruzados y las cejas arrugadas. ¿Cómo se siente Ana cuando la regañan?
- Daniel está haciendo una torre y un castillo con los cubos y de repente se acerca un amigo y tira la torre. Daniel se molesta mucho, le da mucha rabia y empuja al niño que ha tirado su torre. ¿Cómo se siente Daniel cuando le rompen algo?
- Ana está jugando con su muñeca y se acerca otra niña y se la quiere quitar. Ana protesta y no la suelta, la otra niña tira y tira y al final la muñeca se rompe. ¿Cómo se siente Ana?
- Daniel está muy entretenido haciendo un dibujo. Esta pintándolo con mucho cuidado y coloreándolo muy bien. De repente llega Bigotes, que quiere jugar con él, y empieza a molestarle. Daniel le dice que le deje tranquilo, que está dibujando, pero Bigotes insiste e insiste cogiéndole del brazo. Al final Daniel

explota y grita fuerte a Bigotes: «Déjame ya, Bigotes, que estoy dibujando. ¡Has conseguido que se me estropee el dibujo!». ¿Cómo se siente Daniel cuando lo molestan?

— Tras cada representación, el profesor pregunta a los niños cómo se siente la marioneta y qué le ha hecho sentir así. Se deja un tiempo para las respuestas de los niños. Si no las hubiera o fueran muy repetidas, el profesor podrá dar pistas a los niños a través de preguntas o claves que les ayuden a descubrir la relación entre el hecho y la emoción, entre el deseo y la emoción.

- ¿Qué ha sucedido en la historia que hace sentir enfadadas/mal a las marionetas?
- ¿Ha sucedido algo que les gusta o algo que no les gusta? ¿El qué?
- Entonces, cuando sucede algo que no te gusta (te regañan, te quitan algo, tienes que hacer algo que no quieres o no te gusta, etc.), ¿cómo te sientes?

— Una vez han identificado la causa de la emoción, les propondrá a modo de juego poner la cara que esta situación genera (en este caso enfado).

— A continuación se propone la actividad «¿Qué hago con el enfado?» para trabajar las estrategias de regulación (véase más adelante).

CUÉNTAME CUÁNDO TIENES... MIEDO

— El profesor «llama» a las marionetas para realizar la actividad. Cada una de las marionetas podrá representar al menos una situación que le genere miedo. Entre las situaciones que pueden representar las marionetas se proponen las siguientes:

- A Daniel no le gustan nada las arañas y cuando se fue por la noche a dormir se encontró una en su habitación. Daniel salió corriendo a contárselo a su mamá. ¿Cómo se sentía?
- A veces llueve mucho, mucho, la lluvia golpea las ventanas, hay rayos y truenos que suenan muy fuerte, como si la casa fuera a caerse. A Ana no le gusta nada la tormenta. ¿Cómo se siente?
- Ayer por la tarde Ana, Bigotes y Daniel jugaban en el parque tranquilamente. De repente comenzaron a sonar sirenas muy fuerte, hacían mucho ruido y llegaron camiones de bomberos corriendo hacia el parque, muy deprisa y haciendo mucho ruido. Había un incendio en una casa. Los tres amigos se sobresaltaron mucho y dejaron de jugar. Miraban la casa en llamas y los coches de bomberos y sus sirenas. ¿Cómo se sienten?
- Bigotes está dormido profundamente y sueña que está en un parque. De repente aparece un monstruo feo, muy grande, que gruñe muy fuerte: «¡Argrr!». Bigotes da un brinco y sale corriendo muy deprisa diciendo «¡ay, ay, ay, qué monstruo

- más feo, no me comas!». ¿Cómo se siente?
 - Ana y Daniel están viendo los dibujos en la televisión. Los personajes están en un castillo muy grande y viejo, está oscuro y no se ve bien y de repente aparece un fantasma con una sábana blanca diciendo «uuuh, uuuh». Los dos niños dan un grito y un salto y corren a contárselo a mamá y papá. ¿Cómo se sienten?
- Tras cada representación, el profesor pregunta a los niños cómo se siente la marioneta y qué le ha hecho sentir así. Se deja un tiempo para las respuestas de los niños. Si no las hubiera o fueran muy repetidas, el profesor podrá dar pistas a los niños a través de preguntas o claves que les ayuden a descubrir la relación entre el hecho y la emoción o entre el deseo y la emoción.
- ¿Qué ha sucedido en la historia que asusta a las marionetas?
 - ¿Ha sucedido algo que les gusta o algo que no les gusta? ¿El qué?
 - Entonces, cuando sucede algo que no te gusta, que te da inseguridad, que es raro (un monstruo feo, una gran tormenta, etc.), ¿cómo te sientes?
- Una vez han identificado la causa de la emoción, les propondrá a modo de juego poner la cara que esta situación genera (en este caso miedo).
- A continuación se propone la actividad «¿Qué hago con el miedo?» para trabajar las estrategias de regulación (véase p. 80).

3.3. ¿QUÉ HAGO CON MIS EMOCIONES? TRABAJANDO LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Esta actividad pretende dotar a los niños de estrategias sencillas para afrontar aquellas emociones que no les hacen sentir bien, como son la tristeza, el enfado y el miedo. El objetivo es que los niños sean capaces de ir regulando progresivamente estas emociones negativas que generan malestar o conflicto y adquiriendo herramientas para manejarlas adecuadamente. Obviamente, en el caso de las emociones que nos hacen sentir bien, como la alegría, no se propondrán estrategias de afrontamiento o regulación porque no resulta necesario.

Para los niños de 2 años, las estrategias que se proponen a lo largo de las sesiones son fundamentalmente conductuales y comunicativo-conductuales. Las estrategias conductuales se centran en las conductas de consuelo y ayuda, tratando de desarrollar en los niños conductas progresivamente más empáticas. Por su parte, las estrategias comunicativo-conductuales pretenden introducir, con la mediación del adulto y un objeto real, el uso del lenguaje y la comunicación para afrontar y regular emociones negativas.

En esta actividad, al igual que en la anterior, el papel del profesor es fundamental para incorporar y trabajar las estrategias de afrontamiento. El profesor deberá actuar como guía y mediador, tanto para descubrir las estrategias más adecuadas como para ponerlas en práctica. De este modo, en las sesiones donde se introduzcan dichas

estrategias conducirá a los niños a su descubrimiento, en la medida de lo posible, mediante preguntas y claves sencillas. Una vez se hayan introducido y trabajado, el profesor deberá ayudar a los niños a ir generalizando dichas estrategias de regulación. Así, aprovechará los momentos del aula en que se generen emociones negativas en los niños para recordarles las estrategias trabajadas y guiarles en su aplicación. La idea es que el profesor vaya disminuyendo progresivamente su mediación en estas situaciones y sean los niños quienes apliquen de manera cada vez más espontánea estas estrategias.

A continuación se describen las sesiones para cada una de las emociones. Es importante recordar que esta actividad se realiza conjuntamente con la actividad «Cuéntame cuándo estás...» para cada emoción básica negativa, tal y como se planteó anteriormente.

¿QUÉ HAGO CON LA TRISTEZA?

Mediante la dramatización y el juego los niños pueden trabajar algunas estrategias sencillas para afrontar o regular las emociones que no les hacen sentir bien. La idea es conducirles con la mediación del profesor hacia el descubrimiento de recursos y herramientas sencillos para afrontar esta emoción y sentirse mejor. Como ya hemos señalado, las estrategias que se pueden manejar serán fundamentalmente conductuales y comunicativo-conductuales. La actividad «¿Qué hago con la tristeza?» se desarrollará a continuación de la actividad «Cuéntame cuándo estás... triste», aprovechando las situaciones que se hayan representado.

- Los niños acaban de trabajar la causalidad de las emociones a través de representaciones sencillas con las marionetas. Tras cada representación, el profesor pide a los niños que identifiquen cómo se siente el muñeco y qué le ha hecho sentirse así. Una vez hayan identificado la causa de la emoción, el profesor pregunta cómo se puede ayudar a la marioneta a sentirse mejor. Se deja un tiempo para respuestas de los niños. Si no hubiera respuestas o éstas fueran muy repetitivas, el profesor ayudará a los niños a descubrir alguna estrategia eficaz para afrontar la tristeza.
- Es importante que el profesor actúe como guía y mediador en la búsqueda y aplicación de estrategias, ayudándoles mediante preguntas a descubrir y proponer actuaciones. Por lo general, las preguntas deberán ayudar a los niños a centrarse en la causa de la tristeza, dirigiendo su pensamiento hacia ideas que modifiquen o mejoren dicha causalidad. Entre las preguntas que pueden servir de guión para el profesor se proponen las siguientes:
 - ¿Qué le ha hecho estar triste? ¿Podemos hacer algo para ayudar al muñeco a sentirse mejor?
 - ¿Cómo podemos cambiar lo que le hace estar triste?

- ¿Podemos mejorar o arreglar lo que le hace estar triste?
 - ¿Podemos consolar o ayudar al muñeco de alguna manera? ¿Cómo? ¿Qué le puede consolar o hacer sentir mejor?
- La actividad se puede terminar animando a los niños a poner en práctica la estrategia mencionada. Como consecuencia de la estrategia el profesor cambiará la expresión a la marioneta. Para ello, previamente habrá preparado las bocas y ojos que definen cada emoción y los niños realizarán el cambio de expresión en el muñeco.
- A través de las tres marionetas se pueden representar situaciones variadas que generen tristeza y que permitan poner en marcha las distintas estrategias de afrontamiento. Así, cada marioneta contará a los niños al menos una situación que provoque tristeza para que le ayuden a resolverlo.
- Entre las estrategias que podrían manejar los niños, bien porque las propongan de manera espontánea, bien porque les guiemos en su descubrimiento, se recogen las siguientes:
- Estrategias de ayuda, consuelo y reparación. Estas estrategias suponen uno de los primeros pasos en el desarrollo de conductas prosociales y la empatía. Curiosamente, las conductas de consuelo o ayuda surgen entre los 18 y 24 meses, observándose grandes diferencias individuales en cuanto al momento de aparición. Cuando se planteen este tipo de estrategias, es importante animar a los niños a ponerlas en práctica de manera simulada con las marionetas. Entre este tipo de estrategias se pueden proponer, por ejemplo:
 - Si un niño está triste porque han roto su muñeco, ¿qué podemos hacer para que se sienta mejor? Ayudarle a arreglarlo.
 - Si un niño está triste porque ha perdido su juguete, ¿qué podemos hacer para que se sienta mejor? Darle otro juguete, ayudarle a buscarlo.
 - Si un niño está triste porque está enfermo o se hizo daño, ¿qué podemos hacer para que se sienta mejor? Darle un beso, un abrazo, curarle la herida, ponerle una tiritita o un termómetro.
 - Si un niño está triste porque se separa de sus padres (se van de viaje, él se queda en el colegio), ¿qué podemos hacer para que se sienta mejor? Consolarle con un beso, un abrazo, hacer algún juego que le guste, darle algo que le guste y le haga sentir bien (un juguete, unas pinturas, etc.).
 - Estrategias comunicativo-conductuales. Con los niños de 2 años se introducirán este tipo de estrategias, que combinan el uso de un referente real con frases sencillas para afrontar o regular situaciones que generen malestar, en este caso tristeza. La idea consiste en dotar a los niños de una herramienta física, real y

manipulable para afrontar situaciones que no les gustan. En estas edades tempranas el lenguaje es aún incipiente, pero los conflictos, por objetos principalmente, son muy frecuentes en la interacción entre iguales. Ante estas situaciones de conflicto, los niños no suelen contar con estrategias de afrontamiento, y si las manejan, suelen ser inadecuadas (por ejemplo la agresión). Por ello puede resultar muy adecuado enseñar a los niños a manejar alguna técnica que les dote de recursos para afrontar y regular este tipo de situaciones, progresivamente con mayor autonomía. Entre las estrategias que se proponen para manejar la tristeza se encuentra:

- El Señor No. Supone una estrategia de afrontamiento emocional de tipo comunicativo-conductual ante situaciones que no nos hacen sentir bien, que nos molestan, desagradan o nos hacen estar tristes o enfadados. Con el *Señor No* se pretende dotar a los niños de una clave visual y real que les ayude a manejar adecuadamente esas situaciones, poniéndoles freno y reconduciéndolas de manera más adecuada.

Para trabajarlo en el aula, tras representar una situación que genere tristeza y haga sentir mal al muñeco, el profesor presentará a un nuevo amigo que les podrá ayudar en estas situaciones, el *Señor No*. El profesor les contará el cuento del *Señor No* (véase el anexo II, p. 131) y les mostrará cómo puede ayudarles en esas circunstancias.

La dinámica para utilizar al *Señor No* consiste en lo siguiente. Frente a situaciones que generen malestar, conflicto o tristeza, los niños entregarán un *Señor No* al niño que genere la tristeza. Al principio será el profesor quien anime a coger al *Señor No* y dárselo al niño para que, progresivamente, sean los niños quienes lo manejen de manera más espontánea.

El niño que recibe un *Señor No* deberá permanecer sentado o retirado de la situación o del grupo unos minutos para pensar sobre qué hacer para arreglar o mejorar la situación (pedir perdón, dar un beso, arreglar lo que ha roto, devolver el juguete, etc.). Cuando se utilice el *Señor No*, siempre se intentará que se acompañe de mensajes lingüísticos adecuados, como «déjame, no me gusta», «no, no me gusta, me haces daño», «no, no me lo quites, no me gusta». La mediación del profesor en los primeros momentos resulta clave para que los niños vayan manejando este recurso como una estrategia de regulación y afrontamiento de la tristeza.

Tras presentar al *Señor No* y explicar cómo se utiliza, entre todos se construirá al *Señor No* (por ejemplo se pueden utilizar círculos de tela o fieltro y dibujar una cara enfadada, una señal de prohibido o un «No» escrito dentro). Se puede realizar un *Señor No* grande para el aula y también uno

pequeño para cada niño. Estas claves permanecerán en un sitio visible y accesible para que los niños puedan manejarlas cuando las necesiten.

Es importante que el profesor ayude a los niños a generalizar el manejo de esta estrategia a través de las distintas situaciones del día a día. Para ello deberá aprovechar aquellas situaciones que generen tristeza o malestar en los niños y recordar que el *Señor No* les podrá ayudar a regular y afrontar esa emoción.



Un ejemplo de *Señor No*.

— A continuación, a modo de ejemplo, se explica cómo podría desarrollarse la actividad con una de las situaciones concretas y utilizando una estrategia adecuada.

El profesor introduce a las marionetas:

- «Mirad, han venido a jugar con nosotros nuestros amigos Ana, Daniel y Bigotes. Vamos a saludarles».

A continuación hablan las marionetas, en este caso Daniel:

- «Hola. He oído que a veces os ponéis tristes, ¿verdad? Parece que hay cosas que no os gustan y no os hacen sentir bien, ¿es cierto? A mí también hay cosas que me hacen sentir triste; mirad lo que me pasó el otro día (las marionetas representan una de las situaciones. En este caso, Daniel está jugando con una pelota, se lo está pasando muy bien. De repente Ana se acerca, le empuja y le quita la pelota. Daniel hace un puchero).

Interviene el profesor:

- «¿Qué le ha sucedido a Daniel? ¿Cómo se siente?».

El profesor espera respuestas de los niños y refuerza o explica, según el caso.

- «Muy bien, Daniel está triste. ¿Qué le ha hecho estar triste?».

El profesor espera respuestas de los niños y refuerza o explica, según el caso.

- «Así es, Daniel está triste porque le han quitado su pelota. ¿Qué podemos hacer para ayudar a Daniel y conseguir que no esté triste?».

Se esperan respuestas de los niños. Si no hubiera o todos repitieran lo mismo, el profesor les guiará mediante preguntas, como las recogidas anteriormente, hacia posibles estrategias, invitándoles a ponerlas en marcha si fuera posible. En este caso, introduce la figura del *Señor No* para ayudar a Daniel a afrontar la tristeza y anima a los niños a utilizarlo. Para terminar, como consecuencia de la utilización de la estrategia, los niños cambian la expresión facial de la marioneta.

¿QUÉ HAGO CON EL ENFADO?

Mediante la dramatización y el juego los niños pueden trabajar algunas estrategias sencillas para afrontar o regular el enfado. La idea es conducirles con la mediación del profesor hacia el descubrimiento de recursos y herramientas sencillos para afrontar esta emoción y sentirse mejor. Las estrategias que se pueden manejar serán fundamentalmente de relajación, autocontrol y comunicativo-conductuales, como se detallará más adelante. Esta actividad se desarrollará a continuación de la actividad «Cuéntame cuándo estás... enfadado», aprovechando las situaciones que se hayan representado.

— Los niños acaban de trabajar la causalidad del enfado a través de representaciones sencillas con las marionetas. Tras cada representación, el profesor pedirá a los niños

que identifiquen cómo se siente el muñeco y qué le ha hecho sentirse así. Una vez hayan identificado la causa de la emoción, el profesor preguntará cómo se puede ayudar a la marioneta a afrontar y regular ese enfado y así sentirse mejor. Se dejará un tiempo para las respuestas de los niños. Si no hubiera respuesta o éstas fueran muy repetidas, el profesor ayudará a los niños a descubrir alguna estrategia eficaz para afrontar el enfado.

— Es importante que el profesor actúe como guía y mediador en la búsqueda y aplicación de estrategias, ayudándoles mediante preguntas a descubrir y proponer actuaciones. Por lo general, las preguntas deberán ayudar a los niños a centrarse en la causa del enfado y especialmente en la respuesta que dan en esas circunstancias. Entre las preguntas que pueden servir de guión o pistas para el profesor, se proponen las siguientes:

- ¿Qué le ha hecho estar enfadado? ¿Podemos hacer algo para ayudar al muñeco a sentirse mejor?
- ¿Cómo podemos cambiar lo que le hace estar enfadado?
- Alguien ha hecho enfadar al muñeco; ¿qué puede hacer cuando le hacen algo molesto?
- ¿Podemos ayudar al muñeco para que se calme y esté menos enfadado?
- ¿Cómo? ¿Qué le puede hacer sentir mejor?

— La actividad se puede terminar animando a los niños a poner en práctica la estrategia mencionada. Como consecuencia de la estrategia, se cambiará la expresión a la marioneta. El profesor previamente habrá preparado las bocas y ojos que definen cada emoción y se los dará a los niños para que le cambien la expresión al muñeco una vez se ha puesto en práctica la estrategia mencionada.

— El profesor representa a través de las tres marionetas situaciones variadas que generen enfado y que permitan poner en marcha las distintas estrategias de afrontamiento. Así, cada marioneta contará a los niños al menos una situación que les haga estar enfadados para que le ayuden a resolverla.

— Entre las estrategias que podrían manejar los niños, bien porque las propongan de manera espontánea, bien porque les guíemos en su descubrimiento, se recogen las siguientes:

- Estrategias de relajación. El enfado en los niños pequeños puede manifestarse con facilidad como furia o ira. Una buena alternativa para ayudarles a manejar estas emociones son las estrategias de relajación y autocontrol. En edades tan tempranas es difícil que los niños se relajen por sí mismos, por lo que el uso de alguna clave externa, acompañada de un sencillo ritual a modo de juego, puede ayudarles a «frenar» esas emociones que les alteran.

- La tortuga. La técnica de la tortuga normalmente se maneja con niños mayores, por lo que se debe adaptar ajustándose a las características evolutivas de los niños del programa. Nuestra propuesta consiste en simplificar esta estrategia de autocontrol a través de un cuento más breve y haciendo hincapié en la técnica de autocontrol a través de la relajación.

Para ello presentaremos una nueva marioneta (una tortuga) que aparecerá tras representar una situación que ponga furioso al personaje. El profesor la presentará como una nueva amiga que les enseñará a los niños un truco para controlar su enfado. La tortuga les contará brevemente su historia (véase el anexo II, p. 131) y enseñará a los niños su truco para vencer el enfado.

Una vez la tortuga nos ha contado su historia, el profesor animará a los niños a practicar su truco todos juntos frente al espejo. Así, les pedirá que imiten a la tortuga y hagan como si se metieran en su caparazón. Para ello deberán apretar fuerte la barbilla contra el pecho, pegar los brazos a lo largo del cuerpo y apretar fuerte puños, brazos y barbilla mientras dicen: «uno, dos y tres... yo me calmaré». La distensión posterior a este sencillo ejercicio provoca una relajación inmediata y da a los niños unos segundos para calmarse y controlar progresivamente su enfado o rabia.

A partir de ese día, cuando se den situaciones en las que algún niño se sienta muy enfadado, contrariado o furioso, el profesor le puede recordar el secreto de la tortuga y animarle a que lo ponga en práctica para controlar su enfado. En edades tan tempranas, la puesta en práctica de esta técnica de manera autónoma es complicada, por lo que la mediación del adulto resultará siempre necesaria. Asimismo, la presencia de la marioneta de la tortuga dentro del aula puede ayudar a los niños a recordar y aplicar esta técnica cuando sea necesario.

- Estrategias comunicativo-conductuales. Las estrategias comunicativas suponen uno de los objetivos hacia los que se deben dirigir las actuaciones sobre la regulación emocional. Sin embargo, como se ha comentado, manejar adecuadamente la comunicación y el lenguaje en niños de 2 años supone un reto aún lejano. Por tanto, se proponen estrategias principalmente conductuales con un componente de comunicación y lenguaje, tratando de encauzar la resolución hacia lo comunicativo. El profesor puede volver a utilizar la estrategia del *Señor No* para ayudar a los niños a regular el enfado.

-El Señor No (véase el apartado anterior).

¿QUÉ HAGO CON EL MIEDO?

Una vez más, mediante la dramatización y el juego se trabajarán algunas estrategias sencillas para afrontar el miedo. El miedo es una de las emociones que acompañan a los niños desde edades muy tempranas, y tiene un marcado carácter de supervivencia ante situaciones de riesgo. Los niños habitualmente sienten miedo ante situaciones nuevas o desconcertantes, ante la oscuridad o personajes de ficción. El miedo es una emoción que nos pone en alerta y que nos empuja a hacer algo para sentirnos más seguros, aunque, en ocasiones, esta respuesta es desproporcionada y resulta adecuado enseñar a los niños a afrontarlo. Las estrategias que se pueden manejar con niños de estas edades serán fundamentalmente conductuales, como se detallará más adelante.

Recordemos que esta actividad se desarrollará a continuación de la actividad «Cuéntame cuándo tienes... miedo», aprovechando las situaciones que se vayan representando.

- Los niños acaban de trabajar la causalidad del miedo a través de representaciones sencillas con las marionetas. Tras cada representación, el profesor pedirá a los niños que identifiquen cómo se siente el muñeco y qué le ha hecho sentirse así. Una vez hayan identificado la causa de la emoción, el profesor preguntará cómo se puede ayudar a la marioneta a afrontar el miedo y así sentirse mejor. Se dejará un tiempo para respuestas de los niños. Si no hubiera respuesta o éstas fueran muy repetidas, el profesor ayudará a los niños a descubrir alguna estrategia eficaz para afrontar el miedo.
- Es importante que el profesor actúe como guía y mediador, tal y como hizo en las sesiones anteriores, mediante preguntas sencillas. Por lo general, las preguntas deberán ayudar a los niños a centrarse en la causa del miedo, y, en este caso, en las estrategias de acción. En edades tan tempranas, las estrategias más eficaces son las que implican una acción, es decir, que el niño haga algo, se movilice, para volver a sentirse seguro y tranquilo. Entre las preguntas que pueden servir de guión para el profesor se proponen las siguientes:
 - ¿Qué le ha hecho tener miedo? ¿Podemos hacer algo para ayudar al muñeco a sentirse mejor?
 - ¿Qué puede hacer el muñeco para que se le pase el miedo?
 - ¿Puede controlar o parar lo que le da miedo? ¿Cómo?
 - ¿Podemos ayudar al muñeco de alguna manera? ¿Cómo? ¿Qué le puede hacer sentir mejor?
- La actividad se puede terminar, como en las otras emociones, animando a los niños a poner en práctica la estrategia mencionada; y, como consecuencia de ello, se cambiará la expresión a la marioneta. De este modo, se retirará la boca temblorosa y se pondrá una boca con una amplia sonrisa.
- El profesor representa a través de las tres marionetas situaciones variadas que

generen miedo y que permitan poner en marcha las distintas estrategias de afrontamiento. Así, cada marioneta contará a los niños al menos una situación que les haga estar asustados para que le ayuden a resolverla.

— Entre las estrategias que podrían manejar los niños, bien porque las propongan de manera espontánea, bien porque les guiemos en su descubrimiento, se recogen las siguientes:

- Pedir ayuda, buscar un adulto. Una de las estrategias más sencillas y directas consiste en animar a los niños a hacer algo para volver a sentirse seguros. La idea a transmitir a los niños es que cuando se sientan asustados o un suceso les produzca miedo deben hacer algo para sentirse más seguros de nuevo. Esto puede implicar buscar a un adulto, a su madre, a su padre o a su hermano para contar qué les da miedo o sencillamente pedirles ayuda.
- El baúl del miedo. El baúl del miedo supone una estrategia conductual de afrontamiento ante emociones que nos hacen sentir mal como es el miedo. Para los niños en edades tan tempranas, el manejo de estrategias cognitivas, como pensar en otra cosa o racionalizar la situación, así como de estrategias comunicativas, como explicar y contar qué produce miedo, puede resultar complejo. Por tanto, resulta más sencillo tratar de aportarles una estrategia directa, e incluso divertida, que puedan aplicar de manera inmediata y real y que les ayude a controlar progresivamente ese miedo. Esta misma estrategia se propone en los programas para niños de 3 y 4 años.

El profesor puede partir de alguna de las situaciones representadas en la actividad «Cuéntame cuándo tienes... miedo». Tras la representación, y después de trabajar la causalidad del miedo, el profesor preguntará a los niños qué pueden hacer las marionetas para sentirse mejor y no tener miedo. Esperará las respuestas de los niños y aprovechará para contarles un secreto que les ayudará cuando sientan miedo: el baúl del miedo. El profesor explicará a los niños que se trata de un baúl mágico donde se pueden guardar todas las cosas que no nos gustan y nos asustan para que no nos molesten más. A continuación propondrá a los niños elaborar conjuntamente un baúl o cajón que decorarán entre todos, para tenerlo en el aula y poder utilizarlo cuando algo les asuste.

En ocasiones, las situaciones que provocan miedo en los niños no son tangibles o no se refieren a un objeto real que podamos guardar en el baúl. En estos casos, se propondrá a los niños realizar un dibujo que represente de forma sencilla aquello que les da miedo o buscar una imagen que represente lo que les asusta.



Un ejemplo de baúl del miedo.

3.4. CÓMO Y CUÁNDO SENTIR EN CASA

Identificar las situaciones que provocan las emociones y manejar estrategias para regular y afrontar las emociones resulta difícil para los niños de estas edades. Por eso resulta fundamental que los padres en casa trabajen también estos contenidos.

— El profesor pide a los padres que aprovechen algunas actividades cotidianas con los

niños para ayudarles a verbalizar e identificar aquello que les provoca emociones positivas o negativas. La actividad consiste en preguntar a los niños qué aspectos les gustan y qué aspectos no les gustan cuando realizan una actividad concreta (ir al parque, jugar con muñecos, pintar, bañarse, comer, etc.). Los padres propondrán la actividad justo antes de realizar la acción sobre la que se va a hablar. Así, se sentarán unos minutos con su hijo para verbalizar aquello que le gusta hacer en esa situación (aquello que le hace sentir bien, que le produce alegría) y aquello que no le gusta en esa situación concreta (aquello que le hace sentir mal, bien porque le pone triste, bien porque le hace enfadar). Es muy importante que los padres verbalicen estas emociones una vez los niños han dado alguna respuesta. Por ejemplo, supongamos que se realiza la actividad antes de bajar al parque. Antes de salir, los padres se sentarán un momento con su hijo y le propondrán la actividad pensando en qué le gusta hacer en el parque y qué no le gusta hacer. Primero animarán al niño a pensar sobre qué le gusta hacer en el parque (correr, subir al tobogán, jugar con los cubos, montar en triciclo, etc.). Si fuera necesario, le darán pistas o le harán preguntas para dirigir adecuadamente sus respuestas. Si el niño tiene poco lenguaje oral, los padres pondrán palabras a lo que habitualmente le gusta y no le gusta. No es necesario que el niño responda muchas cosas, con una o dos respuestas es suficiente. Ante sus respuestas, los padres verbalizarán: «Entonces, correr por el parque te gusta mucho, eso te pone muy contento, te hace sentirte contento», o bien: «Entonces te gustan los columpios, montarse es divertido y te hace sentir bien». A continuación se realizará lo mismo con aquello que no le gusta (que le quiten los cubos, caerse, que no le dejen montar en el columpio, que un niño le moleste, etc.). A través de estas verbalizaciones, los niños irán tomando conciencia de las situaciones que también en el ámbito familiar generan los estados emocionales.

- Otra de las actividades que se puede proponer a las familias es construir un «cuaderno de las emociones». Esta actividad requiere un grado mayor de implicación por parte de los padres. El profesor propone a los padres que utilicen un cuaderno que pueden llevarse a casa y volver a traer al colegio. El principal objetivo de este cuaderno es que los padres hablen con los niños sobre las emociones, les pongan nombre y les ayuden a identificar lo que les hace sentir bien o mal. El cuaderno constará de cuatro partes que se corresponderán con cada una de las cuatro emociones básicas trabajadas (alegría, enfado, tristeza y miedo) y que se irán incorporando progresivamente. Cada apartado estará marcado al comienzo con una o varias imágenes que representen la emoción para que las familias la vayan nombrando e identificando con los niños. Para cada emoción, las familias, a través del diálogo con los niños, pueden recoger aquello que les hace sentir contentos, tristes, enfadados o asustados en casa. Padres e hijos pueden hacer propuestas y reflejarlas con un dibujo, fotografía o por escrito. Los padres pueden también preguntar a los niños qué pueden hacer si se sienten tristes, enfadados o asustados en casa. Las respuestas del niño se

reflejarán en el cuaderno con ayuda de los padres, bien con una imagen, bien por escrito. Cuando la familia haya trabajado unos días la emoción que corresponde, el cuaderno volverá al aula para que en alguna asamblea el profesor lo comente con los demás niños.

- Otra posibilidad es que el profesor proponga a los padres que fabriquen en casa un baúl del miedo donde los niños puedan esconder aquello que les asusta como un primer paso para controlar esta emoción. El profesor hará esta propuesta una vez que la haya trabajado en clase. Así, los niños podrán participar mejor en su construcción y dar alguna idea a los padres sobre qué objetos se pueden guardar, cuándo se pueden guardar, etc.

1 La distinción entre enfado y tristeza es, en general, compleja para los niños pequeños. En función de las características del grupo y de su avance en el programa, el profesor decidirá si presenta la actividad de forma más sencilla (comparando alegría y enfado) o de forma más compleja (comparando enfado y tristeza).

2 Al igual que en el caso anterior, la decisión sobre la presentación de contrastes más sencillos o más complejos dependerá del profesor y del progreso de los niños.

3 Al igual que en la actividad anterior, el profesor puede decidir proponer contrastes de emociones más complejos si lo considera oportuno. En esta descripción se proponen los contrastes más sencillos.

4 El lector interesado puede consultar las siguientes referencias: Denham (2008), Bretherton y Beeghly (1982) y Widen y Russel (2010).

2. Pensando las emociones con 3 años: los inicios de la reflexión emocional

Introducción

Los niños de 3 años aprenden mediante el juego y la experimentación con los objetos, aunque sus acciones y exploración comienzan a ser más elaboradas y complejas. En esta edad el pleno acceso al lenguaje, la función simbólica y los inicios de un pensamiento preoperacional suponen un gran salto cuantitativo y cualitativo en el desarrollo. La capacidad de comunicación verbal, así como el progresivo manejo del lenguaje como instrumento para regular el entorno, dotan a los niños de una nueva herramienta en su desarrollo. Paralelamente, sus contextos de juego e interacción han aumentado con la escolarización, y cuentan con distintos contextos donde desplegar sus habilidades de interacción y comunicación, sus destrezas para resolver conflictos y sus competencias para hacer nuevos amigos. En este sentido, sus competencias en cuanto a la comprensión emocional han ido igualmente aumentando, y ya son capaces de identificar, etiquetar y atribuir cierta causalidad a sus emociones y las de los demás. Estas nuevas capacidades en su desarrollo emocional, unidas a sus competencias comunicativas, abrirán nuevas perspectivas en cuanto a la regulación y afrontamiento de emociones. Nos situamos, por tanto, en un momento «dulce» para trabajar con los niños los componentes básicos de la comprensión emocional en las cuatro emociones básicas.

La estructura del programa para los niños de 3 años se mantiene prácticamente igual que la del programa para 2 años, pero los contenidos que se proponen son más complejos. Se trabajarán los cuatro componentes de la comprensión emocional en las cuatro emociones básicas, comenzando por los componentes más sencillos, como identificación y expresión de cada una de las emociones, para abordar a continuación la causalidad y regulación de nuevo de las cuatro emociones básicas. Sin embargo, el programa de 3 años cuenta con una importante novedad: se incorpora un nuevo bloque de contenidos que se trabajará al final. Con este nuevo bloque se pretende, por un lado, realizar un trabajo a modo de cierre que revise todos los componentes trabajados con cada emoción y, por otro, ir introduciendo los prerrequisitos de una metodología más reflexiva (FpN). Este bloque se estructura a través de una serie de cuentos, que constituyen los primeros pasos para trabajar de forma más reflexiva y se plantean como un puente metodológico hacia el programa posterior para niños de 4 años. De forma complementaria se proponen unas actividades introductorias hacia elementos más

complejos que se trabajarán extensamente más adelante: la empatía y la competencia social.

Al igual que en el programa para niños de 2 años, las marionetas serán el hilo conductor. Los tres personajes irán adentrándose con los niños en distintas actividades y propuestas para comprender y manejar progresivamente las emociones.

Con carácter general, se propone una temporalización de entre seis y siete meses para garantizar una intervención sistemática que produzca efecto en el desarrollo de los niños. De manera orientativa se propone el cronograma de la tabla 2.1 para la temporalización del programa. Por su parte, el profesor del aula podrá adecuar los tiempos a las necesidades y características de cada grupo.

		Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.	Jun.		
Identificación	Alegría	■	■								
	Tristeza		■	■							
	Enfado			■	■						
	Miedo				■						
Expresión	Alegría				■						
	Tristeza					■					
	Enfado						■				
	Miedo							■			
Causalidad y estrategias	Alegría					■	■				
	Tristeza						■	■			
	Enfado							■	■		
	Miedo								■	■	
Cuentos de emociones	Alegría							■			
	Tristeza								■		
	Enfado									■	
	Miedo										■
Comprendiendo a los otros										■	
Haciendo amigos											■

TABLA 2.1
Propuesta de contenidos a trabajar en función del número de sesiones

1. Hoy me siento...: identificando las emociones básicas

Para comenzar el programa con los niños de 3 años se proponen actividades para repasar o reforzar la identificación de las cuatro emociones básicas. Como ya hemos mencionado, la identificación de las emociones básicas se entiende como la capacidad de los niños para reconocer las emociones, en sí mismos y en los demás, así como para ponerles nombre. Esta competencia se considera uno de los primeros pasos de la comprensión emocional infantil y se configura como una capacidad de base para la adecuada interacción social. Ser capaces de identificar las emociones básicas en uno

mismo y en los demás posibilita intercambios sociales más adecuados y exitosos, haciendo a los niños más competentes social y emocionalmente.

El programa que proponemos para los niños de 3 años tiene, como ya sabemos, la misma estructura que el programa para niños de 2 años. Los contenidos se trabajan de una forma más compleja, se intenta fomentar la reflexión —aunque sea muy básica— y se introducen contenidos relacionados con la empatía y las competencias sociales. Dado que los componentes básicos de las cuatro emociones básicas ya se han trabajado, el profesor adaptará el ritmo y la duración de las actividades propuestas en función del nivel previo del grupo. Así, si el grupo ya domina la identificación y expresión de las emociones básicas, el profesor puede trabajar más a través de cuentos fomentando en los niños el inicio de la reflexión.

Para los niños de 3 años se propone trabajar la identificación de emociones combinándolas a lo largo de varias sesiones. La idea es que se realicen al menos tres sesiones en las que se revisen y trabajen conjuntamente las emociones básicas (sin necesidad de realizar sesiones para identificar cada una de las emociones, como se hizo en el programa para niños de 2 años). La temporalización de dichas actividades es abierta y flexible, de manera que el profesor podrá aumentar o reducir el número de sesiones según lo considere.

Las sesiones siempre darán comienzo con las marionetas, tal y como se hacía en el programa para niños de 2 años. Éstas aparecerán en la asamblea, saludarán, dirán cómo se sienten ese día y preguntarán a los niños cómo se sienten ellos para que lo recojan en el mural de las emociones (véase p. 37). A continuación propondrán el juego o actividad del día, que tendrá relación con los estados emocionales expresados por las marionetas. Después se presentan las actividades para trabajar la identificación de emociones.

1.1. JUGANDO CON LAS CARAS

La identificación de las expresiones emocionales básicas es fundamental para empezar a manejarse en el mundo emocional. El objetivo de esta actividad es que el profesor explique a los niños cuáles son los rasgos faciales que caracterizan cada expresión emocional. Para ello se utilizará un conjunto variado de imágenes (fotografías, dibujos, etc.) que representan las cuatro emociones básicas (véase el material complementario que se adjunta). Dado que esta actividad se presentó en el programa para niños de 2 años, algunos niños ya estarán familiarizados con ella.

El juego de las caras se podrá realizar tras la introducción de las marionetas y combinando dos emociones en cada sesión. Teniendo en cuenta que es una actividad breve, se podrá combinar con alguna de las que se proponen más adelante, como el dado de las emociones o los lotos. Así, se secuenciará del siguiente modo:

— El profesor introduce las marionetas en la sesión. Las marionetas saludan a los niños

y expresan dos estados emocionales básicos diferentes (por ejemplo, alegría y tristeza). Es importante que las marionetas expliquen siempre la causa de su estado emocional.

— A continuación el profesor muestra a los niños las láminas que representen esas mismas emociones de forma graduada. Se muestran primero dos láminas que representen la alegría (una contenta y otra muy contenta) y a continuación otras dos láminas que representen la tristeza (una triste y otra muy triste). El profesor explica la expresión facial de cada emoción haciendo hincapié en los rasgos diferenciales. Por ejemplo:

- «Mirad esta cara y su gesto. ¿Cómo está, cómo creéis que se siente?».

- Contento: «Tiene una sonrisa dibujada, sus labios están hacia arriba formando una sonrisa, sus ojos abiertos y las cejas curvadas: está contento».

- Triste: «Tiene los labios hacia abajo, sus ojos están un poco cerrados y las cejas hacia abajo, parece que tiene una lágrima o que va a llorar: está triste».

— Tras identificar y nombrar cada emoción, explicitando sus rasgos, el profesor propone a los niños que hagan los gestos correspondientes a las expresiones emocionales que se han trabajado. Se puede realizar la actividad delante de un espejo para que los niños vean sus propias expresiones y las de sus compañeros.

— En una segunda sesión las marionetas introducirán las otras dos emociones básicas (enfado y miedo). Posteriormente, el profesor muestra primero dos láminas con la expresión de enfado (una más enfadada que otra) y dos láminas con la expresión de miedo, igualmente graduadas. El profesor pregunta a los niños cómo se sienten los personajes de las láminas.

— El profesor explica, señala y explicita los rasgos diferenciales que caracterizan cada expresión emocional y sus grados. Asimismo, es importante que contraste ambas expresiones emocionales, comparándolas y marcando cómo cambian los rasgos en cada una. Por ejemplo, el profesor puede decir:

- «Mirad estas caras y su gesto. ¿Cómo está, cómo creéis que se siente?».

- Enfado: «Tiene los labios cerrados y apretados, sus cejas están arrugadas y el ceño está fruncido: está enfadado».

- Miedo: «Tiene la boca abierta y los ojos muy abiertos también. Sus cejas están curvadas y levantadas: está asustado».

— Tras identificar y nombrar cada emoción, explicitando sus rasgos, el profesor propone a los niños que hagan los gestos correspondientes a las expresiones emocionales que se han trabajado. Se puede realizar la actividad delante de un espejo

para que los niños vean sus propias expresiones y las de sus compañeros.

1.2. EL DADO DE LAS EMOCIONES

Esta actividad pretende profundizar en la capacidad para identificar y nombrar las emociones. Para realizarla, el profesor construirá un dado cuyas caras sean expresiones emocionales diferentes. Para esta edad se propone temporalizar la actividad a lo largo de dos o tres sesiones, de manera que se trabajen primero dos emociones (por ejemplo, alegría y tristeza), a continuación las otras dos (enfado y miedo) y, finalmente, las cuatro emociones a la vez.



Un ejemplo del material que se puede construir para esta actividad.

- El profesor organiza en el aula una zona para realizar este juego en grupo. Los niños van lanzando el dado cuando les corresponda según los turnos y adivinan la emoción que indique el dado.
- En la primera sesión el profesor presentará el dado con caras que representen dos emociones básicas graduadas (por ejemplo, contento y triste). Es importante que los soportes sean variados, de manera que se incorporen fotografías, dibujos o láminas

con rostros de hombres, mujeres, niños, bebés, animales, etc., representando estas emociones. Para ello se pueden utilizar dos o varios dados en la misma sesión. La sesión seguirá la dinámica y normas que se proponían para los niños de 2 años:

- Todos los niños lanzarán al menos una vez el dado.
 - Deberán nombrar, si tienen lenguaje oral, la emoción, o bien representarla.
 - Los niños respetarán los turnos.
- En la siguiente sesión se trabajarán las otras dos emociones (enfado y miedo) elaborando uno o varios dados con las imágenes correspondientes.
- Finalmente, se puede llevar a cabo una sesión que trabaje las cuatro emociones básicas de manera conjunta. Esta sesión tendría un carácter de cierre y repaso de la identificación de las cuatro emociones simultáneamente. Para desarrollarla sería conveniente contar con varios dados que recojan en distintos soportes y con diferentes personajes las cuatro emociones básicas trabajadas.

1.3. LOS LOTOS DE EMOCIONES

Para terminar la identificación de emociones se propone una última actividad en la que se utiliza un material muy conocido para los niños: los lotos. Este material consiste en pequeños tableros que recogen en casillas de 2×2 o 3×2 diferentes expresiones emocionales. El objetivo de los lotos es afianzar la identificación de expresiones emocionales en imágenes. Es un material para trabajar en mesa, de forma individual o en pequeños grupos, según considere el profesor.





Ejemplos de diferentes lotos que se pueden utilizar para la identificación de emociones básicas.

- El profesor organiza el aula para trabajar con los niños en pequeños grupos o de forma individual. Cada loto debe recoger expresiones emocionales distintas, que ilustren las cuatro emociones básicas, diversificando lo más posible tanto los personajes que representan las emociones como los soportes (fotos, dibujos, etc.; véase el material complementario propuesto).
- El profesor va diciendo etiquetas lingüísticas correspondientes a expresiones emocionales y los niños deben identificarlas en el loto (tablero), bien señalándolas, bien marcándolas con una pegatina. Una vez que los niños han completado un loto, individual o grupalmente, el profesor podrá intercambiar las tablillas para que todos los niños jueguen con los distintos lotos.
- Se pueden realizar dos sesiones graduadas de juego con los lotos. En la primera sesión se pueden presentar lotos que contengan cuatro imágenes, y en la segunda, lotos de seis imágenes. El profesor puede plantear esta actividad como un cierre a través de la cual repasar la identificación de todas las emociones básicas graduadas.

1.4. UNA CARA NOS DICE...

Esta actividad pretende dar un paso más en la identificación de emociones y ayudar a los niños a interpretar el sentido de cada emoción. Se puede plantear de forma transversal, de manera que el profesor podrá incorporarla al resto de las actividades, especialmente al comienzo de cada una. El objetivo es que los niños reflexionen acerca del significado que tiene cada expresión emocional. Si los niños no ofrecen ninguna respuesta, el profesor explicará las claves.

— En el caso de la alegría, cuando estén identificando una cara alegre en cualquiera de las actividades anteriores, el profesor puede preguntar:

- ¿Qué nos dice una cara alegre/contenta/sonriente?

Si no hay respuesta, el profesor proporciona pistas o ayudas para que los niños vayan siendo capaces de interpretar cada emoción. Por ejemplo:

- Esta cara contenta nos dice que este niño se siente bien, está contento, quiere jugar, le gusta lo que está haciendo, etc.

— En el caso de tristeza, cuando los niños estén identificando una cara triste en cualquiera de las actividades anteriores, el profesor puede preguntar:

- ¿Qué nos dice una cara triste/que llora?

Si no hay respuesta, el profesor proporciona pistas o ayudas a los niños para que vayan siendo capaces de interpretar cada emoción. Por ejemplo:

- Esta cara triste nos dice que este niño no está bien, que este niño necesita ayuda, o le duele algo, o necesita un abrazo, o necesita un amigo para jugar, etc.

— En el caso del enfado, cuando los niños estén identificando una cara enfadada en cualquiera de las actividades anteriores, el profesor puede preguntar:

- ¿Qué nos dice una cara enfadada?

Si no hay respuesta, el profesor proporciona pistas o ayudas a los niños para que vayan siendo capaces de interpretar cada emoción. Por ejemplo:

- Esta cara enfadada nos dice que este niño no está bien, que a este niño no le gusta lo que ha pasado, que está molesto, le han hecho algo que no le gusta, etc.

— En el caso del miedo, cuando los niños estén identificando una cara asustada en cualquiera de las actividades anteriores, el profesor puede preguntar:

- ¿Qué nos dice una cara asustada?

Si no hay respuesta, el profesor proporciona pistas o ayudas a los niños para que vayan siendo capaces de interpretar cada emoción. Por ejemplo:

- Esta cara asustada nos dice que este niño no está bien, que este niño tiene miedo, que hay algo que le asusta, seguramente necesita a sus papás, etc.

- En la explicación de cada una de las emociones el profesor puede ir introduciendo, si lo considera adecuado, algunos elementos causales. De esta forma, irá acostumbrando a los niños a la búsqueda de un acontecimiento que provoca la emoción. El profesor puede inventar situaciones sencillas o utilizar las que se proponen en el anexo III (p. 133).

1.5. IDENTIFICANDO EMOCIONES EN CASA

El papel de la familia en el desarrollo y adquisición de competencias sociales y emocionales resulta fundamental. Hablar en casa sobre las emociones, ponerles nombre, identificarlas y manejarlas como un elemento importante en las relaciones ayuda a los niños a ser emocionalmente más competentes. Para completar el trabajo realizado sobre la identificación de las cuatro emociones básicas, se proponen algunas actividades que los niños pueden realizar en casa con sus padres. Como ya sabemos, el objetivo de estas actividades es que padres e hijos empiecen a crear el hábito de conversar sobre cuestiones emocionales.

- El profesor pedirá a los padres que busquen emociones con sus hijos. Esta actividad será similar a la propuesta en el programa para niños de 2 años (véase la actividad 1.3, «Buscando emociones», p. 53), pero utilizando otros estímulos visuales. A través de la utilización de otros materiales y de la búsqueda e identificación de emociones en otros lugares, se pretende que el niño generalice la capacidad de identificar expresiones faciales en distintos rostros. Para realizar la actividad los padres pueden utilizar cualquier material gráfico que tengan en casa (revistas con fotografías, periódicos, cuentos con imágenes, fotografías reales, etc.). Los padres irán pidiendo a los niños que busquen e identifiquen expresiones emocionales. Por ejemplo, pueden buscar sólo caras contentas o sólo caras enfadadas, o bien se pueden identificar todas las expresiones que vayan apareciendo en el material que se utilice.
- Otra posibilidad es que los padres utilicen los lotos en casa con sus hijos (véase actividad 1.3, «Los lotos de emociones», p. 93). El profesor prestará por turnos el material utilizado en clase y pedirá a los padres que lo usen en casa con sus hijos durante un tiempo (por ejemplo un fin de semana). Como es una actividad de cierre para trabajar en casa, los lotos deben contener imágenes con las cuatro emociones básicas.

2. Así estoy cuando me siento...: expresando las emociones básicas

Una vez que los niños son capaces de identificar las expresiones emocionales básicas, es importante detenerse en la capacidad para expresarlas adecuadamente. La expresión y

la representación de emociones suponen un paso importante en el desarrollo socioemocional de los niños. Se entiende como la capacidad para manifestar sus estados emocionales a través de distintas vías (mediante la expresión facial básicamente, pero también a través de gestos, de forma gráfica o incluso musicalmente). La capacidad para expresar y representar emociones se supone implícita en los niños y normalmente aparece de manera espontánea en su desarrollo. Sin embargo, en ocasiones podemos encontrar niños más inhibidos y tímidos o bien más expansivos y «explosivos» en su expresión emocional que encuentran, en ambos casos, dificultades para expresar sus emociones de forma apropiada en distintas situaciones.

Los niños de 3 años son capaces en su mayoría de representar algunas de las emociones básicas a través de gestos o expresiones faciales. No obstante, no suelen poder representarlas todas o, al menos, no de manera generalizada y bien diferenciada. Por otra parte, sus progresos en grafomotricidad hacen posible trabajar la expresión emocional en otros soportes, como por ejemplo el dibujo. Así, las actividades para trabajar la expresión emocional se centrarán en reforzar la expresión adecuada de emociones, contextualizándolas en situaciones concretas, y se ampliarán las posibilidades de expresión trabajando también la representación gráfica.

Para desarrollar el componente de expresión de emociones se seguirá una estructura similar a la propuesta para la identificación. Se desarrollarán unas sesiones para la expresión de la alegría y la tristeza, otras sesiones para la expresión del enfado y del miedo y, por último, se trabajará la representación de cada una de las emociones en soporte gráfico.

Al igual que en el apartado anterior, las sesiones siempre darán comienzo con las marionetas. Éstas aparecerán en la asamblea, saludarán, dirán cómo se sienten ese día y preguntarán a los niños cómo se sienten ellos para recogerlo en el mural de las emociones (véase p. 37). A continuación propondrán la actividad del día, que tendrá relación con los estados emocionales expresados por las marionetas.

2.1. HACIENDO COMO SI...

En esta actividad se trabaja la expresión emocional a través de la ficción. La actividad consiste en representar de forma simulada y sin lenguaje oral diferentes estados emocionales. El objetivo es que los niños practiquen de forma gestual y corporal la expresión emocional adecuada.

— El profesor pide un voluntario para comenzar el juego. A este niño se le cuenta al oído una situación, breve y sencilla, que genera una emoción concreta. El niño debe representar la situación y la emoción sólo con la cara y el cuerpo, sin palabras. Los compañeros deben adivinar la emoción. Idealmente, todos los niños pueden representar alguna emoción.

— Esta actividad se puede secuenciar en dos sesiones. En cada sesión se pueden trabajar dos de las emociones básicas. Por ejemplo, para trabajar la alegría y la tristeza se pueden intercalar situaciones que generen alegría con situaciones que generen tristeza. Algunas de las situaciones que se pueden proponer para la alegría y la tristeza serían:

- Un niño está comiendo un helado; está contento.
- Una niña está bailando; está muy contenta.
- El profesor hace cosquillas a un niño; está contento (el profesor puede participar en la representación).
- A un niño le duele la tripa; está triste.
- A una niña se le ha roto una muñeca, está muy triste.
- Un niño se ha caído al suelo; llora, está muy triste.

— En una segunda sesión se puede trabajar la expresión del enfado y el miedo a través de las siguientes situaciones:

- El profesor ha tirado la torre del niño; el niño está enfadado.
- A una niña le han quitado su juguete; está muy enfadada.
- Un niño tiene que comer y no quiere; está enfadado.
- Una niña ha visto un perro grande; está asustada.
- Un niño ha visto un monstruo; está muy asustado.
- Se ha oído un ruido muy, muy fuerte; un niño está asustado.

2.2. DIBUJANDO LAS EMOCIONES

Con esta actividad se pretende dar un paso más en la expresión de emociones, representándolas en un soporte gráfico. Como ya hemos mencionado, la capacidad grafomotora aumenta progresivamente a partir de los 3 años conforme los niños van siendo capaces de realizar trazos sencillos (circulares, verticales y horizontales). El profesor puede proponer la actividad después de trabajar cada emoción a través de otra actividad o de forma separada. Igualmente, puede proponer realizar una gran cara entre todos los niños o bien que cada uno represente individualmente una cara con la emoción trabajada. La representación de la emoción será muy sencilla y esquemática. Para cada una se pueden plantear del siguiente modo:

— Para dibujar la alegría. Si el profesor decide que se represente individualmente, mostrará primero un ejemplo con una ilustración sencilla y esquemática de una cara contenta. A continuación repartirá el material necesario recordando a los niños que deben realizar primero un círculo grande, luego los ojos y después una gran sonrisa. Si el profesor decide realizar la representación grupal, presenta un mural de papel

continuo con una gran cara dibujada, sencilla y esquemática (un círculo grande con dos ojos y las cejas hacia arriba, una nariz y gran boca sonriendo). Los niños lo completarán coloreando o mediante pegatinas en la sonrisa y las cejas. Luego, el mural o los dibujos individuales pueden decorar una parte de la clase. Es importante que el profesor verbalice y recuerde a los niños los rasgos diferenciales de la emoción de alegría.

- Para dibujar la tristeza. Si se realiza una representación individual, el profesor de nuevo expondrá un ejemplo recordando los rasgos diferenciales de la tristeza (boca y cejas hacia abajo, lágrimas, etc.). A continuación cada niño pintará una cara triste, bien dibujándola él mismo si es capaz, bien rellenando una cara que le entregue el profesor. Se podrá realizar también un mural grande conjuntamente donde los niños completen o coloreen la boca, los ojos y las cejas. El mural o los dibujos individuales pueden decorar algún rincón de la clase.
- Para dibujar el enfado. Si se realiza una representación individual, el profesor expondrá un ejemplo recordando los rasgos diferenciales del enfado (ceño fruncido, cejas arrugadas o hacia abajo, boca cerrada y apretada, piel enrojecida, etc.). A continuación cada niño pintará una cara enfadada, bien dibujándola él mismo si es capaz, bien rellenando una cara que le entregue el profesor. Se podrá realizar también un mural grande conjuntamente donde los niños completen la cara coloreando, con gometes, plastilina, etc., los rasgos principales del enfado. El mural o los dibujos individuales pueden decorar algún rincón de la clase.
- Para dibujar el miedo. Si se realiza una representación individual, el profesor mostrará un ejemplo recordando los rasgos diferenciales del miedo (ojos muy abiertos, cejas arqueadas hacia arriba, boca abierta o temblorosa). A continuación cada niño pintará una cara asustada, bien dibujándola él mismo si es capaz, bien rellenando una cara que le entregue el profesor. Se podrá realizar también un mural grande conjuntamente donde los niños completen con pinturas, plastilina u otro material los rasgos diferenciales del miedo. El mural o los dibujos individuales pueden decorar algún rincón de la clase.

2.3. EXPRESANDO EMOCIONES EN CASA

Para terminar el trabajo realizado sobre la expresión de emociones, se propone una actividad que los niños pueden llevar a cabo con sus padres en casa. El objetivo de esta actividad es que padres e hijos compartan un espacio para conversar sobre cuestiones emocionales y que los niños no reduzcan su aprendizaje al ámbito escolar.

- El profesor puede proponer a los padres que realicen una fotografía de su hijo expresando alguna de las emociones básicas. Esa foto la llevarán al aula, donde el profesor irá elaborando con los niños un mural para cada emoción. Las fotos se

pueden clasificar en dos grandes categorías (emociones positivas y negativas) o en cuatro si el profesor lo considera oportuno. Con las fotografías clasificadas se puede realizar un mural para decorar la pared o un libro que los niños puedan mirar en clase.

3. ¿Cómo y cuándo sentir? Causalidad y regulación de las emociones básicas

La causalidad de las emociones hace referencia a la capacidad de los niños para comprender que ciertas situaciones generan una emoción concreta. Esta comprensión hace que los niños sean capaces de atribuir una causa o un origen a sus propias emociones y a las de los demás. Esta competencia resulta fundamental para la adecuada interacción social y el propio desarrollo emocional. Cuando los niños son capaces de entender que recibir un regalo nos hace sentir contentos o que cuando un amigo nos empuja nos sentimos tristes, están adquiriendo una pieza clave dentro del puzle de las habilidades socioemocionales. La capacidad para entender la causa de las emociones propias y ajenas es uno de los elementos básicos relacionados con la regulación emocional.

A partir de los 3 años los niños comienzan de manera más clara a ser capaces de atribuir causalidad a las emociones, por lo que nos situamos en el momento ideal para trabajarlas explícitamente en el aula. Por otra parte, cuando los niños identifican las emociones y sus causas en sí mismos y en los demás, van tomando mayor conciencia de cuándo se sienten bien y cuándo se sienten mal, así como de qué cosas les hacen sentir bien o mal, siendo progresivamente más capaces de dar un nombre adecuado a estas emociones positivas y negativas. Llegados a este punto, resulta fundamental que los niños vayan adquiriendo también estrategias para regular aquellas emociones que no les hacen sentir bien. En este sentido, las estrategias de afrontamiento que se trabajarán en las siguientes sesiones tratan de dotar a los niños de herramientas sencillas para manejar sus emociones y regularlas adecuadamente dentro del contexto social.

A lo largo del siguiente bloque se propondrán una serie de actividades con la idea de trabajar conjuntamente la causalidad y las estrategias de afrontamiento para las emociones negativas, como la tristeza, el enfado y el miedo. Para la alegría se trabajará la causalidad y se introducirán estrategias para hacer sentir bien a los demás. Este tipo de estrategias van ligadas al fomento de las conductas de ayuda y la empatía.

Las sesiones siempre darán comienzo con las marionetas. Éstas aparecerán en la asamblea, saludarán, dirán cómo se sienten ese día y preguntarán a los niños cómo se sienten ellos para recogerlo en el mural de las emociones (véase actividad previa, p. 37). Después se propondrá la actividad «Cuéntame cuándo estás...» seguida de las estrategias de afrontamiento para regular adecuadamente dicha emoción. Cuando se trabaje la alegría, se planteará la actividad «Cuéntame cuándo estás... contento» para analizar su

causalidad y, a continuación, se propondrá la actividad «¿Qué hago con la alegría? Empezar a pensar en los demás».

3.1. CONTANDO CÓMO NOS SENTIMOS

Esta actividad pretende ayudar a los niños a descubrir las situaciones que les hacen sentir bien o mal, asociándolas a cada una de las cuatro emociones básicas. Su objetivo, por tanto, es lograr que los niños sean capaces de atribuir causalidad a las cuatro emociones básicas a través de la dramatización y el diálogo. Para ello, las marionetas introducirán una emoción asociada a una situación y posteriormente el profesor abrirá un diálogo con los niños en el que les invitará a reflexionar sobre las causas de las emociones.

En esta actividad es muy importante el papel del adulto. Cuando se pida a los niños que cuenten cuándo sienten una emoción concreta, el adulto en las primeras sesiones deberá ir dando pistas, mediante claves o preguntas, para dirigir las respuestas de los niños y ayudar a identificar aquello que les hace sentir una emoción. Es muy importante que este papel directivo y mediador del adulto se vaya modificando a lo largo de las sesiones, de manera que progresivamente vaya disminuyendo para aumentar el protagonismo y la espontaneidad de los niños. Mediante este trabajo de escucha activa, durante el cual se respetarán los turnos de palabra de cada niño y se les ayudará a reflexionar sobre sus emociones y aquello que las genera, se busca ir introduciendo los elementos básicos de la FpN. Esta forma de trabajo se utilizará en los programas para los niños de 4 y 5 años.

A continuación se describen las sesiones para cada una de las emociones. Es importante recordar que esta actividad se desarrolla conjuntamente con las estrategias de afrontamiento que se detallarán más adelante. De este modo, cuando se trabaje la alegría, se propondrá primero esta actividad y a continuación la actividad «¿Qué hago con la alegría? Empezando a pensar en los demás». Se seguirá el mismo procedimiento para el resto de emociones.

La temporalización de las sesiones conjuntas de causalidad y estrategias de afrontamiento será, al igual que en los demás componentes, abierta y flexible atendiendo al criterio del profesor. En principio, se propone realizar al menos dos sesiones conjuntas para cada emoción tal y como se detalla a continuación.

CUÉNTAME CUÁNDO ESTÁS... CONTENTO

Para trabajar la causalidad de la alegría, primero se realizará una representación breve y sencilla de una situación que genere alegría y a continuación se abrirá un diálogo con los niños ayudándoles a expresar qué les hace sentir contentos.

— El profesor introduce la actividad con las marionetas. Éstas representarán una situación que genere alegría en uno de los personajes. En principio con una situación podría ser suficiente, pero será el profesor quien decida si serán necesarias más representaciones. Tras la representación, el profesor pregunta a los niños cómo se siente el personaje y qué le ha hecho sentirse contento. Si no hubiera respuesta, animará a los niños a pensar sobre qué ha hecho al personaje estar contento, guiándoles mediante pistas y preguntas. Algunas de las situaciones que se pueden representar son:

- La madre de Ana dice que hoy se irán de excursión con Bigotes al campo. Ana y Bigotes dicen «¡bien, nos vamos de excursión!». ¿Cómo se sienten Ana y Bigotes? ¿Por qué?
- Daniel y Ana están en el parque. Están jugando con la pelota y riéndose; es muy divertido. ¿Cómo se siente Daniel? ¿Por qué?
- Ana está con Bigotes y le hace cosquillas. Bigotes ríe sin parar. ¿Cómo se siente Bigotes? ¿Por qué?
- Es domingo y Daniel tiene de postre tarta de chocolate. A Daniel le encanta la tarta de chocolate. ¿Cómo se siente Daniel? ¿Por qué?

— Tras la representación con las marionetas, el profesor abre un diálogo con los niños durante el cual les pregunta qué les hace estar contentos. Esta actividad puede resultar al principio un poco difícil (tenderán a repetir lo que otros compañeros digan o lo que les ha pasado a las marionetas). Para poder realizarla, resulta fundamental el papel de guía y mediador del profesor. En las primeras sesiones, el profesor deberá guiar las respuestas de los niños, ayudándoles a pensar o recordar aquello que les hace sentir bien, aquello que les gusta o les divierte y que, por tanto, les hace sentir contentos. Para ello podrá ir planteando preguntas sencillas para descubrir qué les produce alegría. Entre las preguntas que pueden servir de guión para el profesor, se proponen las siguientes.

El profesor comienza diciendo:

- Ahora vamos a pensar en qué os hace a vosotros estar contentos. ¿Quién puede decirme qué le pone contento?

Si no hay respuesta o las respuestas se repiten continuamente:

- Vamos a pensar en algo que nos guste, en algo que nos haga reír, en algo que nos haga sentir bien, ¿qué se os ocurre?

Si no hubiera respuestas o fueran muy repetidas, se puede mediar y guiar más la actividad. Por ejemplo:

- En verano, ¿os gusta bañaros en la piscina? ¿Es divertido jugar con el agua? Entonces ir a la piscina ¿os hace estar contentos?

Mediante ejemplos concretos se puede ir guiando a los niños para que piensen qué les gusta y les hace sentir bien, conduciendo así una sencilla reflexión sobre las relaciones entre deseos y emociones y sobre la causalidad de la alegría.

CUÉNTAME CUÁNDO ESTÁS... TRISTE

La tristeza es una emoción que no hace sentir bien a los niños. En estas edades, la tristeza y el enfado son emociones negativas que los niños vivencian de manera muy similar, de modo que les resulta difícil diferenciarlas. A lo largo de los distintos componentes que configuran el programa para niños de 2 y de 3 años, estas emociones se han trabajado siempre por separado para ayudarles a ir diferenciándolas progresivamente. En este caso, el objetivo es que los niños tomen conciencia de las situaciones que generan tristeza. Para trabajar la causalidad de la tristeza se seguirán los mismos pasos que con la causalidad de la alegría: primero una breve representación de situaciones con las marionetas y a continuación un diálogo con los niños.

— El profesor introduce la actividad con las marionetas. Éstas representarán una situación que genere tristeza en uno de los personajes. En principio con una situación podría ser suficiente para introducir la actividad, pero será el profesor quien decida. Tras la representación, el profesor pregunta a los niños cómo se siente el personaje y qué le ha hecho estar triste. Si no hubiera respuesta, animará a los niños a pensar sobre qué ha hecho al personaje ponerse triste, guiándoles mediante pistas y preguntas. Algunas de las situaciones que se pueden representar son:

- A Ana se le ha pinchado la pelota; está rota, y ya no puede jugar con sus amigos. ¿Cómo se siente Ana? ¿Por qué?
- Daniel se ha caído mientras corría por el parque. Se ha hecho daño en la rodilla y llora. ¿Cómo se siente Daniel? ¿Por qué?
- La madre de Daniel se marcha de viaje en tren y han ido a despedirla. ¿Cómo se siente Daniel? ¿Por qué?
- Ana y Daniel juegan con la pelota. Bigotes quiere jugar con ellos, pero no le dejan. ¿Cómo se siente Bigotes? ¿Por qué?

— Tras la representación con las marionetas, el profesor abre un diálogo con los niños durante el cual les pregunta qué les hace estar tristes. Esta actividad puede resultar al principio un poco difícil (tenderán a repetir lo que otros compañeros digan o lo que les ha pasado a las marionetas). Para realizarla resulta fundamental el papel de guía y

mediador del profesor. En las primeras sesiones, el profesor deberá guiar las respuestas de los niños, ayudándoles a pensar o recordar aquello que no les hace sentir bien, aquello que les pone tristes o les hace llorar. Para ello podrá ir planteando preguntas sencillas para descubrir qué les produce tristeza. Entre las preguntas que pueden servir de guión para el profesor se proponen las siguientes.

El profesor comienza diciendo:

- Ahora vamos a pensar en qué os hace a vosotros estar tristes. ¿Quién puede decirme qué le pone triste?

Si no hay respuesta o las respuestas se repiten continuamente:

- Vamos a pensar:
 - En algo que no nos guste: por ejemplo, algo que no nos guste comer o algo a lo que no nos guste jugar.
 - En algo que nos haga llorar: ¿qué nos puede hacer llorar? ¿Lloramos cuando nos duele algo? ¿Lloramos cuando nos quitan algo?
 - En algo que no nos haga sentir bien: por ejemplo, ¿perder algo nos hace sentir bien o mal? ¿Nos pone tristes o contentos? Cuando se nos rompe algo, ¿nos sentimos bien o mal, nos ponemos tristes o contentos?

Si no hubiera respuestas o fueran muy repetidas, se puede mediar y guiar más la actividad.

- Pensad en vuestro juguete favorito, el que más os gusta y con el que más jugáis.
- Ahora imaginad que ese juguete ya no está, se ha perdido y no lo encontráis en ninguna parte. No está en casa, no está en el colegio ni en el parque, vuestro juguete se ha perdido y ya no podéis jugar más con él. ¿Cómo os sentís si ya no tenéis ese juguete que tanto os gusta?
- ¿Entonces no os sentís bien, estáis tristes o contentos?

De este modo se puede ir guiando a los niños para que piensen en qué no les gusta y les hace sentir tristes, conduciendo así una sencilla reflexión sobre la causalidad de la tristeza.

— Una vez los niños han identificado las situaciones que causan tristeza, se propondrá trabajar las estrategias de afrontamiento recogidas en la actividad «Qué hago con mi tristeza» que se explica más adelante.

CUÉNTAME CUÁNDO ESTÁS... ENFADADO

El enfado es una emoción muy frecuente en los niños de estas edades que surge especialmente en situaciones de interacción y conflicto por objetos. Ayudar a los niños a identificar esta emoción, así como sus causas, les permitirá ir controlando mejor estos sentimientos negativos. Para trabajar la causalidad del enfado se seguirá la misma dinámica que con las anteriores emociones.

— El profesor introduce la actividad con las marionetas. Éstas representan una situación que genere enfado en uno de los personajes. El profesor decidirá si serán necesarias una o varias representaciones. Tras la representación, el profesor pregunta a los niños cómo se siente el personaje y qué le ha hecho estar enfadado. Si no hubiera respuesta, animará a los niños a pensar qué ha hecho al personaje enfadarse, guiándoles mediante pistas y preguntas. Algunas de las situaciones que se pueden representar son:

- Daniel está jugando con los cubos. Está haciendo un bonito castillo. De repente Ana se acerca y se lo tira todo. ¿Cómo se siente Daniel? ¿Por qué?
- Ana tiene unas pinturas con unos colores preciosos. Está coloreando un dibujo de un globo. Bigotes está pintando también a su lado y le quita sus pinturas. Ana le dice: «Dámelas, Bigotes, son mías», y Bigotes dice: «No y no, ahora son mías». Ana grita: «Bigotes, ¡son mías, son mías; devuélvemelas!». Ana le da un manotazo para que se las devuelva. ¿Cómo se siente Ana? ¿Por qué?
- Daniel y Ana están en el patio del colegio. Daniel está montando en un triciclo y Ana se acerca para quitárselo. Le empuja diciéndole: «Quiero el triciclo, dámelo». Daniel protesta y protesta agarrándose al manillar: «No, no, lo tengo yo, no quiero bajar, no quiero». ¿Cómo se siente Daniel? ¿Por qué?
- Ana y Bigotes han estado jugando dentro de casa con cubos de agua. Han desordenado mucho la habitación y está todo mojado. Cuando llega su mamá, les regaña mucho y tienen que limpiar y recoger todo. ¿Cómo se sienten cuando les regañan? ¿Cómo está la mamá?

— Tras la representación con las marionetas, el profesor abre un diálogo con los niños durante el cual les pregunta qué les hace estar enfadados. Como ya han trabajado de esta manera en sesiones anteriores, es previsible que los niños sean capaces de dar respuestas más propias y espontáneas, sin necesitar la mediación o guía del adulto. Si no fuera así, el profesor, tal y como hizo para la causalidad de la alegría o la tristeza, guiará y mediará en las respuestas de los niños a través de pistas o preguntas que les hagan reflexionar sobre qué les hace estar enfadados. Entre las preguntas que pueden servir de guión para el profesor se proponen las siguientes.

El profesor comienza diciendo:

- Ahora vamos a pensar qué os hace estar enfadados. ¿Quién puede decirme qué le hace enfadar?

Si no hay respuesta o las respuestas se repiten continuamente:

- Vamos a pensar:
 - En algo que no nos guste: por ejemplo, algo que no nos guste comer o algo a lo que no nos guste jugar.
 - En algo que no nos haga sentir bien, que nos moleste: por ejemplo, cuando un amigo nos molesta, ¿nos hace sentir bien o mal? Cuando papá o mamá nos regañan, ¿nos sentimos bien o mal, nos enfadamos o estamos contentos?, etc.
- Una vez que los niños han identificado qué les hace enfadar, se propondrán las estrategias de afrontamiento recogidas en la actividad «Qué hago con el enfado» que se explica más adelante.

CUÉNTAME CUÁNDO ESTÁS... ASUSTADO

El miedo es una emoción que genera malestar e inseguridad en los niños. En estas edades los miedos suelen referirse a situaciones nuevas o extrañas, así como a objetos o personajes desconcertantes para ellos. Ayudarles a identificar el origen de aquello que les asusta supondrá un paso importante para poner en marcha estrategias que les ayuden a controlar y regular esta emoción. Para trabajar la causalidad del miedo se seguirá la misma dinámica que con las anteriores emociones.

- El profesor introduce la actividad con las marionetas. Éstas representan una situación que genere miedo en uno de los personajes. El profesor decidirá si serán necesarias una o varias representaciones. Tras la representación, el profesor pregunta a los niños cómo se siente el personaje y qué le ha hecho estar asustado. Si no hubiera respuesta, animará a los niños a pensar qué ha hecho al personaje sentir miedo, guiándoles mediante pistas y preguntas. Algunas de las situaciones que se pueden representar son:
- Ana está jugando en el jardín de casa y de repente el cielo comienza a ponerse muy oscuro y se llena de nubes grises. Ana se mete rápido en casa y mira por la ventana. Comienza una fuerte tormenta. Suenan truenos fuertes, «brrrm», y ve caer unos rayos a lo lejos. Ana dice: «Ay, ay, ay, esto no me gusta». ¿Cómo se

siente Ana y qué le hace estar así?

- Daniel está dormido y sueña que está en un castillo. Es un castillo grande y está oscuro. De repente aparece un fantasma; «uuuh», le dice. Daniel da un respingo y sale corriendo rápidamente. ¿Cómo se siente Daniel y qué le hace sentirse así?
- Bigotes está jugando con los niños en el parque. Se lo están pasando genial con los globos de agua. De repente suena una sirena muy fuerte. Son los bomberos: hay fuego en un edificio. Todos los niños dejan de jugar, la sirena no deja de sonar y Bigotes mira con los ojos muy abiertos al edificio y al coche de bomberos. ¿Cómo se siente Bigotes y qué le hace sentirse así?

— Tras la representación con las marionetas, el profesor abre un diálogo con los niños les pregunta qué les hace estar asustados. Como ya han trabajado de esta manera en sesiones anteriores, es previsible que los niños ya sean capaces de dar respuestas más propias y espontáneas, sin necesitar la mediación del adulto. Si no fuera así, el profesor, tal y como hizo para la causalidad de las primeras emociones, guiará y mediará en las respuestas de los niños a través de preguntas que les hagan reflexionar sobre qué les hace sentir miedo. Entre las preguntas que pueden servir de guión para el profesor, se proponen las siguientes.

El profesor comienza diciendo:

- Ahora vamos a pensar qué os hace a vosotros estar asustados. ¿Quién puede decirme qué le hace sentir miedo?

Si no hay respuesta o las respuestas se repiten continuamente:

- Vamos a pensar:
 - En algo que no nos guste, que nos haga sentir mal y nos asuste: por ejemplo, algo que nos haga sentir inseguros o algo que sea raro, feo o ruidoso y que no nos guste.
 - En algo que no nos haga sentir bien, que nos haga estar intranquilos, por ejemplo algún ruido fuerte, algo nuevo desconocido, que no sepamos qué es y que no nos guste.

— Una vez los niños han identificado qué les produce miedo, se propone trabajar las estrategias de afrontamiento recogidas en la actividad «¿Qué hago con mis miedos?» que se explica más adelante.

3.2. ¿QUÉ HAGO CON LAS EMOCIONES? TRABAJANDO LA REGULACIÓN EMOCIONAL

Esta actividad pretende dotar a los niños de estrategias sencillas para afrontar aquellas emociones que no les hacen sentir bien, como son la tristeza, el enfado y el miedo. Su objetivo es que los niños sean capaces de ir regulando progresivamente las emociones negativas adquiriendo herramientas para manejarlas adecuadamente. En el caso de las emociones que nos hacen sentir bien, como la alegría, no se propondrán estrategias de afrontamiento, sino estrategias para hacer sentir bien también a los demás, introduciendo de este modo aspectos relacionados con la empatía.

Como ya se ha mencionado, los niños de 3 años van siendo capaces de atribuir causalidad a sus emociones y a las de los demás. De este modo, pueden ir identificando qué les hace sentir bien y qué les hace sentir mal a ellos y a los demás niños. Esta comprensión permite abordar las estrategias de afrontamiento y regulación de emociones de manera más consolidada. Además, la progresiva competencia tanto en las habilidades de comunicación y lenguaje como en el desarrollo de capacidades relacionadas con la empatía posibilita ir incorporando el lenguaje como un elemento más activo para afrontar o regular las emociones. Las estrategias que se proponen a lo largo de las sesiones son sencillas estrategias conductuales, comunicativo-conductuales, así como estrategias de relajación y autocontrol.

En esta actividad, al igual que en la anterior, el papel del profesor es fundamental a la hora de ir incorporando o descubriendo las estrategias de afrontamiento. Así, en las primeras sesiones, el profesor será un mediador que guiará a los niños en el descubrimiento de posibles estrategias para manejar y regular aquellas emociones que les hacen sentir mal. De este modo, planteará preguntas, pistas o claves que dirijan a los niños hacia posibles herramientas para manejar sus emociones. Sería deseable que este papel del profesor vaya progresivamente desapareciendo para que sean los niños quienes generen estrategias de afrontamiento adecuadas y las pongan en práctica en las situaciones cotidianas, sin la mediación del adulto.

Para ello es conveniente que lo trabajado en estas sesiones se generalice a otros momentos del aula. En este sentido, cuando se produzcan situaciones en el aula que generen emociones negativas, el profesor deberá ayudar a los niños a recordar qué se puede hacer cuando uno se siente triste, enfadado o asustado. De este modo los niños podrán ir aplicando en sus contextos cotidianos las estrategias de afrontamiento trabajadas y afianzar así su utilización.

¿QUÉ HAGO CON LA ALEGRÍA? EMPEZAR A PENSAR EN LOS DEMÁS

Esta actividad pretende empezar a trabajar aspectos relacionados con la empatía. Para ello se irá introduciendo a los niños en las relaciones entre deseos y emociones, ayudándoles a trasladar dicha relación a una estrategia de acción que tenga como resultado una emoción positiva en los demás.

- El profesor retoma las situaciones que los niños hayan verbalizado en la actividad anterior, tratando de seleccionar aquellas que se puedan llevar a la práctica en el aula. Tras recordar alguna situación, pregunta a los niños qué podrían hacer si quisieran hacer sentir bien al personaje de la historia. Si los niños no dieran respuestas o no propusieran una solución eficaz, el profesor ayudará a descubrir alguna estrategia adecuada. Así, el profesor les guiará a partir de aquello que hace sentir contento a otro niño para transformar esa relación entre deseo y emoción en una estrategia para hacer sentir bien a los demás. Por ejemplo, imaginemos que un niño de la clase hubiera dicho «estoy contento cuando juego con los coches». El profesor retomará esta situación e invitará a otro niño a darle un coche para que pueda jugar. Esta acción provocará bienestar en el primer niño.
- El papel del profesor será fundamental porque deberá explicitar la relación entre deseos y emociones, verbalizando en cada situación la explicación. Por ejemplo, para la situación anterior podría explicar: «como a Juan le gustan mucho los coches, si le damos uno para que juegue seguramente se sentirá contento, porque jugar con coches le pone muy contento». El objetivo es resaltar la relación entre deseo y emoción para que los niños constaten que sus acciones sobre los demás pueden tener efecto en dicha relación.
- La actividad se repetirá con aquellas situaciones que puedan llevarse a cabo en el aula, tratando de que participe el mayor número posible de niños. Si no hubieran verbalizado suficientes situaciones, el profesor podrá guiarles para imaginar más situaciones que generen alegría y que, a ser posible, puedan llevarse a cabo en el aula de manera simulada.

¿QUÉ HAGO CON LA TRISTEZA?

Mediante el diálogo y la dramatización se trabajarán algunas estrategias sencillas para afrontar o regular esta emoción que no hace sentir bien a los niños. La idea es conducirles hacia el descubrimiento de recursos y herramientas sencillos para afrontar esta emoción y sentirse mejor. Las estrategias que se pueden manejar serán fundamentalmente conductuales y comunicativo-conductuales, como se detallará más adelante. La actividad se desarrollará a continuación de la actividad «Cuéntame cuándo estás... triste», aprovechando las situaciones que se hayan mencionado. Para trabajar la causalidad de la tristeza y sus estrategias de afrontamiento se propone realizar al menos dos sesiones, pero será el profesor quien decida cuántas serán adecuadas atendiendo a las características y necesidades del grupo.

- El profesor representa con las marionetas algunas de las situaciones que los niños mencionaron en la actividad anterior. Tras la representación, pide a los niños que identifiquen cómo se siente el muñeco y qué le ha hecho sentirse así. A continuación

abre un diálogo con ellos para buscar estrategias que ayuden al muñeco a sentirse mejor. El objetivo es que sean los niños quienes descubran y propongan estrategias y, en su caso, las pongan a prueba de forma simulada con los muñecos. Sería interesante representar a través de las tres marionetas situaciones variadas que generen tristeza y que permitan poner en marcha distintas estrategias de afrontamiento. Así, cada marioneta contará a los niños al menos una situación.

— Entre las estrategias que podrían manejar los niños, bien porque las propongan de manera espontánea, bien porque el profesor les guíe en su descubrimiento, se recogen las siguientes:

- **Estrategias de ayuda, consuelo y reparación.** Estas estrategias suponen uno de los primeros pasos en el desarrollo de conductas prosociales. Se pueden aplicar en situaciones que causen tristeza por la pérdida o rotura de un objeto o bien que generen malestar físico o emocional, como una enfermedad o la separación de un ser querido. El profesor puede utilizar las siguientes situaciones para ayudar a los niños a generar estrategias:

- Si un niño está triste porque han roto su muñeco, ¿qué podemos hacer para que se sienta mejor?
- Si un niño está triste porque ha perdido su juguete, ¿qué podemos hacer para que se sienta mejor?
- Si un niño está triste porque está enfermo o se hizo daño, ¿qué podemos hacer para que se sienta mejor?
- Si un niño está triste porque se separa de sus padres (se van de viaje, él se queda en el cole), ¿qué podemos hacer para que se sienta mejor?

- **Estrategias comunicativo-conductuales.** Consisten en herramientas mediante las cuales se pretende ir adquiriendo una estrategia de regulación comunicativa sencilla con el apoyo de elementos concretos. La idea es presentar a los niños estos materiales como un juego que les ayudará a regular de manera más autónoma y adecuada situaciones que les generen malestar. La estrategia que se propone a continuación deberá ser introducida por el profesor a partir de alguna situación que genere tristeza.

- El Señor No.

Mediante esta estrategia los niños pueden ir regulando y manejando a través del lenguaje las situaciones que no les hacen sentir bien. Esta estrategia se introdujo en el programa para niños de 2 años. Por ello, para los niños de 3 años se puede trabajar como continuación de lo hecho previamente, o bien introducirlo como una novedad (véase p. 75 para una

explicación detallada).

Si la estrategia ya ha sido trabajada previamente, se puede dar un paso más en el manejo de esta herramienta y convertirla en una estrategia más comunicativa. El desarrollo del lenguaje presenta multitud de diferencias individuales en edades tempranas, aunque la mayoría de los niños de 3 años ya han dado sus primeros pasos en estas competencias. Por lo general, ya son capaces al menos de realizar frases sencillas de tres elementos, expresan enunciados interrogativos, cuentan con un vocabulario progresivamente más amplio y se van iniciando en las funciones comunicativas básicas de compartir información y regular el entorno. En este contexto, el *Señor No* podrá manejarse no sólo como una estrategia conductual que les ayude a controlar situaciones que les hacen sentir mal a través de un referente real sino también como una estrategia comunicativa en la que el niño verbalice frases como «no me gusta», «no hagas eso, no me gusta», «déjame, eso no me gusta». Para los niños de 3 años, éste será el objetivo final de esta estrategia: utilizar cada vez más el lenguaje en la regulación de emociones negativas aunque sigan apoyándose en un referente real.

— Es importante, como ya se ha señalado, que el profesor actúe como guía o mediador en esta actividad, dirigiendo a los niños en el descubrimiento y la reflexión sobre posibles estrategias para hacer sentir mejor al muñeco que está triste. Para ello, si los niños no proponen estrategias, el profesor podrá plantearles preguntas que les conduzcan a estrategias sencillas. Por lo general, las preguntas deberán ayudar a los niños a centrarse en la causa de la tristeza, dirigiendo su pensamiento hacia ideas que modifiquen o mejoren dicha causalidad. Entre las preguntas que pueden servir de guión para el profesor se proponen las siguientes:

- ¿Qué le ha hecho estar triste? ¿Podemos hacer algo para ayudar al muñeco a sentirse mejor?
- ¿Cómo podemos cambiar lo que le hace estar triste?
- ¿Podemos mejorar o arreglar lo que le hace estar triste?
- ¿Podemos consolar o ayudar al muñeco de alguna manera? ¿Cómo?

— A través de las diferentes situaciones el profesor animará a los niños a poner en práctica de forma simulada las distintas estrategias, bien sean de consuelo, reparación, ayuda o utilizando al *Señor No*.

¿QUÉ HAGO CON EL ENFADO?

Mediante el diálogo y la dramatización se trabajarán algunas estrategias sencillas para afrontar o regular el enfado. El objetivo es conducir a los niños con la mediación del

profesor hacia el descubrimiento de recursos y herramientas sencillos para regular el enfado de manera adecuada y sentirse mejor. El enfado es una emoción que provoca malestar a los niños. A los 3 años, los primeros juegos e interacciones más estructuradas dan pie a desencuentros en las relaciones con los iguales que generan emociones negativas como el enfado. Los niños regulan este enfado, en general, de manera poco adecuada, por lo que resulta importante la adquisición de estrategias más adaptativas de regulación. Las estrategias que se propone trabajar serán de relajación, autocontrol y comunicativo-conductuales, como se detalla más adelante. Esta actividad se realizará después de la actividad «Cuéntame cuándo estás... enfadado», aprovechando las situaciones que los niños hayan mencionado. Para trabajar la causalidad del enfado y sus estrategias de afrontamiento se propone realizar al menos dos sesiones, pero será el profesor quien decida en función de las características y necesidades del grupo.

- El profesor representa con las marionetas algunas de las situaciones que mencionaron los niños en la actividad anterior. Tras la representación, pide a los niños que identifiquen cómo se siente el muñeco y qué le ha hecho sentirse así. A continuación abrirá un diálogo con ellos para buscar estrategias que ayuden al muñeco a sentirse mejor. El objetivo es que sean los niños quienes descubran y propongan estrategias y, en su caso, las pongan a prueba de forma simulada con los muñecos. Sería interesante representar a través de las tres marionetas situaciones variadas que generen enfado y que permitan poner en marcha distintas estrategias de afrontamiento. Así, cada marioneta contará a los niños al menos una situación.
- Entre las estrategias que podrían manejar los niños, bien porque las propongan de manera espontánea, bien porque les guiemos en su descubrimiento, se recogen las siguientes:

- **Estrategias de relajación y autocontrol.** Una alternativa para ayudar a los niños a regular su enfado puede ser enseñarles alguna técnica sencilla de relajación y autocontrol. Estas estrategias permiten disminuir la ira inicial de modo que se sea capaz de afrontar la situación de conflicto de manera más calmada y adaptativa. Entre las técnicas que se podrán trabajar en el aula se proponen las siguientes:

- La tortuga. La técnica de la tortuga es una estrategia ampliamente manejada para trabajar el autocontrol en niños pequeños. Consiste en ayudar a los niños a regular su ira mediante el truco que utiliza una pequeña tortuga cuando se enfada: esconderse en su caparazón hasta que esté más calmada. Esta técnica se trabajó de manera muy sencilla y adaptada en el programa para niños de 2 años (véase la p. 79). Para los niños de 3 años se plantearía dando continuidad al personaje y avanzando en la complejidad de su aplicación.

La idea para los niños de 3 años es que utilicen este recurso por sí

mismos en las situaciones que les hacen sentir furiosos, realizando no sólo la técnica de relajación y autocontrol del caparazón sino aplicando también estrategias comunicativas tras el enfado inicial. Para ello, la marioneta de la tortuga estará siempre en un lugar visible y accesible a los niños. El profesor animará a los niños a utilizarla recordándoles el truco de la pequeña tortuga y moldeándoles para que, tras el control inicial del enfado, utilicen el lenguaje para expresar su estado emocional. El papel mediador del profesor deberá ir progresivamente desapareciendo para que sean los niños quienes realicen un uso espontáneo de esta técnica.

Si esta técnica no se hubiera empleado previamente, se introducirá el material de manera similar a como se hizo en el programa para niños de 2 años.

- Aprieta fuerte (respira, aprieta las manos, hablemos). Ésta es una técnica de autoinstrucción en la que los niños recuerdan a través de una canción o retahíla los tres pasos clave para controlar el enfado. Se puede cantar a modo de juego para ir introduciéndola con la mediación del adulto en los momentos en que se produzca enfado. Los tres pasos son:

1. Respirar y relajarse. Se animará a los niños a respirar profundamente varias veces para ayudarles a relajarse y disminuir su tono físico y emocional.

2. Apretar fuerte las manos para descargar las emociones negativas. Se les animará a apretar las manos fuerte con una doble intención: por un lado, descargar emocionalmente el enfado o la rabia mediante una acción física y, por otro, no utilizar la agresión como forma de afrontar conflictos.

3. Hablar para arreglar la situación. Una vez el niño está más tranquilo, se le anima a solucionar el conflicto mediante el lenguaje, hablando con el compañero.

El profesor puede acompañar la canción o retahíla con la representación de los pasos, tanto en los momentos en que aprenden la técnica como cuando la deben aplicar. Su puesta en marcha necesitará la mediación del adulto en los primeros momentos. La retahíla puede ser, por ejemplo:

«Respiramos, respiramos, así nos relajamos,
apretamos, apretamos, así no nos pegamos,
hablamos y hablamos y así todo arreglamos».

- **Estrategias comunicativo-conductuales.** Otra opción para manejar adecuadamente el enfado son estrategias comunicativo-conductuales mediante las cuales, con la ayuda de un objeto o referente real, se conduce a los niños hacia una solución más calmada y dialogada de los conflictos. El profesor puede

incorporar estas estrategias tras alguna de las representaciones de las marionetas, introduciendo primero los referentes reales y animando a su posterior manejo en las situaciones reales.

- El Señor No (véase la p. 75).
- El reloj para compartir. Para utilizar esta técnica el profesor incorporará al aula un reloj de arena de gran tamaño. Este reloj servirá para marcar el tiempo durante el cual cada niño puede utilizar un objeto que ha generado conflicto (por ejemplo, cuando dos niños quieren jugar con el mismo objeto). Este reloj se puede introducir en alguna asamblea como un regalo de las marionetas, explicando a los niños cómo y cuándo utilizarlo. El objetivo es que, cuando se produzca un conflicto por un objeto o juguete, los niños puedan compartirlo y cada uno lo utilice durante el tiempo que marca el reloj.

¿QUÉ HAGO CON EL MIEDO?

Mediante el diálogo y la dramatización se trabajarán algunas estrategias sencillas para afrontar o regular el miedo. El objetivo es conducir a los niños con la mediación del profesor hacia el descubrimiento de recursos y herramientas sencillos para regular el miedo de manera adecuada y sentirse mejor. El miedo es una respuesta natural ante situaciones que los niños no comprenden, no controlan o les provocan inseguridad. A los 3 años, los miedos suelen centrarse en aquello que los niños desconocen o les provoca inquietud, como la oscuridad, los personajes fantásticos (brujas, monstruos, etc.), los ruidos fuertes y estridentes, las tormentas, algunos animales, etc. En ocasiones, los niños pueden llegar a regular inadecuadamente el miedo manifestando conductas de evitación, bloqueo o pesadillas, por lo que resulta importante la adquisición de estrategias adecuadas de regulación y afrontamiento. Esta actividad se realizará después de la actividad «Cuéntame cuándo estás... asustado», aprovechando las situaciones que los niños hayan mencionado. Para trabajar la causalidad del miedo y sus estrategias de afrontamiento se propone realizar al menos dos sesiones, pero será el profesor quien decida en función de las características y necesidades del grupo.

- El profesor representa con las marionetas algunas de las situaciones mencionadas en la actividad anterior. Tras la representación, pide a los niños que identifiquen cómo se siente el muñeco y qué le ha hecho sentirse así. A continuación abrirá un diálogo con ellos para buscar estrategias que ayuden al muñeco a sentirse mejor. El objetivo es que sean los niños quienes descubran y propongan estrategias y, en su caso, las pongan a prueba de forma simulada con los muñecos. Sería interesante representar a través de las tres marionetas situaciones variadas que generen miedo y que permitan

poner en práctica distintas estrategias de afrontamiento. Así, cada marioneta contará a los niños al menos una situación.

- Entre las estrategias que podrían manejar los niños, bien porque las propongan de manera espontánea, bien porque les guiemos en su descubrimiento, se recogen las siguientes:

- **Estrategias conductuales**

- Pedir ayuda. El miedo es una emoción que genera inseguridad en los niños. Una de las estrategias más eficaces consiste en animar a los niños a actuar para volver a sentirse seguros. En este sentido, la seguridad de los niños de estas edades proviene del adulto (o en algunos casos de hermanos mayores) y, por tanto, es esta figura la que los niños deben aprender a buscar. Además, es importante que empiecen a verbalizar de forma adecuada la causa del miedo y que expresen el tipo de ayuda que necesitan.
- El Comemiedos. Esta estrategia está inspirada en el libro *El Comemiedos*⁵. Esta historia cuenta cómo los niños pueden afrontar algunos miedos con mayor seguridad con la ayuda de un muñeco. Para llevarla a cabo en el aula el profesor puede leer el cuento a los niños y elaborar para cada uno un muñeco que «se coma todos los miedos y los haga desaparecer». Este personaje puede acompañar a los niños en aquellas situaciones que les generen miedo y darles así mayor seguridad y confianza.
- El baúl del miedo. Esta sencilla técnica se introdujo en el programa de 2 años y puede retomarse igualmente para los niños de 3 años (véase la p. 82 para una descripción detallada).

3.3. CÓMO Y CUÁNDO SENTIR EN CASA

Identificar las causas de las emociones, así como manejar estrategias para afrontarlas y regularlas, son elementos clave en la interacción social y el desarrollo emocional de los niños. Para terminar el trabajo sobre estos componentes se proponen algunas actividades que los niños pueden realizar en casa con sus padres. Como ya hemos mencionado, el objetivo de estas actividades es que padres e hijos empiecen a crear el hábito de conversar sobre cuestiones emocionales.

- El profesor puede proponer a los padres que utilicen en casa cualquiera de las técnicas que se han trabajado en clase. Los padres podrán escoger la que mejor se adapte a sus necesidades en función de las características del niño. Así, por ejemplo, pueden utilizar la técnica de la tortuga si el niño tiene muchas rabietas, construir un *Señor No* como apoyo para poder empezar a verbalizar las situaciones que generan

emociones negativas o utilizar un baúl del miedo o un Comemiedos si los niños son muy inseguros. A través del uso de estas mismas estrategias en casa los niños aprenderán a generalizar, es decir, a utilizar las estrategias en distintos contextos.

- Otra posibilidad es que el profesor proponga a los padres que construyan con sus hijos un cuaderno de las emociones. Esta propuesta ya se presentó en el programa para niños de 2 años, pero puede volver a plantearse en esta edad. El objetivo es que los padres traten con sus hijos cuestiones relacionadas con la identificación, expresión y regulación emocional, considerando los estados emocionales que aparecen en casa. Los padres aprovecharán las situaciones o momentos cotidianos que generen distintas emociones en el niño para identificarlas y pensar en su causa. En el caso de las emociones negativas, los padres pueden preguntar a los niños qué pueden hacer para sentirse mejor, y en el caso de la alegría, pueden preguntar qué podrían hacer para que los demás también se sintieran alegres. Las respuestas de los niños se recogerán en el cuaderno, mediante fotografías, dibujos sencillos o bien por escrito. Si el profesor lo considera oportuno, el cuaderno puede volver al aula en algunas ocasiones para compartir su contenido con los niños de la clase.

4. Las emociones a través de los cuentos: los inicios de la reflexión emocional

En este último bloque de actividades sobre las emociones básicas se propone trabajar a través de cuentos. Para ello se contará a los niños una historia breve que tenga relación con cada una de las emociones. Estas actividades tienen un doble objetivo. Por una parte, pretenden revisar lo que los niños han trabajado en las sesiones anteriores. A través del relato los niños identificarán estados emocionales, atribuirán causalidad y pensarán estrategias de regulación. Por otra parte, a través de estas actividades —que se realizarán hacia el final del curso— se persigue ir introduciendo a los niños en una metodología de trabajo algo más reflexiva. En todas las actividades previas se han manejado principalmente el juego, la simulación, la representación, la experimentación y la vivencia de la emoción. Para los niños de 2 y 3 años estas formas de trabajo son las más adecuadas a sus capacidades. Sin embargo, a partir de los 4 años la forma de trabajo de este programa cambia de forma sustancial. Como explicamos en la introducción, con los niños mayores se busca una mayor participación por su parte y, sobre todo, que empiecen a cuestionarse y reflexionar por sí mismos sobre las emociones y las competencias sociales. Así pues, este último bloque de actividades pretende introducir una metodología algo más reflexiva para que los niños hablen, pregunten, escuchen y reflexionen sobre las emociones. Esta pequeña introducción irá sentando las bases para que los niños de 4 y 5 años puedan beneficiarse del uso de la FpN.

4.1. EMPEZANDO A REFLEXIONAR SOBRE LA ALEGRÍA

El cuento que se propone a continuación no sigue el esquema clásico de los cuentos infantiles. Se trata más bien de presentar una situación abierta, sin final, para estimular la reflexión de los niños. Además, estos pequeños relatos intentan destacar los estados emocionales de los personajes para que los niños puedan plantear preguntas relacionadas con ellos. Para trabajar la alegría se propone el cuento *Las mariposas*⁶ (véase el anexo I, p. 127).

- El profesor introduce la sesión con las marionetas. Como es habitual, las marionetas saludan a los niños, preguntan cómo se sienten y registran las emociones en el mural. A continuación las marionetas anunciarán a los niños que les han traído un cuento para pensar.
- El profesor irá relatando el cuento, realizando pausas en los momentos clave de la historia para preguntar a los niños cómo se sienten los personajes, por qué y qué podrían hacer para que se sintieran contentos. Para ello, se propone el siguiente guión, que recoge algunas de las preguntas que el profesor puede ir planteando a los niños a lo largo del cuento:
 - ¿Cómo se sienten Ana y Daniel?
 - ¿Por qué salen corriendo y riendo?
 - ¿Qué les hace sentirse tan contentos?
 - ¿Cómo se sienten al despedirse de mamá?
 - ¿Cómo se sienten cuando juegan con las mariposas?
 - ¿Qué otras cosas podrían hacer para estar contentos?
 - ¿Qué podemos hacer nosotros para que Ana o Daniel estén contentos?
- Para terminar la sesión, el profesor preguntará a los niños si alguien quiere hacer alguna pregunta sobre el cuento. Si los niños formulan preguntas, el profesor las escribirá en la pizarra y abrirá un diálogo con los niños para ir respondiendo cada una de ellas. Previsiblemente, si los niños formulan preguntas, éstas serán muy sencillas y harán alusión a detalles de la historia que serán fáciles de responder. Si no hubiera ninguna pregunta, el profesor puede formular una relacionada con las emociones de los personajes y animar a los niños a contestarla entre todos.

4.2. EMPEZANDO A REFLEXIONAR SOBRE LA TRISTEZA

Para comenzar a pensar y preguntar sobre la tristeza se trabajará en base al cuento *La muñeca* (véase el anexo I, p. 128).

- El profesor introduce la sesión con las marionetas. Como es habitual, las marionetas

saludan a los niños, preguntan cómo se sienten y registran las emociones en el mural. A continuación las marionetas anunciarán a los niños que les han traído un cuento para pensar.

— El profesor va relatando el cuento, realizando pausas en los momentos clave de la historia para preguntar a los niños cómo se sienten los personajes, por qué y qué podrían hacer para dejar de estar tristes. Para ello se propone el siguiente guión, que recoge algunas de las preguntas que el profesor puede ir planteando a los niños a lo largo del cuento:

- ¿Cómo se sienten Ana y Daniel cuando van al parque a jugar? ¿Creéis que les gusta o no les gusta?
- ¿Cómo se siente Ana?
- ¿Por qué está llorando Ana? ¿Qué le ha hecho sentirse así?
- ¿Qué puede hacer Daniel para que Ana no esté tan triste?

El profesor espera las respuestas de los niños y les anima a recordar las estrategias trabajadas en este sentido. Si no surgen respuestas, se pueden dirigir mediante las siguientes preguntas:

- ¿Podría tratar de consolarla para que se sintiera mejor?
- ¿Cómo?
- ¿Podría darle un beso o un abrazo?
- ¿Podría ayudarle a arreglar su muñeca?
- ¿Podría buscar otra muñeca para jugar?
- ¿Podría enseñarle al *Señor No* a la niña que rompió su muñeca y decirle que no le gusta lo que ha hecho?

— Para terminar la sesión, el profesor pregunta a los niños si alguien quiere hacer alguna pregunta sobre el cuento. Si los niños formulan preguntas, el profesor las escribirá en la pizarra y abrirá un diálogo con ellos para ir dándoles respuesta. Previsiblemente, si los niños formulan preguntas, éstas serán muy sencillas y harán alusión a detalles de la historia que serán fáciles de responder. Si no hubiera ninguna pregunta, el profesor puede formular una relacionada con las emociones de los personajes y animar a los niños a contestarla entre todos.

4.3. EMPEZANDO A REFLEXIONAR SOBRE EL ENFADO

Para empezar a pensar y preguntar sobre el enfado se trabajará en base al cuento *El trabajo de mamá* (véase el anexo I, p. 128).

— El profesor introduce la sesión con las marionetas. Como es habitual, las marionetas

saludan a los niños, preguntan cómo se sienten y registran las emociones en el mural. A continuación las marionetas anunciarán a los niños que les han traído un cuento para pensar.

— El profesor va relatando el cuento, realizando pausas en los momentos clave de la historia para preguntar a los niños cómo se sienten los personajes, por qué y qué podrían hacer para dejar de sentir enfado. Para ello se propone el siguiente guión, que recoge algunas de las preguntas que el profesor puede ir planteando a los niños a lo largo del cuento:

- ¿Cómo se siente Ana cuando está con su mamá?
- ¿Cómo se siente la mamá de Ana mientras está trabajando y Ana le molesta?
- ¿Cómo está la mamá de Ana cuando le está gritando?
- ¿Por qué se ha enfadado con Ana?
- Y Ana ¿cómo se siente cuando la regañan?
- ¿Qué puede hacer la mamá de Ana con su enfado?
- ¿Qué puede hacer Ana con su enfado?

Para las dos últimas preguntas el profesor espera las respuestas de los niños y les anima a recordar las estrategias trabajadas al respecto. Si no surgen respuestas, se puede recordar alguna (relajarse, utilizar la tortuga, etc.).

— Para terminar la sesión, el profesor preguntará a los niños si alguien quiere hacer alguna pregunta sobre el cuento. Si los niños formulan preguntas, el profesor las escribirá en la pizarra y abrirá un diálogo con los niños para ir respondiendo cada una de ellas. Previsiblemente, si los niños formulan preguntas, éstas serán muy sencillas y harán alusión a detalles de la historia que serán fáciles de responder. Si no hubiera ninguna pregunta, el profesor puede formular una relacionada con las emociones de los personajes y animar a los niños a contestarla entre todos.

4.4. EMPEZANDO A REFLEXIONAR SOBRE EL MIEDO

Para empezar a pensar y preguntar sobre el miedo se trabajará en base al cuento *Los sueños de Daniel* (véase el anexo I, p. 129).

— El profesor introduce la sesión con las marionetas. Como es habitual, las marionetas saludan a los niños, preguntan cómo se sienten y registran las emociones en el mural. A continuación las marionetas anunciarán a los niños que les han traído un cuento para pensar.

— El profesor va relatando el cuento, realizando pausas en los momentos clave de la historia para preguntar a los niños cómo se siente el personaje, por qué y qué podría hacer para dejar de sentir miedo. Para ello se propone el siguiente guión, que recoge

algunas de las preguntas que el profesor puede ir planteando a los niños a lo largo del cuento:

- ¿Cómo se siente Daniel cuando su mamá le lee un cuento para dormir?
- ¿Y cuando le da un beso?
- ¿Cómo se siente Daniel cuando ve una mariquita gigante posarse junto a él?
- ¿Y cuando le pregunta si quiere jugar con él?
- ¿Cómo se siente Daniel cuando la mariquita gruñe y le persigue?
- ¿Qué podría hacer Daniel para no estar tan asustado?

El profesor espera las respuestas de los niños y les anima a recordar las estrategias trabajadas al respecto. Si no surgen respuestas, se pueden dirigir un poco recordando alguna (buscar a un adulto, guardar la mariquita en el baúl del miedo, utilizar el muñeco Comemiedos, etc.).

— Para terminar la sesión, el profesor pregunta a los niños si alguien quiere hacer alguna pregunta sobre el cuento. Si los niños formulan preguntas, el profesor las escribirá en la pizarra y abrirá un diálogo con los niños para ir respondiendo cada una de ellas. Previsiblemente, si los niños formulan preguntas, éstas serán muy sencillas y harán alusión a detalles de la historia que serán fáciles de responder. Si no hubiera ninguna pregunta, el profesor puede formular una relacionada con las emociones de los personajes y animar a los niños a contestarla entre todos.

5. Comprendiendo a los otros: los inicios de la empatía

La empatía supone la capacidad para comprender lo que otro piensa y siente. Así, implica la capacidad cognitiva de adoptar el punto de vista de otro, pero también la capacidad emocional de identificarse y sentir con él. Para que una persona sea empática necesita entender sentimientos y pensamientos, compartirlos y sentirlos con el otro. Esta capacidad es un elemento clave para la adecuada interacción social. Los niños de 3 años ya pueden mostrar conductas de ayuda, pero su capacidad para entender a los demás es muy limitada porque están, sobre todo, centrados en su propio punto de vista. La empatía se trabajará en profundidad más adelante, cuando las capacidades cognitivas de los niños permitan la descentración.

El objetivo con los niños de 3 años es simplemente realizar alguna actividad que vaya ayudando a la consideración de otras perspectivas, desde un punto de vista tanto cognitivo como afectivo. Dado que se trata de dos actividades muy básicas y que la empatía se trabajará más adelante, el profesor decidirá si es conveniente realizarlas.

5.1. Y TÚ ¿QUÉ VES? ADOPTANDO OTRA PERSPECTIVA

Como acabamos de ver, la empatía tiene un componente cognitivo que implica ponerse en el punto de vista de los demás, es decir, entender sus pensamientos y creencias. Para los niños de 3 años comprender creencias y pensamientos ajenos es aún muy complejo. Aun así, van siendo capaces de adoptar literalmente otros puntos de vista, otras perspectivas. El objetivo de esta actividad es fomentar la capacidad de los niños para adoptar el punto de vista de los demás mediante juegos con láminas. Esta propuesta está inspirada en las tareas visuales de Flavell (1981), que suponen uno de los primeros pasos en las complejas habilidades mentalistas que los niños adquieren a partir de estas edades.

- El profesor recopila un conjunto de láminas que contengan imágenes en ambas caras. Presenta una lámina al grupo, mostrando y nombrando los dibujos que aparecen en ambas caras. A continuación coloca la lámina de manera que los niños vean sólo una de las caras y él vea la otra. Entonces pregunta a los niños qué ven. A continuación, sin girar la lámina y sin que los niños vean el dibujo de la otra cara, les pregunta qué ve él.
- Se dejará tiempo para las respuestas. Si los niños dieran respuestas erróneas, es decir, si responden que el profesor ve la imagen que ellos están viendo, se les recordará que al comenzar el juego les enseñó la lámina con sus dos imágenes y que, por tanto, cada uno está viendo cosas distintas.
- Si fuera necesario, en las primeras láminas el profesor dará la vuelta de nuevo a la lámina para que los niños vean la otra imagen y repetirá las preguntas anteriores.

5.2. Y TÚ ¿QUÉ SIENTES? ADOPTANDO OTRA EMOCIÓN

El otro componente clave de la empatía hace referencia a la capacidad para entender las emociones de los demás y sentirlas con ellos. El objetivo de esta pequeña actividad es que los niños vayan comprendiendo las emociones de los demás ante situaciones cotidianas y se pongan en su lugar progresivamente. Esta actividad ya ha sido realizada en diversas ocasiones a lo largo del programa. En este caso, para forzar un poco más la adopción de la emoción ajena, las reacciones emocionales que se proponen no son habituales. Es decir, los personajes reaccionan de forma contraria a como lo harían la mayor parte de los niños. Esta distancia entre la reacción emocional típica y una más atípica hará que los niños trabajen más la descentración y que comprendan mejor la relación que existe entre los deseos o preferencias y las emociones.

- El profesor representa con las marionetas situaciones sencillas. Los niños deben identificar la emoción del personaje ante la situación planteada. Entre las situaciones, se pueden proponer:

- A Ana le da mucho miedo ir al parque porque se puede caer de los columpios. Hoy han venido Daniel y Bigotes para ir al parque los tres juntos. ¿Cómo se siente Ana?
 - Daniel odia comer tarta de chocolate, no le gusta nada. Hoy hay tarta de chocolate de postre. ¿Cómo se siente Daniel?
 - Bigotes tiene miedo a las hormigas, se asusta mucho siempre que ve una. Mientras jugaba por la tarde, ha visto una larga fila de hormigas en el parque. ¿Cómo se siente Bigotes?
 - A Ana le encantan los leones que rugen muy fuerte. Esta tarde va a ir al zoo con sus padres y va a poder ver leones. ¿Cómo se siente Ana?
- Si las respuestas no fueran correctas, el profesor podrá guiar a los niños mediante preguntas sencillas y recordarles la relación entre deseos y emociones. En este sentido, es importante que el profesor explicita verbalmente la relación entre los deseos o gustos del personaje en cada situación y las emociones que siente. Esta explicación facilitará que los niños abandonen su propio punto de vista y adopten la emoción del personaje.

6. Haciendo amigos: los inicios de la competencia social

La competencia social hace referencia a una serie de habilidades que permiten al niño relacionarse con los demás de una manera adecuada y satisfactoria. Ser capaz de hacer amigos, introducirse en nuevos grupos, resolver conflictos o dar muestras de cortesía son habilidades que facilitan el éxito en las relaciones interpersonales. Los niños más competentes son también niños más aceptados e integrados socialmente y muestran, por tanto, un desarrollo más adecuado y equilibrado. Como ya hemos mencionado, a partir de los 3 años los niños amplían sus contextos de interacción y con la escolarización inician nuevas relaciones más allá de su núcleo familiar. De este modo, comienzan a establecer vínculos con otros niños y adultos y a poner en juego sus habilidades para entablar y mantener relaciones, resolver conflictos y, en definitiva, manejarse de forma más o menos adaptativa en el entorno social.

La competencia social se trabajará en profundidad en el programa para niños de 4 y 5 años. Dado que los niños de 3 años están realmente iniciándose en las habilidades sociales, las actividades que se proponen a continuación constituyen una pequeña introducción. El objetivo es ir sensibilizando a los niños sobre las conductas que pueden realizar para ser socialmente competentes, pero ambas actividades se vuelven a proponer de forma más compleja en el programa para niños de 4 años. Para esta edad se sugiere trabajar el aspecto más conductual. No obstante, el profesor decidirá si es conveniente plantear estas actividades o si prefiere trabajarlas el curso que viene.

6.1. ¿PUEDO JUGAR? INTRODUCIÉNDOSE EN UN GRUPO

Introducirse en un grupo nuevo supone una serie de habilidades en los niños que no siempre están presentes o que no han practicado lo suficiente. Esta actividad pretende, mediante la simulación y dramatización con marionetas, practicar con los niños habilidades de comunicación e interacción, tales como hablar, preguntar, ofrecer o compartir, que les ayudarán a incorporarse a nuevos grupos.

— El profesor representa con las marionetas situaciones en las que alguno de los personajes desea incorporarse a un grupo nuevo para jugar o participar en alguna actividad. Tras la representación, pregunta a los niños qué puede hacer el protagonista para introducirse en el grupo. Entre las situaciones que se pueden representar se proponen:

- En el patio hay un grupo de niños jugando con la pelota. Daniel tiene muchas ganas de jugar con ellos, pero no sabe qué hacer para entrar en su juego. ¿Qué puede hacer Daniel para jugar con los niños a la pelota?
- Hay unas niñas sentadas en la colchoneta jugando con las muñecas, a las que peinan y dan de comer. Ana también tiene una muñeca, con un cepillo y unos lazos muy bonitos. Le gustaría jugar con las otras niñas con su muñeca. ¿Qué puede hacer?
- En clase hay un grupo que está haciendo castillos y torres con los cubos. A Ana le encantan las construcciones. ¿Qué puede hacer para jugar con ellos?

— El profesor pone en marcha de manera simulada con las marionetas las propuestas de los niños y comprueba si tienen éxito o si, por el contrario, no funcionan.

— Cuando las respuestas de los niños se repitan mucho o no resulten muy acertadas, el profesor podrá guiarles en el descubrimiento de estrategias adecuadas para introducirse en un grupo, como pueden ser:

- Preguntar si puede participar del juego.
- Ofrecer su ayuda o sus habilidades para participar en la actividad (por ejemplo, si los niños están haciendo un mural, el personaje puede ofrecerse para pintar con ellos y ayudarles a terminarlo).
- Compartir algún juguete u objeto con el grupo para incorporarlo en el juego que se está desarrollando.

6.2. ¿QUIERES JUGAR CONMIGO? HACIENDO AMIGOS

Hacer amigos supone uno de los retos y los objetivos más importantes en la interacción con iguales en edades tempranas. Para facilitar esta tarea social tan relevante

se propone la siguiente actividad, cuyo objetivo es practicar ciertas estrategias mediante la dramatización con marionetas. La dinámica es muy similar a la realizada en la actividad anterior.

- El profesor representa distintas situaciones en las que uno de los personajes quiera hacerse amigo de otro. Entre las situaciones que se pueden representar se proponen:
- Es el primer día de colegio de Ana. Está en el patio viendo a una niña jugar con los cubos. A ella también le gustan los cubos. ¿Qué puede hacer para jugar con ella?
 - Daniel ha ido a un parque nuevo. No conoce a ningún niño y todos juegan en los toboganes. Daniel ve a un niño que corre y juega en los toboganes. Le encantaría jugar con él. ¿Qué puede hacer?
- Al igual que en la actividad anterior, el profesor pondrá en marcha las propuestas de los niños, comprobando su éxito, y les guiará, en su caso, en el descubrimiento de estrategias acertadas.

⁵ Zentner, J. (2001). *El Comemiedos*. Barcelona: Destino.

⁶ Todos los relatos que se proponen para trabajar con niños de 3 años son una adaptación de *Los cuentos de Ana* que se utilizarán en el programa para niños de 4 y 5 años. *Los cuentos de Ana* son una traducción del original *Les contes d'Audrey-Anne*, publicados por Giménez-Dasí, M. y Daniel, M. F. (2012). *Réfléchir sur les émotions à partir des contes pour les 4-8 ans*. Bruselas: De Boeck.

Anexo I. Cuentos para trabajar las emociones básicas adaptados de *Los cuentos de Ana*

Las mariposas

Ana y Daniel se van hoy de excursión con los compañeros de la escuela. Van a pasar el día juntos en el campo y van a buscar mariposas. Los dos niños preparan sus mochilas con mucha ilusión y salen rápido de casa. Salen corriendo y riendo juntos, están deseando llegar al colegio para salir de excursión con sus amigos.

Cuando llegan al colegio, hay un gran autobús que les llevará al campo y sus compañeros ya están montados. Ana y Daniel se suben y se despiden de su mamá. Ana y Daniel siempre se ponen un poco tristes al despedirse de mamá, les da pena separarse de ella.

Rápidamente ven a Bigotes montado en el autobús y se sientan los tres juntos. Van cantando canciones todo el camino hasta llegar al campo. Los niños están muy contentos y emocionados.

Cuando llegan al campo, ven un montón de mariposas. Daniel se acerca despacito a una de ellas. Es muy bonita, grande y de color naranja. Daniel saluda a la mariposa y le pregunta su nombre, pero la mariposa no contesta y sale volando. Es tan bonita la mariposa... Daniel sonrío y le dice adiós.

Ana encuentra otra mariposa, es pequeña y de color amarillo. Ana la mira atentamente y despacito y muy bajito para no asustarla le dice: «hola, mariposa bonita, ¿quieres ser mi amiga? Yo también soy pequeña como tú». La mariposa no contesta y sale volando.

La muñeca

Todos los sábados Daniel va a buscar a Ana a casa para ir a jugar juntos al parque. Salen juntos y juegan en los columpios, se tiran por el tobogán y montan en los triciclos por el parque. Siempre lo pasan muy bien cuando están juntos en el parque.

Cuando Ana abre la puerta a Daniel, la niña está cabizbaja, mirando al suelo, con los labios hacia abajo y la cara muy triste. Daniel se queda sorprendido y se fija bien en la cara de Ana. Ella no suele estar así cuando van juntos a jugar. Ve que unas lágrimas grandes salen de sus ojos. Ana está llorando, está muy triste.

«Hoy no quiero ir al parque, estoy muy triste, Daniel», dice Ana.

«¿Qué te ha pasado, Ana, por qué lloras así, qué te ha puesto tan triste?»

«Hoy ha venido una amiga a casa para jugar. Quería jugar con mi muñeca Lala, pero yo no se la dejo nunca a nadie. Ella ha empezado a tirar de la muñeca, tan tan fuerte, que le ha arrancado un brazo y el pelo. Mira, ha roto mi muñeca. Ya no es la misma y ya no puedo jugar con ella», llora Ana.

Daniel no sabe qué decir o qué hacer para que Ana no esté tan triste.

Ana le pregunta: «¿Por qué los niños son tan malos?», y Daniel le contesta: «Yo no soy malo, soy tu amigo».

El trabajo de mamá

La mamá de Ana trabaja muchas horas en casa y suele estar mucho rato delante del ordenador escribiendo cosas. A Ana le gusta mucho mirar a su mamá. Le encanta ver cómo trabaja, la quiere tanto...

Pero también le gusta mucho jugar con su mamá. Es muy divertida y juega con ella a las muñecas, le canta canciones y le ayuda a hacer bonitos dibujos.

Esta tarde Ana quiere jugar, de modo que se acerca a su mamá despacito y le tira suave de la camisa: «Mami, mami, ¿me haces caso?». Su mamá responde: «Ahora no, Ana», sin dejar de escribir. «Estoy muy ocupada.»

Ana insiste: «Mami, quiero jugar, vamos a hacer algo juntas».

«Ana, déjame, tengo trabajo, vete a jugar con Bigotes», responde muy seria su mamá.

«Pero mami», dice Ana, «quiero jugar contigo, por fa, sólo un ratito, un ratito», repite Ana.

«¡Ya está bien, Ana!», le grita su mamá, «¡tengo mucho trabajo y ahora no puedo estar contigo! No molestes y déjame trabajar», le grita empujándola fuera de la habitación.

Los sueños de Daniel

Se ha hecho de noche y es hora de ir a la cama. La mamá de Daniel lo acuesta y le lee un cuento muy bonito sobre animales antes de dormir. Cuando termina, le da un beso y le desea dulces sueños...

Daniel se queda profundamente dormido y sueña que va hacia el colegio. Ese día el cielo está gris y parece que va a llover, así que decide caminar más deprisa. De repente aparece una mariquita gigante volando que se posa junto a él. Tiene las patas y las alas muy grandes.

Daniel se asusta, nunca había visto una mariquita tan grande. Pero la mariquita le

sonríe. Parece muy buena. Y le pregunta: «Niño, ¿quieres jugar conmigo?».

Daniel no está seguro. Sabe que debe ir al colegio y no debe jugar con extraños, pero la mariquita parece simpática con esa gran sonrisa.

Después de pensarlo unos instantes, le dice: «Lo siento, mariquita, no puedo jugar con extraños. Tengo prisa, debo irme al colegio».

Entonces la mariquita deja de sonreír y comienza a gruñir fuerte: «Grrrr, grrrr».

Daniel empieza a caminar deprisa y más deprisa. Mira hacia atrás y ve que la mariquita vuela hacia él. Está muy asustado y corre deprisa, deprisa, mientras grita «¡mami, mami, ayúdame!».

De pronto se despierta sobresaltado. Está sudando.

Su mamá aparece corriendo. Ha sido todo un sueño. Una pesadilla.

Anexo II. Estrategias de afrontamiento emocional

La historia del Señor No

Érase una vez una familia formada por el Señor «No me gusta», la Señora «A mí tampoco» y el niño «No». Esta familia solía pasar mucho tiempo en su casa porque no les gustaba hacer nada.

Si un vecino les visitaba y les invitaba a una fiesta, el padre siempre decía: «No, gracias, no me gustan las fiestas». Y la madre añadía: «No, gracias, a mí tampoco me gustan».

Y así con casi todo... «No, gracias, no me gusta el fútbol», «no, gracias, no me gusta ir al parque», «no, gracias, no me gustan los juguetes».

Hugo, un niño que vivía junto a la familia No, los observaba mucho. Le gustaba comprobar que nunca querían hacer nada y no podía entender que no les gustara el parque o ir a una fiesta con amigos. El niño pasó muchos días pensando y pensando qué podría gustarle a esta familia.

Un día Hugo se armó de valor y llamó a la puerta de la familia No para proponerles un plan que no podrían resistir. Abrió la puerta el niño No y rápidamente Hugo le dio un empujón. El niño No protestó y le dijo: «Oye, no me gusta que me empujes». Entonces Hugo aprovechó y le dijo: «Vaya, perdona, entonces seguro que te gusta que te dé un abrazo», y rápidamente lo abrazó. El niño No se quedó desconcertado.

Hugo continuó: «Mira, tengo un coche», y le dio un golpecito con el coche en la cabeza. El niño No le dijo de nuevo: «Oye, no me des con el coche, no me gusta que me peguen». Hugo rápidamente le dijo: «Entonces, jugaremos con el coche», y comenzó a rodarlo, a pitar, a rodarlo muy rápido y frenarlo, a subirlo por las rampas. El niño No se quedó maravillado con el juego. Hugo lo miró atentamente y le dijo: «Jugar es muy divertido, ¿quieres jugar conmigo?».

El niño No dudó y dudó un buen rato, pero no podía resistirse a esos coches tan bonitos. Se sentó al lado de Hugo y comenzó a jugar con él a los coches. Entonces Hugo le dijo: «Sabía que no habías jugado nunca, sólo tenías que probarlo para comprobar que te gustaría».

Desde entonces Hugo y el niño No salían juntos a jugar y este último ya sólo decía «no, gracias, no me gusta» cuando algo realmente le molestaba.

La pequeña tortuga

Érase una vez una pequeña tortuga que tenía 2 añitos y había empezado a ir a la escuela. A la tortuguita no le gustaba la escuela porque tenía que estar sentada, escuchar a la profesora y a los niños y compartir sus juguetes. Ella quería correr y saltar y coger todos los juguetes que le gustaban.

Todos los días Tortuguita se enfadaba por alguna cosa y se ponía muy muy furiosa. Una vez porque un niño cogía un juguete suyo, otro día porque la profesora le regañaba, otro día porque no quería comerse la fruta... y así todos los días. Tortuguita siempre se enfadaba y se ponía muy furiosa: se ponía roja roja y gruñía a los niños, de modo que casi siempre terminaba castigada. Por eso casi nadie quería jugar con ella.

Pero Tortuguita quería cambiar y disfrutar del colegio como los otros niños. Un día, cuando iba hacia el colegio, se encontró con una tortuga muy mayor y sabia. La tortuga le preguntó: «¿Qué te pasa, Tortuguita, por qué vas tan pensativa?».

Tortuguita le respondió: «Cuando me enfado, me pongo muy, muy furiosa, y a veces rompo alguna cosa o pego a los niños. ¿Qué puedo hacer para no enfadarme tanto?».

La tortuga sabia le respondió: «El secreto lo llevas contigo. Es tu caparazón». Y le enseñó a esconderse unos segundos en su caparazón para pensar y calmarse cuando estuviera muy enfadada.

Tortuguita se fue al colegio muy contenta, deseando probar su nuevo truco secreto. Así, cuando un niño le quitó un juguete, antes de gritarle y darle un manotazo, se escondió en su caparazón unos segundos. Cuando estaba más tranquila, salió y le pidió ayuda a la profesora. Así Tortuguita ya no se enfadaba tanto ni se ponía tan, tan furiosa y empezó a jugar y disfrutar con los otros niños.

Anexo III. Historias cotidianas para trabajar las emociones básicas

La alegría

A Daniel y Ana les han regalado un juego de construcciones y cubos que les encantan. Les gusta mucho hacer torres, trenes y castillos con los cubos. ¿Cómo se sentirán?

A Bigotes le encantan los helados y Ana le ha comprado uno muy grande de chocolate. ¿Cómo se siente Bigotes?

Ana y Bigotes han ido juntos al parque de atracciones. Había colchonetas y camas elásticas. Han estado saltando y jugando todo el rato. ¿Cómo se sienten?

La tristeza

Daniel está jugando con la pelota y «paf», de repente se pincha y ya no puede jugar más con ella. Se ha roto. ¿Cómo se siente?

Ana estaba haciendo un dibujo muy bonito cuando se acercó un niño de la clase y lo pintó por encima con otra pintura. Su dibujo se ha estropeado y Ana comienza a llorar. ¿Cómo se siente?

Un día en el médico la enfermera pinchó a Daniel en el brazo para ponerle una vacuna. A Daniel el pinchazo no le gustó porque le hacía daño y comenzó a llorar. ¿Cómo se siente Daniel?

El enfado

A Ana le encanta repartir los baberos en la comida y quería que hoy le tocara ser camarera. Pero hoy le tocaba a otro niño. ¿Cómo se siente?

Ana está jugando a los médicos y Daniel se acerca para jugar con ella. Se lo pide por favor, pero Ana no quiere. A Daniel le gusta mucho jugar a los médicos con la bata y el termómetro e insiste e insiste hasta que al final se pelean. ¿Cómo se sienten?

Daniel está haciendo una torre y un castillo con los cubos y de repente se acerca un amigo y se la tira. Daniel se pone rojo y le entran muchas ganas de gritar. ¿Cómo se

siente?

Ana está jugando con su muñeca cuando se acerca otra niña que se la quiere quitar. Ana protesta y no la suelta, pero la otra niña tira y tira y al final la muñeca se rompe. ¿Cómo se siente Ana?

El miedo

A Daniel no le gustan nada las arañas y cuando se fue por la noche a dormir se encontró una en su habitación. Daniel salió corriendo a contárselo a su mamá. ¿Cómo se sentía?

A veces llueve mucho, mucho, la lluvia golpea las ventanas, hay rayos y truenos que suenan muy fuerte, como si la casa fuera a caerse. A Ana no le gusta nada la tormenta. ¿Cómo se siente?

Bigotes está dormido profundamente y sueña que está en un parque. De repente aparece un monstruo feo, muy grande, que gruñe muy fuerte: «¡Arggg!». Bigotes pega un brinco y sale corriendo muy deprisa, muy deprisa, diciendo: «¡Ay, ay, ay, qué monstruo más feo, no me comas!».

Ana y Daniel están viendo dibujos en la televisión. Los personajes están en un castillo muy grande y viejo; está oscuro y no se ve bien, y de repente aparece un fantasma diciendo «¡uuuh, uuuh!». Los dos niños dan un grito y un salto y corren a contárselo a mamá y papá.

Anexo IV. Materiales

A continuación se recopila el material necesario para desarrollar el programa para los niños de 2 y 3 años. Véase también el material gráfico incorporado en el material complementario.

- Tres marionetas: niña, niño y perro. De forma opcional se puede utilizar también una tortuga, si se emplea esta técnica.
- Doce láminas grandes, individuales, donde para cada marioneta se representen las cuatro emociones básicas.
- Lotos de cuatro imágenes:
 - Lotos para la alegría y la tristeza.
 - Lotos para la alegría y el enfado.
 - Lotos para el enfado y la tristeza.
 - Lotos para la alegría y el miedo.
 - Lotos para la tristeza y el miedo.
- Dado de las emociones:
 - Dado para la alegría y la tristeza.
 - Dado para la alegría y el enfado.
 - Dado para la alegría, el enfado y la tristeza.
 - Dado para el miedo y la alegría.
 - Dado para la alegría, el miedo y el enfado.
 - Dado con las cuatro emociones básicas.
- Caja de las emociones:
 - Caja de zapatos o caja de galletas.
 - Láminas con emociones.
- Mural de las emociones:

Panel de dos columnas con tantas filas como alumnos del aula (normalmente veinte niños).

- Veinte caras contentas.
- Veinte caras tristes.
- Veinte caras enfadadas.
- Veinte caras asustadas.
- Cuatro cajetines para guardar las caras.

— La historia del Señor No:

- Marionetas de dedo para representar «La historia de la familia No».
- Distintas caras pequeñas enfadadas o tristes.
- Señales sencillas de prohibido o con la palabra «NO».

— Reloj para compartir:

- Reloj de arena de gran tamaño que marque dos o tres minutos.

PARTE SEGUNDA

Pensando las emociones de 4 a 5 años

3. Pensando las emociones con 4 años: los inicios del diálogo entre iguales

Introducción

Hacia los 4 años los niños comienzan de forma genuina una de las tareas más importantes de la vida: hacer amigos. Aunque existen diferencias individuales y no todos los niños siguen la misma pauta, algunos comienzan en esta edad a dar un sentido especial a las relaciones con otros niños. En muchos casos aparece por primera vez «el mejor amigo». Este amigo puede variar a lo largo del tiempo, pero se convierte en alguien especial con quien se mantiene una relación particular. Este tipo de relación marca el inicio de la intimidad entre iguales, una novedad que a partir de este momento los niños irán descubriendo en sus relaciones con los demás. Los niños que comienzan amistades especiales en esta edad pueden mantenerlas durante largos períodos de tiempo, es decir, conservan uno o dos mejores amigos durante uno o varios años.

En general, los niños siguen ciertos criterios para escoger a sus amigos. A veces se trata simplemente de una cuestión espacial o temporal (el niño que se sienta al lado o con el que coincide en el autobús se convierte en amigo), pero a lo largo del curso los adultos pueden observar que los niños se hacen amigos de aquellos con los que disfrutan compartiendo actividades. En este sentido, el juego de ficción tiene un importante papel aglutinador de la amistad. A los 4 años los niños pasan gran parte de su tiempo realizando juego de ficción. Cuando los niños comparten escenarios ficticios y disfrutan del intercambio y la dinámica del juego, se crea el contexto ideal para que aparezca la intimidad y se generen esas relaciones especiales que pueden tener continuidad.

Por otra parte, a los 4 años los niños empiezan a poder considerar el punto de vista ajeno y a entender las necesidades de los demás. Este importantísimo hito cognitivo tiene una gran repercusión en las relaciones con otros niños porque facilita la reciprocidad y la armonía en los intercambios. No es extraño, pues, que los niños con mayores habilidades mentalistas sean también los más aceptados socialmente.

El inicio de la importancia de la amistad que surge en esta edad presenta también un riesgo: los niños con pocas habilidades socioemocionales pueden empezar a sufrir cierto rechazo. El rechazo y el aislamiento social pueden convertirse con la edad en un grave problema. La ausencia de indicaciones claras sobre cómo ser social y emocionalmente competente a lo largo de la infancia complica la situación y hace que la prevención resulte especialmente relevante.

El objetivo principal del programa en esta edad es que los niños comiencen a dar un sentido propio al conocimiento emocional básico que ya tienen. Los cuentos que se presentan en el anexo I, p. 255, serán a partir de ahora el hilo conductor del programa y a través de su lectura se irán presentando diferentes temas para estimular el pensamiento infantil. A través de los diálogos y la reflexión con los iguales se pretende que empiecen a hacerse preguntas sobre qué son las emociones, para qué sirven, qué significado tienen, cómo se deben expresar, etc. El conocimiento que se pretende fomentar en esta edad está todavía centrado en uno mismo, aunque se favorece también la consideración de los demás. Existen dos razones para ello. La primera es que a los 4 años todavía muchos niños tienen dificultades para descentrarse. La segunda y más importante es que el inicio de la práctica dialógica no puede hacerse sin tomarse uno mismo como referencia básica. Así pues, para empezar a reflexionar sobre, por ejemplo, qué es la tristeza y dialogar con otros niños sobre ella, es necesario que el niño tome su propia experiencia como referencia básica. En este sentido, este programa repasa los contenidos del programa anterior modificando dos cuestiones. Por una parte, ya no se trabaja por componentes sino por emociones. Este cambio pretende que los niños profundicen en los matices y complejidades que caracterizan las emociones básicas. Por otra parte, se fomenta el trabajo dialógico y la reflexión sobre contenidos básicos ya aprendidos en el programa anterior. Así pues, no se trata tanto de identificar una emoción como de reflexionar y preguntarse por ella. A partir de este momento el profesor debe perder mucho protagonismo para cedérselo a los niños. Ellos serán los verdaderos autores de su propio conocimiento emocional y social.

A modo de orientación, se propone el siguiente cronograma:

TABLA 3.1

Propuesta de contenidos a trabajar en función del número de sesiones

	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.
Sentirse bien y sentirse mal	■ ■ ■						
La tristeza		■ ■					
El enfado		■ ■					
El miedo			■ ■				
El orgullo				■ ■			
Emociones reales y fingidas					■ ■		
La empatía					■ ■		
Las competencias sociales						■ ■	
La amistad							■ ■

1. La mariposa herida: separando «sentirse bien» y «sentirse mal»

Una primera cuestión interesante sobre la que reflexionar con los niños tiene que ver con la expresión «estar bien». Esta primera distinción ya se introdujo con los niños de 2 y 3 años, pero de una manera muy diferente. Como ya sabemos, los contenidos del programa son similares en muchas ocasiones y lo que varía es la forma de trabajarlos. En general, a través de esta distinción se manifiesta que nuestro estado de ánimo general es positivo cuando alguien nos pregunta «¿cómo estás?», y por eso nos vamos a detener en primer lugar en la reflexión sobre lo que significa estar bien y estar mal. Se trata de una primera distinción básica que permitirá después profundizar en otras emociones tanto positivas como negativas. A continuación propondremos alguna actividad complementaria para reflexionar sobre la alegría. En general, consideramos que al pensar en «sentirse bien» los niños se referirán principalmente a la alegría. En este sentido, sería conveniente que las reflexiones que se verbalicen, las situaciones que se identifiquen y las expresiones que se manifiesten cuando se dialogue sobre qué es «sentirse bien» se refieran a la alegría. Para que el contenido no resulte redundante para los niños, sólo proponemos dos actividades adicionales sobre la alegría (una a través del dibujo y otra para realizar en casa). Aun así, si el profesor lo considera necesario, puede adaptar el esquema de trabajo que se utiliza para las otras tres emociones básicas y aplicarlo también a la alegría.

Antes de proponer las actividades, es necesario realizar una aclaración sobre el cuento «La mariposa herida». Este cuento pretende introducir una primera reflexión sobre los estados emocionales básicos y en particular sobre la alegría, pero en él aparecen varias emociones. Por una parte, los niños se sienten bien y están contentos de ir a cazar mariposas, pero también se preocupan y se entristecen cuando se dan cuenta de que la mariposa tiene un ala rota. Al igual que en las situaciones reales, las emociones cambian con mucha facilidad y a veces se entremezclan de forma confusa. La idea de la ambivalencia emocional se trabajará de forma específica en el curso siguiente (véase el cuento «La mariquita gigante»), pero se trata de un elemento constante que aparecerá en algunas historias. Así pues, el profesor puede ir introduciendo esta idea desde el inicio si lo considera oportuno u obviarla hasta que la trabaje de forma más sistemática a los 5 años.

1.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE CÓMO ESTAMOS

Para comenzar las actividades sobre cómo nos sentimos, se proponen una serie de cuestiones relacionadas con la diferencia básica entre estar bien y estar mal. El objetivo es empezar con un guión de discusión que permita introducir el tema relacionándolo con el cuento para luego reflexionar sobre otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean las primeras preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «La mariposa herida» (p. 255), el profesor inicia una comunidad de investigación sobre qué significa estar bien y qué significa estar mal. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. En realidad, son los propios niños quienes decidirán qué cuestiones del cuento debatir, pero si no aportan ninguna sugerencia el profesor puede utilizar esta guía. Estas preguntas se pueden adaptar y modificar en función de los intereses del grupo, las circunstancias específicas, etc.

- ¿Por qué Daniel piensa que la mariposa se siente bien, se siente a gusto? ¿Qué signos exteriores le han podido dar esa impresión?
- ¿Qué signos exteriores te pueden hacer pensar que un compañero está bien o se encuentra mal en clase?
- ¿Cómo puedes saber si un perro se encuentra bien o mal?
- ¿Cómo sabes si tú te encuentras bien o mal?
- ¿Qué significa «estar a gusto» o «estar bien»? ¿Qué significa «encontrarse mal» o «estar mal»?
- ¿Qué hacemos cuando nos sentimos bien?
- ¿Qué hacemos cuando nos sentimos mal?
- ¿Qué es más agradable, estar bien o estar mal? ¿Por qué?

- ¿Crees que tus amigos sienten lo mismo que tú en las mismas situaciones? ¿Por qué?
- ¿Puede ser que un niño esté siempre bien, en todas partes?
- ¿Puede ser que un niño esté siempre mal, en todas partes?
- ¿Qué se puede hacer para que los niños estén bien?

1.2. IDENTIFICAR SENTIRSE BIEN Y SENTIRSE MAL

Una vez que los niños han reflexionado sobre lo que significa estar bien y estar mal, el objetivo es que aprendan a identificar cuándo los otros y ellos mismos se sienten bien o mal. Como se menciona en la introducción, se trata de una distinción básica y muy general que engloba diferentes emociones. De momento, el objetivo es ser capaz de realizar esta gran distinción para más adelante profundizar en las distintas emociones. A través de esta actividad, y tomando como base el cuento, los niños identificarán si los personajes se sienten bien o mal e irán tomando conciencia de las situaciones internas y externas que provocan uno u otro estado. Gracias a los matices que vayan surgiendo, se puede empezar a nombrar todo el conjunto de emociones que se engloban bajo el «estar bien» y todo el conjunto de emociones que se engloban bajo el «estar mal». De esta forma, los niños empezarán a manejar todo un grupo de términos lingüísticos relacionados con las emociones.

- El profesor dibuja en la pizarra un ala de mariposa entera y un ala rasgada. A partir de las aportaciones realizadas por los niños en la actividad anterior, puede recapitular y escribir debajo de cada dibujo lo que los niños han mencionado para reconocer el sentirse bien y mal. Si los niños no hubieran mencionado este tipo de signos, el profesor puede volver a leer el cuento y preguntar qué hace la mariposa y cómo creen los niños que se siente con cada gesto.
- Otra posibilidad para que los niños identifiquen si los personajes del cuento se sienten bien o mal es a través de dibujos y plastilina. Por equipos, los niños pueden dibujar los personajes del cuento pero sin expresión facial. El profesor vuelve a leer el cuento y detiene la lectura cuando se explicita el estado anímico de los personajes. En ese momento, los niños construyen con plastilina la expresión facial del personaje acorde con lo leído.

1.3. SENTIRSE BIEN Y SENTIRSE MAL SIN HABLAR

La siguiente propuesta tiene que ver con la expresión y el reconocimiento de los estados positivos y los negativos. El objetivo de la actividad no es tanto que los niños expresen y reconozcan la emoción concreta que se representa como que determinen de forma global si se trata de estados positivos o negativos. Para realizarla, se propone que

los niños utilicen sólo la comunicación no verbal. Al eliminar el lenguaje oral, deberá realizarse un esfuerzo para dar a entender el estado que se quiere representar sólo mediante gestos, posturas, etc.

- El profesor prepara papeles donde anota diferentes estados emocionales (por ejemplo: alegría, tristeza, excitación, sorpresa, enfado, miedo, decepción, etc.). Por turnos, comunica a cada niño el estado emocional que aparece escrito en el papel que el niño ha seleccionado. Después, cada niño representa sin hablar la emoción que se le ha comunicado verbalmente. El resto de la clase tiene que decidir si se trata de una emoción positiva o negativa. De forma complementaria, una vez que se ha determinado la valencia de la emoción, los niños pueden clasificar los papeles con los estados emocionales en dos cajas distintas y diferenciadas, una para los estados positivos y otra para los estados negativos. Otra posibilidad es pegar los diferentes papeles en la pared asociándolos a dos espacios diferenciados (los estados positivos y los negativos) para que queden expuestos en la clase.
- Otra posibilidad para trabajar esta actividad sería organizar a los niños por parejas. El profesor asigna un animal a cada pareja y pide a uno de los niños que represente el animal cuando se siente bien y al otro niño que represente el mismo animal cuando se siente mal. El objetivo es que los niños representen la mayor variedad posible de emociones asociadas a sentirse bien y sentirse mal. Si los niños no lo hacen de forma espontánea, el profesor puede ofrecerles las indicaciones oportunas para que mimen las distintas emociones.

1.4. FOTOGRAFIANDO SENTIRSE BIEN Y SENTIRSE MAL

Las fotografías y las expresiones gráficas son maneras interesantes de aprender el contraste que existe entre sentirse bien y mal. Puesto que más adelante los niños podrán dibujar cada una de las emociones básicas, en este caso se propone que los niños construyan un mural con sus propias expresiones faciales en el que queden plasmadas las diferentes expresiones que se pueden adoptar cuando uno se siente bien y cuando se siente mal.

- El profesor utiliza una cámara fotográfica en clase. A lo largo del día irá fotografiando las expresiones faciales de los niños en diferentes situaciones positivas o negativas. También puede pedir a cada uno de los niños que ponga una cara que refleje un estado positivo y una cara que refleje un estado negativo. Antes de iniciar la sesión de fotos, el profesor puede recordar a los niños la variedad de emociones positivas y negativas que han ido viendo. De esta forma, los niños podrán ir variando sus expresiones. Una vez que las fotografías estén reveladas, se puede construir un mural en el que se expongan por un lado las expresiones de emociones positivas y,

por otro, las expresiones de emociones negativas.



Un ejemplo de rincón de FpN y del mural realizado con las fotografías de los niños.

- Otra posibilidad es que los niños traigan las fotografías de casa y a partir de ese material se elabore un mural en clase. En caso de que la actividad se realice así, los padres deberán buscar fotografías de sus hijos en las que muestren diferentes expresiones y recordar con ellos la situación que provocó el estado emocional.

1.5. DIBUJANDO LA ALEGRÍA

Una vez que los niños han trabajado la distinción fundamental entre sentirse bien y mal, el profesor puede proponer algunas actividades sencillas para trabajar de forma un poco más específica la alegría. Esta emoción, al igual que el resto de las emociones básicas, se volverá a trabajar el curso siguiente aunque desde un punto de vista más complejo. No obstante, a partir de nuestra propuesta, el profesor puede decidir qué actividad realizar y qué nivel de complejidad plantear.

Como ya explicamos en los programas para niños de 2 y 3 años, una manera interesante de expresar las emociones es a través del dibujo. Se trata de una forma

concreta y visual de expresar un estado anímico que ayudará a los niños a conceptualizar y caracterizar mejor esta emoción. A los 4 años los niños ya podrán hacer cada uno un dibujo propio que represente una idea o una situación concreta. El objetivo de esta actividad es que los niños representen de forma gráfica la alegría para que plasmen la visión que tienen de ella. Esta actividad requiere que los niños hagan el esfuerzo de «poner cara» o «dar forma» a su visión de la alegría.

- El profesor pide a los niños que hagan un dibujo de la alegría (o de algo alegre si «la alegría» resulta un concepto demasiado ambiguo o complejo para los niños). El profesor puede pedir a cada niño que le explique su dibujo y anotar la situación en el propio dibujo. También puede realizar un turno de palabra para que cada niño explique su dibujo al resto de la clase y colgarlos después en algún rincón de la clase.

1.6. TRABAJAR LA DISTINCIÓN ENTRE «SENTIRSE BIEN» Y «SENTIRSE MAL» EN CASA

Para finalizar estas actividades, se propone a los niños que realicen una tarea con sus padres y la anoten en su cuaderno. El objetivo es que los niños conversen con sus padres acerca de la distinción entre sentirse bien y sentirse mal o sobre las actividades que se realizan en casa y producen alegría.

- El profesor puede proponer la actividad 1.4 (véase «Fotografiando sentirse bien y sentirse mal») para que los niños la realicen en casa con sus padres. Además de buscar o hacer las fotografías en casa, será importante que los padres y los niños hagan explícito qué situaciones nos hacen sentir bien y mal en casa y por qué provocan dicho estado emocional.
- Otra manera de trabajar en casa sin las fotografías es, simplemente, pedir a los niños que en el cuaderno anoten, con la ayuda de sus padres, las actividades que se realizan en casa y que provocan en el niño y en la familia estados positivos y negativos. Si el profesor lo considera oportuno, puede realizar posteriormente una puesta en común en la clase. De esta forma, todos los niños podrán escuchar y aprender las actividades que provocan emociones positivas y negativas en distintas familias.

2. La muñeca: trabajando la tristeza

Como ya vimos en los programas anteriores, la tristeza es una de las llamadas emociones básicas o simples, es decir, una de las emociones que aparecen desde muy temprano en el desarrollo y que es fácilmente reconocible por su expresión facial y corporal. En general, los bebés no muestran tristeza (excepto los que se encuentran en condiciones muy desfavorables), pero sí cierto desasosiego o malestar. Este malestar

podría considerarse una mezcla de enfado y tristeza que poco a poco irá definiéndose de forma más clara. Durante los años de Educación Infantil, los niños muestran tristeza en numerosas ocasiones.

A continuación proponemos una serie de actividades que pueden ayudar a los niños a reflexionar y definir la tristeza, identificarla y expresarla de forma adecuada.

2.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE LA TRISTEZA

Para comenzar las actividades sobre la tristeza, se proponen una serie de cuestiones para que los niños inicien una reflexión conjunta. El objetivo es empezar con un guión de discusión que permita introducir el tema relacionándolo con el cuento, para luego pensar sobre otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean las primeras preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «La muñeca» (p. 256), el profesor inicia una comunidad de investigación sobre la tristeza. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. En realidad, son los propios niños quienes decidirán qué cuestiones del cuento debatir, pero si no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía. No obstante, estas preguntas se pueden adaptar y modificar en función de los intereses del grupo, las circunstancias específicas, etc.

- ¿Cómo se siente Ana? ¿Por qué?
- ¿Tiene razón Ana al sentirse así? ¿Crees que podría sentirse de otra manera?
- ¿Crees que Ana debe esconder sus lágrimas a Daniel?
- ¿En qué situaciones se siente tristeza?
- ¿Cómo nos sentimos por dentro cuando estamos tristes?
- ¿Cómo sabemos cuando estamos tristes?
- ¿Cómo sabemos cuando otra persona está triste?
- ¿Qué hacemos cuando estamos tristes?
- ¿Es normal estar triste a veces? ¿Por qué?
- ¿Es incómodo estar triste delante de otras personas? ¿Por qué?
- ¿Es incómodo estar alegre delante de otras personas? ¿Por qué?
- ¿Es bueno esconder la tristeza a las personas que queremos? ¿Por qué?

2.2. IDENTIFICAR LA TRISTEZA

Uno de los principales objetivos al trabajar las emociones simples es que los niños aprendan a identificarlas. Esto implica reconocer qué emociones se suelen sentir en diferentes situaciones y qué elementos de esas situaciones provocan una u otra emoción. Con esta actividad se persigue que los niños aprendan a identificar la tristeza que puede

darse en diferentes situaciones pero descentrándose y adoptando el punto de vista de otro personaje. A través de las situaciones que se presentan, los niños pueden observar que la tristeza puede ligarse tanto a situaciones concretas (ocurre algo que provoca tristeza) como a cuestiones más internas (por ejemplo, cuando un deseo no se cumple). Además, a través de los matices que puedan aparecer en las situaciones, se pueden trabajar diferentes etiquetas lingüísticas que ayuden a identificar mejor los diversos elementos que acompañan la tristeza (por ejemplo, la pena, la soledad, la decepción, etc.).

— El profesor propone a los niños las siguientes situaciones y les pide que identifiquen las emociones de los personajes:

- Clara ha tirado del pelo a la muñeca de Ana y ha comprobado que el pelo se le quedaba en la mano. ¿Cómo se siente Clara?
- A Daniel se le ha caído al suelo el helado que se estaba comiendo. ¿Qué siente Daniel?
- El perro de Ana, Bigotes, está atado a una farola desde hace más de una hora. Está esperando a su amo pero no llega. ¿Cómo se siente Bigotes?
- A Nicolás le han regalado un camión por su cumpleaños pero no es el que quería. ¿Cómo se siente Nicolás?
- Andrés vuelve del colegio pensando en tomarse uno de sus caramelos pero no sabe que su hermano se los ha comido todos. ¿Cómo se sentirá cuando abra su caja de caramelos?

— Después de reconocer las emociones, el profesor puede proponer a los niños que identifiquen las reacciones físicas que acompañan a cada una de ellas.

2.3. LA TRISTEZA SIN HABLAR

La otra cara básica cuando se trabajan este tipo de emociones es su expresión y reconocimiento. Así, tanto la identificación como la expresión y el reconocimiento son claves fundamentales en el conocimiento de las emociones simples. Como complemento a la actividad anterior, el objetivo ahora es que los niños aprendan a expresar y a reconocer de forma adecuada la tristeza y algunos de sus matices. La propuesta es que los niños se expresen sólo mediante gestos y entonaciones. De esta forma, se pone de manifiesto la importancia de la comunicación no verbal y se practica su uso adecuado. Se puede comenzar con emociones o estados ligados a la tristeza y, en función de cómo transcurra la actividad, ampliarla después a otras emociones diferentes.

— El profesor pide a los niños que expresen mediante la entonación y la gestualización facial estas emociones negativas: dolor, soledad, pena, preocupación, tristeza. Las distintas emociones podrían expresarse pronunciando cada uno de siguientes sonidos:

sshhh; pluf, rrrr, bum, ñac, plash.

- A continuación, el profesor pide a varios niños, de forma individual, que pongan caras y hagan gestos de dolor, soledad, pena, preocupación y tristeza. El resto de la clase tiene que adivinar de qué emoción se trata.

2.4. DIBUJAR LA TRISTEZA

Una manera interesante de expresar las emociones es a través del dibujo. Se trata de una forma concreta y visual de expresar un estado anímico que ayudará a los niños a conceptualizar y caracterizar mejor esta emoción. El objetivo de esta actividad es que los niños representen de forma gráfica la tristeza para que plasmen la visión que tienen de ella. Esta actividad requiere que los niños hagan el esfuerzo de «poner cara» o «dar forma» a su visión de la tristeza. La actividad puede plantearse de dos maneras:

- El profesor pide a los niños que hagan un dibujo de la tristeza (o de algo triste si «la tristeza» resulta un concepto demasiado ambiguo o complejo para los niños) y luego lo expliquen a sus compañeros.
- El profesor pide a los niños que hagan un dibujo de la tristeza (o de algo triste si «la tristeza» resulta un concepto demasiado ambiguo o complejo para los niños) y luego lo expliquen a sus compañeros. Posteriormente el profesor pide a los niños que conviertan su dibujo en un dibujo alegre y expliquen cómo lo han hecho. Por ejemplo, se puede proponer un formato similar al «cómic» con tres escenas: en la primera escena se presenta la situación triste, en la segunda se hace algo para dejar de estar triste y en la tercera se presenta el final feliz. Esta segunda fase de la actividad podría empezar a introducir las estrategias que se pueden utilizar ante la tristeza ¹.

2.5. TRABAJAR LA TRISTEZA EN CASA

Para finalizar las actividades sobre la tristeza, se propone a los niños que realicen una tarea con sus padres y la anoten en su cuaderno. El objetivo es que los niños conversen con sus padres acerca de la tristeza y las estrategias que suelen emplearse en casa para afrontarla.

- El profesor pide a los niños que en casa, con la ayuda de sus padres, identifiquen y anoten situaciones que han causado tristeza a alguno de los miembros de la familia. El objetivo es que padres e hijos hablen de las situaciones y de las emociones vividas y que ambos intenten explicar por qué dicha situación provocó tristeza. Padres e hijos pueden introducir todos los matices que consideren interesantes (grados de tristeza, estrategias de afrontamiento, etc.). El profesor puede utilizar el material elaborado en casa para introducir algún diálogo complementario en clase.

3. El amor de mamá: trabajando el enfado

A través de este cuento se presenta otra de las emociones básicas: el enfado. Sentimos enfado cuando algo o alguien nos impide conseguir lo que queremos. Así pues, para entender las causas del enfado es muy importante reconocer el obstáculo que impide que se alcancen las metas. El enfado es una emoción que aparece desde el nacimiento y se expresa de forma muy significativa. Los bebés lloran de una forma especial cuando se enfadan o se frustran y también lo manifiestan con expresiones faciales muy características. Desde muy pronto los niños son capaces de reconocer y anticipar el enfado en los otros. A partir del año, los niños pequeños empiezan a probar los límites del enfado en el adulto y desafían abiertamente las normas impuestas. Como vimos en los programas para niños más pequeños, también desde muy pronto muchos de ellos se dejan arrastrar por el enfado y tienen reacciones exageradas que denominamos «rabieta». A estas edades los niños todavía no disponen de las estrategias de control ni de la madurez suficiente como para poder afrontar la frustración que sienten cuando no consiguen lo que pretenden. Durante toda la etapa de Educación Infantil los adultos intentan ayudar a los niños a controlar el enfado y relativizar las situaciones negativas. La comprensión y el manejo adecuado de esta emoción pueden ser muy útiles para todos los niños y, sobre todo, para aquellos que tienen especiales dificultades en el control emocional.

Las actividades que proponemos tienen como objetivo que los niños reflexionen sobre el enfado, lo definan, que aprendan a identificarlo y empiecen a reflexionar sobre cómo controlarlo cuando sea necesario.

3.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE EL ENFADO

A continuación se proponen una serie de cuestiones sobre las que los niños pueden debatir. La finalidad, como siempre que se inicia el trabajo sobre una nueva emoción, es introducir el tema mediante un guión de discusión que permita relacionarlo con el cuento. Más adelante, y en función de cómo se desarrolle el debate, se pueden introducir otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean las primeras preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «El amor de mamá» (p. 257), el profesor inicia una comunidad de investigación sobre el enfado. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. Como ya sabemos, son los propios niños quienes deberían decidir qué cuestiones del cuento debatir. No obstante, si los niños no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía adaptando y modificando las preguntas según lo considere oportuno.

- ¿Por qué se ha enfadado la mamá de Ana?
- ¿Tenía motivos para enfadarse?
- ¿Tu mamá o tu papá a veces se enfadan contigo? ¿Por qué?
- ¿Tienen razón en enfadarse?
- ¿Tu hermano a veces se enfada contigo? ¿Por qué?
- ¿Tu profesora a veces se enfada contigo? ¿Por qué?
- ¿Tiene razones para enfadarse?
- ¿Cómo se siente Ana cuando su mamá se enfada con ella?
- ¿Cómo nos sentimos cuando alguien se enfada con nosotros?
- ¿A veces te enfadas con alguien? ¿Por qué razones te sueles enfadar?
- ¿Qué hacemos cuando nos enfadamos?
- ¿Notas algo dentro del cuerpo cuando te enfadas?
- ¿A veces te enfadas contigo? ¿Por qué?
- ¿Crees que es bueno enfadarse?

3.2. IDENTIFICAR EL ENFADO

Para que los niños puedan llegar a controlar el enfado, es necesario que identifiquen las situaciones que lo provocan. El enfado puede ser más o menos intenso y se puede aprovechar esta ocasión para que los niños vayan tomando conciencia de los diferentes grados de enfado que pueden experimentar. Como en otras emociones, partiremos de las situaciones que identifiquen los propios niños para que el trabajo sea más significativo.

— El profesor inicia un turno de palabra y pide a los niños que identifiquen situaciones que les causan enfado. Una vez que el profesor anota las diferentes situaciones, puede pedir a los niños que intenten determinar qué situaciones causan mucho enfado y qué situaciones causan poco enfado en los niños. El profesor irá anotando la clasificación en una tabla en la pizarra asegurándose de que los niños coinciden en la clasificación que se va proponiendo. Si no hubiera consenso en la clasificación, sería necesario que los niños explicitaran y justificasen su desacuerdo. Una vez que la clasificación esté terminada, el profesor puede preguntar a los niños qué tipo de enfado es más fácil de manejar y por qué. Como ya sabemos, lo más importante es que los niños expliciten su punto de vista y puedan enriquecerlo a partir de las aportaciones de sus compañeros.

Me enfado mucho cuando... Me enfado muy poco cuando...

— Otra posibilidad es que los niños realicen esta actividad en casa con sus padres. El profesor pedirá que piensen junto con sus padres en dos situaciones reales que

provocaron enfado en el niño pero en grados diferentes. Los padres anotarán una situación en la que el niño sintió mucho enfado y otra que le causó poco enfado y se resolvió fácilmente. Con estas aportaciones, el profesor puede realizar la clasificación con la colaboración de todos los niños de la clase y preguntar después sobre el posible control de los enfados.

3.3. EL ENFADO SIN HABLAR

Como complemento a la actividad que se acaba de llevar a cabo, con ésta se pretende que los niños aprendan a reconocer y expresar el enfado de forma adecuada. Al igual que en las emociones anteriores, se trabajará sin el lenguaje oral. De esta manera los niños practicarán otro tipo de comunicación esencial para entender cómo se sienten los demás y tendrán que reflexionar sobre las formas más comunes de expresar el enfado mediante gestos.

- El profesor (o los niños, si el profesor lo considera oportuno) realiza una serie de gestos relacionados con el enfado. A continuación el profesor pide a los niños que expliquen qué gesto es, qué significa y qué emoción puede causar en los demás:
 - El profesor mira a un niño y señala con el dedo la puerta.
 - El profesor coge por el brazo a un niño (o a otro profesor) y le empuja suavemente fuera de la clase.
 - El profesor ve a un niño fuera de la clase y levanta su dedo índice.
 - Un niño quita un juguete a otro; el primer niño empuja al segundo.
 - Un niño escupe al suelo al lado de otro.
- Para completar la actividad o plantearla de otra forma, se pueden organizar mimos que los niños pueden realizar en parejas. Se trataría de representar situaciones simples en las que un niño hace enfadar a otro (por ejemplo, un niño le quita un juguete a otro, una niña tira del pelo a otra, una niña esconde un zapato a un niño, etc.). Cada uno de los niños representa a un personaje. El profesor debe asegurarse de que el niño hará los gestos adecuados asociados al enfado. El resto de la clase adivinará lo que está pasando (por qué se enfada, cómo se siente) y puede, si el profesor lo considera oportuno, proponer formas de superar el enfado (¿qué puede hacer el niño para dejar de estar enfadado?).

3.4. DIBUJAR EL ENFADO

Al igual que con las otras emociones, pediremos a los niños que plasmen de una forma concreta y gráfica su visión del enfado. A través de esta forma de expresión, los

niños podrán conceptualizar y caracterizar mejor esta emoción. Esta actividad requiere que los niños hagan el esfuerzo de «poner cara» o «dar forma» a su visión del enfado.

- El profesor pide a los niños que dibujen a una persona enfadada y luego expliquen la situación a sus compañeros (¿quién es?, ¿por qué está enfadada?). Posteriormente, el profesor pide a los niños que «quiten el enfado» al personaje que han representado en el dibujo y expliquen qué ha hecho para dejar de estar enfadado. Por ejemplo, se puede proponer un formato similar al «cómic» con tres escenas: en la primera escena se presenta al personaje enfadado, en la segunda se hace algo para que deje de estar enfadado y en la tercera se presenta al personaje contento. Esta forma de presentar la actividad constituirá una introducción a las estrategias que se pueden utilizar ante el enfado².

3.5. TRABAJAR EL ENFADO EN CASA

Para terminar con el enfado, se propone a los niños que realicen una tarea con sus padres y la anoten en su cuaderno. El objetivo es que los niños conversen con sus padres acerca de las situaciones que suelen provocar enfado en casa (tanto en los adultos como en los niños) y las estrategias que se suelen emplear para afrontarlas. La verbalización de las causas del enfado en los adultos puede contribuir a una mayor comprensión por parte del niño de la importancia de las reglas que imponen los adultos y la necesidad de seguirlas.

- Como se ha planteado en la actividad 3.2 («Identificar el enfado»), los padres pueden recordar con los niños situaciones en las que éstos han sentido mucho y poco enfado. Además, pueden anotar las estrategias que el niño suele emplear para dejar de estar enfadado. De forma complementaria, y puesto que los niños observan a menudo el enfado de sus padres, se puede realizar la misma actividad centrada en los adultos. Así, los padres pueden recordar y comentar con sus hijos las situaciones que les hacen enfadar (mucho y poco) y empezar a hablar de las estrategias que emplean para superar el enfado.

4. La mariquita gigante: trabajando el miedo

El miedo es otra de las emociones básicas o simples. Como ya vimos en los programas anteriores, desde el nacimiento, los bebés ya pueden dar muestras de estar asustados o de tener miedo. Se trata de una emoción muy útil para la supervivencia, ya que advierte de los peligros que pueden amenazar la vida del ser humano. A partir del año y medio o los 2 años, los niños empiezan a verbalizar el miedo y suelen indicar

claramente qué cosas les producen esta emoción. El miedo es una emoción que acompaña a los niños durante mucho tiempo aunque las características de personalidad pueden modelar su intensidad y frecuencia de aparición. Existen ciertos elementos que suelen provocar miedo en casi todos los niños, como la oscuridad, los ruidos fuertes o ciertos personajes de ficción. Así pues, dado que la mayoría de los niños sienten miedo con frecuencia y que en algunas ocasiones los miedos infantiles cobran una importancia desproporcionada, es importante trabajar con los niños esta emoción. Aprender a identificarlo, expresarlo y afrontarlo puede ayudar a muchos niños a aumentar la confianza en sí mismos y ser más felices.

Las actividades que proponemos a continuación tienen como objetivo que los niños reflexionen sobre el miedo y que aprendan a definirlo. Además, puede ser especialmente útil que cada niño sea capaz de identificar las cosas que le producen miedo y empezar a reflexionar sobre algunas estrategias sencillas que le permitan afrontarlo de manera eficaz.

4.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE EL MIEDO

Para iniciar la reflexión sobre el miedo, a continuación se proponen una serie de cuestiones que los niños pueden debatir. El objetivo, como siempre que se inicia el trabajo sobre una nueva emoción, es empezar con un guión de discusión que permita introducir el tema relacionándolo con el cuento. Más adelante, y en función de cómo se desarrolle el debate, se pueden introducir otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean las primeras preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «La mariquita gigante» (p. 257), el profesor inicia una comunidad de investigación sobre el miedo. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. Como ya sabemos, son los propios niños quienes deberían decidir qué cuestiones del cuento debatir. No obstante, si los niños no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía adaptando y modificando las preguntas según lo considere oportuno.

- ¿Por qué tiene miedo Nicolás?
- ¿Tiene motivos para tener miedo?
- ¿Cómo crees que se siente cuando tiene miedo?
- ¿Cómo sabes cuando tienes miedo?
- ¿Qué haces cuando tienes miedo?
- ¿Por qué los niños tienen reacciones diferentes ante el miedo?
- ¿Es normal tener miedo? ¿Por qué?
- ¿Conoces a alguien que nunca tiene miedo?
- ¿Puede ser que todo el mundo tenga miedo pero que algunos no lo muestren?

- ¿Hay cosas de las que hay que tener miedo, por ejemplo, un precipicio? Si no tuviéramos miedo, ¿qué pasaría?
- ¿Hay cosas que antes te daban miedo pero ya no? ¿Cuáles?
- ¿Qué ha pasado para que algunos de tus miedos hayan desaparecido? Explícalo.

4.2. IDENTIFICAR EL MIEDO

Como se mencionó en la introducción, para que los niños puedan manejar el miedo es necesario que identifiquen de forma clara las situaciones y los estímulos que se lo provocan. Así, en este ejercicio no se presentan situaciones ajenas a los niños para que identifiquen la emoción, sino que se pedirá a los propios niños que vayan mencionando las cosas que les producen miedo. A través de este ejercicio, los niños irán tomando conciencia de sus miedos y podrán incluso darse cuenta de que el miedo puede provenir de situaciones externas o de reflexiones internas.

— El profesor inicia un turno para cada niño en el que pregunta qué cosas le provocan miedo. Según los niños vayan mencionando situaciones, el profesor irá apuntándolas en la pizarra. Cuando termine el turno y todos los niños hayan mencionado al menos una situación, el profesor puede explicar a los niños la diferencia entre el miedo que es provocado por un acontecimiento externo y el que viene suscitado por una reflexión interna. Con la ayuda de los niños, el profesor puede elaborar una tabla en la que queden clasificadas las situaciones en función de dicha distinción.

Cosas que nos dan miedo	Las que vienen de fuera	Las que vienen de mi cabeza
-------------------------	-------------------------	-----------------------------

- Una manera distinta de plantear la actividad es realizando en primer lugar la actividad 4.4 («Dibujar el miedo»). El profesor puede comenzar pidiendo a los niños que realicen un dibujo del miedo o de una situación que se lo provoque. A partir de los dibujos y de las explicaciones que los niños ofrecen al resto de la clase, el profesor puede ir entresacando las situaciones que cada niño ha plasmado y apuntándolas en la pizarra. Posteriormente, se puede realizar entre todos la clasificación propuesta.
- Otra forma de plantear esta actividad es con la ayuda de los padres. Así, en vez de preguntar a los niños en clase sobre las cosas que les dan miedo, se les puede pedir que en casa y con la ayuda de sus padres hagan una lista de las situaciones en las que lo experimentan. Para realizar la actividad, el profesor cuenta ya con las situaciones, y sólo tendría que ir apuntándolas en la pizarra mientras se las cuenta a los niños para realizar después entre todos la clasificación.

4.3. EL MIEDO SIN HABLAR

Al igual que con las emociones básicas anteriores, es conveniente trabajar con los niños la expresión y el reconocimiento del miedo. Como complemento a la actividad anterior, el objetivo ahora es que los niños aprendan a expresar y a reconocer de forma adecuada el miedo y algunos de sus matices. Como se ha venido haciendo con las emociones anteriores, se propone que los niños se expresen sólo mediante gestos y entonaciones. De esta forma, se toma conciencia de la importancia de la comunicación no verbal y se practica su uso adecuado. Se puede comenzar la actividad con el miedo y ampliarla después a otras emociones diferentes.

- El profesor escoge varios niños y los organiza por parejas. A continuación les explica que uno de ellos debe intentar dar miedo o asustar al otro sin hablar. Si los niños no saben cómo actuar, el profesor puede sugerir diferentes formas (por ejemplo, dar un susto, hacer de fantasma o de monstruo, «convertirse» en un animal que ataca, etc.). El profesor explica al otro niño que debe hacer como si tuviera miedo y reaccionar en consonancia. El resto de la clase aplaudirá si considera que el niño transmite adecuadamente la sensación de miedo. Si no lo logra, los niños irán añadiendo los gestos, actitudes y acciones que debe hacer para que parezca que tiene miedo de verdad.

4.4. DIBUJAR EL MIEDO

Al igual que con las otras emociones básicas, una manera interesante de expresarlas es a través del dibujo. A través del dibujo los niños pueden conceptualizar y caracterizar mejor el miedo y las situaciones que lo provocan. Así, el objetivo de esta actividad es que los niños representen de forma gráfica el miedo y alguna situación que lo provoca.

- El profesor pide a los niños que dibujen el miedo (o una situación que lo provoca si «el miedo» resulta demasiado abstracto). Los niños explican después sus dibujos a la clase y cuentan qué situación han representado.

4.5. ESCUCHAR EL MIEDO

Una de las expresiones artísticas más adecuadas para provocar miedo es la música. El objetivo de esta actividad es que los niños tomen conciencia de los diferentes elementos que pueden provocar emociones. Aprovechando este recurso, se puede analizar qué sentidos están implicados en las emociones y cuáles tienen un mayor impacto en cada caso.

- El profesor se encargará de buscar algunos fragmentos musicales que causen miedo o

desasosiego. En un principio, puede pedir a los niños que escuchen la música con los ojos cerrados. Después de la audición les pedirá que etiqueten la emoción que han sentido al escuchar la música. A continuación, se intentará analizar con los niños qué elementos de las melodías causan miedo y se pondrá de manifiesto cómo a través del oído también se pueden sentir emociones.

- Se puede además aprovechar la actividad para trabajar otras emociones. Una vez que se hayan escuchado las melodías asociadas al miedo, el profesor puede proponer otras que causen tristeza y alegría. Igualmente se preguntará a los niños qué han sentido y se indagarán los aspectos de las melodías que causan las emociones. El objetivo final será explicitar cómo diferentes melodías pueden provocar distintas emociones. Algunas de las propuestas musicales que se hicieron en el programa para niños de 2 años se pueden retomar (véase en parte anterior).
- Otra posibilidad es trabajar en clase el cuento «Pedro y el lobo». Las melodías que Sergei Prokofiev compuso para cada uno de los personajes del cuento ofrecen claves musicales suficientemente claras como para que los niños puedan intentar determinar qué elementos musicales provocan una u otra emoción. Además, las diferentes melodías del cuento reflejan muy bien diversas emociones como el miedo, la alegría, el enfado y la tristeza.

4.6. EL BAÚL DEL MIEDO

Esta actividad aparece también en el programa para niños de 3 años. El profesor decidirá si es oportuno volver a utilizarla. Como ya explicamos en el programa anterior, se trata de una primera forma muy sencilla de afrontar el miedo y poder adoptar una posición psicológica más fuerte. El objetivo de esta actividad es, precisamente, dotar a los niños de un recurso simple y divertido para comenzar a afrontar el miedo. Más adelante sería conveniente consolidar esta estrategia, sobre todo conductual, con otros recursos más cognitivos (véanse las actividades 4.3 y 4.4 del programa para niños de 5 años).

- El profesor propone a los niños una forma de combatir el miedo: encerrarlo en un baúl para que no pueda salir y deje de molestar. La idea es que todos los niños puedan recurrir al «baúl del miedo» cuando lo necesiten y sientan que disponen de una ayuda sencilla que pueden utilizar cuando deseen. Entre toda la clase se decide dónde estará colocado el baúl y cómo deberá utilizarse. El profesor puede construir el baúl con los niños o decorar uno que ya exista en la clase. Una vez que el baúl esté terminado, se puede concluir la actividad encerrando en él cada niño uno de sus miedos.

4.7. TRABAJAR EL MIEDO EN CASA

Para finalizar las actividades sobre el miedo, se propone a los niños que realicen una tarea con sus padres y la anoten en su cuaderno. El objetivo es que los niños conversen con sus padres acerca de diferentes cuestiones relacionadas con el miedo. Tal y como se han elaborado las actividades sobre esta emoción, el profesor puede escoger entre las diferentes tareas que a continuación se presentan para que los niños la realicen en casa.

- Como se ha planteado en la actividad 4.2 («Identificar el miedo»), una posibilidad es que los niños elaboren en casa con la ayuda de los padres la lista de situaciones o elementos que provocan miedo. Si el profesor escoge esta opción, podría añadir para los padres que anoten las estrategias que se utilizan en casa cuando los niños sienten miedo.
- Otra posibilidad es pedir a los padres que construyan en casa un «baúl del miedo». El profesor y el niño explicarían a los padres lo que han hecho en clase, cómo lo han confeccionado, para qué sirve y cómo se utiliza. Siguiendo la misma idea, los padres podrían disponer del mismo recurso en casa y utilizarlo cuando sea necesario.

5. El partido de fútbol: trabajando el orgullo

El orgullo es la primera de las emociones denominadas «complejas» que vamos a trabajar. Se trata de una emoción compleja porque requiere de los otros y de la interacción con los demás para que pueda aparecer. También esta emoción exige conocerse bien y conocer lo que otros esperan de uno.

Aunque no está muy claro en qué momento los bebés sienten orgullo, parece que no se trata de una emoción innata. Los niños pequeños aprenden a sentirse orgullosos cuando los adultos les felicitan por un logro. El orgullo es, pues, un sentimiento positivo hacia uno mismo que depende de la unión de dos dimensiones: la responsabilidad personal y la conformidad con los patrones normativos. Es un sentimiento que refleja satisfacción después de haber realizado con éxito una tarea. En general, el orgullo se desarrolla en paralelo al éxito. Cuando hacemos algo bien y los demás nos felicitan, nos sentimos orgullosos. Se trata de un sentimiento que depende del reconocimiento social y contribuye a la autoestima.

En algunas ocasiones el orgullo puede asociarse a la arrogancia. Esto ocurre porque el orgullo lleva a hacer pública la satisfacción. Cuando esta forma de compartir los éxitos logrados por uno mismo es excesiva y cuando la persona lo hace atribuyéndose un mérito exagerado en detrimento de los otros, se puede hablar de arrogancia. No obstante, cuando no se hace de forma excesiva y no se subestima a los demás, el orgullo y hacer a los demás partícipes de los éxitos propios son sentimientos sanos y legítimos que contribuyen en el niño a un desarrollo satisfactorio.

En otras situaciones, el orgullo se puede confundir con la alegría. Sin embargo, en el orgullo, a diferencia de la alegría, el resultado obtenido sobrepasa lo esperado y el grado

de responsabilidad personal implicado en él suele ser mayor.

Las actividades que se han diseñado y se proponen a continuación tienen como finalidad que los niños comprendan qué es el orgullo, puedan identificar el tipo de situaciones en las que aparece y entiendan las consecuencias que tiene para la valoración de sí mismos. Por otra parte, esta emoción puede ser relevante en el contexto de las interacciones cotidianas de los niños. A través del orgullo se puede trabajar la empatía y se pueden promover relaciones de igualdad cuando el orgullo deviene en modestia.

5.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE EL ORGULLO

Para iniciar la reflexión sobre el orgullo, a continuación se proponen una serie de cuestiones que los niños pueden debatir. El objetivo, como siempre que se inicia el trabajo sobre una nueva emoción, es empezar con un guión de discusión que permita introducir el tema relacionándolo con el cuento. Más adelante, y en función de cómo se desarrolle el debate, se pueden introducir otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean las primeras preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «El partido de fútbol» (p. 258), el profesor inicia una comunidad de investigación sobre el orgullo. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. Como ya sabemos, son los propios niños quienes deberían decidir qué cuestiones del cuento debatir. No obstante, si los niños no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía adaptando y modificando las preguntas según lo considere oportuno.

- ¿Se siente Ana orgullosa? ¿Por qué?
- Para ti, ¿Ana tiene motivos para sentirse orgullosa? Explica tu respuesta.
- ¿Tenemos derecho a sentirnos orgullosos cuando ganamos un partido de fútbol incluso si los jugadores del otro equipo están tristes? ¿Por qué?
- ¿Crees que Juan tiene razones para llorar? ¿Por qué?
- ¿Estaría Juan menos triste si Ana se sintiera menos orgullosa? ¿Por qué?
- ¿Crees que Ana está demasiado orgullosa? Explica tu respuesta.
- ¿Qué diferencias hay entre estar orgulloso, estar contento y estar feliz? Explica tu respuesta.
- ¿En qué se parece estar orgulloso, estar contento y estar feliz? Explica tu respuesta.
- Si en el partido de fútbol no hubiera espectadores para gritar y aclamar a Ana, ¿se habría sentido igual de orgullosa? ¿Por qué?
- Si Ana no hubiera estado atenta a la jugada y hubiera metido el gol de casualidad, ¿se sentiría igual de orgullosa?
- Si la portería estuviera sola y Ana mete gol porque no hay nadie defendiéndola,

¿se habría sentido igual de orgullosa?

- Si un niño consigue dar el salto más grande que nunca ha dado pero no hay nadie a su lado para felicitarle, ¿podrá estar orgulloso o sentirse orgulloso de lo que ha hecho? Explica tu respuesta.
- A un niño no se le da muy bien dibujar, pero esta vez ha estado trabajando en su dibujo con mucho cuidado, ha elegido los colores más bonitos que tenía y le ha costado mucho tiempo y esfuerzo; no obstante, los demás piensan que el dibujo es normal. ¿Sentirá también orgullo? ¿Por qué?
- Un niño ha ayudado a un amigo que se ha caído y se ha hecho daño en la mano. Le ha acompañado hasta la enfermería para que le curen la herida. ¿Se sentirá orgulloso? ¿Por qué?
- Un niño va de camino al colegio. En el trayecto se encuentra a un niño más pequeño que llora porque ha perdido los lápices de colores. El niño saca su estuche y le da sus lápices de colores al niño pequeño. ¿Se sentirá orgulloso? ¿Por qué?

5.2. IDENTIFICAR EL ORGULLO

Para que los niños puedan entender qué es el orgullo, se puede comenzar identificando las situaciones que lo provocan. De esta manera, los niños parten de hechos concretos ligados a su propia experiencia que les pueden ayudar a comprender mejor la emoción que van a trabajar.

— El profesor inicia un turno de palabra y pide a los niños que recuerden una situación en la que hicieron algo bien, fueron felicitados y se sintieron orgullosos. El profesor puede comenzar poniendo él mismo un ejemplo de alguna situación que haya ocurrido en la clase para que resulte más fácil. Si los niños no supieran poner ejemplos, el profesor puede ayudarles recordando algunas situaciones. Se puede trabajar poniendo en común los siguientes aspectos:

Qué hice bien Quién me felicitó Cómo me sentí

5.3. EL ORGULLO SIN HABLAR

Al igual que con las emociones básicas anteriores, es conveniente trabajar con los niños la expresión y el reconocimiento del orgullo. Ahora bien, dado que se trata de una emoción compleja, es más difícil encontrar una expresión facial inequívoca y clara que indique orgullo. Los gestos de orgullo pueden ser medios más claros y eficaces de comunicar esta emoción. El objetivo a trabajar ahora es triple: por una parte, que los

niños aprendan a expresar y reconocer el orgullo; por otra, que tomen conciencia de los gestos que se pueden emplear para expresarlo, y, por último, que se den cuenta de la dificultad de la expresión facial. Se puede comenzar la actividad con el orgullo y contrastar después con las emociones básicas que sí tienen una expresión facial clara.

- El profesor pide primero a los niños que pongan cara de orgullo delante de un espejo. Ante la dificultad que encontrarán, se les puede plantear la pregunta de otra forma: si no se puede poner cara de orgullo, ¿qué hacemos cuando estamos contentos por algo que hemos hecho bien? ¿Qué hacemos cuando, por ejemplo, ganamos una carrera? O ¿qué hace un futbolista cuando mete un gol? Y también, ¿cómo podemos indicar a otra persona sin hablar que ha hecho algo bien? Mediante estas preguntas, e introduciendo situaciones concretas, el profesor intentará que los niños terminen por realizar algunos gestos que significan orgullo o reconocimiento (como por ejemplo, el signo OK, levantar uno o dos pulgares hacia arriba, levantar un puño cerrado, levantar los brazos o realizar el signo de victoria [V] con los dedos índice y medio).
- Otra posibilidad es que el profesor pida a los niños que adopten una postura orgullosa. Ésta podría describirse como de pie, con el cuello y el mentón bien levantados, los ojos muy abiertos y dispuestos a afrontar cualquier problema, el pecho henchido y los pies firmes y bien plantados en el suelo.

5.4. DIBUJAR EL ORGULLO

Una vez más, para que los niños plasmen de forma concreta sus emociones y las situaciones que las provocan, podemos recurrir al dibujo. El objetivo de esta actividad es, pues, que los niños concreten y expresen mediante el dibujo una situación en la que sintieron orgullo o intenten dibujar una cara que plasme esa emoción.

- El profesor pedirá a los niños que dibujen el orgullo, una cara de orgullo o una situación en la que se sintieron orgullosos. Si el profesor lo considera oportuno, puede pedir a los niños que expliquen sus dibujos al resto de la clase.

5.5. DEFINIR EL ORGULLO

Para las emociones complejas, que implican relaciones sofisticadas con los demás, puede ser útil que los niños intenten construir una definición entre todos. Aunque es un trabajo complejo que implica una gran capacidad cognitiva, se puede intentar construir una definición sencilla y adaptada. Así, a partir de la reflexión ligada al cuento y de las experiencias personales de los niños, se trata de dar una definición clara y simple de lo que es el orgullo, en qué situaciones aparece y qué consecuencias tiene. Se trataría de esclarecer, a través de la puesta en común, el esquema causal del orgullo y el papel

fundamental que desempeña el reconocimiento social en su aparición.

- El profesor puede partir de las situaciones que los niños han relatado y del propio cuento y, por ejemplo, hacer un listado de ellas, sacar sus rasgos comunes y llegar a una definición. Se trata de una actividad que guiará el profesor pero con la participación de los niños, que serán quienes, al final, obtendrán la definición.
- Si en la definición que los niños construyan no aparece de forma espontánea, el profesor debe incidir en el hecho de que el reconocimiento de los demás y la contribución a la cooperación son dos elementos clave en la aparición del orgullo.

5.6. LAS DOS CARAS DEL ORGULLO: MODESTIA Y ARROGANCIA

Hasta ahora las actividades se han centrado en definir e identificar el orgullo. Una vez que los niños hayan alcanzado este objetivo, se puede pasar a un segundo estadio más complejo en el que se van a intentar matizar y distinguir otras manifestaciones que aparecen ligadas al orgullo.

Como ya se ha mencionado, sentirse orgulloso y gozar del reconocimiento social repercuten en la autoestima de las personas. Uno se sabe competente cuando el resto le felicita al haber hecho algo bien. Felicitar y animar a los niños pequeños cuando realizan algo bien es la mejor manera de contribuir a una sana autoestima. No obstante, el exceso de autoestima puede traducirse en arrogancia y despertar en los demás sentimientos negativos que dificulten una socialización adecuada. Al contrario, cuando se dan respuestas en las que se quita importancia a lo conseguido, se facilita integrarse en un grupo y ser aceptado. Éstas serían respuestas modestas. La modestia constituye una habilidad social porque al desprestigiar los méritos propios la persona ya no constituye una amenaza para la autoestima de los demás ni provoca envidia. Así, se trata de una estrategia que evita el rechazo y, por tanto, facilita la aceptación.

La actividad que se propone tiene como objetivo que los niños realicen una pequeña reflexión sobre estas dos manifestaciones y las consecuencias que tienen cuando interactúan con los demás.

- El profesor cuenta a los niños una historia que trata sobre el orgullo, la modestia y la arrogancia y organiza después una discusión. La historia dice así:

«Juan es un niño nuevo que ha llegado al colegio y le hace mucha ilusión hacer amigos nuevos. Cuando salen a jugar, los niños de su clase organizan unas carreras y Juan las gana todas porque es el que corre más rápido. Todos los niños y el profesor felicitan a Juan y le dicen lo bien y lo rápido que corre. Juan dice: “bueno, también he tenido suerte”».

Una vez que haya leído la historia, el profesor formula las siguientes preguntas a

los niños:

- ¿Te parece que es una buena respuesta para hacerse amigos? ¿Por qué?
- Si Juan dijera «Ya, siempre gano todas las carreras porque soy el mejor», ¿crees que también tendría amigos? ¿Por qué?

Con las respuestas que vayan dando los niños, el profesor irá aclarando las dos manifestaciones y haciendo hincapié en las ventajas e inconvenientes de cada una a la hora de hacer amigos.

5.7. CONTRASTE DE EMOCIONES: ORGULLO, ALEGRÍA, ARROGANCIA

En algunas situaciones el orgullo se puede confundir con la alegría. La distinción entre ambas tiene que ver con el éxito y la satisfacción. La alegría no está necesariamente provocada por un éxito o la sensación de que hemos hecho algo bien, mientras que el orgullo sí. Como se ha visto en la actividad anterior, la diferencia entre el orgullo y la arrogancia está en que esta última cuestiona la valía de los demás y puede provocar envidia. Con esta actividad se pretende que los niños distingan estos matices y puedan reconocer las diferentes emociones en unas situaciones simples.

— El profesor propone a los niños las siguientes situaciones y les pide que digan si el personaje siente alegría, orgullo o arrogancia explicando su respuesta. Las cruces indican las respuestas correctas para que sirvan de guía al profesor. Mediante las respuestas y las explicaciones de los niños, el profesor intentará aclarar los elementos de cada situación que provocan una u otra emoción. El profesor pide a los niños que indiquen si en las siguientes situaciones Juan muestra orgullo, alegría o arrogancia explicando cada una de sus respuestas.

Situación	Alegría	Orgullo	Arrogancia
Juan piensa que ha jugado bien y ha defendido bien su portería aunque en el último minuto del partido le hayan metido un gol		X	
Hoy es el cumpleaños de Juan y le han hecho muchos regalos	X		
Juan va contando a todo el mundo que su hermano pequeño ha empezado a hablar y ya dice su nombre ^(a)		X	
Juan es el niño más querido de la clase ^(b)	X	X	
Juan es el niño más listo de su clase. A veces se ríe de otros niños cuando se equivocan			X
Juan siempre lleva ropa fea y un poco vieja. Hoy, sin embargo, lleva una camiseta nueva y no para de decir lo guapo que está			X

(a) En esta situación Juan se siente orgulloso de su hermano pequeño. Es una introducción a la siguiente actividad en la que se verá este tipo de orgullo.

(b) En esta situación podría considerarse que Juan se siente orgulloso (de alguna forma, ha tenido éxito al relacionarse con los demás si se ha convertido en el niño más querido de la clase), que siente alegría (si simplemente está contento por el resultado pero no se atribuye el éxito) o que siente ambas cosas a la vez.

5.8. SENTIRSE ORGULLOSO DE OTROS: TRABAJANDO LA EMPATÍA

Cuando una persona que apreciamos hace algo bien nos sentimos orgullosos de ella. En este caso, el orgullo que se siente es una manera de compartir el estado de felicidad o alegría de otro. En esta actividad se pretende que los niños expliciten situaciones en las que se han sentido orgullosos de alguien (o se han alegrado con o por alguien). El objetivo final es que tomen conciencia de cuándo y por qué ocurre, de que es positivo para uno mismo (produce placer, alegría o bienestar aunque no se refiera a uno mismo y uno no sea el protagonista) y de que también ayuda a los demás a formarse una visión positiva.

— El profesor propone a los niños que recuerden situaciones en las que se han alegrado porque otra persona ha hecho algo bien. Puede empezar él mismo poniendo un ejemplo real de la clase y animar a que los niños piensen en otras situaciones. Se puede trabajar para aclarar las siguientes cuestiones:

Situación	Qué siento	Cómo felicito	Qué efecto tiene en el otro
¿Quién hace algo bien?	¿Me siento bien o mal?	Gestos y frases	Si yo me alegro, ¿ayuda mi alegría a que el otro se sienta bien?

— Este contenido también se puede trabajar mediante un guión de discusión a partir del cuento en el que se ponga de relieve cómo los padres y amigos de Ana se sienten orgullosos de ella, pero cómo también ella siente pena por el portero. El profesor puede plantear las siguientes preguntas:

- En el cuento, los padres y los amigos de Ana están contentos por su éxito y orgullosos de ella. ¿Se puede estar orgulloso del éxito de otra persona? Explica tu respuesta.
- ¿Crees que Juan, el portero, estaba orgulloso de Ana? ¿Y los jugadores del equipo de Juan? ¿Por qué?
- ¿Crees que Ana estaba triste cuando vio llorar a Juan? ¿Por qué?

- ¿Podemos estar a la vez tristes y orgullosos? ¿Y enfadados y orgullosos? ¿Y tristes y contentos? Explica tu respuesta.

5.9. TRABAJAR EL ORGULLO EN CASA

Para terminar con el orgullo, se propone una actividad a realizar en familia. La finalidad es que los niños hablen y reflexionen con sus padres sobre el orgullo cuando afecta directamente al niño y la alegría que se siente ante el éxito de los otros. Esta distinción se hará tomando como referencia alguna situación real vivida por el niño y su familia.

- El profesor pide al niño y a sus padres que busquen y peguen en el cuaderno del niño dos fotografías. Una fotografía será de una situación en la que el niño sintió orgullo (por ejemplo, una entrega de medallas, una obra de teatro en la que se ha participado, etc.). La otra será una fotografía de un acontecimiento en el que otro (u otros) miembro de la familia sintió orgullo. El objetivo es que los padres y el niño busquen juntos la situación, la recuerden y hablen sobre qué siente el niño cuando él mismo tiene éxito y qué siente cuando se alegra por el éxito de otros.

6. ¿Dónde estás?: trabajando las emociones reales y fingidas

Las expresiones emocionales tienen una función en el comportamiento social: son los indicadores de nuestros estados emocionales. A través de ellas sabemos cómo se sienten los demás en las diferentes situaciones que compartimos. Sin embargo, en ocasiones producimos señales falsas para que los demás las interpreten como si fueran verdaderas. Esta discordancia entre la expresión y lo que verdaderamente sentimos funciona, en algunas ocasiones, para promover actitudes o comportamientos, y en otras, para mantener con los demás un tono de cordialidad. Es decir, a veces expresamos emociones que no sentimos pero que son necesarias para mantener vivas las relaciones personales. Algunas veces detectamos que las señales son falsas, pero las tomamos como verdaderas para mantener cierta armonía social. Por ejemplo, cuando alguien nos hace algún cumplido, pero sabemos que no es sincero, podemos aceptarlo para mantener la cordialidad de la relación interpersonal.

La distinción entre las emociones reales y las fingidas lleva implícita la comprensión de sutiles cuestiones sociales, y trabajarlo con los niños puede ser complejo. Por otra parte, a esta distinción subyace la diferenciación más general entre la apariencia y la realidad de las cosas. Esta distinción general entre la apariencia y la realidad, entre lo que las cosas parecen y lo que realmente son, es fundamental para construir después todo un sistema de conocimiento que guía nuestro comportamiento y nuestra interpretación de

las relaciones sociales. Así pues, a través de esta distinción se sientan las bases de un complejo dominio de conocimiento denominado «teoría de la mente». Por último, las actividades que proponemos y el objetivo mismo de esta distinción favorecerán que los niños se descentren, es decir, que puedan adoptar un punto de vista distinto del propio y que puedan empezar a considerar otras posibles interpretaciones de un mismo hecho. Esta capacidad incide directamente en la empatía y las habilidades sociales.

6.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE LAS EMOCIONES REALES Y FINGIDAS

A continuación se proponen una serie de cuestiones sobre las que los niños pueden debatir. La finalidad, como siempre que se inicia el trabajo sobre un nuevo aspecto, es introducir el tema mediante un guión de discusión que permita relacionarlo con el cuento. Más adelante, y en función de cómo se desarrolle el debate, se pueden introducir otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean las primeras preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «¿Dónde estás?» (p. 260), el profesor inicia una comunidad de investigación sobre la diferencia entre las emociones reales y las emociones que podemos fingir. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. Como ya sabemos, son los propios niños quienes deberían decidir qué cuestiones del cuento debatir. No obstante, si los niños no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía adaptando y modificando las preguntas según lo considere oportuno.

- ¿Cómo se siente Ana cuando llega a casa y Nicolás no le responde?
- ¿Qué siente Nicolás cuando Ana no lo encuentra?
- ¿Nicolás oye a Ana?
- ¿Cómo se siente Ana cuando ve que Nicolás está escondido detrás del sofá?
- Si Ana sabe que Nicolás está detrás del sofá, ¿por qué llora?
- ¿Está triste de verdad?
- ¿Qué siente Nicolás cuando oye que Ana llora porque no lo encuentra?
- ¿Está asustado de verdad?
- ¿Por qué se ríe Ana cuando lo abraza?
- Ana dice a Nicolás: «¡Te he visto, granuja!». ¿Está enfadada?
- ¿Crees que se pueden fingir las emociones? ¿Qué conseguimos cuando decimos que sentimos algo que no sentimos de verdad?
- ¿Podría fingir Ana que está llorando y triste en todas las ocasiones?
- ¿Podría todo el tiempo fingir Nicolás que no oye a Ana cuando lo llama? ¿Por qué?
- ¿Alguna vez has puesto cara de enfadado cuando en realidad no lo estabas?

¿Cuándo, para qué? Explica la situación.

- ¿Alguna vez has puesto cara de tristeza cuando estabas contento? ¿Para qué lo hiciste? Explica la situación.

6.2. IDENTIFICAR EMOCIONES REALES Y FINGIDAS

Para que los niños puedan reflexionar acerca de las diferencias que existen entre las emociones reales y fingidas, los contextos en las que aparecen, etc., es necesario que antes entiendan bien a qué nos referimos con emociones reales y fingidas. Esta actividad tiene como fin que los niños identifiquen alguna situación real en la que han fingido alguna emoción. A partir de este trabajo más concreto que facilitará la comprensión, se pueden realizar las siguientes actividades. El profesor puede plantear la actividad de varias maneras.

- Una posibilidad es que el profesor pida a los niños que piensen en una situación en la que han fingido una emoción. Para los niños puede resultar más sencillo realizar esta actividad en casa con sus padres. Así, podrían pensar en una situación conocida por los padres y el niño y apuntarla en el cuaderno. El profesor recogerá las situaciones y realizará una puesta en común en clase destacando cuál es la emoción real y cuál la fingida y la razón por la cual se finge.
- Otra forma de acercar a los niños a la diferencia entre emociones reales y fingidas es a partir de cuentos infantiles conocidos. El profesor puede seleccionar algunas escenas y contarlas a los niños para que identifiquen la emoción real, la emoción fingida y la razón por la que se finge.
- Una tercera posibilidad es utilizar alguna escena real que haya ocurrido en la clase. Si el profesor recuerda alguna situación vivida en clase en la que alguno de los niños o el propio profesor fingió una emoción, podría utilizarla para distinguir cuál es la emoción real, cuál la fingida y cuándo y por qué se finge una emoción.

6.3. FINGIR PARA BENEFICIO PROPIO

Cuando las emociones se fingen, suele ser con algún propósito. En unas ocasiones, como veremos a continuación, se finge para conseguir un beneficio. En otras, como explicaremos en la siguiente actividad, se finge para no herir los sentimientos de otra persona o seguir una norma de comportamiento social. El objetivo de esta actividad y la siguiente es que los niños reflexionen sobre las consecuencias que tiene expresar una emoción distinta de la que realmente se siente. Veamos, en primer lugar, las consecuencias cuando el beneficio es para uno mismo.

- El profesor cuenta a los niños algunas de las siguientes situaciones y les pide que

respondan a las cuestiones que se plantean a continuación.

Lorena no quiere ir sola a la tienda a comprar lo que su madre le encargó. Quiere que su amiga Isabel la acompañe. Isabel está muy entretenida jugando. Lorena hace que llora y tiembla de miedo y le dice a Isabel: «El señor de la tienda me da mucho miedo, acompáñame».

- ¿De verdad le da miedo a Lorena el señor de la tienda?
- ¿Cómo se siente de verdad?
- ¿Por qué hace como si tuviera miedo?
- ¿Qué quiere Lorena?

Rosa y su hermana mayor están en el parque. Rosa quiere que su hermana mayor le haga caso todo el tiempo y no la deja jugar con sus amigas. Rosa se sienta en un banco y hace que está llorando. Su hermana se acerca y se pone a jugar con ella.

- ¿Rosa está triste de verdad o quiere que su hermana le preste atención?
- ¿Por qué hace Rosa esto?

Mónica es una niña mayor. Está muy entretenida con su consola y no quiere dejar de jugar, pero es hora de irse a dormir. Cuando sus padres le dicen que se vaya a la cama, Mónica pone cara de susto y se agarra a su madre diciendo: «No puedo ir a la cama porque hay un monstruo que me da mucho miedo».

- ¿De verdad crees que Mónica siente miedo o está contenta jugando?
- ¿Por qué Mónica dice que tiene miedo?

6.4. FINGIR PARA BENEFICIO DE OTRO

Como ya se ha mencionado, en otras ocasiones se pueden fingir emociones para beneficiar o no perjudicar a otra persona. En estos casos se trata de respuestas bastante complejas que ponen de manifiesto la comprensión de normas sociales y cierta capacidad empática.

— El profesor presenta a los niños algunas de las siguientes situaciones y les pide que respondan a las cuestiones que se plantean a continuación.

Daniel es el mejor amigo de Juan. Mientras jugaban a la pelota en casa de Juan, Daniel ha roto un jarrón. La madre de Juan lo había comprado en un viaje y era el que más le gustaba. Juan piensa que su madre se enfadará muchísimo cuando se entere de que su jarrón se ha roto. La madre de Juan dice: «Bueno, el jarrón no era tan bonito».

- ¿Por qué la madre de Juan dice esto?
- ¿Qué siente la madre de Juan?

En el día de su cumpleaños, Tomás recibe todos los años de sus tías un jersey. Siente que es un poco aburrido saber que te van a regalar todos los años. Cuando abre el regalo, Tomás sonríe y dice a sus tías: «¡Oh, qué bonito! ¡Es el regalo más bonito que me han hecho!».

- De verdad, ¿qué siente Tomás cuando abre el regalo de las tías?
- ¿Por qué dice que es el regalo más bonito?

Carmen está viendo la televisión. Le gusta mucho ver los dibujos en la televisión pero odia el telediario. Sabe que su madre quiere ver las noticias. Carmen bosteza aburrida y dice: «Pon las noticias, mamá, porque estos dibujos son aburridos».

- ¿Qué piensa de verdad Carmen de los dibujos?
- De verdad, ¿está aburrida Carmen?
- ¿Por qué hace como si se aburriera?

Normalmente la madre de David hace la cena. Hoy su padre prepara con mucha ilusión la cena pero ¡los espaguetis se le han quemado! David tiene mucha hambre pero se toca la tripa, hace como si le doliera y le dice a su padre: «Tienen muy buena pinta, qué pena que me duela la tripa y no tenga mucha hambre».

- ¿Le duele de verdad la tripa a David?
- ¿Por qué David hace como si le doliera la tripa?
- ¿Por qué David dice a su padre que los espaguetis tienen muy buena pinta?

6.5. ¿SER SINCERO O FINGIR?

Una vez que se han analizado las situaciones y las razones por las que se pueden fingir emociones, sería interesante que los niños se plantearan la conveniencia o no de fingir emociones en ciertas situaciones. El objetivo es que los niños puedan reflexionar acerca de la moralidad de este tipo de engaños. El profesor puede plantear la actividad de varias maneras.

- El profesor pide a los niños que expliquen si creen que es mejor ser sincero o fingir. El profesor animará el debate poniendo ejemplos que puedan matizar o contradecir los argumentos de los niños para enriquecer la discusión. Las situaciones de las actividades anteriores pueden servir como contraejemplos.
- El profesor ayuda a la mitad de los niños de la clase a que inventen un breve cuento en el que fingir una emoción puede ser mejor que expresar lo que verdaderamente se siente. También ayuda a la otra mitad a que cuenten un caso en el que es mejor no fingir lo que uno siente. Para ambas historias se comparan las consecuencias para uno

mismo y para los otros y se intenta sacar una conclusión general.

Situación	Emoción real	Emoción fingida	Consecuencia para uno	Consecuencia para el otro
-----------	--------------	-----------------	-----------------------	---------------------------

6.6. EN OTRAS CULTURAS

Para terminar el trabajo en clase, a continuación se propone una actividad en la que se pone de manifiesto cómo las emociones están modeladas por la cultura y cómo en otros lugares del mundo los niños pueden reaccionar y sentir de forma muy distinta de la nuestra. El objetivo no es promover un debate entre los niños sino, simplemente, proporcionarles una información que puede ser desconocida para ellos. Aunque esta noción no está relacionada con las emociones fingidas ni reales, es una idea interesante que puede despertar la curiosidad de los niños. Los ejemplos que aparecen a continuación son reales.

- El profesor presenta a los niños las historias que aparecen a continuación. Puede acompañarlas de dibujos o añadir otras que conozca y le parezcan interesantes.

Los niños hindúes

Las situaciones que nos provocan enfado a los españoles no son las mismas que les provocan enfado a los niños hindúes. Imagínate que tu padre está leyendo el periódico y tomándose un café. Tú le quieres enseñar tu cuaderno del colegio. Sin querer, tu padre vuelca su taza de café encima de tu cuaderno y se estropea. ¿Cómo te sentirías? ¿Te enfadarías? ¿Culparías a tu padre de tener que volver a hacer el cuaderno? Bien, pues un niño hindú no se enfadaría, pensaría que había sido inoportuno mostrar en ese momento los deberes a su padre.

Los niños en África

Imagínate esta historia. Hoy has llevado al colegio unas gafas nuevas porque las necesitas para ver mejor la pizarra. ¿Qué pasaría si los niños de tu clase cogieran tus gafas y se las pusieran? ¿Cómo te sentirías? En algunos sitios de África, los niños cogen las cosas de los demás y éstos no se enfadan porque se las cojan y las utilicen. No se enfadan porque piensan que las cosas no pertenecen a nadie y que todo el mundo puede cogerlas y utilizarlas.

Los niños mayas

Imagina que tienes un hermano pequeño que es un bebé. Tú estás jugando a hacer

dibujos en la arena con un palo. De repente viene tu hermano pequeño, que todavía no sabe hablar, y coge el palo con el que estás jugando. ¿Qué sentirías? ¿Te enfadarías? ¿Se lo dejarías a tu hermano? ¿Qué crees que diría tu mamá? Bien, pues los niños mayas en México no se enfadarán porque el hermano pequeño coja las cosas del hermano mayor. Entre los mayas, es una costumbre dejar que el pequeño tenga todo lo que quiera hasta que se haga un poco más mayor.

6.7. TRABAJAR LAS EMOCIONES REALES Y FINGIDAS EN CASA

Para terminar con las emociones reales y fingidas, se propone a los niños que realicen una tarea con sus padres y la anoten en su cuaderno. El objetivo es que los niños conversen con sus padres acerca de las emociones fingidas, si hay situaciones en las que se puede o se debe fingir una emoción, las consecuencias que puede tener, etc.

— Como se ha planteado en la actividad 6.2 («Identificar emociones reales y fingidas»), los padres pueden intentar recordar con los niños alguna situación ocurrida en casa en la que el niño o algún miembro de la familia ha fingido una emoción. Los niños y sus padres anotarán en el cuaderno la situación, cuál era la emoción real, cuál la fingida, por qué se fingió y qué consecuencias tuvo. De manera adicional, los padres pueden tener una conversación con sus hijos sobre la conveniencia de fingir emociones.

7. El Señor Susto: trabajando la empatía

A través de este cuento se va a trabajar uno de los elementos más importantes para lograr establecer buenas relaciones con los demás. Se trata de la empatía, una capacidad que permite comprender lo que otro siente y piensa pero sintiendo con él. Mediante la empatía, una persona se identifica con otra y establece un tipo de relación en la que al intercambio comunicativo se añade un enlace emocional especial. Para la empatía se requieren dos capacidades, una más cognitiva y otra más afectiva. Por una parte, es necesario adoptar el punto de vista del otro, pero además hay que sentir como el otro. Cuando una persona empatiza con otra se produce cierta complicidad, se siente de forma especial que se está «en lo mismo». Aunque la mayor parte de las personas reconocen este sentimiento cuando lo experimentan, en general no se suele expresar con palabras. La empatía es el motor de las conductas altruistas y de ayuda a los demás porque la identificación que se produce con el otro cuando se entiende y se comparte un estado afectivo es lo que incita a ayudar o a compartir. Cuando la empatía fomenta las conductas de ayuda a los demás, también se fomenta la responsabilidad. Se aprende que las acciones que realizamos tienen efectos en los otros y, por tanto, que a través de nuestras acciones somos responsables de los demás.

Las actividades que se proponen a continuación tienen como objetivo que los niños empiecen a tomar conciencia de la importancia de escuchar, considerar a los demás y aprender de ellos. Por otra parte, se pretende que aprendan a adoptar otros puntos de vista cognitivos y afectivos entendiendo la relevancia de esta capacidad a la hora de relacionarse con los demás.

7.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE LA EMPATÍA

A continuación se proponen una serie de cuestiones sobre las que los niños pueden debatir. El objetivo es introducir el tema mediante un guión de discusión que permita relacionarlo con el cuento. Más adelante, y en función de cómo se desarrolle el debate, se pueden introducir otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean las primeras preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «El Señor Susto» (p. 261), el profesor inicia una comunidad de investigación sobre la importancia de considerar los pensamientos y las emociones de los demás. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. Como ya sabemos, son los propios niños quienes deberían decidir qué cuestiones del cuento debatir. No obstante, si los niños no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía adaptando y modificando las preguntas según lo considere oportuno.

- ¿Crees que a Bigotes le gustaba que Nicolás lo acariciara fuerte y rápido? ¿Por qué?
- ¿Por qué al principio a Bigotes le gustaba que lo acariciaran pero no al final?
- ¿Puede el mismo gesto ser dulce y violento? (por ejemplo, acariciar a un perro). Explica tu respuesta.
- ¿Cuál es la diferencia entre acariciar suavemente y acariciar con fuerza para el perro y para el que acaricia?
- ¿Puede que un niño disfrute de acariciar fuerte a un perro? Explica tu respuesta.
- ¿Puede que un niño disfrute de hacer daño a otro niño? Explica tu respuesta.
- ¿Qué tienen de parecido Bigotes y Nicolás en esta historia? ¿Les ha pasado algo parecido?
- ¿Crees que Nicolás y Bigotes han sentido lo mismo?
- ¿Crees que el Señor Susto y Nicolás han hecho algo parecido?
- ¿Podemos hacer cosas a los demás que a nosotros no nos gustaría que nos hicieran? ¿Por qué?
- ¿Podemos disfrutar haciendo cosas a los demás que a nosotros no nos gustaría que nos hicieran? ¿Por qué?

7.2. APRENDER A ESCUCHAR

Una de las bases de la empatía es la escucha. Para poder adoptar el punto de vista de otra persona y sentir con ella es necesario escuchar antes lo que piensa y siente. Además, aprender a escuchar ayuda a disminuir el egocentrismo, es decir, a abandonar la propia perspectiva y abrirse a la experiencia de los demás. Las personas que no saben escuchar suelen estar muy centradas en sí mismas y les cuesta entender a los otros. Aprender a escuchar es una capacidad muy necesaria previa a la empatía que es necesario fomentar en los niños. Aunque a través de la FpN y las comunidades de investigación que se llevan a cabo en este programa los niños practican la escucha y el turno de palabra, nunca viene mal practicar estas habilidades con otro tipo de actividades. No obstante, si el profesor considera que los niños de su grupo ya las han adquirido de forma satisfactoria, puede optar por no realizar esta actividad.

— El profesor puede proponer una o varias actividades que impliquen realizar un esfuerzo por escuchar. Algunos ejemplos de actividades podrían ser:

- Escuchar música de diferentes tipos durante unos minutos (clásica, con gestos, rock).
- Salir al jardín y escuchar sonidos para ver de dónde provienen.
- Proponer una actividad en la que se pregunta algo a los niños y todos deben responder y escuchar a los demás. El profesor puede hacer a cada niño dos preguntas sencillas y fáciles de responder para que todos los demás escuchen, como por ejemplo:
 - ¿Qué te gustaría hacer este verano?
 - ¿Cuál es tu juego preferido?

7.3. RESPETANDO TURNOS

De forma complementaria a la escucha, el respeto a los turnos de palabra es fundamental en la comunicación. Para poder comprender a otra persona es necesario respetar su turno de palabra y no invadir su tiempo y espacio de comunicación. El objetivo de esta actividad es que los niños aprendan a escuchar respetando el turno de palabra pero, al igual que en la actividad anterior, el profesor puede optar por no realizarla si considera que los niños de su grupo ya han adquirido esta habilidad a través de las comunidades de investigación.

— El profesor organiza a los niños por parejas y les propone que jueguen a entrevistarse. Hacer entrevistas es una buena manera de entender y respetar los turnos de palabra. Los niños pueden construir un pequeño guión de tres preguntas con ayuda

del profesor y luego hacerse entrevistas unos a otros intercambiando los papeles. Mientras uno entrevista, el resto de la clase escucha lo que dice el entrevistado. Las preguntas podrían ser:

- ¿Qué es lo que más te gusta hacer en el colegio?
- ¿Cómo te gustaría celebrar tu cumpleaños?
- ¿Me puedes cantar tu canción preferida?

7.4. ENTENDER LAS NECESIDADES DE LOS DEMÁS...

Para que los niños aprendan a ser empáticos tienen que darse cuenta de lo importante que es considerar las opiniones, sentimientos y necesidades de los demás. Los niños que son empáticos lo hacen sin tener conciencia de ello. El objetivo de esta actividad es que a través de varias situaciones los niños expongan su punto de vista y expliciten la importancia y las repercusiones que tiene para las relaciones sociales considerar a los demás.

— El profesor pide a los niños que cuenten lo que harían en las siguientes situaciones. Cada punto de vista debe justificarse para suscitar intercambio entre los niños. Gracias al punto de vista de otros niños, cada uno puede tomar conciencia de la importancia de considerar a los demás y realizar conductas de ayuda.

Situación	¿Qué harías?	¿Por qué?
Un amigo se cae al suelo mientras corre		
A una persona mayor se le cae una moneda al suelo		
Tu gato maúlla porque a lo mejor tiene hambre		
Una niña está sola en el patio		
Los niños de la clase se ríen de un compañero		
A un niño de la clase le empuja un mayor		
Una niña de la clase ha perdido sus lápices de colores		
Tu abuela no entiende lo que le dices		

7.5. ... TAMBIÉN CUANDO NOS AFECTAN

Las situaciones expuestas en la actividad anterior son bastante sencillas para nuestro

objetivo puesto que no planteaban ningún conflicto para el niño. Así, para cualquier niño resulta relativamente sencillo ayudar a otro cuando esta ayuda no implica renuncia o no tiene coste alguno. No obstante, en esta actividad las situaciones se vuelven algo más complejas y se pide a los niños que reflexionen sobre lo que harían cuando esa ayuda tiene alguna repercusión para ellos. Esta actividad se volverá a plantear en el programa para niños de 5 años. En función de las necesidades de los niños y de su progreso, el profesor puede decidir realizarla el año siguiente o abordarla en ambos cursos.

— El profesor retoma las situaciones anteriores pero añade un matiz de dificultad, ya que esta vez ayudar al otro implica un dilema. La pregunta que plantea es: «¿Qué harías en esta situación?». El profesor debe promover entre los niños la justificación de cada respuesta para que haya intercambio entre ellos y toma de conciencia a través del diálogo.

Situación	¿Qué harías?	¿Por qué?
Un amigo se cae al suelo en una carrera. Si no pierdes tiempo, ganarás la carrera.		
El gato de la vecina se ha perdido pero ese animal no te gusta porque ya te ha arañado la mano.		
Tu gato maúlla porque a lo mejor tiene hambre. Estás jugando con un amigo a tu juego preferido.		
Un perro está atrapado con una cuerda. Te hace mucha gracia verlo saltar.		
Un niño está solo en el patio. Tú estás jugando al fútbol y estás ganando el partido.		
Una niña de la clase ha perdido sus lápices de colores. Tú sabes dónde están pero no tienes lápices para pintar en casa.		

7.6. ¿QUÉ CREEN OTROS? PRACTICANDO OTROS PUNTOS DE VISTA

Como se ha mencionado en la introducción, la empatía requiere la capacidad cognitiva de ponerse en el punto de vista de otra persona. El objetivo de esta actividad es plantear diferentes historias para que los niños adopten el punto de vista de otra persona y lo comparen con el suyo propio. Se trata de que practiquen esta habilidad mediante la resolución de pequeños problemas que se han utilizado en numerosas ocasiones para investigar cómo piensan los niños pequeños. En el programa para niños de 5 años se vuelve a presentar esta misma actividad. En principio, sería beneficioso para los niños

realizarlas en ambos cursos, pero el profesor decidirá en función de las características del grupo, su progreso, etc.

- El profesor planteará a los niños las dos situaciones siguientes de forma que parezcan situaciones reales. Es decir, no se cuenta la historia con otros personajes sino que el profesor, en colaboración con otro adulto, la escenifica planteando a los niños unas sencillas preguntas. Es importante que después de cada escenificación se pregunte a los niños qué ha pasado (por ejemplo, por qué el profesor ha dicho que había Lacasitos si había lápices en el bote o por qué ha buscado la pelota en el escondite original si no estaba ahí) y que entre todos se verbalice la relación que existe entre las conductas que uno realiza (buscar la pelota) o las creencias que uno tiene (creer que hay Lacasitos) y el conocimiento previo de la situación.

Los Lacasitos

El profesor muestra a los niños un bote de Lacasitos que previamente ha rellenado con lápices. Al enseñar el bote a los niños, les pregunta:

- «¿Qué creéis que hay aquí dentro?».

Los niños responderán «Lacasitos» o «caramelos». Entonces el profesor abre el bote, muestra que dentro hay lápices y les dice a los niños:

- «Mirad lo que hay dentro: ¡hay lápices!».

A continuación pregunta a la clase:

- «Si ahora enseñamos el bote cerrado a X (otro profesor), ¿qué va a decir que hay dentro? Y en realidad, ¿qué hay?».

Y a continuación hacen la prueba. Lllaman a otro profesor y le preguntan qué cree que hay dentro. El profesor insistirá para que los niños no revelen lo que el bote contiene en realidad. El profesor contestará «Lacasitos» o «caramelos». A continuación el profesor pregunta a los niños:

- «¿Hay caramelos dentro del bote?».

Y finalmente mostrará los lápices.

La pelota

Un profesor de otra clase muestra a los niños una pelota nueva. Les dice que está muy contento con su pelota pero que se tiene que ir, y la guarda en una caja para

luego poder jugar todos un partido de fútbol. Cuando el profesor se marcha, el profesor habitual de la clase dice a los niños que le van a gastar una broma y cambia de sitio la pelota escondiéndola en otro lugar. A continuación pregunta a los niños:

- «Cuando vuelva, ¿dónde creéis que va a buscar la pelota? ¿Por qué?».

Después vuelve el primer profesor y dice:

- «Hola, vengo a por mi pelota, ¿os acordáis de que la había dejado aquí?».

El profesor abre la caja, ve que no está y pregunta a los niños qué ha pasado. Los niños contarán lo que ha sucedido y para terminar el profesor explicará que ha buscado en la caja porque, como él no había visto que la habían cambiado de sitio, no podía saber que estaba en otro lugar. Acepta la broma y se ríe haciendo partícipes a los niños.

7.7. ¿QUÉ SIENTEN OTROS? PRACTICANDO EMOCIONES AJENAS

La otra cara de la empatía tiene que ver con la capacidad para entender y sentir las emociones de los demás. Al igual que en la actividad anterior, el objetivo es que los niños comprendan las emociones de los demás y puedan empezar a sentir de alguna forma empatía a través de situaciones cortas y sencillas. Por otra parte, los niños tendrán que identificar la emoción del personaje de la situación e ir tomando conciencia de que los demás pueden sentir de forma distinta de la suya. En el programa para los niños de 5 años se propone la misma actividad, pero las situaciones son más complejas.

- A Emilio le encanta el zumo de piña pero no el de naranja. Su padre se ha equivocado y le ha traído uno de naranja. ¿Cómo crees que se sentirá?
- Ningún niño ha querido jugar con Andrés en el recreo. ¿Cómo crees que se sentirá?
- Eva estaba jugando con una muñeca y Paula se la ha quitado. ¿Cómo crees que se siente?
- Juan y Luis han conseguido terminar juntos el mural sobre los animales y les ha quedado muy bonito. ¿Cómo crees que se sienten?
- Todos los niños de la clase han ido al cumpleaños de Teo y lo han pasado muy bien. ¿Cómo crees que se siente Teo?

7.8. FRÍO, FRÍO, CALIENTE, CALIENTE

A través del juego los niños pueden practicar la adopción de otros puntos de vista y las conductas altruistas y cooperativas al ayudar a conseguir un objetivo. El objetivo de esta actividad es que a través de este sencillo y conocido juego los niños de la clase

adopten una perspectiva ajena e intenten de forma colaborativa ayudar a otro niño.

- El profesor y los niños esconden un objeto en algún lugar de la clase y se sientan todos juntos. Uno de los niños sale fuera de la clase mientras el resto esconde el objeto y luego debe encontrarlo con la ayuda de los demás. Cuando el niño que busca se aleja del objeto, el resto de la clase dice «frío, frío», y cuando se acerca al objeto, el resto de la clase dice «caliente, caliente». Cuando encuentra el objeto, todos los niños aplauden y le felicitan.

7.9. TRABAJAR LA EMPATÍA EN CASA

Para finalizar las actividades relacionadas con la empatía, se propone una sencilla actividad que los niños pueden realizar con sus padres. El objetivo es que los niños reflexionen con sus padres sobre algunas situaciones empáticas que han podido ocurrir en su entorno más cercano.

- El profesor pide a los niños que con sus padres recuerden un cuento en el que un personaje siente empatía por otro y le ayuda de alguna forma. A continuación se les pide que recuerden una situación real vivida por algún miembro de la familia (el niño si es posible) en la que se sintió empatía y se ofreció algún tipo de ayuda. Una forma sencilla y significativa para los niños de realizar esta actividad es pensando en algún animal o mascota al que el niño ha podido ayudar. Los padres y los niños pueden anotar, comparar y reflexionar sobre la situación ficticia y la situación real.

8. Nicolás y la pandilla de los mayores: trabajando la competencia social

La competencia social o las habilidades sociales son las estrategias y los recursos que se ponen en práctica para relacionarse de forma adecuada con los demás. Tanto para los niños como para los adultos, el éxito social, es decir, el ser aceptado y valorado por los demás, es una cuestión fundamental que incide en la autoestima y en el bienestar psicológico. Los niños que son competentes socialmente tienen muchas más posibilidades de hacer amigos, sentirse aceptados y enriquecerse con todo lo que aportan las relaciones con otros niños. Desde incluso los 3 años se observan niños que tienen dificultades a la hora de establecer relaciones con los demás. Estos niños suelen arrastrar durante años algunos déficit que complican mucho su socialización y que pueden tener graves repercusiones psicológicas. Así, es importante que desde los inicios de la escolarización los niños reflexionen y aprendan algunas estrategias que les permitan establecer buenas relaciones con los demás, integrarse en grupos de iguales y resolver conflictos cuando aparezcan.

Las actividades que se han diseñado abarcan dos ámbitos algo diferentes. En primer lugar, se plantean una serie de actividades que pretenden fomentar ciertas habilidades que los niños pueden emplear de forma habitual para relacionarse con los demás. En segundo lugar, se proponen otras actividades para reflexionar y practicar habilidades sociales que pueden ser útiles cuando aparecen conflictos. En ambos casos, se trata de habilidades y conocimientos fundamentales que merece la pena incorporar al repertorio tanto de los niños competentes como de los que tienen más dificultades para relacionarse con los demás.

8.1. REFLEXIONANDO SOBRE LA COMPETENCIA SOCIAL

A continuación se proponen una serie de cuestiones sobre las que los niños pueden debatir. El objetivo es que reflexionen sobre cómo comportarse y salir de una situación social complicada. En función de cómo se desarrolle el debate, se pueden introducir otras cuestiones más abstractas ligadas a la competencia social. En este guión de discusión se plantean algunas preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «Nicolás y la pandilla de los mayores», el profesor inicia una comunidad de investigación sobre cómo nos sentimos y qué podemos hacer ante un conflicto social o una agresión. Las preguntas que aparecen a continuación son sólo una indicación. Como ya sabemos, son los propios niños quienes deberían decidir qué cuestiones del cuento debatir. No obstante, si los niños no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía adaptando y modificando las preguntas según lo considere oportuno.

- ¿Crees que Nicolás tiene motivos para asustarse cuando oye reír a los niños mayores? Explica tu respuesta.
- ¿Cómo crees que se siente Nicolás cuando los mayores le dicen «Nicolás, el bebé»?
- ¿Qué habrías hecho si hubieras sido Nicolás?
- ¿Crees que Nicolás es el único niño del que otros se ríen o eso pasa a menudo?
- ¿Por qué los mayores se ríen de Nicolás?
- ¿Qué podría hacer Nicolás para salir de esa situación? Encuentra distintas maneras de resolverlo.
- ¿Crees que decir a los niños mayores que son malos ha contribuido a que dejen de burlarse de Nicolás? ¿Por qué?
- ¿Crees que decir a los demás cómo nos sentimos puede ser eficaz? ¿Por qué?
- ¿Qué podemos hacer para que los demás nos respeten?

8.2. ¿CÓMO PUEDO TENER AMIGOS? APRENDIENDO A TOMAR LA INICIATIVA

Para que los niños puedan relacionarse adecuadamente con los demás de forma cotidiana es necesario que sepan cómo acercarse a los otros. El primer contacto con los otros y la forma de acercarse a ellos determinan la aceptación o el rechazo que éstos pueden experimentar. El objetivo de esta actividad es que los niños reflexionen y practiquen formas adecuadas de iniciar interacciones con otros niños. Para ello se proponen tres situaciones diferentes que van aumentando en complejidad y en las que se pueden practicar estas habilidades. En un principio se plantean interacciones entre dos niños, y en segundo lugar, habilidades para introducirse en un grupo. Dado que las dos situaciones se propusieron en el programa para niños de 3 años, el profesor puede plantear a los niños ambas situaciones o escoger la que crea más conveniente en función de su grupo de alumnos. Si considera que los niños ya han adquirido esta habilidad, puede obviar la actividad o proponerla con otros contenidos adaptados a las necesidades de sus alumnos.

Acercarse a otro niño

«Marco está en el colegio. Es nuevo y no conoce a nadie. Es la hora del recreo y ve a Pablo, otro niño de su clase, jugando muy entretenido con unos coches. A Marco le apetece mucho ir a jugar con Pablo pero no sabe muy bien qué decirle. ¿Podrías ayudar a Marco?»

— El profesor presenta a los niños esta situación e inicia un debate sobre cuál sería la mejor forma para Marco de jugar con Pablo. El profesor va apuntando en la pizarra las estrategias que los niños mencionan y entre todos justifican cuáles serían las más eficaces. El profesor puede proponer algunas «malas» estrategias y preguntar a los niños si serían eficaces. Se puede completar la actividad pidiendo a dos niños de la clase que representen a los dos niños: un niño hace de «Marco» y otro niño hace de «Pablo» poniendo en práctica las estrategias anteriormente discutidas. El profesor debe guiar la interacción entre los dos niños de forma que se vayan practicando las habilidades pertinentes.

¿Qué puede hacer Marco para jugar con Pablo? ¿Funciona? ¿Se puede mejorar?

Introducirse en un grupo

«Valeria está en el recreo y ve a varios niños de su clase jugando al escondite. A ella le apetece mucho jugar al escondite con los niños de su clase pero no sabe muy bien qué decir ni a quién preguntar. ¿Podrías ayudar a Valeria?»

— El profesor presenta a los niños esta situación e inicia un debate sobre las maneras en que Valeria podría jugar con sus compañeros. El profesor puede ir anotando en una

tabla similar a la anterior las estrategias y proponer algunas poco eficaces para comentarlas con los niños. Las preguntas que aparecen a continuación pueden ayudar a guiar la discusión. La actividad puede completarse con un juego de rol en el que se escenifiquen la situación y las estrategias.

- ¿A quién puede preguntar Valeria si puede jugar?
- ¿Es mejor preguntar a niños que nos miran o a los que no nos hacen caso?
- ¿Cómo lo puede hacer?
- ¿Es mejor preguntar a un niño o a un profesor? ¿Por qué?
- ¿Te ha pasado alguna vez lo mismo que a Valeria? ¿Qué hiciste?

PRACTICAR LA CORTESÍA

La cortesía es una habilidad básica que facilita mucho el contacto con los demás. Aunque es fundamental para iniciar una interacción con desconocidos, también es muy importante cuando nos relacionamos con las personas de nuestro entorno. Los padres suelen insistir mucho en las normas de cortesía, y la mayor parte de los niños las tienen bien integradas. El objetivo de esta actividad es que los niños practiquen entre compañeros y de una forma lúdica estas normas.

— El profesor organiza a los niños por parejas y les pide que representen una situación en la que dos desconocidos tienen que interactuar. Los niños tienen que interactuar utilizando las normas básicas de cortesía (saludo, petición educada, despedida). El profesor modela, refuerza y hace repetir las situaciones para que los niños aprendan a interactuar de forma educada con personas que no conocen. Se pueden utilizar las siguientes situaciones:

- Un niño hace de tendero y otro de cliente.
- Un niño hace de adulto y otro de niño; el niño pide algo al adulto.
- Dos niños no se conocen y quieren jugar juntos en el parque.

PEDIR AYUDA Y OFRECER AYUDA

Pedir ayuda de forma adecuada y ofrecerla cuando alguien la solicita son habilidades que también facilitan la interacción con los demás. Esta actividad tiene como objetivo que los niños puedan identificar situaciones en las que se les solicita ayuda, entender la importancia de saber pedirla y también ser capaces de ofrecerla cuando otros la solicitan.

— Para realizar la actividad el profesor inventará una serie de situaciones en las que necesitará ayuda y la solicitará a los niños. A la vez, organizará una serie de actividades cortas y sencillas en las que unos niños deben pedir ayuda a otros. Las

situaciones en las que el profesor pide ayuda a los niños podrían ser:

- Ordenar la clase.
- Regar las plantas.
- Atender a los pequeños en el comedor.

— Para que los niños se pidan ayuda entre sí, el profesor puede organizar las siguientes actividades:

- Realizar dibujos por parejas de forma que los niños menos hábiles pidan ayuda a los más hábiles.
- Realizar algunos ejercicios sencillos de gimnasia por parejas de manera que unos niños tengan que ayudar a otros.

— Para finalizar la actividad se puede proponer una pequeña discusión sobre las situaciones en las que los niños piden y ofrecen ayuda:

- ¿En qué situaciones sueles pedir ayuda?
- ¿A quién sueles pedir ayuda?
- ¿Te la suelen dar? ¿Qué pasa si pides ayuda pero no te la dan?
- ¿Cómo te sientes cuando alguien te ayuda?
- ¿Alguien te ha pedido ayuda alguna vez? Recuerda una situación.
- ¿Has ayudado a alguien alguna vez?
- ¿Cómo te sientes cuando ayudas a alguien? Y la otra persona ¿cómo se siente?
- ¿Te parece bueno ayudar a los demás cuando te lo piden?

8.3. ¿CÓMO PUEDO RESOLVER CONFLICTOS?

LA IMPORTANCIA DEL CONTROL

El control de las emociones negativas y de las conductas agresivas es uno de los principales objetivos a conseguir con los niños pequeños. Si los niños llegaran a controlar estas cuestiones, las relaciones con los iguales serían mucho más sencillas. El objetivo de esta actividad es que los niños reflexionen sobre las consecuencias que puede tener en uno mismo y en los otros la falta de control.

— El profesor propone varias situaciones conflictivas que aparecen con frecuencia en las interacciones entre niños. Por parejas, y con la ayuda del profesor, puede pedir a los niños que representen las escenas para después debatir y reflexionar sobre las consecuencias de este tipo de acciones. El profesor puede utilizar las situaciones que aparecen a continuación o adaptarlas en función del grupo de niños con el que

trabaje:

- Un niño juega con un tren, viene otro y se lo quita.
- Una niña está columpiándose en el parque durante mucho rato cuando muchos niños esperan para columpiarse.
- Un niño no quiere hacer una actividad en grupo y molesta al resto, habla, tira del pelo, etc.
- Dos niños están dibujando, uno de ellos ve que al otro le ha salido mejor y le hace un garabato en su hoja.
- Un niño quiere un juguete que tiene otro y para conseguirlo le pega.

— El profesor puede después llevar a cabo una discusión sobre las siguientes cuestiones:

- Después de haber reflexionado sobre todas estas escenas, ¿crees que los niños que pegan, quitan los juguetes o molestan a los demás podrían hacer las cosas de otra manera?
- ¿Cómo van a reaccionar los demás si les pegan o les molestan?
- ¿Crees que el niño que pega, molesta o quita un juguete consigue lo que quiere? ¿Crees que estará contento?
- Si crees que se pueden hacer las cosas de otra manera, intenta explicar a un compañero que pega o molesta cómo podría hacerlo.
- ¿Crees que hay formas de controlarse? ¿Cuáles?
- Si estás triste, ¿puedes controlar tus lágrimas? ¿Cómo lo haces?
- Si estás nervioso, ¿puedes controlarte? ¿Cómo lo haces?

— Otra forma de plantear la actividad es contrastar de manera explícita las situaciones en las que no hay control transformándolas en otras en las que el niño se controla y actúa de otra manera. De esta forma, los niños podrían comprender mejor cómo convertir una situación sin control en una situación controlada en la que se considera al otro y se actúa de forma prosocial. El profesor retomaría las situaciones anteriores y preguntaría a los niños cómo se podría actuar de forma «controlada».

Situaciones	Sin control	Con control
-------------	-------------	-------------

IDENTIFICAR PROBLEMAS INTERPERSONALES

El objetivo de esta actividad es que los niños analicen ciertas situaciones conflictivas y entiendan por qué representan un problema. No obstante, si al realizar la actividad

anterior ya se han debatido estas cuestiones, no es necesario volver a realizarla.

— Retomando las situaciones de la actividad anterior, el profesor pide a los niños que identifiquen si se trata de situaciones problemáticas. El profesor preguntaría a los niños:

- ¿Existe un problema en esta situación?
- ¿Cuál es el problema?
- ¿Cómo se sienten los personajes?

— Para completar la actividad, el profesor puede proponer a los niños que busquen o piensen en un cuento donde aparece un problema. El profesor puede repartir libros de cuentos conocidos para los niños en la clase y pedirles que por grupos identifiquen el problema. Cada grupo explicará después al resto de la clase el conflicto que aparece en su cuento. El profesor matizará o corregirá la explicación cuando sea necesario. Esta actividad se puede realizar también en casa con los padres. En este caso, se pedirá a los padres que con sus hijos busquen y anoten el problema identificado en el cuento junto con todas las soluciones posibles que se les ocurran.

PENSANDO SOLUCIONES

Una vez que los niños han reflexionado sobre las situaciones anteriores, se propone un debate para que les busquen soluciones. El objetivo es que los niños propongan estrategias para que el niño agredido pueda salir de la situación lo mejor posible.

— El profesor pregunta a los niños qué puede hacer el niño agredido para escapar de la situación y que le afecte lo menos posible. Se podría debatir sobre las siguientes estrategias:

- Ignorar al agresor: marcharse, hacer otra cosa, buscar a otro niño para jugar.
- Agredir al agresor: pegarle, insultarle, etc.
- Defender los propios derechos: decirle al agresor que no debe comportarse así.
- Acudir a una figura de autoridad para que medie en el conflicto.

PERDONA, ME HE EQUIVOCADO

En muchas ocasiones, cuando realizamos algo equivocado, una de las formas de solucionar el conflicto es reconocer el error y pedir perdón. Se trata también de una forma de asumir la responsabilidad y trabajar la humildad. A través de esta actividad se pretende que los niños tomen conciencia de que pedir perdón es algo sencillo de hacer y que ayuda a resolver problemas. Además, se pretende que los niños lo incorporen de

forma natural a su repertorio conductual y lo integren como una manera más de relacionarse.

— El profesor plantea a los niños diferentes historias cortas o situaciones en las que un niño se equivoca, hace daño a otro o actúa de forma agresiva y pide perdón. Se puede trabajar mediante juego de rol modelado por el profesor. También puede comenzar el propio profesor pidiendo perdón a algún niño para servir de modelo y que luego sean los niños los que, trabajando por parejas, practiquen de forma adecuada cómo pedir perdón. Para realizar esta actividad se pueden retomar las situaciones que se han utilizado en actividades anteriores o las recogidas en *Los cuentos de Ana*.

8.4. TRABAJAR LA COMPETENCIA SOCIAL EN CASA

En esta ocasión las actividades para realizar en casa junto con los padres se han ido proponiendo a lo largo del trabajo del profesor en la clase. Los niños pueden trabajar con sus padres una de las actividades ya propuestas.

— Véase la actividad «Identificar problemas interpersonales».

9. Termina el colegio: trabajando la amistad

La amistad es el último tema que se va a trabajar en el programa. Se trata de un aspecto que empieza a ser importante en la vida de los niños pequeños pero cuya relevancia irá aumentando con el tiempo. Durante toda la escolarización, y sobre todo durante la adolescencia, tener amigos y sentirse aceptado por los demás es esencial. Entre los años de la escuela primaria y la adolescencia, la influencia de los padres va poco a poco disminuyendo, y la de los amigos, aumentando. La amistad se convierte así en un elemento que contribuye de forma fundamental a la formación de la autoestima y al bienestar psicológico durante toda la vida, ya que, también durante la edad adulta, es vital disfrutar de la amistad.

Las actividades que a continuación se proponen tienen como objetivo que los niños reflexionen acerca de la amistad, aprendan cómo son estas relaciones y sepan cómo generarlas.

9.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE LA AMISTAD

Para iniciar la reflexión sobre la amistad, a continuación se proponen una serie de cuestiones que los niños pueden debatir. El objetivo es empezar con un guión de discusión que permita introducir el tema relacionándolo con el cuento. Más adelante, y

en función de cómo se desarrolle el debate, se pueden introducir otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean las primeras preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «Termina el colegio» (p. 263), el profesor inicia una comunidad de investigación sobre la amistad. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. Como ya sabemos, son los propios niños quienes deberían decidir qué cuestiones del cuento debatir. No obstante, si los niños no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía adaptando y modificando las preguntas según lo considere oportuno.

- ¿Por qué Ana ha querido darle a Silvia uno de sus vestidos?
- ¿Cómo crees que se ha sentido Ana cuando su mamá le ha dicho que no podía darle el vestido? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que se ha sentido Silvia? ¿Por qué?
- ¿Crees que la mamá de Ana tenía razón al no dejar que ésta diera su vestido? ¿Por qué?
- Los vestidos que compra la mamá de Ana, ¿son de su mamá o son de Ana?
- ¿Crees que habría sido mejor que Ana hubiera prestado su vestido a Silvia en vez de regalárselo? ¿Por qué?

9.2. ASÍ SON MIS AMIGOS

Una vez que los niños hayan reflexionado sobre algunas cuestiones relacionadas con la amistad, se pretende que se centren en sus propios amigos y vayan tomando conciencia de quiénes son, por qué lo son y qué actividades les gusta realizar con ellos. A través de esta actividad se busca una reflexión más concreta acerca de las afinidades que cada uno tiene con sus amigos.

— El profesor pide a los niños que se dibujen a sí mismos realizando alguna actividad con un amigo. Si los niños se dibujan con amigos de la clase, el profesor podría organizar la actividad de forma que todos los niños sean escogidos como amigos y dibujados por otros. Cada niño puede explicar después al resto de la clase quién es su amigo, por qué son amigos y qué actividad están realizando. El profesor puede también anotar las actividades y las características que los niños van mencionando para luego elaborar un mural.

9.3. ASÍ SE HACEN AMIGOS: LA IMPORTANCIA DE LA RECIPROCIDAD

Una de las características más importantes de las relaciones de amistad es la

reciprocidad. En general, en las relaciones de amistad se construye una relación recíproca cuando se percibe un equilibrio entre lo que se da y lo que se recibe. Aunque hay excepciones y personas muy generosas, lo normal es que las amistades poco recíprocas terminen rompiéndose. El objetivo de esta actividad es que los niños comprendan la importancia de este rasgo y la naturalidad con la que suele aparecer cuando nos relacionamos con amigos.

— El profesor propone un ejercicio para favorecer la reciprocidad preguntando a los niños «¿qué debo hacer para mostrar a un amigo que le quiero tanto como él me quiere?» en las siguientes situaciones:

- Si un amigo me presta un juguete, yo...
- Si un amigo me da un beso, yo...
- Si un amigo me sonrío, yo...
- Si un amigo me cuenta un secreto, yo...
- Si un amigo me da ánimos, yo...
- Si un amigo llora, yo...
- Si un amigo me ayuda a hacer un dibujo, yo...
- Si un amigo aguanta mis enfados, yo...
- Si un amigo me da su merienda, yo...

9.4. RESOLVIENDO CONFLICTOS CON LOS AMIGOS

Aunque los amigos se apoyan y se ayudan, también son las personas con las que más conflictos se pueden tener, puesto que se trata de relaciones cercanas y con las que se tiene mucho contacto. Una forma de enseñar a los niños a mantener las relaciones de amistad es transmitiéndoles la idea de que los conflictos se pueden vivir con cierta naturalidad pensando que se trata de situaciones que nos ayudan a mejorar, sobre todo si disponemos de los recursos apropiados para resolverlos de forma positiva.

— El profesor pregunta a los niños cómo se sentirían y qué podrían hacer en las siguientes situaciones y anota las respuestas. El profesor intentará poner de manifiesto que se trata de situaciones cotidianas y normales y que lo importante es poder resolverlas adecuadamente.

- Si te peleas con tu mejor amigo.
- Si te caes corriendo porque tu amigo te empuja.
- Si quieres a un amigo y él no te quiere a ti.
- Si un amigo se burla de ti.

9.5. EL LIBRO DE LOS AMIGOS

Para terminar el programa y las actividades relacionadas con la amistad, se propone realizar una recapitulación sobre las características de los amigos que los niños consideran más importantes. Para ello el profesor puede preguntar de nuevo a los niños o utilizar el material que se ha ido trabajando en las actividades anteriores. El objetivo final es construir un «libro de los amigos».

- El profesor propondrá a los niños confeccionar entre todos un libro en el que aparezcan algunas cualidades o características que suelen tener los amigos. Puede tratarse de cuestiones concretas y graciosas (por ejemplo, los amigos siempre nos dicen que estamos guapos aunque vayamos despeinados), más abstractas y serias (por ejemplo, los amigos nos ayudan cuando tenemos problemas) o una mezcla de ambas. Para realizarlo se escribirán en las hojas los rasgos que entre todos se decidan y se ilustrarán con dibujos. Una posibilidad es que cada niño construya un libro haciendo él mismo los dibujos o intercambiándolos con otros niños. De esta forma, cada niño podrá guardar su ejemplar. Otra posibilidad es construir un libro para toda la clase de forma que cada grupo de niños haga uno de los dibujos. El profesor decidirá la manera más adecuada de realizar la actividad en su clase.

9.6. TRABAJAR LA AMISTAD EN CASA

Para terminar, con esta actividad se propone a los niños que realicen con sus padres un libro de los amigos. El objetivo es que los niños conversen con sus padres acerca de la amistad, de quiénes son sus amigos, de por qué son amigos y de qué cosas les gusta compartir.

- El profesor pide al niño que con sus padres construya un libro similar al que han realizado en clase. La diferencia es que en este libro aparecerán los amigos reales del niño que pueden pertenecer al colegio o a otros ámbitos. El niño recopila y selecciona con la ayuda de sus padres fotos de sus amigos. Después las pega en el cuaderno y anota al lado de cada una la cualidad que más le gusta de cada amigo, lo que más le divierte hacer con él, desde cuándo son amigos, etc.

¹ Trabajar las estrategias de afrontamiento y regulación de la tristeza desde una metodología reflexiva y basada en el diálogo resulta todavía complejo para la mayoría de niños de 4 años. Por eso, estas cuestiones se plantean en el programa para niños de 5 años. No obstante, si el profesor lo considera adecuado a las características del grupo, puede incorporar las propuestas del programa para niños de 5 años (véase la p. 202 «Si la tristeza te ataca») o bien adecuar las propuestas del programa para niños de 3 años (véase la p. 110 «¿Qué hago con la tristeza?»), haciendo especial hincapié en estrategias cognitivas o comunicativas.

² Para trabajar las estrategias de regulación del enfado con niños de 4 años una metodología reflexiva y basada en

el diálogo puede resultar compleja. Será el profesor quien determine, de acuerdo con las características del grupo, si abordará estas estrategias desde la FpN en el programa para 5 años (véase la p. 207 «Si el enfado te ataca») o bien a través de una metodología y actividades más concretas, como las propuestas que se desarrollan en el programa para niños de 3 años (véase la p. 113 «¿Qué hago con el enfado?»), haciendo especial hincapié en los aspectos comunicativos y cognitivos.

4. Pensando las emociones con 5 años: los primeros intercambios filosóficos

Introducción

Desde un punto de vista social y emocional, los niños de 5 años se encuentran en un momento privilegiado. A esta edad, la mayor parte de los niños ya han superado las limitaciones cognitivas que impedían la armonía y la fluidez deseables en las relaciones con los otros. La mayoría ya no están centrados en su propio punto de vista y han superado el egocentrismo intelectual que tanto dificulta la coordinación con los demás. Este importante progreso cognitivo tiene numerosas consecuencias en la vida social de los niños. Las relaciones con los adultos se vuelven más fáciles y los vínculos de amistad con los iguales se afianzan. En general, los niños disfrutan más las relaciones entre iguales porque logran que sus intercambios sean más coordinados y más recíprocos. Al igual que a los 4 años, el juego de ficción sigue siendo el contexto ideal en el cual surge la intimidad de la amistad (véase la introducción al programa para niños de 4 años). En definitiva, los progresos cognitivos provocan que a los 5 años los niños puedan disfrutar de forma genuina de sus relaciones de amistad.

El programa que presentamos para esta edad tiene dos objetivos principales. Por una parte, muchas de las actividades pretenden fomentar la responsabilidad que cada niño tiene en el estado emocional de los demás. Como ya vimos, el programa diseñado para los niños de 4 años pretendía que éstos iniciaran un conocimiento reflexivo más complejo y autónomo sobre las emociones y la competencia social. En este caso, y con ese trabajo de reflexión básico ya realizado, se pretende que el pensamiento de los niños se dirija sobre todo hacia los demás y que analice las consecuencias que las emociones propias, su expresión, su regulación, etc., tienen en los otros. De alguna manera este programa, que cierra el ciclo educativo, pretende que los niños inicien un recorrido que les convierta en seres social y emocionalmente responsables. En segundo lugar, el programa pretende fomentar de forma especial la capacidad de los niños para manejar estrategias de regulación emocional y de competencia social. Las actividades encaminadas a la reflexión y discusión de estrategias ocupan un lugar destacado en este programa. Muy en consonancia con el objetivo anterior, pensamos que dotar a los niños de estrategias de regulación emocional y competencia social revertirá en el bienestar ajeno. Los niños capaces de controlar sus emociones, de compartir, de sentir empatía y de ayudar a los otros, entienden mejor hasta qué punto cada uno es responsable de los

demás.

Por último, el enfoque que se plantea incide en la reflexión autónoma (sin adultos) y entre iguales por parte de los niños. Al igual que en el programa para niños de 4 años, el objetivo es que los niños aprendan a pensar por sí mismos y a preguntarse el porqué de las cosas bajo la guía de un adulto que conduce pero no responde. El diálogo entre iguales, sin la intervención del profesor, logrará con el tiempo que los niños tomen conciencia de cómo la consideración de otros puntos de vista ayuda a obtener respuestas más complejas, más ricas y más acertadas. Esperemos que así sea más fácil que, en algún momento de su vida, los niños vean cómo a través de los otros se van formando a sí mismos.

A modo de orientación se propone el siguiente cronograma:

TABLA 4.1

Propuesta de contenidos a trabajar en función del número de sesiones

	Nov.	Dic.	Ene.	Feb.	Mar.	Abr.	May.
La alegría	■						
La tristeza		■					
El enfado		■	■				
El miedo			■	■			
La envidia				■	■		
Las emociones mixtas				■	■		
La empatía					■	■	
Las competencias sociales						■	■
La amistad							■

1. La mariposa herida: trabajando la alegría

Este cuento, que ya utilizamos en el curso anterior para establecer la diferencia entre emociones positivas y negativas, lo vamos a emplear ahora para trabajar la alegría. El objetivo es que los niños reflexionen sobre la principal emoción positiva que ellos y los adultos sienten. En concreto se intentará que los niños logren identificar la emoción en sí

mismos y en los demás, tengan claras sus causas y consecuencias y se den cuenta de que un mismo gesto puede corresponder a diversos estados emocionales. Si los niños ya han realizado el programa en los cursos anteriores, es posible que algunas de estas actividades ya hayan sido trabajadas. El profesor decidirá adaptarlas o reagruparlas, de forma que los niños sólo recuerden lo que ya han trabajado. Desde la FpN se asume que los diálogos y el conocimiento que los niños generan a través del intercambio deben ser diferentes (y, por tanto, beneficiosos) en cada momento del desarrollo, pero el profesor decidirá la manera más adecuada de adaptar los contenidos.

Como ya aclaramos en el curso anterior, en el cuento «La mariposa herida» aparecen varias emociones. Por una parte, los niños se sienten bien y están contentos de ir a cazar mariposas, pero también se preocupan y se entristecen cuando se dan cuenta de que la mariposa tiene un ala rota. Al igual que en las situaciones reales, las emociones cambian con mucha facilidad y a veces se entremezclan de forma confusa. La idea de la variabilidad emocional se trabajará de forma específica más adelante (véase el capítulo sobre las emociones mixtas), pero se trata de un elemento constante que aparecerá a lo largo de todas las historias. Así pues, el profesor puede ir introduciendo esta idea si lo considera oportuno u obviarla hasta que la trabaje de forma más sistemática.

1.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE LA ALEGRÍA

Para comenzar las actividades sobre la alegría, se proponen una serie de cuestiones que el profesor puede utilizar para guiar el debate. Algunas de estas cuestiones permiten introducir el tema relacionándolo con el cuento, para luego abordar otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean las primeras preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «La mariposa herida» (p. 255), el profesor inicia una comunidad de investigación sobre qué es la alegría. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. Como ya sabemos, son los propios niños quienes deben decidir qué cuestiones del cuento debatir, pero si no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía. No obstante, estas preguntas se pueden adaptar y modificar en función de los intereses del grupo, las circunstancias específicas, etc.

- ¿Crees que la mariposa está contenta o alegre? ¿Por qué?
- ¿Qué hacemos cuando estamos contentos o alegres?
- ¿Qué cosas te hacen sentir alegre?
- ¿Cómo sabes si estás alegre?
- ¿Qué significa «estar alegre»?
- ¿Crees que tus amigos sienten alegría en las mismas situaciones que tú? ¿Por qué?

- ¿Puede ser que un niño esté siempre alegre, en todas partes?
- ¿Qué se puede hacer para que los niños estén alegres?
- ¿Qué se puede hacer para que los mayores estén alegres?
- ¿Es lo mismo estar contento que estar alegre?

1.2. ME SIENTO ALEGRE CUANDO...

La alegría supone una satisfacción. Es un estado de placer provocado por una razón precisa. Los estados emocionales positivos, el buen humor, el buen estado de ánimo y la alegría son fundamentales para llevar una vida satisfactoria y sentirse bien consigo mismos y con el entorno. El objetivo de esta actividad es que los niños identifiquen las situaciones que provocan un estado anímico positivo. Aunque la alegría es el estado positivo más habitual al que solemos referirnos, a través de esta actividad los niños pueden darse cuenta de la existencia de otros estados emocionales positivos y de su relación con la alegría.

- El profesor pide a los niños que mencionen las situaciones, actividades o acontecimientos que les hacen sentirse bien y estar alegres. Según los niños vayan describiendo situaciones, se irán anotando en la pizarra. Es conveniente que los niños expliquen por qué esas situaciones les hacen sentirse bien. El profesor puede hacer hincapié en la búsqueda de otros términos que califiquen estados emocionales positivos (felicidad, buen humor, diversión, etc.).
- De forma complementaria, el profesor puede completar la actividad pidiendo a los niños que mencionen las situaciones, actividades o acontecimientos que les hacen sentirse mal. Con esta segunda parte, se puede volver a trabajar el contraste entre emociones positivas y negativas. Al igual que en la primera parte, sería muy conveniente que los niños manifestasen de forma explícita por qué se sienten mal en las situaciones que mencionan.

1.3. ASÍ ESTAMOS ALEGRES

A través de esta sencilla actividad se pretende que los niños realicen actividades que produzcan alegría, buen humor y les hagan reír. El objetivo es que los niños se den cuenta de que los estados emocionales se pueden provocar si se llevan a cabo las acciones adecuadas.

El profesor pregunta a los niños qué podrían hacer en la clase para ponerse contentos y pasarlo muy bien durante un rato. A partir de las ideas de los niños se organizan una serie de actividades cortas que provoquen emociones positivas (por ejemplo, disfrazarse, bailar, contar chistes, etc.). La actividad termina con una conclusión del profesor en la que pregunta a los niños si se han sentido bien y pone de manifiesto cómo haciendo

cosas divertidas se puede provocar la alegría.

1.4. ASÍ PONEMOS ALEGRES A LOS DEMÁS

Como veremos a lo largo de muchas actividades, uno de los objetivos de este programa es que los niños tomen conciencia de la repercusión que sus acciones tienen en los estados emocionales de los demás. Una manera sencilla de empezar a reflexionar sobre esta cuestión es pedir a los niños que piensen en las acciones que pueden realizar para causar alegría en los demás.

- El profesor pide a los niños que piensen en todo lo que pueden hacer para causar alegría en los demás. El profesor puede establecer diferentes categorías de personas o seres vivos para que los niños puedan darse cuenta de cómo sus acciones varían en función de con quién interactúan. Así, por ejemplo, el profesor puede distinguir entre acciones dirigidas a compañeros de clase, profesores, padres, hermanos u otros familiares, mascotas, otros animales o plantas, etc.
- El profesor guiará el diálogo para que los niños comprendan que sus acciones tienen importantes consecuencias en los demás y que su forma de actuar debe adaptarse a la persona o ser vivo con el que interactúen.

1.5. EL MISMO SIGNO PARA VARIAS EMOCIONES

Hasta ahora sólo nos hemos detenido en la alegría. No obstante, es interesante reflexionar sobre cómo un mismo signo externo puede significar o asociarse a distintas emociones. Se trata de una cuestión algo más compleja pero fundamental a la hora de identificar estados emocionales. El objetivo de esta actividad es que los niños empiecen a tomar conciencia de la complejidad de las emociones y a darse cuenta de la importancia del contexto a la hora de entender cómo se sienten ellos y los demás.

- El profesor dibuja en la pizarra de forma sencilla algunos personajes con las siguientes características:
 - Una cara con lágrimas.
 - Un niño que se ríe a carcajadas.
 - Una niña con la cara roja.
 - Una persona cuyo corazón late fuerte.
 - Una cara que grita.
- Para cada dibujo el profesor pregunta a los niños: «¿Cómo se siente esta persona?». Los niños tienen que identificar dichas manifestaciones y asociar etiquetas emocionales. Si los niños no consiguen hacerlo de forma espontánea, el profesor

preguntará qué otros estados emocionales pueden representar las caras dibujadas. Como último recurso, si los niños no mencionan otros estados, el profesor pondrá de manifiesto que un mismo signo puede corresponder a varios estados emocionales (por ejemplo, se puede llorar de alegría, de tristeza o de rabia; se puede reír de alegría o por nerviosismo; se puede estar rojo por vergüenza o por enfado; el corazón puede latir fuerte por miedo o por nervios; se puede gritar por enfado o por alegría).

1.6. TRABAJAR LA ALEGRÍA EN CASA

Para finalizar las actividades sobre las emociones positivas, se propone a los niños que realicen una tarea con sus padres y la anoten en su cuaderno. El objetivo es que los niños conversen con sus padres acerca de las actividades que se realizan en casa y producen un estado emocional positivo.

- El profesor pedirá a los niños que en el cuaderno anoten, con la ayuda de sus padres, las actividades que se realizan en casa y que provocan en el niño y en la familia estados positivos y placenteros. Cualquier actividad que se realice con placer podría ser válida (por ejemplo, cocinar una buena comida, recibir amigos en casa, ver juntos una película, ir de excursión al campo, etc.). Si el profesor lo considera oportuno, puede realizar posteriormente una puesta en común en la clase. De esta forma, todos los niños podrán aprender las actividades que provocan emociones positivas en distintas familias.
- Otra posibilidad es que los niños realicen en casa parte de la actividad 1.4 «Así ponemos alegres a los demás» y piensen con sus padres en las acciones que alguna vez han realizado en casa para causar alegría en algún miembro de la familia. El profesor puede utilizar este material para iniciar la actividad en clase y para que los niños conozcan las diferentes formas de actuar que pueden darse en diferentes entornos familiares.

2. La muñeca: trabajando la tristeza

La tristeza es una emoción básica que aparece a menudo en la vida de los niños pequeños. A los 5 años los niños ya no manifiestan tanto la tristeza a través del llanto, pero todavía hay niños que lloran a menudo porque se sienten tristes. Las situaciones sociales son, precisamente, las que más a menudo provocan tristeza y llanto en los niños de 5 años. Así, es importante que los niños reflexionen sobre las causas de la tristeza y puedan emplear determinadas estrategias que les ayuden a regular esta emoción. Por otra parte, también es necesario que los niños se den cuenta de que sus propias acciones pueden provocar tristeza en los demás y de que pueden ayudar a otros cuando están

tristes.

A continuación proponemos una serie de actividades que pueden ayudar a los niños a reflexionar y definir la tristeza, identificarla y expresarla de forma adecuada y afrontarla mediante estrategias eficaces.

2.1. REFLEXIONAR JUNTOS SOBRE LA TRISTEZA

Para comenzar las actividades sobre la tristeza, se proponen una serie de cuestiones relacionadas con ella para que los niños inicien una reflexión conjunta. El objetivo es empezar con un guión de discusión que permita introducir el tema relacionándolo con el cuento, para luego abordar otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean las primeras preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «La muñeca» (p. 256), el profesor inicia una comunidad de investigación sobre la tristeza. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. En realidad, son los propios niños quienes deberían decidir qué cuestiones del cuento debatir, pero si no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía. No obstante, estas preguntas se pueden adaptar y modificar en función de los intereses del grupo, las circunstancias específicas, etc.

- ¿En qué situaciones se siente tristeza?
- ¿Es normal estar triste a veces? ¿Por qué?
- ¿Qué puedes hacer si te sientes triste?
- ¿Nuestros amigos pueden ayudarnos cuando estamos tristes? Explica tu respuesta.
- ¿Puedes ayudar a alguien cuando está triste? ¿Cómo lo puedes hacer?
- ¿Cómo te sientes si consigues ayudar a alguien que está triste? ¿Por qué?
- ¿Es mejor no sentirse nunca triste? ¿Por qué?
- ¿Qué emociones son más fáciles de mostrar a los demás? ¿Por qué?
- ¿Qué emociones son más difíciles de mostrar a los demás? ¿Por qué?
- ¿Podemos mostrar siempre nuestras emociones a todo el mundo o debemos mostrarlas sólo a algunas personas? ¿Por qué?

2.2. SI LA TRISTEZA TE ATACA

Una de las cuestiones más importantes que podemos abordar con los niños son las estrategias de afrontamiento ante las emociones que nos hacen sentir mal. Con esta actividad se pretende que los niños reflexionen sobre cómo pueden afrontar la tristeza y cuáles son las mejores estrategias para paliarla. Idealmente, este tipo de actividad debería tener cierta continuidad a lo largo del programa, es decir, el profesor podría aprovechar cualquier ocasión que se dé de forma natural entre los niños para retomar las cuestiones

que a continuación se proponen. Cualquier aplicación de los contenidos del programa en diferentes situaciones ayuda a los niños a generalizar, en este caso a darse cuenta de que las estrategias que han aprendido se pueden utilizar en muy diversas ocasiones.

— El profesor crea una comunidad de investigación a través de las siguientes preguntas:

- ¿Quién recuerda una situación en la que estuvo triste? Varios niños pueden contestar a la pregunta y a partir de sus respuestas se intenta generalizar con las siguientes preguntas.
- ¿Hiciste algo para dejar de estar triste? ¿Qué hiciste?
- ¿Funcionó bien?

— El profesor puede hacer una ronda para que varios niños puedan responder a las tres preguntas. A medida que los niños contestan, se van apuntando las diferentes estrategias en una tabla como la siguiente para luego trabajar sobre ellas:

¿Qué pasó? (situación) ¿Qué hice? (estrategia) ¿Funcionó bien? (eficacia)

— Una vez que se han anotado las estrategias y su eficacia, el profesor propone a los niños ordenarlas entre todos de mayor a menor eficacia. Con las estrategias ordenadas, se puede confeccionar un mural que quedará expuesto en algún lugar de la clase y al que se podrá recurrir cada vez que algún niño esté triste.

— El profesor preguntará cada cierto tiempo a los niños (por ejemplo, una vez cada dos semanas) si han vivido alguna situación triste. Si los niños cuentan alguna experiencia, el profesor preguntará qué estrategia se utilizó y si fue eficaz. Según la valoración que haga el niño, se le reforzará si aplicó la estrategia adecuada o se le orientará (y en general a toda la clase) para que pueda afrontar mejor la próxima ocasión en la que sienta tristeza. Si ningún niño cuenta ninguna situación triste, el profesor puede inventar una y contarla él mismo. Si el profesor lo considera oportuno, en esta actividad se puede emplear el juego de rol para escenificar las situaciones y las estrategias.

2.3. AYUDANDO A LOS DEMÁS CUANDO ESTÁN TRISTES

Una vez que los niños han reflexionado sobre las estrategias que pueden utilizar para enfrentarse a la tristeza, es importante que las utilicen también para ayudar a los demás. Ayudar a los otros cuando están tristes es un buen ejercicio de empatía y de habilidades sociales y una manera muy gratificante para el niño de practicar sus estrategias. El objetivo de esta actividad es conseguir que entre todos los niños de la clase un personaje

pase de un estado negativo a uno positivo, contribuyendo cada uno en un aspecto diferente. A continuación se explican varias posibilidades para plantear la actividad:

- El profesor puede aportar a la clase algún material roto o viejo. Por ejemplo, puede traer uno o varios muñecos de trapo rotos a los que les faltan los ojos, la boca, un brazo, el pelo, la ropa, etc., y están tristes. El profesor propone a los niños rehacer el muñeco entre todos para que deje de estar triste. Para ello es necesario traer las diferentes partes que forman el muñeco y organizar a los niños para poder arreglarlo entre todos. Para que los niños finalicen la actividad con una imagen positiva, sería importante que el muñeco arreglado sonriera.
- El profesor puede organizar un juego de rol en el que uno de los niños de la clase está triste porque está muy enfermo y se encuentra mal, no puede ir al colegio, no puede jugar con sus amigos y está todo el día solo. El profesor organiza la actividad para conseguir entre todos que el niño enfermo se sienta mejor. Así por ejemplo, dos niños pueden hacer como si le prepararan un zumo de naranja y su comida preferida, otros pueden ponerle el termómetro, otro darle una medicina, ponerle una tirita, darle un beso, contarle un cuento, hacer un juego, traerle un libro, ponerle música, etc.
- Otra posibilidad sería enseñar dibujos o fotografías de animales o personajes con expresiones de tristeza, dolor, enfermedad, etc. El profesor preguntaría a los niños qué podrían hacer para transformar la situación y convertirla en una positiva de alegría, bienestar, felicidad, etc.

2.4. PORTARSE MAL Y ESTAR TRISTE

Cuando los niños no siguen las normas dictadas por los adultos, pueden recibir castigos o regañinas que les hacen sentirse tristes. El objetivo de esta actividad es plantear a los niños una serie de cuestiones en las que se relaciona la desobediencia con el sentimiento de tristeza para que tomen conciencia de la relación directa que existe entre ambos.

- El profesor plantea las siguientes cuestiones en principio relacionadas con el cuento (si lo considera necesario, puede recordar brevemente el cuento o volver a leerlo) para abordar luego otras más generales:
 - ¿Crees que Ana ha sido mala con Clara al no prestarle su muñeca? ¿Por qué?
 - ¿Crees que Clara ha sido mala con Ana al tirar del pelo de su muñeca? ¿Por qué?
 - ¿Son las dos niñas igual de buenas/malas? ¿Por qué?
 - ¿Cómo sabes cuándo un niño es malo?
 - ¿Cómo sabes cuándo un adulto es malo?
 - ¿Cómo sabes cuándo un animal es malo?
 - ¿Cómo siente un niño cuando es malo con otro niño? ¿Por qué?

- ¿Cómo siente un niño cuando se porta mal con un adulto? ¿Por qué?
- ¿Qué pasa cuando un niño se porta mal con un adulto?
- ¿Puede un papá o una mamá regañar y no ser malo?
- ¿Una persona puede ser buena y mala a la vez?
- ¿Una persona puede estar triste y enfadada a la vez?
- ¿Una persona puede querernos y ser mala a la vez?
- ¿Hay alguna diferencia entre una persona mala y un gesto malo?

2.5. CONTRASTE DE EMOCIONES: TRISTE Y CONTENTO

Para terminar con las actividades relacionadas con la tristeza que se realizarán en clase, se propone un ejercicio que pretende recapitular y confrontar las dos emociones que ya se han trabajado (la alegría y otras emociones positivas frente a la tristeza y otras emociones negativas). Así pues, el objetivo de esta actividad es poner de manifiesto el contraste que existe entre las dos emociones utilizando diversos recursos sencillos que provoquen ambos estados en los niños.

— El profesor explica a los niños que van a hacer primero cosas para ponerse tristes y luego otras para ponerse contentos. Así, explica que van a sentir la diferencia que hay entre triste y contento y van a ver con qué cosas podemos sentir una y otra emoción. A continuación se proponen una serie de recursos que el profesor puede utilizar para la actividad, aunque se pueden emplear muchos otros. Por ejemplo, el profesor puede empezar explicando a los niños que cuando recibimos una mala noticia solemos ponernos tristes y, a continuación, inventar una mala noticia para contársela a los niños.

Nos ponemos tristes si...	Nos ponemos contentos si...
Recibimos una mala noticia.	Recibimos una buena noticia.
Pensamos en algo triste.	Contamos chistes.
Vemos a alguien triste.	Hacemos «payasadas».
Escuchamos una música triste.	Escuchamos una música alegre.
	Gastamos bromas.
	Nos disfrazamos de formas graciosas.
	Saltamos y corremos.

2.6. TRABAJAR LA TRISTEZA EN CASA

Para finalizar las actividades sobre la tristeza, se propone a los niños que realicen una tarea con sus padres y la anoten en su cuaderno. El objetivo es que los niños conversen con sus padres acerca de la tristeza y las estrategias que suelen emplearse en casa para afrontarla.

- El profesor pide a los niños que en casa, con la ayuda de sus padres, inventen un cuento corto en el que el protagonista se sienta muy triste. Después deberán idear una solución que permita al personaje cambiar su emoción. Idealmente, se intentará que la solución no consista simplemente en modificar la situación inicial que provoca la tristeza, sino que el personaje busque recursos personales o interpersonales (por ejemplo pida ayuda a otras personas) para afrontarla de forma adecuada. De forma complementaria pueden proponer otras estrategias menos eficaces y ordenarlas de mayor a menor eficacia. También pueden imaginar alguna situación real y contrastar las estrategias que el niño y los padres suelen utilizar.

3. El amor de mamá: trabajando el enfado

Como ya vimos en el programa del curso pasado, el enfado es una emoción básica que puede tener importantes repercusiones en las relaciones de los niños con los adultos. Aunque a los 5 años los niños suelen controlar sus rabietas y ya se regulan de otra manera, es importante que aprendan estrategias eficaces que les puedan seguir ayudando. Durante toda la etapa de Educación Infantil e incluso la Primaria, los adultos intentan ayudar a los niños a controlar el enfado y relativizar las situaciones negativas. La comprensión y el manejo adecuado de esta emoción pueden ser muy útiles para todos los niños y, en especial, para aquellos que tienen especiales dificultades en el control emocional.

Las actividades que proponemos tienen como objetivo que los niños reflexionen sobre el enfado y aprendan a identificarlo y a controlarlo cuando sea necesario. Además, se ha diseñado alguna actividad con el fin de que los niños reflexionen acerca de las normas que imponen los adultos, su sensación de justicia y las consecuencias emocionales que tiene la desobediencia.

3.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE EL ENFADO

A continuación se proponen una serie de cuestiones sobre las que los niños pueden debatir. La finalidad, como siempre que se inicia el trabajo sobre una nueva emoción, es introducir el tema mediante un guión de discusión que permita relacionarlo con el cuento. Más adelante, y en función de cómo se desarrolle el debate, se pueden introducir otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean las primeras preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

- Tras la lectura del cuento «El amor de mamá», el profesor inicia una comunidad de investigación sobre el enfado. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. Como ya sabemos, son los propios niños quienes deberían decidir

qué cuestiones del cuento debatir. No obstante, si los niños no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía adaptando y modificando las preguntas según lo considere oportuno.

- ¿Por qué se ha enfadado la mamá de Ana?
- ¿Tenía motivos para enfadarse?
- ¿Cómo se siente Ana cuando su mamá se enfada con ella?
- ¿Cómo te sientes tú cuando alguien se enfada contigo?
- Cuando un amigo se enfada contigo, ¿cómo te sientes?
- ¿Qué haces cuando un amigo se enfada contigo?
- ¿Puedes hacer algo para que un amigo deje de estar enfadado contigo?
- ¿Qué haces para dejar de estar enfadado?
- ¿A veces te has enfadado por algo injusto? ¿Qué era?
- ¿Crees que es bueno enfadarse? ¿Por qué?
- ¿Es normal enfadarse? ¿Por qué?
- ¿Se puede decir a los demás que estamos enfadados? ¿Por qué?

3.2. SI EL ENFADO TE ATACA

Como se ha mencionado en la introducción, una de las cuestiones más importantes que podemos abordar con los niños son las estrategias de afrontamiento ante las emociones que nos hacen sentir mal. Con esta actividad se pretende que los niños reflexionen sobre cómo pueden afrontar el enfado y cuáles son las mejores estrategias para paliarlo. Igual que con el miedo o la tristeza, este tipo de actividad debería tener cierta continuidad a lo largo del programa, es decir, el profesor podría aprovechar cualquier ocasión que se dé de forma natural entre los niños para retomar las cuestiones que a continuación se proponen. Cualquier aplicación de los contenidos del programa en diferentes situaciones ayuda a los niños a generalizar, en este caso a darse cuenta de que las estrategias que han aprendido se pueden utilizar en muy diversas ocasiones.

- El profesor inicia un turno de palabra para que los niños identifiquen rápidamente algunas situaciones que provocan enfado (esta actividad aparece en el programa de 4 años y se puede retomar si el profesor dispone de la información). De todas las situaciones, escoge las que provocan mayor enfado en los niños e inicia una comunidad de investigación planteando las siguientes preguntas:
 - Cuando estamos muy enfadados, ¿qué hacemos para que el enfado se pase?
 - ¿Funciona bien?
- El profesor recogerá las estrategias que los niños mencionen y las ordenará de mayor a menor eficacia. Dada la importancia que tiene el control de la cólera en estas

edades, el profesor puede ofrecer una serie de pautas o ayudas que intentará poner en práctica cuando en la clase ocurra una situación apropiada de forma natural. A continuación aparecen algunas ideas que se pueden emplear como estrategias de control del enfado:

- Identificar el enfado y su causa: pensar en la situación que ha provocado el enfado.
 - Utilizar la comunicación: decir de forma adecuada por qué estamos enfadados. Por ejemplo, si un niño está enfadado con otro, le puede decir que no le gusta lo que ha hecho aunque le gustaría que fueran amigos y jugar juntos.
 - Técnicas cognitivas: para olvidar o distraer el enfado se puede pensar en otra cosa divertida, bonita o que cause emociones positivas.
 - Técnicas de relajación: si el profesor lo considera adecuado, puede introducir alguna pequeña pauta de relajación que pueda ayudar a los niños a controlar las variables psicofisiológicas asociadas. Se pueden utilizar diversas simulaciones como estrategias para que los niños regulen la emoción. Por ejemplo, imaginarse tumbado como si estuviera flotando en una esponjosa nube blanca, imaginarse que se mueve como una muñeca de trapo, moverse como una brizna de hierba, etc.
- Además, al igual que con la tristeza, el profesor y los niños pueden elaborar un mural que expondrán en clase sobre cómo afrontar el enfado. Mediante dibujos, pueden representar las pautas expuestas por el profesor para controlar el enfado junto con otras estrategias mencionadas por los niños.
- Al igual que con la tristeza, el profesor preguntará cada cierto tiempo a los niños (por ejemplo, una vez cada dos semanas) si se han enfadado. Si los niños cuentan alguna experiencia, el profesor preguntará qué estrategia se utilizó y si fue eficaz. Según la valoración que haga el niño, se le reforzará si aplicó la estrategia adecuada o se le orientará (y en general a toda la clase) para que pueda afrontar mejor la próxima ocasión en la que sienta enfado. Si ningún niño cuenta ningún enfado, el profesor puede inventar uno y exponerlo él mismo. Si el profesor lo considera oportuno, en esta actividad se puede emplear el juego de rol para escenificar las situaciones y las estrategias.

3.3. AYUDANDO A LOS DEMÁS CUANDO ESTÁN ENFADADOS

Una vez que los niños han reflexionado sobre las estrategias que pueden utilizar para enfrentarse al enfado, es importante que las utilicen también para ayudar a los demás. Ayudar a los otros cuando están enfadados es un buen ejercicio de empatía y de habilidades sociales y una manera muy gratificante para el niño de practicar sus

estrategias. El objetivo de esta actividad es ayudar a los niños a reflexionar sobre algunas estrategias de autorregulación emocional que pueden utilizar dando trucos a los demás para superar el enfado.

- El profesor pregunta a los niños qué se puede hacer si un compañero está enfadado y queremos que se ponga contento. Entre todos pueden anotar las estrategias que vayan mencionando para a continuación ponerlas en práctica. Si los niños no consiguen ofrecer ninguna estrategia, el profesor puede proponer las siguientes:
 - Ayudar al niño a que piense en otra cosa (por ejemplo, le enseñamos un juguete, le contamos una historia, etc.).
 - Provocar la risa mediante diversas acciones, como contar un chiste que le haga reír, jugar a perseguirse o hacerse cosquillas.
- El profesor organiza a los niños para que realicen un juego de rol corto en el que se combinen el enfado y el humor. Por tríos o parejas, y con ayuda del profesor, unos niños fingen estar enfadados y regañan a otro niño. El niño regañado debe conseguir que el otro deje de estar enfadado y termine riéndose. Cuando el niño enfadado se ríe, toda la clase puede aplaudir.

3.4. ¡NO ES JUSTO!

En muchas ocasiones los niños se enfadan si las reglas que imponen los adultos no les permiten conseguir sus objetivos o si consideran que las situaciones no son justas. Con la siguiente actividad se pretende que los niños reflexionen acerca de la justicia o injusticia de algunas situaciones, que piensen qué reacciones emocionales les provocan y que imaginen cómo las podrían modificar para percibir las como justas y sentirse bien.

- El profesor plantea a los niños las siguientes situaciones y les pregunta si les parecen justas o injustas y qué reacción emocional les provocarían. En el caso de que las consideren injustas, se les pide que las modifiquen para que sean justas y así provoquen una reacción emocional positiva:
 - Es el día de tu cumpleaños y pides un trozo de tarta más grande que el del resto de los niños.
 - Quieres comerte un caramelo pero mamá no te deja porque es la hora de cenar.
 - Luis siempre gana a las canicas. Siempre respeta todas las reglas del juego.
 - A un compañero de clase le cuesta correr y, por eso, el profesor le deja iniciar la carrera antes que el resto de los niños. Este niño gana la carrera.
 - Eres bueno con tus amigos del colegio pero a ellos les gusta fastidiarte y burlarse de ti.

3.5. ME PREGUNTO...

Una de las formas más eficaces para ayudar a una persona cuando está enfadada, para resolver conflictos interpersonales o incluso para saber qué repercusiones tienen las conductas y los gestos en los demás es preguntar. A través de preguntas sencillas se consigue que la persona explicita su estado anímico y, muchas veces, tome conciencia de que las reacciones emocionales pueden ser exageradas y la situación se puede arreglar de otra forma. Cuando se verbalizan estados anímicos negativos, se suele ayudar a relativizarlos y resolverlos.

Por otra parte, en ocasiones no sabemos qué emociones provocan en los demás las conductas o los gestos que realizamos. Cuando una persona se pregunta cómo se siente otra, por qué ha hecho algo o si está molesta, es importante poder preguntar. Igualmente, los niños y los adultos se formulan preguntas relacionadas con sus propias emociones que necesitan de los otros para poder ser contestadas. El objetivo concreto de esta actividad es enseñar a los niños a formular preguntas adecuadas cuando quieren obtener información sobre cómo se sienten ellos mismos o los demás. Además, es importante que los niños consideren la comunicación verbal la principal forma de resolver y aclarar conflictos, aunque sea de forma adaptada a su edad. El objetivo profundo es enseñar a los niños a hablar y preguntar acerca de las emociones propias y ajenas y contribuir, en la medida de lo posible, a romper el tabú social que a menudo impide hablar con naturalidad de las emociones.

— El profesor presenta a los niños las siguientes situaciones y les pide que reflexionen sobre qué podrían hacer si quisieran obtener este tipo de información. Se trata de que los niños aprendan a preguntar de forma adecuada y a la persona adecuada cuando quieren saber ciertas cosas relacionadas con las emociones y los conflictos interpersonales.

- Me pregunto por qué mi amigo está enfadado.
- Me pregunto por qué Clara ha tirado del pelo a mi muñeca Luisa.
- Me pregunto si Nacho sabe que me enfado y me pongo triste cuando se burla de mí.
- Me pregunto por qué mis compañeros de clase no quieren jugar conmigo.
- Me pregunto si mi mamá sabe que me enfado cuando da un beso a mi hermanito y a mí no.
- Me pregunto si a mi amigo le gusta el regalo que le he hecho.
- Me pregunto si mis compañeros están enfadados, porque no me escuchan cuando les hablo.

— Otra posibilidad es plantear situaciones reales que hayan ocurrido en clase e intentar que los niños resuelvan las dudas que tengan sobre las conductas de los demás.

3.6. TRABAJANDO EL ENFADO EN CASA

Para terminar con el enfado, se propone a los niños que realicen una tarea con sus padres y la anoten en su cuaderno. El objetivo es que los niños conversen con sus padres acerca de las situaciones que suelen provocar enfado en casa (tanto en los adultos como en los niños) y las estrategias que se suelen emplear para afrontarlas. La verbalización de las causas del enfado en los adultos puede contribuir a una mayor comprensión del niño sobre la importancia de las reglas que éstos imponen y la necesidad de seguirlas.

— Los padres pueden recordar con los niños situaciones en las que éstos han sentido enfado en casa y dialogar sobre las estrategias que utilizan para controlarlo. De forma complementaria, y puesto que los niños observan a menudo el enfado de sus padres, se puede realizar la misma actividad centrada en los adultos. Así, los padres pueden recordar y hablar con sus hijos sobre las situaciones que les hacen enfadar y las estrategias que emplean para superar el enfado. Los padres pueden utilizar la actividad para que los niños tomen conciencia de cómo sus acciones pueden tener consecuencias emocionales negativas para sus padres.

4. La mariquita gigante: trabajando el miedo

Como ya sabemos, el miedo es otra de las emociones básicas o simples. Esta emoción acompaña a los niños durante mucho tiempo aunque las características de personalidad pueden modelar su intensidad y frecuencia de aparición. A los 5 años habrá niños aún bastante miedosos y otros mucho más seguros de sí mismos. No obstante, todavía quedan elementos que suelen provocar miedo en casi todos los niños de esta edad, como la oscuridad o ciertos personajes de ficción. Así pues, dado que la mayoría de los niños sienten miedo con frecuencia y que en algunas ocasiones los miedos infantiles cobran una importancia desproporcionada, es importante trabajar esta emoción. Aprender a identificarlo, expresarlo y afrontarlo puede ayudar a muchos niños a aumentar la confianza en sí mismos y ser más felices.

Las actividades que proponemos a continuación tienen como objetivo que los niños reflexionen sobre el miedo y las estrategias que pueden utilizar para afrontarlo de forma eficaz. Puede ser especialmente útil que cada niño sea capaz de identificar las cosas que le producen miedo y pueda determinar la estrategia más útil para él.

4.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE EL MIEDO

Para iniciar la reflexión sobre el miedo, a continuación se proponen una serie de cuestiones que los niños pueden debatir. El objetivo, como siempre que se inicia el

trabajo sobre una nueva emoción, es empezar con un guión de discusión que permita introducir el tema relacionándolo con el cuento. Más adelante, y en función de cómo se desarrolle el debate, se pueden introducir otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean las primeras preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «La mariquita gigante» (p. 257), el profesor inicia una comunidad de investigación sobre el miedo. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. Como ya sabemos, son los propios niños quienes deberían decidir qué cuestiones del cuento debatir. No obstante, si los niños no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía adaptando y modificando las preguntas según lo considere oportuno.

- ¿Por qué tiene miedo Nicolás?
- ¿Tiene motivos para sentir miedo?
- ¿Cómo crees que se siente cuando tiene miedo?
- ¿Cómo sabes que tienes miedo?
- ¿Qué haces cuando tienes miedo?
- ¿Por qué los niños tienen reacciones diferentes ante el miedo?
- ¿Es normal tener miedo? ¿Por qué?
- ¿Conoces a alguien que nunca tiene miedo?
- ¿Puede ser que todo el mundo tenga miedo pero que algunos no lo muestren?
- ¿Hay cosas de las que hay que tener miedo, por ejemplo un precipicio? Si no tuviéramos miedo, ¿qué pasaría?

4.2. CUANDO ERA PEQUEÑO...

Una manera de empezar a trabajar el miedo en esta edad es dar cierta confianza a los niños y hacerles ver que a medida que crecen van sintiendo menos miedo ante los fenómenos de la vida cotidiana. El objetivo de esta actividad es, pues, que los niños vayan confiando en su capacidad para racionalizar y controlar el miedo.

— El profesor inicia una comunidad de investigación a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Hay cosas que antes te daban miedo pero ya no? ¿Cuáles?
- ¿Qué ha pasado para que algunos de tus miedos hayan desaparecido? Explícalo.

— En principio, la capacidad para racionalizar (darse cuenta de que en realidad el objeto que produce miedo no es peligroso en sí) provoca que los niños vayan dejando de sentir miedo. A menudo, los niños no son conscientes de este proceso. El profesor puede guiarlos para que descubran cómo han superado sus miedos haciendo explícitas

las estrategias que los niños hayan utilizado.

4.3. SI EL MIEDO TE ATACA

Como para cada emoción básica, en esta edad es importante trabajar algunas estrategias. Al igual que con la tristeza y el enfado, con esta actividad se pretende que los niños reflexionen sobre cómo pueden afrontar el miedo y cuáles son las mejores estrategias para paliarlo o eliminarlo. Idealmente, este tipo de actividad debería tener cierta continuidad a lo largo del programa, es decir, el profesor podría aprovechar cualquier ocasión que se dé de forma natural entre los niños para retomar las cuestiones que a continuación se proponen. Cualquier aplicación de los contenidos del programa en diferentes situaciones ayuda a los niños a generalizar, en este caso a darse cuenta de que las estrategias que han aprendido se pueden utilizar en muy diversas ocasiones.

— El profesor inicia una comunidad de investigación a partir de las siguientes preguntas:

- Recuerda alguna cosa que te dé miedo. ¿Qué haces cuando tienes miedo?
- ¿Sirve lo que haces para dejar de tener miedo?

A partir de las aportaciones de los niños, se puede intentar clasificar las estrategias de mayor a menor eficacia y elegir, entre todos, la mejor. El profesor puede elaborar una pequeña lista que puede quedar expuesta en la clase.

— El profesor preguntará cada cierto tiempo a los niños (por ejemplo una vez cada dos semanas) si han sentido miedo en alguna ocasión. Si los niños cuentan alguna experiencia, el profesor preguntará qué estrategia se utilizó y si fue eficaz. Según la valoración que haga el niño, se le reforzará si aplicó la estrategia adecuada o se le orientará (y en general a toda la clase) para que pueda afrontar mejor el miedo la próxima vez que aparezca. Si ningún niño cuenta ninguna situación, el profesor puede inventar una y contarla él mismo. Si el profesor lo considera oportuno, en esta actividad se puede emplear el juego de rol para escenificar las situaciones y las estrategias.

4.4. IMAGINANDO EL MIEDO

Una vez que los niños han reflexionado sobre las estrategias que pueden emplear para afrontar el miedo, puede resultar interesante reflexionar sobre cómo influye el pensamiento en las emociones que sentimos. El componente cognitivo es esencial en las emociones. Aunque las emociones muchas veces tienen una causa externa (ocurre algo que nos hace sentir una emoción), los pensamientos modelan los sentimientos de manera

determinante. El objetivo de esta actividad es que los niños experimenten, mediante una tarea sencilla, la influencia de lo que pensamos en cómo nos sentimos. Para realizar esta tarea es necesario que los niños estén tranquilos y escuchen al profesor con atención.

— El profesor pide a los niños que se tumben en las colchonetas, cierren los ojos y escuchen bien lo que les va a contar. El profesor explica que va a contar dos historias y pide a los niños que vayan imaginando lo que van escuchando. La primera historia da un poco de miedo, pero la segunda no. La primera historia dice así:

«Andrea es una niña de 5 años, como tú. Hoy ha ido al cole y después ha jugado mucho en el parque. Cuando llega la hora de irse a dormir, está muy cansada. Su papá le cuenta un cuento y su mamá viene a darle un beso de buenas noches. Después, los dos se van y dejan a Andrea en la cama con su muñeca Lila. Cuando Andrea está a punto de dormirse, de repente oye un ruido. Abre los ojos y le parece ver en su cuarto una sombra que se mueve. Andrea piensa que un monstruo verde y peludo ha entrado en su cuarto. Tiene miedo y llama asustada a su mamá y su papá. “¡Mamá, papá, hay un monstruo en mi cuarto!”».

La segunda historia dice así:

«Andrea es una niña de 5 años, como tú. Hoy ha ido al cole y después ha jugado mucho en el parque. Cuando llega la hora de irse a dormir, está muy cansada. Su papá le cuenta un cuento y su mamá viene a darle un beso de buenas noches. Después, los dos se van y dejan a Andrea en la cama con su muñeca Lila. Cuando Andrea está a punto de dormirse, de repente oye un ruido. Abre los ojos y le parece ver en su cuarto una sombra que se mueve. Andrea piensa un momento en lo que está pasando. Estira las orejas para oír bien y piensa: “ah, es el ruido de la lavadora”. Después abre bien los ojos y vuelve a mirar la sombra, pero ya no la encuentra. Mira bien la pared y piensa: “pero si no hay ninguna sombra, ¿son mis muñecos!”. Andrea vuelve a cerrar los ojos y en un segundo se queda dormida».

Una vez que haya finalizado la lectura, el profesor puede formular las siguientes preguntas a los niños:

- ¿Cómo os habéis sentido con cada historia?
- ¿Era distinto? ¿Por qué? ¿En qué?
- ¿Por qué Andrea tiene miedo en la primera historia pero no en la segunda?

Con las respuestas de los niños, y basándose en la historia que acaba de leer, el profesor irá poniendo de manifiesto cómo la interpretación de los hechos influye en las emociones. Para terminar la actividad, el profesor vinculará esta conclusión con la

experiencia cotidiana de los niños y les explicará cómo pueden aplicarla.

4.5. ASÍ ME SIENTO POR DENTRO CUANDO TENGO MIEDO

Uno de los componentes más importantes de las emociones son las reacciones físicas. A través de ellas se puede reconocer una emoción o un estado anímico. Aunque para algunas emociones las reacciones físicas no son tan fáciles de percibir (por ejemplo, los estados positivos), en el caso del miedo los signos físicos pueden ser muy evidentes. A través de esta actividad se persigue que los niños tomen conciencia de los signos físicos que acompañan algunas emociones y aprendan a identificarlos y reconocerlos.

— El profesor organiza una pequeña comunidad de investigación en torno a las siguientes cuestiones:

- Cuando tienes mucho miedo, ¿sientes algo por dentro? ¿Qué sientes? ¿Qué notas?
- Cuando tienes miedo, ¿puedes oír tu corazón? Explica tu respuesta.
- En otras situaciones, ¿puedes oír tu corazón? Explica tu respuesta.
- Cuando tienes miedo, ¿cómo respiras?
- ¿Respiras igual en otras situaciones? ¿Cuáles?

4.6. TRABAJANDO EL MIEDO EN CASA

Para finalizar las actividades sobre el miedo, se propone a los niños que realicen una tarea con sus padres y la anoten en su cuaderno. El objetivo es que los niños conversen con sus padres acerca de las posibles estrategias de control que podrían utilizar para superar algunos miedos.

— El profesor pide a los niños que en casa con sus padres piensen en las cosas que les provocan miedo y reflexionen sobre el tipo de estrategia que podrían utilizar para superarlo. Si los padres lo desean, pueden hablar con sus hijos sobre algunas cosas que les provocaban miedo y hacer explícita alguna estrategia que les ha ayudado a superarlo. Igualmente, pueden verbalizar alguna situación que les sigue provocando cierto miedo y la estrategia que intentan utilizar. Idealmente, se debe hablar con los niños de miedos relativamente sencillos y fáciles de racionalizar (por ejemplo, miedo ante algún animal, miedo a las alturas, etc.) para que el niño entienda que es bastante simple controlarlos. También se puede hablar con los niños de otras cuestiones más metafísicas (por ejemplo el miedo a la muerte), pero es necesario que el adulto sirva de ejemplo y asuma siempre una posición que ofrezca seguridad y tranquilidad al niño.

5. El ratón: trabajando la envidia

La envidia es la segunda de las emociones complejas que trabajamos en este programa. Es una emoción que implica relaciones complejas entre las personas. El envidioso y el envidiado ocupan situaciones asimétricas en la relación. El primero se sitúa en un lugar inferior porque no posee lo que el segundo tiene. Además, suele pensar que lo merece más que el otro. En realidad el envidioso no desea tanto tener lo que el otro tiene sino ser como él, puesto que esas características son las que permiten alcanzar lo deseado. La envidia genera sentimientos de inferioridad y frustración y cuestiona la valía personal. En este sentido, se trata de una emoción peligrosa que puede afectar al núcleo de la personalidad, pero que pone de manifiesto algunas carencias. En general, los niños (y los adultos) muy envidiosos suelen tener déficit de autoestima y por eso al compararse con los demás se sienten cuestionados. Precisamente por el sentimiento de inferioridad que genera, la envidia se trata de ocultar negando su existencia.

Podemos distinguir entre dos tipos de envidia: la envidia que genera sentimientos negativos y la que llamamos «sana». A través de esta última se puede trabajar, como veremos, la empatía. La envidia sana permite alegrarse por y con el otro sin cuestionar la valía personal. Al contrario, la envidia negativa produce un sentimiento de falta y genera sentimientos de alegría ante el mal ajeno (por ejemplo, cuando el otro pierde lo deseado).

Como se ha mencionado al inicio, la envidia es un sentimiento muy complejo que implica relaciones e inferencias muy difíciles de entender para los niños. No obstante, es una emoción central en la vida de los niños y que genera muchos conflictos y malestar. Cuando aparece, los niños comprenden las situaciones desde muy temprano y actúan en consecuencia de forma muy ajustada aunque no pueden explicar lo que sucede. Parece que los niños tienen un conocimiento implícito y situacional, pero les cuesta mucho verbalizar, explicar o poner una etiqueta. A través de las actividades que se proponen, los niños podrán reflexionar sobre la envidia, aprender a etiquetarla y convertirla en una emoción que no amenace la autoestima.

5.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE LA ENVIDIA

Para iniciar la reflexión sobre la envidia, a continuación se proponen una serie de cuestiones que los niños pueden debatir. El objetivo, como siempre que se inicia el trabajo sobre una nueva emoción, es empezar con un guión de discusión que permita introducir el tema relacionándolo con el cuento. Más adelante, y en función de cómo se desarrolle el debate, se pueden introducir otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean las primeras preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «El ratón», se inicia una comunidad de investigación. El guión de discusión que se ofrece a continuación es sólo una herramienta que puede

ayudar a sugerir preguntas cuando no surjan de forma espontánea.

- ¿Por qué crees que todos los niños quieren tocar o ver el ratoncito de Julia?
- ¿Por qué crees que Julia no quiere enseñar el ratoncito a Javier y otros niños pero sí a Ana? Encuentra al menos dos razones.
- ¿Por qué Julia no presta el ratoncito a los otros niños? ¿Cuáles son las consecuencias?
- ¿Por qué crees que María cambia de opinión de repente y dice que el ratoncito de Julia no es tan bonito? ¿Es una buena estrategia? ¿Qué sentimiento crees que tiene? ¿Cree que el ratón es bonito o no?
- Si prestamos un juguete a otro niño, ¿nos quedamos sin el juguete para siempre?
- ¿Por qué algunos niños siempre quieren lo que otros tienen?
- ¿Qué crees que se siente cuando quieres lo que tiene otro: alegría, tristeza, enfado, frustración, envidia? Pon ejemplos para ilustrar tu respuesta.
- ¿Por qué Javier se pone a llorar?
- ¿Cómo crees que se siente Javier? ¿Por qué?
- ¿Quién ha encontrado el ratoncito?
- ¿Por qué no lo tiene Javier?
- ¿Por qué Javier medio sonríe cuando el ratoncito se escapa de las manos de Julia? ¿Qué siente Javier para sonreír? ¿Tiene una buena razón para estar contento?
- ¿Está bien que Javier sonría cuando el ratoncito se escapa de las manos de Julia?
- ¿Se te ocurre alguna solución para los niños que siempre quieren lo que tienen los demás?

5.2. IDENTIFICAR LA ENVIDIA

Para que los niños puedan comprender y reflexionar sobre la envidia, es conveniente que conozcan las situaciones que la provocan. Dada la dificultad que tienen los niños para identificar de forma explícita la envidia, esta vez se utilizarán el cuento y las emociones de los personajes para que los niños aprendan a reconocerla.

- El profesor separa la pizarra en dos columnas. Debajo de la primera escribe «Ana», y debajo de la segunda, «Javier» y «María». A continuación pide a los niños que enumeren las diferencias entre lo que siente Ana (por ejemplo, placer) y lo que sienten Javier y María (por ejemplo, tristeza). Después pide a los niños que hagan una lista de semejanzas entre lo que siente Ana y lo que sienten Javier y María (por ejemplo, todos quieren el ratón). El profesor va discutiendo y explicando las respuestas para asegurarse de que todo el grupo está de acuerdo.
- La actividad se puede completar con la siguiente discusión:

- Qué es más agradable para ti, ¿sentir las emociones de Ana o las de Javier y

María? ¿Por qué?

- ¿Qué consecuencias tiene la actitud de Ana para ella? ¿Y para sus amigos?
- ¿Qué consecuencias tiene la actitud de Javier y María para ellos? ¿Y para sus amigos?

5.3. IDENTIFICAR LA ENVIDIA EN OTRAS SITUACIONES

Puesto que la envidia es un sentimiento complejo, los niños pueden necesitar más situaciones sobre las que reflexionar para identificarla correctamente. Esta actividad, pues, puede plantearse de forma complementaria a la anterior o bien de forma alternativa. Mientras que en la primera se trabaja recurriendo al cuento, en esta segunda se presentan situaciones que pueden resultar más cotidianas y cercanas a la experiencia del niño. El profesor decidirá, en función del tiempo y de las características del grupo, si plantea ambas actividades, sólo la anterior o únicamente ésta.

— El profesor presenta a los niños la siguiente situación y les pide que expliquen qué harían: «Imagina que es tu cumpleaños y te han hecho un bonito regalo. Tu mejor amigo desea también tenerlo desde hace tiempo. ¿Se lo prestarías?». El profesor pide a los niños que expliquen las consecuencias que tendría la elección que realizan para ellos y para su amigo.

Se puede plantear la situación con los siguientes objetos:

- Un cachorro (gato, perro o hámster).
- Un juego de construcciones.
- Una cuerda de saltar.
- Una máquina de videojuegos portátil.
- Un libro de cuentos.
- Unas zapatillas con luces que se encienden al andar.

Regalos de cumpleaños	¿Lo prestaría?	Consecuencias para mí	Consecuencias para mi amigo
Un cachorro			
Un juego de construcciones			
Una cuerda de saltar			
Una máquina de videojuegos			
Un libro de cuentos			

Una zapatillas con luces que se encienden al andar

5.4. LA ENVIDIA SIN HABLAR

Al igual que con el resto de emociones, los niños intentarán expresar y reconocer la envidia sin palabras, sólo mediante gestos y expresiones faciales. En este caso los niños se darán cuenta de que es muy difícil expresar la envidia. Así, será una actividad corta y simple pero permitirá a los niños adquirir un conocimiento fundamental: algunas emociones no se pueden identificar mediante una expresión facial y no se pueden expresar mediante gestos.

— El profesor pide a cada niño que ponga «cara de envidia» o haga algún gesto de envidia delante de un espejo. El resto de los compañeros deben decir si reconocen o no la expresión de envidia. Para hacer más evidente el contraste se puede pedir a los niños que pongan cara de enfado, tristeza, alegría, etc. El profesor concluirá que hay emociones «sin cara» y que, por tanto, no se pueden reconocer tan fácilmente como otras. Se puede aprovechar para repasar otras expresiones emocionales ya trabajadas.

5.5. ¿PODEMOS TENER LO QUE TIENEN OTROS?

Esta actividad pretende que los niños profundicen un poco más sobre cómo y cuándo aparece la envidia, qué sentimientos provoca y la posible «justicia o injusticia» de la situación. El objetivo es que los niños vayan tomando conciencia de que la posesión de ciertos objetos o características no debe relacionarse con la valía personal o afectar a ésta.

— El profesor retoma la situación del cuento para introducir la actividad. Recuerda que en el cuento los niños envidian a Julia porque tiene en sus manos un ratoncito. Algunos niños, como Ana, están contentos por ella, pero otros, como Javier, creen que es injusto. El profesor pregunta a los niños cómo se sentirían en las situaciones que aparecen a continuación (si los niños comprenden lo que significa «justo» e «injusto», el profesor puede también indagar si los niños consideran justo o injusto no tener lo que tiene otro).

Julia tiene...	Si tú no lo tienes, ¿cómo te sientes?	¿Por qué te sientes así?
----------------	---------------------------------------	--------------------------

Un ratoncito

Un ratoncito que puede tener microbios porque lo han encontrado en el

patio del colegio

Un gusanito

La varicela

Un libro de cuentos que tú no tienes
pero que ya has leído en la biblioteca

Hermanos y hermanas que le compran muchas golosinas, mientras que tú
sólo tienes un hermano pequeño que te quiere más que a nada en el mundo

— La actividad se puede completar con la siguiente discusión:

- ¿Tenemos envidia de todo lo que los otros tienen y nosotros no? ¿Por qué?
- ¿Hay cosas que los otros tienen y que nosotros no queremos? Pon algún ejemplo.
- ¿Cómo podemos estar seguros, antes de envidiar a un compañero, de que lo que tiene nos pondrá contentos o no nos causará problemas?
- ¿Se puede no tener envidia de los demás y estar contento con lo que uno tiene? Explica tu idea.
- Si a veces tus amigos tienen cosas que tú no tienes y, otras veces, tú tienes cosas que tus amigos no tienen, ¿es justo o injusto? ¿Por qué?

5.6. DEFINIENDO LA ENVIDIA

Para las emociones complejas, que implican relaciones sofisticadas con los demás, puede ser útil para los niños intentar elaborar una definición entre todos. Aunque es un trabajo complejo que implica una gran capacidad cognitiva, se puede intentar elaborar una definición sencilla y adaptada. Así, a partir de la reflexión ligada al cuento y de otras experiencias de los niños, se trata de dar una definición clara y simple de lo que es la envidia, en qué situaciones aparece y qué consecuencias tiene. Se trataría de esclarecer, a través de la puesta en común, el esquema causal de la envidia y los elementos que facilitan su aparición.

— El profesor puede partir del propio cuento y de otras situaciones trabajadas en clase y hacer un listado de las situaciones de envidia, sacar sus rasgos comunes y llegar a una definición. Se trata de una actividad que guiará el profesor pero con la participación de los niños, que serán quienes, al final, obtendrán la definición.

5.7. BUSCANDO SOLUCIONES PARA QUE JAVIER VUELVA A ESTAR CONTENTO

Una vez que los niños hayan elaborado una definición de la envidia, pueden empezar

a reflexionar sobre las estrategias que se pueden utilizar para paliarla o reconvertirla en una emoción que, al menos, no provoque sentimientos negativos. Para plantearla, el profesor puede partir del cuento.

— El profesor retoma el cuento y recuerda a los niños que Javier quiere ver el ratoncito de Julia pero ella no se lo presta. En un momento de la historia, Javier se pone a llorar. El profesor pregunta a los niños cómo creen que se siente Javier y por qué se siente así. A continuación aparecen algunas etiquetas que el profesor puede utilizar, si lo considera necesario, y pueden ayudar a caracterizar a Javier:

- Envidia.
- Celos.
- Tristeza.
- Enfado.
- Impotencia.
- Frustración.
- Se siente traicionado por su amiga.

— Una vez que los niños hayan descrito cómo se siente Javier, el profesor formula las siguientes preguntas:

- ¿Crees que Javier puede cambiar su humor?
- ¿Crees que puede dejar de llorar y ponerse contento aunque Julia no le preste el ratoncito? ¿Por qué?
- ¿En qué podría pensar Javier o qué podría hacer para dejar de llorar y estar más contento en ese momento? Encuentra alguna solución para ayudar a Javier.

5.8. SENTIR ENVIDIA «SANA»: TRABAJANDO LA EMPATÍA

En algunas situaciones nos gustaría tener lo que otras personas poseen. A veces se trata de bienes materiales y otras de cualidades personales. No obstante, cuando la persona posee lo que deseamos, también podemos sentir lo que en el lenguaje común se suele denominar una «sana envidia». Este sentimiento no tiene los rasgos negativos de la verdadera envidia (frustración, baja autoestima, conciencia de falta), sino que se suele sentir alegría ante el bien ajeno. En definitiva, aunque se trate de bienes o cualidades que la persona también desearía, sin embargo, se alegra de que otro pueda disfrutarlos. Mediante este sentimiento de «sana envidia» se ponen en práctica habilidades empáticas que permiten adoptar el punto de vista ajeno y sentir de forma conjunta. La actividad que se propone a continuación tiene como objetivo que los niños comparen situaciones de envidia y de envidia sana. De esta forma pueden ir tomando conciencia de cómo la envidia se puede convertir en empatía. Una posibilidad es plantear esta actividad para

que los niños la realicen junto con sus padres. Sería quizá más sencilla para los niños y podrían aprovecharla mejor.

- El profesor pide a los niños que con sus padres piensen en una situación en la que sintieron alegría por otra persona (a ser posible otro niño o su hermano, si tiene) y otra en la que sintieron envidia con todos sus componentes (otro posee un bien que ellos desean y no tienen, se entristecen, consideran que la situación es injusta porque deberían tenerlo ellos y se alegran si el otro lo pierde). Si los niños y los padres no consiguen recordar una situación real, pueden inventar una ficticia. Ante ambas situaciones, y con la ayuda de los padres, habría que establecer:

Situación empática			Situación envidiosa		
Cómo se sintió	Por qué	Por qué no sintió envidia	Cómo se sintió	Por qué	Por qué sintió envidia

Comparación y estrategias

Qué situación le gustó más Qué podría hacer la próxima vez para transformar la envidia en empatía

5.9. CULTIVAR LA AUTOESTIMA, UNA FORMA DE PALIAR LA ENVIDIA

La envidia refleja un sentimiento de vacío interior o una falta. Es posible que al trabajar la autonomía y la autoestima el niño consiga disminuir de forma gradual la comparación negativa con los demás y, por tanto, el deseo de lo que los otros poseen o son. Aunque las comparaciones son inevitables, en ocasiones permiten que los niños se diferencien de los demás. El resultado negativo de una comparación no debe centrarse sólo en este hecho. Puede servir también para valorar que aunque no se posea una virtud (o un bien) como la de otro, se tienen otras cualidades que son positivas y que merecen ser reconocidas por uno mismo. En este sentido, el profesor puede favorecer que los niños tomen conciencia de los rasgos positivos de su personalidad. Esta actividad puede realizarse en clase con ayuda del profesor o puede realizarse en casa junto con los padres: el profesor decidirá lo que es más conveniente.

- El profesor da a cada niño una de las consignas siguientes. Para responder, el niño puede pedir ayuda a sus padres, al profesor o a sus amigos. Después, el profesor organizará un turno de palabra para que cada niño explique a la clase su cualidad o rasgo positivo. El profesor escribe el rasgo de cada niño en una cartulina junto a la fotografía o el nombre de éste. Estas cartulinas quedarán expuestas en la pared de la clase.

- Nombra una situación en la que fuiste valiente.
- Describe lo que más te gusta de ti.
- Describe lo que tu mamá o tu papá prefieren de ti.
- Explica en qué te diferencias de los otros niños.
- Recuerda alguna situación en la que tuviste éxito.
- Nombra las cualidades que te caracterizan.
- Nombra las actividades en las que eres hábil.
- Nombra las cosas nuevas que eres capaz de aprender.
- Nombra una ocasión en la que tomaste la iniciativa.
- Nombra una ocasión en la que no te rendiste.
- Describe cosas que hayas inventado (juegos, canciones, historias, etcétera).
- Describe una ocasión en la que ayudaste a un amigo.
- Explica cómo arreglaste una pelea con un amigo.
- Nombra una ocasión en la que pudiste cooperar con tus compañeros.
- Nombra una situación en la que defendiste a un amigo.
- Nombra las emociones positivas que llevas dentro.
- Describe una situación en la que te pusiste triste o contento por un amigo.

5.10. RECONOCER LA ENVIDIA Y ESCRIBIR UN CUENTO (I)

Como actividad final, y para resumir o recapitular los distintos aspectos trabajados sobre la envidia, se propone una actividad dividida en dos partes. En la primera parte, se trata de volver a pensar cómo se reconoce la envidia. En la segunda, se pide a los niños que retomen las estrategias o las formas de convertir la envidia en un sentimiento menos negativo. El objetivo con esta actividad doble es que los niños terminen con una visión global de la envidia que incluya el reconocimiento y las estrategias para manejarla.

— El profesor retoma las cuestiones relacionadas con la identificación y el reconocimiento de la envidia. Recuerda que se trata de una emoción difícil de reconocer mediante una expresión facial. Si la envidia no tiene «cara», ¿cómo se puede reconocer? Volviendo a la definición y las situaciones que los niños han trabajado en clase y con sus padres, el profesor puede extraer algunos rasgos simples que permiten reconocer la envidia en uno mismo y en los otros. Por ejemplo, se podrían trabajar los siguientes elementos:

- Siento que quiero algo que no tengo.
- Yo también debería tenerlo.
- Me enfado.
- Me pongo de mal humor.
- Lloro.

- Una vez que se han identificado estos rasgos, el profesor inventará con los niños una escena corta en la que, por ejemplo, un niño quiere algo que tiene otro y, al no conseguirlo, se enfada, llora, etc. Esta pequeña historia la pueden escenificar en clase algunos niños con la ayuda de marionetas.

5.11. TRABAJAR LA ENVIDIA Y ESCRIBIR UN CUENTO (II)

Para continuar con la actividad, el profesor introducirá de forma sencilla pero explícita algunas estrategias de afrontamiento que pueden ayudar a los niños a paliar la envidia y contentarse o consolarse con otras cosas.

- El profesor planteará a los niños la siguiente cuestión: una vez que hemos identificado que queremos algo que no tenemos y nos sentimos mal, ¿qué podemos hacer? El profesor reflexiona con los niños sobre las siguientes cuestiones:

- ¿Nos sentimos bien cuando queremos algo que no tenemos?
- ¿Qué podemos hacer? Se guía a los niños hacia dos estrategias:
 - Intentar conseguirlo de buenas formas: lo pedimos.
 - Buscar otra cosa que también nos interese y pensar en lo bonito y divertido que es también lo que tenemos.

- Una vez que el profesor ha explicado algunas estrategias sencillas y los niños las han debatido, se puede continuar inventando el cuento de la actividad anterior. Para finalizarlo, el profesor y los niños harán que el protagonista de la historia ponga en práctica las dos estrategias descritas. Para terminar, los niños pueden escenificar el cuento con las marionetas.

5.12. TRABAJANDO LA ENVIDIA EN CASA

En esta ocasión las actividades para realizar en casa junto con los padres se han ido proponiendo a lo largo del trabajo del profesor en la clase. Los niños pueden trabajar con sus padres una o dos de las actividades ya propuestas.

- Véase la actividad 5.8 «Sentir envidia “sana”: trabajando la empatía».
- Véase la actividad 5.9 «Cultivar la autoestima, una forma de paliar la envidia».

6. La mariquita gigante: trabajando las emociones mixtas

En algunas ocasiones podemos tener la impresión de sentir varias emociones a la vez. Esto ocurre cuando una situación genera sentimientos contradictorios. Aunque no se sabe muy bien si dos emociones contrarias pueden sentirse a la vez o se suceden en el tiempo, lo cierto es que hay situaciones que producen emociones mixtas o ambivalencia. Ante ellas es necesario reflexionar y tomar conciencia de qué se siente, por qué se siente y con qué intensidad se siente cada emoción. Como se acaba de señalar, no se sabe bien si en las situaciones que provocan ambivalencia se sienten emociones contrarias de forma simultánea o sucesiva. También es posible que siempre haya una emoción prevalente o dominante sobre la otra o que conforme una va aumentando de intensidad, la otra vaya disminuyendo.

Los estudios que se han realizado con niños indican que, con la edad, aprenden a comprender la ambivalencia emocional y que un factor importante en esa comprensión es la participación en conversaciones con adultos sobre las emociones. Tomar conciencia de la ambivalencia emocional podría ayudar a valorar las situaciones que la producen y pensar en alguna estrategia que ayude a afrontarla. Por ejemplo, la diferenciación de emociones mixtas podría ser una buena estrategia para ayudar a los niños a prevenir el abuso o el maltrato. Los niños que sienten amor por una persona podrían tener dificultades para rechazar de ella algunos comportamientos que pueden causarles miedo, tristeza o enfado, como ciertos maltratos verbales, violencia física o abuso sexual. Entender que una persona puede causar emociones opuestas por diferentes acciones puede ser una buena estrategia para empezar a hablar sobre ello y así buscar protección.

6.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE LAS EMOCIONES MIXTAS

A continuación se proponen una serie de cuestiones sobre las que los niños pueden debatir. El objetivo es favorecer en los niños una reflexión conjunta sobre la posibilidad de sentir emociones opuestas al mismo tiempo. En principio, las preguntas están relacionadas con el cuento, pero la reflexión conjunta puede dar lugar a plantear otras cuestiones más abstractas.

— El profesor, tras recordar y volver a leer el cuento «La mariquita gigante» (p. 257), inicia una comunidad de investigación sobre la posibilidad de sentir a la vez emociones contrarias ante una situación. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. En realidad, son los propios niños quienes deberían decidir qué cuestiones del cuento debatir, pero si no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía. No obstante, estas preguntas se pueden adaptar y modificar en función de los intereses del grupo, las circunstancias específicas, etc.

- ¿Cómo te sentirías si fueras Nicolás?
- ¿Qué habrías dicho a la mariquita si hubieras sido Nicolás?

- ¿Qué habrías hecho si fueras Nicolás?
- ¿Crees que Nicolás ha hecho bien? ¿Por qué?
- De las emociones que conoces, ¿cuál es la más agradable? ¿Por qué?
- ¿Se puede vivir a la vez una emoción agradable y una desagradable? ¿Por qué?
- ¿Conoces emociones que son a la vez agradables y desagradables? Explica cuáles.
- El miedo ¿es una emoción agradable o desagradable?
- Nombra situaciones en las que el miedo es una emoción agradable (por ejemplo, en el cine) y otras en las que es una emoción desagradable (por ejemplo, miedo a que papá y mamá nos castiguen).
- ¿Se puede estar a la vez triste y contento? ¿Por qué?
- ¿Se puede querer a alguien y a la vez rechazar lo que hace?

6.2. IDENTIFICAR LAS EMOCIONES MIXTAS

Uno de los principales objetivos al trabajar las emociones mixtas es que los niños aprendan a identificarlas. Esto implica reconocer que se puede sentir dos emociones opuestas al mismo tiempo, es decir, que una misma situación puede producir sentimientos contradictorios. Para aprender a identificar las emociones mixtas es necesario que los niños tomen conciencia de las emociones que puede causar una situación, así como las razones de cada emoción.

— El profesor plantea a los niños las siguientes situaciones y pregunta acerca de las emociones que sienten los personajes. Hay dos niveles de dificultad en las situaciones que se pueden trabajar con los niños. En un caso, como ocurre en las dos primeras situaciones que se presentan a continuación, aparece la ambivalencia de forma explícita y se pide a los niños una explicación; en otro, del que la tercera y la cuarta historias son un ejemplo, los niños deben decidir si es posible sentir emociones mixtas. Si el profesor lo considera oportuno o necesario, puede modificar o adaptar las situaciones.

Tristán ha recibido de regalo por su cumpleaños una bicicleta. Después de dar una vuelta con ella, tiene un accidente y se cae. Ahora se siente enfadado y contento a la vez. ¿Podrías explicar por qué?

Noa está de vacaciones en la playa y ha conocido a muchos amigos nuevos con los que se divierte mucho. Al final de las vacaciones tiene que volver a su casa, donde le espera su perro Pepo, al que adora, pero debe despedirse de sus amigos. Noa se siente triste y contenta a la vez. ¿Podrías explicar por qué?

A Luis le encanta jugar con sus amigos a los fantasmas. Es un juego muy divertido aunque también le da miedo. Todos se disfrazan de fantasma y se esconden para darse

sustos. Luis está esperando a sus amigos para jugar a los fantasmas. ¿Cómo crees que se siente Luis? ¿Puede estar contento y tener miedo de los sustos a la vez?

Andrea ha perdido a su gato Frank hace varios días. Está triste y preocupada por él. Hoy la vecina lo ha encontrado y lo ha traído a casa. Frank está lleno de arañazos y tiene una herida en la oreja. ¿Cómo crees que se siente Andrea? ¿Se siente contenta? ¿Cuánto de contenta? ¿También se puede sentir triste? ¿Cuánto de triste?

- Otra forma de realizar esta actividad es presentando a los niños imágenes o fotografías que pueden provocar emociones mixtas. Por ejemplo, la foto en la que se rescata a un niño de las ruinas consecuencia de un terremoto. El rescate provoca alegría aunque se sienta tristeza por la situación que se está viviendo. El profesor preguntaría a los niños qué emociones sienten al ver las imágenes pidiendo que justifiquen sus respuestas.
- Otra posibilidad es presentar fragmentos de películas en los que los personajes puedan sentir emociones mixtas. El profesor preguntaría a los niños cómo se sienten los personajes y por qué experimentan esas emociones.

6.3. DIBUJANDO LAS EMOCIONES MIXTAS

Una vez que los niños hayan analizado algunas situaciones que pueden provocar ambivalencia, podrían pensar en alguna vivida por ellos mismos. De esta forma pueden trabajar de forma más concreta y entender mejor los matices de este tipo de situaciones. Dado que se trata de situaciones algo complejas, una buena forma de realizarla podría ser con la ayuda de los padres.

- El profesor pide a los niños que en casa, y con la ayuda de sus padres, recuerden y dibujen alguna situación en la que han sentido dos emociones a la vez. En el dibujo se debe explicar lo sucedido, las emociones que se han sentido y por qué, así como la resolución de la situación. El profesor puede hacer una puesta en común con los dibujos y las explicaciones de los niños para analizar qué situaciones pueden provocar varias emociones.

6.4. ME GUSTA TENER MIEDO

Los niños experimentan a menudo situaciones en las que sienten miedo y placer a la vez. Al igual que le ocurre a Nicolás en el cuento, la mayor parte de las personas pueden experimentar cierto placer al sentir miedo. Esta mezcla de emociones provoca que en muchas ocasiones no se evite una situación que causa miedo: más bien al contrario; pueden ser situaciones que se busquen activamente. A través de varios ejemplos se

pretende que los niños reflexionen sobre la mezcla de miedo y placer, de excitación o alegría que provocan algunas situaciones. Dado que son situaciones cercanas a los niños, podrían facilitar una comprensión más general de las emociones mixtas.

- El profesor narra a los niños un cuento en el que aparecen situaciones que provocan miedo y placer. Después de cada situación, el profesor pregunta a los niños si reaccionarían igual que el personaje explicando por qué.

*A Crocolobo le gusta tener miedo*³

Crocolobo es una mezcla de lobo y cocodrilo porque su padre es un lobo y su madre una cocodrilo. Una de las cosas que más le gusta es tener miedo, aunque no mucho. Por ejemplo, a Crocolobo le gusta la tormenta. Le encanta oír el trueno y ver caer los rayos. Aunque le da un poco de miedo, también le gusta.

¿A vosotros os gusta la tormenta? ¿Por qué? ¿Y os da miedo? ¿Por qué? ¿Y os gusta tener algo de miedo? ¿Por qué?

A Crocolobo también le gusta subir al granero de su casa. Allí no se ve muy bien y hay algunos bichitos y muchas telarañas. Está lleno de cosas raras.

¿A vosotros os gustan los sitios misteriosos donde no se ve muy bien, hay cosas raras y telarañas? ¿Por qué? ¿Y os da miedo? ¿Por qué? ¿Y os gusta tener algo de miedo? ¿Por qué?

Otra cosa que le gusta a Crocolobo es mirar las sombras cuando está en la cama con la luz apagada. Siempre ve unas sombras que se acercan y parecen monstruos... ¡que son papá y mamá y vienen a contarle un cuento y decirle buenas noches!

¿A vosotros os gusta ver sombras? ¿Por qué? ¿Y os da miedo? ¿Por qué? ¿Y os gusta tener algo de miedo? ¿Por qué?

- Para finalizar la actividad el profesor puede pedir a los niños que piensen en alguna situación que hayan vivido y les haya provocado miedo y placer a la vez. Los niños pueden dibujar la situación, explicar por qué les da miedo y por qué les gusta a la vez. Otra posibilidad es realizar esta actividad en casa con la ayuda de los padres y realizar después una puesta en común.

6.5. EMOCIONES MIXTAS EN EL MURAL

Otra manera concreta y sencilla para los niños de trabajar las emociones mixtas puede

ser a través del mural de las emociones que se utiliza de forma cotidiana en la clase (véanse las propuestas iniciales en la p. 37). A partir del trabajo con el mural que está en la clase, y en el que los niños seleccionan la expresión facial que se corresponde con la emoción que sienten en diversos momentos del día, se puede animar a reflexionar si es posible sentir dos emociones opuestas a la vez eligiendo, por tanto, dos dibujos de expresión emocional diferente para la misma situación. El objetivo es que los niños reflexionen a partir de las expresiones emocionales que utilizan en el mural.

- El profesor puede organizar a los niños por equipos y pedir que cada uno piense en una situación que provoque dos emociones a la vez. Puede ser una situación real, ocurrida en el colegio, o uno de los ejemplos que se han trabajado a lo largo de las actividades. El profesor ayudará a los niños a pensar y estructurar las situaciones si lo necesitan. Después cada equipo contará al resto de la clase la situación que han pensado, las emociones que se sienten y las razones por las que experimentan dichas emociones.

6.6. EL TERMÓMETRO DE LAS EMOCIONES

Una cuestión interesante relacionada con las emociones mixtas tiene que ver con la intensidad. Como se mencionó en la introducción, se pueden sentir emociones contrarias pero con intensidades diferentes. Así, una puede predominar sobre otra o pueden ir variando de intensidad conforme se desarrollando la situación. El objetivo de esta actividad es que los niños aprendan a medir de forma sencilla la intensidad de dos emociones cuando aparecen a la vez. En función de las características del grupo se puede hacer más compleja la forma de medida.

- El profesor puede dibujar un termómetro con cinco casillas numeradas (del 1 al 5) para que los niños puedan evaluar la intensidad de las emociones. A partir de las situaciones descritas en la actividad anterior, los niños, por grupos, pueden medir la intensidad de las emociones que han explicado al resto de la clase. Se puede usar un termómetro distinto para cada tipo de emoción o dibujar el termómetro con dos columnas de modo que permita pegar en él caras con expresiones emocionales de distinta cualidad y de distinta intensidad. De esta forma pueden aprender que se pueden sentir emociones mixtas aunque en general no tengan la misma intensidad.
- Para que los niños puedan seguir evaluando la intensidad de sus emociones a lo largo del programa, el profesor puede incorporar el termómetro al mural de forma permanente. Así, a lo largo del curso, y en función de las situaciones que se vayan produciendo, los niños podrán evaluar no sólo la cualidad de las emociones sino su intensidad, reflexionando además sobre la posibilidad de sentir emociones mixtas en una misma situación. También se pueden utilizar actividades concretas realizadas por

los niños para valorar la intensidad emocional (por ejemplo, se pueden recordar las vacaciones de Navidad y evaluar las emociones que se han experimentado y su intensidad a lo largo de los días).

6.7. EMOCIONES MIXTAS CON EXTRAÑOS

Muchas veces interactuar con extraños produce emociones mixtas. Por una parte se puede sentir interés o atracción y, por otra, cierto reparo o miedo. El objetivo de esta actividad es que los niños tengan la oportunidad de explorar estos sentimientos y analizar lo que sienten en este tipo de situaciones. El profesor puede modificar o adaptar las situaciones en función del contexto, las características del grupo, etc.

— El profesor plantea a los niños dos situaciones y formula las preguntas que aparecen a continuación.

Imagina que estás columpiándote solo en el parque. Viene una señora mayor que parece simpática y te propone empujarte para que te columpies más alto. Sería más divertido, pero no conoces a la señora. ¿Aceptarías? ¿Por qué?

Imagina que estás en la tienda comprando leche para tu mamá. Un señor te dice que eres muy bueno al ayudar así a tu mamá y te propone acompañarte a casa. Como la leche pesa mucho, te gustaría aceptar, pero dudas porque no conoces al señor. ¿Irías con él? ¿Por qué?

6.8. ¿POR QUÉ ME SIENTO MAL?

Una de las principales aplicaciones del trabajo con las emociones mixtas tiene que ver con la prevención del abuso. Para los niños pequeños resulta muy difícil admitir que un ser querido o admirado pueda hacerles daño. Dado que los niños pequeños no comprenden la naturaleza de los abusos ni que se trata de conductas reprobables, en muchas ocasiones no las pueden verbalizar ni buscan ayuda. Al contrario, lo que suelen tener claro los niños que se encuentran en esta situación es que se sienten mal. También puede haber otras situaciones en las que los niños pueden sentirse inquietos, temerosos o inseguros sin tener conciencia del motivo. El objetivo de esta actividad es proporcionar a los niños un contexto en el que reflexionar acerca de estas cuestiones y verbalizarlas.

— El profesor inicia con los niños una comunidad de investigación planteando las siguientes cuestiones. Como es habitual, las preguntas que aparecen a continuación son una mera guía que se puede modificar en función de los intereses de los niños.

- ¿Podemos sentirnos mal sin saber por qué delante de un desconocido?

- ¿Podemos tener miedo de una persona a la que queremos? Explica por qué.
- ¿Podemos tener sentimientos negativos sin razón aparente hacia una persona que parece buena?
- ¿Has tenido alguna vez la sensación de que lo que te dice un amigo no es verdad? Explica tu respuesta.
- ¿Debes confiar más en lo que te dice un desconocido o en lo que sientes por dentro? ¿Por qué?
- ¿Debes fiarte más de lo que te dicen tus padres o de lo que sientes por dentro? ¿Por qué?

6.9. TRABAJANDO LAS EMOCIONES MIXTAS EN CASA

Para terminar el trabajo con las emociones mixtas se propone que los niños realicen una actividad en casa con sus padres. Como en otras ocasiones, el objetivo es que los padres conversen con sus hijos acerca de las emociones mixtas y la ambivalencia, que puedan explicarles en qué consisten y dialogar sobre cómo se manejan en casa.

- Como se explicó en la actividad 6.3 («Dibujando las emociones mixtas»), los padres pueden recordar con el niño una situación ambivalente o que provocó dos emociones contrarias a la vez. Los padres y el niño pueden dibujar la situación y anotarla explicando las emociones sentidas, sus causas y cómo se resolvió.
- Otro aspecto que se puede trabajar con los padres es la propuesta de la actividad 6.4 («Me gusta tener miedo»). En esta actividad, el profesor pedirá a los padres y al niño que piensen en alguna situación que haya provocado en los niños miedo y placer a la vez. Los niños y los padres pueden dibujar la situación en el cuaderno y explicar por qué les da miedo y les gusta a la vez.

7. El Señor Susto: trabajando la empatía

La empatía, como ya vimos en los programas anteriores, es uno de los elementos más importantes para lograr establecer buenas relaciones con los demás. A través de esta capacidad se puede comprender lo que otro siente y piensa pero sintiendo con él. Mediante la empatía una persona se identifica con otra y establece un tipo de relación en la que al intercambio comunicativo se añade un enlace emocional especial. Como ya vimos en el programa del curso pasado, para que se dé empatía se requieren dos capacidades, una más cognitiva y otra más afectiva. Por una parte, es necesario adoptar el punto de vista del otro, pero además hay que sentir como él. Cuando una persona empatiza con otra, se produce cierta complicidad, se siente de forma especial que se está «en lo mismo». Aunque la mayor parte de las personas reconocen este sentimiento

cuando lo experimentan, en general no se suele expresar con palabras. La empatía es el motor de las conductas altruistas y de ayuda a los demás porque la identificación que se produce con el otro cuando se entiende y se comparte un estado afectivo es lo que incita a ayudar o a compartir. Cuando la empatía fomenta las conductas de ayuda a los demás, también se fomenta la responsabilidad. Se aprende que las acciones que realizamos tienen efectos en los otros y, por tanto, que a través de nuestras acciones somos responsables de los demás.

Las actividades que se proponen a continuación tienen como objetivo que los niños reflexionen sobre la importancia de escuchar, considerar y aprender de los demás. Por otra parte, se pretende que aprendan a adoptar otros puntos de vista cognitivos y afectivos entendiendo la relevancia de esta capacidad a la hora de relacionarse con los demás.

7.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE LA EMPATÍA

A continuación se proponen una serie de cuestiones sobre las que los niños pueden debatir. El objetivo es introducir el tema mediante un guión de discusión que permita relacionarlo con el cuento. Más adelante, y en función de cómo se desarrolle el debate, se pueden introducir otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean algunas preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «El Señor Susto», el profesor inicia una comunidad de investigación sobre la importancia de considerar los pensamientos y las emociones de los demás. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. Como ya sabemos, son los propios niños quienes deberían decidir qué cuestiones del cuento debatir. No obstante, si los niños no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía adaptando y modificando las preguntas según lo considere oportuno.

- ¿En qué se parece lo que han hecho Nicolás y el Señor Susto?
- ¿Por qué lo han hecho?
- ¿Crees que Bigotes ha sentido lo mismo que Nicolás?
- ¿Pueden los animales sentir las mismas cosas que los hombres?
- ¿Crees que lo que haces gusta a los demás niños?
- ¿Cómo podemos saber si lo que hacemos gusta a los demás?
- ¿Crees que es importante pensar en los demás? ¿Por qué?
- ¿Qué ocurre si no tenemos a los demás en cuenta?
- ¿A veces hacemos cosas sabiendo que a los demás no les gustan? ¿Por qué?

7.2. APRENDER A ESCUCHAR

Como ya vimos en el programa para 4 años, una de las bases de la empatía es la escucha. Para poder adoptar el punto de vista de otra persona y sentir con ella es necesario escuchar antes lo que piensa y siente. Aprender a escuchar es una capacidad previa a la empatía que es necesario fomentar en los niños. Aunque a través de la FpN y las comunidades de investigación que se llevan a cabo en este programa los niños practican de forma cotidiana la escucha y el turno de palabra, nunca viene mal poner a prueba estas habilidades con otro tipo de actividades. La actividad que se propone a continuación tiene el mismo objetivo que la propuesta en el programa para 4 años, pero se plantea de una forma más compleja. No obstante, si el profesor considera que los niños de su grupo ya han adquirido estas habilidades de forma satisfactoria, puede optar por no realizarla.

— Para realizar esta actividad se propone a los niños que vean dos escenas de una o dos películas. Los propios niños pueden escoger la película que quieren ver y el profesor elegirá las escenas que mejor se adapten al objetivo de la actividad.

- El profesor pondrá la primera escena a los niños de forma que escuchen los diálogos pero no vean la imagen. El profesor preguntará después a los niños qué emoción aparece y qué gestos creen que podrían hacer los personajes.
- A continuación los niños asisten a la segunda escena, pero esta vez ven la imagen sin escuchar el sonido. Igualmente, el profesor preguntará después a los niños qué están diciendo los personajes y qué emociones están expresando.

Al final de la actividad los niños ven ambas escenas con la imagen y los diálogos. El objetivo de la actividad no es tanto que los niños predigan correctamente las emociones sino fomentar el sentido de la observación, la atención y la escucha ante una situación adoptando el punto de vista de los personajes.

7.3. ENTENDER LAS NECESIDADES DE LOS DEMÁS CUANDO NOS AFECTAN

Como vimos en las actividades del programa para los niños de 4 años, para cualquier niño resulta relativamente sencillo ayudar a otro cuando esta ayuda no implica renuncia o no tiene coste alguno. No obstante, para los niños de 5 años se vuelve a plantear la versión más compleja de esta actividad porque, seguramente, a esta edad los niños podrán reflexionar de forma más compleja, dialogar mejor y sacarle más partido. El objetivo es que los niños reflexionen sobre lo que harían cuando la ayuda a ellos demás tiene alguna repercusión para ellos.

— El profesor plantea una serie de situaciones en las que ayudar al otro implica un dilema. La pregunta que plantea es: «¿Qué harías en esta situación?». El profesor debe promover entre los niños la justificación de cada respuesta para que haya

intercambio entre ellos y toma de conciencia a través del diálogo.

Situación	¿Qué harías?	¿Por qué?
Un amigo se cae al suelo en una carrera. Si no pierdes tiempo, ganarás la carrera.		
El gato de la vecina se ha perdido, pero ese animal no te gusta porque ya te ha arañado la mano.		
Tu gato maúlla porque a lo mejor tiene hambre. Estás jugando con un amigo a tu juego preferido.		
Un perro está atrapado con una cuerda. Te hace mucha gracia verle saltar.		
Un niño está solo en el patio. Tú estás jugando al fútbol y estás ganando el partido.		
Una niña de la clase ha perdido sus lápices de colores. Tú sabes dónde están, pero no tienes lápices para pintar en casa.		

7.4. ¿QUÉ CREEN OTROS? PRACTICANDO OTROS PUNTOS DE VISTA

En el programa para niños de 4 años ya se trabajaron estas dos situaciones. Como se recordará, la empatía requiere la capacidad cognitiva de adoptar el punto de vista de otra persona. El objetivo de esta actividad es plantear dos situaciones para que los niños adopten el punto de vista de otra persona y lo comparen con el suyo propio. Se trata de que practiquen esta habilidad mediante la resolución de pequeños problemas que se han utilizado en numerosas ocasiones para investigar cómo piensan los niños pequeños. Aunque los niños ya conocen la actividad, puede ser conveniente volver a realizarla porque esta práctica «en vivo» ayuda a la descentración, es decir, a que los niños abandonen su propia perspectiva y entiendan la de los demás. No obstante, el profesor decidirá si vuelve a realizar la actividad con su grupo, la adapta modificando el contenido o la obvia.

- El profesor planteará a los niños las dos situaciones siguientes de forma que parezcan situaciones reales. Es decir, no se cuenta la historia con otros personajes sino que el profesor, en colaboración con otro adulto, escenifica la historia planteando a los niños unas sencillas preguntas. Es importante que después de cada escenificación se pregunte a los niños qué ha pasado (por ejemplo, por qué el profesor ha dicho que había Lacasitos si había lápices en el bote o por qué ha buscado la pelota en el escondite original si no estaba ahí) y que entre todos se verbalice la relación que

existe entre las conductas que uno realiza (buscar la pelota) o las creencias que uno tiene (creer que hay Lacasitos) y el conocimiento previo de la situación.

Los Lacasitos

El profesor muestra a los niños un bote de Lacasitos que previamente ha rellenado con lápices. Al enseñar el bote a los niños, les pregunta:

- «¿Qué creéis que hay aquí dentro?».

Los niños responderán «Lacasitos» o «caramelos». Entonces el profesor abre el bote, muestra que dentro hay lápices y les dice a los niños:

- «Mirad lo que hay dentro: ¡hay lápices!».

A continuación pregunta a la clase:

- «Si ahora enseñamos el bote cerrado a X (otro profesor), ¿qué va a decir que hay dentro? Y en realidad, ¿qué hay?».

Y a continuación hacen la prueba. Llaman a otro profesor y le preguntan qué cree que hay dentro. El profesor insistirá para que los niños no revelen lo que el bote contiene en realidad. El profesor contestará «Lacasitos» o «caramelos». A continuación el profesor pregunta a los niños:

- «¿Hay caramelos dentro del bote?».

Y finalmente mostrará los lápices.

La pelota

Un profesor de otra clase muestra a los niños una pelota nueva. Les dice que está muy contento con su pelota pero que se tiene que ir, y la guarda en una caja para luego poder jugar todos un partido de fútbol. Cuando el profesor se marcha, el profesor habitual de la clase dice a los niños que le van a gastar una broma y cambia de sitio la pelota escondiéndola en otro lugar. A continuación pregunta a los niños:

- «Cuando vuelva, ¿dónde creéis que va a buscar la pelota? ¿Por qué?».

Después vuelve el primer profesor y dice:

- «Hola, vengo a por mi pelota, ¿os acordáis de que la había dejado aquí?».

El profesor abre la caja, ve que no está y pregunta a los niños qué ha pasado. Los niños contarán lo que ha sucedido y para terminar el profesor explicará que ha buscado en la caja porque, como él no había visto que la habían cambiado de sitio, no podía saber que estaba en otro lugar. Acepta la broma y se ríe haciendo partícipes a los niños.

7.5. ¿QUÉ SIENTEN OTROS? PRACTICANDO EMOCIONES AJENAS

La otra cara de la empatía tiene que ver con la capacidad de entender y sentir las emociones de los demás. Al igual que en la actividad anterior, el objetivo es que los niños comprendan las emociones de los demás y puedan empezar a sentir de alguna forma empatía a través de situaciones cortas y sencillas. Por otra parte, los niños tendrán que identificar la emoción del personaje de la situación e ir tomando conciencia de que los demás pueden sentir de forma distinta de la suya.

- Javier es un niño muy inquieto y muchas veces pega a los demás. Algunos niños de la clase ya no quieren jugar con él. ¿Cómo crees que se sentirá?
- Candela es una niña que tiene problemas para oír. Lleva un aparato en la oreja que le ayuda a escuchar, pero muchas veces no puede jugar con los otros niños porque no oye bien. ¿Cómo crees que se sentirá?
- Antón es un niño que tiene muchos juguetes en su casa. A menudo lleva algunos al colegio pero nunca los presta a los demás niños. ¿Cómo crees que se siente?
- Alba es una niña muy tímida. A menudo sabe las respuestas en clase, pero nunca se atreve a decirlas. También le cuesta hablar con otras niñas y muchas veces juega sola. ¿Cómo crees que se siente?

7.6. ME FÍO DE TI

Aprender a confiar en los demás y adoptar el punto de vista de otro de forma empática son cuestiones muy relacionadas. La confianza entre dos personas se establece porque se presupone que el otro considera las emociones, necesidades, preferencias, pensamientos, etc., de uno. El objetivo de esta actividad es doble. Por una parte, los niños aprenderán a confiar en otro y, por otra, tendrán que adoptar una perspectiva distinta de la suya poniendo en marcha conductas de ayuda a través de la empatía.

- El profesor distribuye a los niños por parejas y diseña un recorrido por la clase o el colegio en el que haya escalones, esquinas, etc. En cada pareja uno de los niños se tapaná los ojos y hará como si fuera ciego; el otro niño lo guiará a lo largo de un recorrido previamente determinado sin que se haga daño, avisándole de los escalones, las paredes, etc. El profesor puede llevar un silbato en la boca y soplar cuando el niño

no consiga guiar bien al otro. De esta forma, el niño guía recibe cierto feedback que le permite saber si se está acomodando correctamente a las necesidades del otro. En definitiva, el niño que hace de ciego se pone a disposición del otro y necesita confiar en él, mientras que el guía debe adoptar el punto de vista del niño ciego y ayudarlo entendiendo sus necesidades.

7.7. GUARDAR SECRETOS

Un secreto es una información que se comparte con alguien especial. Al compartirlo se demuestra que se tiene mucha confianza en la persona a la que hacemos partícipe de ese secreto. Si el amigo cuenta el secreto, entonces ya no se podrá confiar en él. Al contrario, si el amigo guarda el secreto, nos sentimos confiados. Para poder guardar un secreto es necesario adoptar el punto de vista de la otra persona, entender que no quiere que la información se desvele e imaginar la decepción que sentirá si se revela. Ser capaz de guardar un secreto indica respeto y empatía. La actividad que se propone a continuación tiene como objetivo que los niños adopten el punto de vista de quien confía en ellos y entiendan que si cuentan un secreto se perderá la confianza que se deposita en ellos.

— El profesor puede organizar esta actividad de varias maneras en función de la duración que quiera darle. Se puede realizar en una sola sesión (por ejemplo, dividiendo la clase en dos grupos) o en varias (por ejemplo, haciendo varios grupos) o a lo largo de meses (eligiendo cada vez a un niño distinto hasta que todos la hayan realizado). El profesor comparte con la mitad de la clase, con un grupo de la clase o con otro niño un secreto, como por ejemplo:

«Vamos a ir de excursión a...».

«Nos van a hacer un regalo de...».

El resto de los niños intentarán averiguar el secreto formulando varias preguntas:

- ¿Qué te ha contado?
- ¿Cuál es el secreto?
- ¿Sobre quién es el secreto?

El objetivo es que el niño o el grupo que conoce el secreto no lo revele. Cuando se haya resistido a un número suficiente de preguntas, el profesor terminará el juego felicitando al niño o al grupo que sabe guardar secretos. El profesor puede compartir el secreto con toda la clase para terminar la actividad.

7.8. TRABAJANDO LA EMPATÍA EN CASA

Para finalizar las actividades relacionadas con la empatía, se propone una sencilla actividad que los niños pueden realizar con sus padres. El objetivo es que reflexionen con sus padres sobre algunas situaciones empáticas y sobre la relevancia de adoptar esta actitud ante los demás.

- El profesor pide a los niños que con sus padres recuerden una situación en la que han sido empáticos con otra persona y ofrecieron ayuda. Para esta situación se puede pensar en qué tipo de ayuda se ofreció, cómo se sintió el niño al brindarla y cómo se sintió la persona que la recibió. A continuación los padres explicarán alguna situación en la que ellos fueron empáticos y ofrecieron ayuda a otra persona. Igualmente, para esta situación reflexionarán sobre el tipo de ayuda que se ofreció, cómo se sintieron al brindarla y cómo se sintió la persona que la recibió. Los padres y los niños pueden anotar y comparar ambas situaciones y reflexionar sobre la importancia de ser empático.

8. Nicolás y la pandilla de los mayores: trabajando la competencia social

Como ya vimos en el programa del curso pasado, la competencia social es el conjunto de estrategias que se ponen en práctica para relacionarse de forma adecuada con los demás. Tanto para los niños como para los adultos el éxito social, es decir, ser aceptado y valorado por los demás, es una cuestión fundamental que incide en la autoestima y en el bienestar psicológico. Los niños que son competentes socialmente tienen muchas más posibilidades de hacer amigos, sentirse aceptados y enriquecerse con todo lo que aportan las relaciones con otros niños. Desde muy temprano algunos niños tienen dificultades a la hora de establecer relaciones con los demás. Estos niños suelen arrastrar durante años algunos déficit que complican mucho su socialización y pueden tener graves repercusiones psicológicas. Así, es importante que desde los inicios de la escolarización los niños reflexionen y aprendan algunas estrategias que les permitan establecer buenas relaciones con los demás, incorporarse en grupos de iguales y resolver conflictos cuando aparezcan.

Las actividades que se han diseñado abarcan dos ámbitos algo diferentes. En primer lugar, se plantean una serie de actividades que pretenden fomentar ciertas habilidades que los niños pueden emplear de forma habitual para relacionarse con los demás. En segundo lugar, se proponen otras actividades para reflexionar y practicar habilidades sociales que pueden ser útiles cuando aparecen conflictos. En ambos casos, se trata de habilidades y conocimientos fundamentales que merece la pena incorporar al repertorio tanto de los niños competentes como de los que tienen más dificultades para relacionarse con los demás.

8.1. REFLEXIONANDO SOBRE LA COMPETENCIA SOCIAL

A continuación se proponen una serie de cuestiones sobre las que los niños pueden debatir. El objetivo es que reflexionen sobre cómo comportarse y salir airosos de una situación social complicada. En función de cómo se desarrolle el debate, se pueden introducir otras cuestiones más abstractas ligadas a la competencia social. En este guión de discusión se plantean algunas preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «Nicolás y la pandilla de los mayores» (p. 262), el profesor inicia una comunidad de investigación sobre cómo nos sentimos y qué podemos hacer ante un conflicto social o una agresión. Las preguntas que aparecen a continuación son sólo una indicación. Como ya sabemos, son los propios niños quienes deberían decidir qué cuestiones del cuento debatir. No obstante, si los niños no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía adaptando y modificando las preguntas según lo considere oportuno.

- ¿Cómo crees que se siente Nicolás?
- ¿Qué habrías hecho si hubieras sido Nicolás? Encuentra distintas maneras de resolver la situación.
- ¿Qué crees que duele más, que tus amigos se rían de ti o que te den una patada? Explica tu respuesta.
- ¿Por qué a veces los niños se ríen de otros niños?
- ¿Es divertido insultar a alguien? ¿Por qué?
- ¿Es divertido que alguien nos insulte? ¿Por qué?
- ¿Cómo nos sentimos cuando se ríen de nosotros?
- Antes de decirle algo a un amigo, ¿puedes saber si le gustará o le hará daño?
- Responder con un grito ¿puede asustar o poner triste a un amigo? ¿Por qué?
- La forma de mirar a un amigo ¿puede ponerle triste o contento? ¿Por qué?
- Una sonrisa ¿puede poner triste a un amigo? ¿Por qué?

8.2. ¿CÓMO PUEDO TENER AMIGOS? APRENDIENDO A TOMAR LA INICIATIVA

Como ya vimos en el programa para niños de 4 años, para poder relacionarse adecuadamente con otras personas de forma cotidiana es necesario saber cómo acercarse a los demás. El primer contacto con los otros y la forma de acercarse a ellos determinan la aceptación o el rechazo que los otros pueden experimentar. El objetivo de esta actividad es que los niños reflexionen y practiquen formas adecuadas de iniciar interacciones con otros. Esta actividad ya se realizó en el programa anterior, pero en esta ocasión se plantea añadiendo una situación más compleja (la tercera). El profesor decidirá si realiza de nuevo la actividad completa (las tres situaciones aumentando en complejidad) o si sólo plantea la tercera situación en función de su grupo de alumnos.

Acercarse a otro niño

«Marco está en el colegio. Es nuevo y no conoce a nadie. Es la hora del recreo y ve a Pablo, otro niño de su clase, jugando muy entretenido con unos coches. A Marco le apetece mucho ir a jugar con Pablo pero no sabe muy bien qué decirle. ¿Podrías ayudar a Marco?»

— El profesor presenta a los niños esta situación e inicia un debate sobre cuál sería la mejor forma para Marco de jugar con Pablo. El profesor va apuntando en la pizarra las estrategias que los niños mencionan y entre todos justifican cuáles serían las más eficaces. El profesor puede proponer algunas «malas» estrategias y preguntar a los niños si serían eficaces. Se puede completar la actividad pidiendo a dos niños de la clase que representen a los dos niños: un niño hace de «Marco» y otro niño hace de «Pablo» poniendo en práctica las estrategias anteriormente discutidas. El profesor debe guiar la interacción entre los dos niños de forma que se vayan practicando las habilidades pertinentes.

¿Qué puede hacer Marco para jugar con Pablo? ¿Funciona? ¿Se puede mejorar?

Introducirse en un grupo

«Valeria está en el recreo y ve a varios niños de su clase jugando al escondite. A ella le apetece mucho jugar al escondite con los niños de su clase pero no sabe muy bien qué decir ni a quién preguntar. ¿Podrías ayudar a Valeria?»

— El profesor presenta a los niños esta situación e inicia un debate sobre las maneras en que Valeria podría jugar con sus compañeros. El profesor puede ir anotando en una tabla similar a la anterior las estrategias y proponer algunas poco eficaces para comentarlas con los niños. Las preguntas que aparecen a continuación pueden ayudar a guiar la discusión. La actividad puede completarse con un juego de rol en el que se escenifiquen la situación y las estrategias.

- ¿A quién puede preguntar Valeria si puede jugar?
- ¿Es mejor preguntar a niños que nos miran o a los que no nos hacen caso?
- ¿Cómo lo puede hacer?
- ¿Es mejor preguntar a un niño o a un profesor? ¿Por qué?
- ¿Te ha pasado alguna vez lo mismo que a Valeria? ¿Qué hiciste?

Proponer una actividad

«Raquel llega por la mañana al colegio. Ayer por la tarde estuvo aprendiendo con sus

primos a hacer aviones de papel. Se lo pasó muy bien y le pareció muy divertido. Ahora está en clase y es el rato de juego libre. Sus compañeros están jugando a varias cosas. A Raquel le gustaría proponer a sus compañeros que hicieran aviones de papel para lanzarlos luego en el jardín pero no sabe cómo decírselo. ¿Podrías ayudar a Raquel?».

— Al igual que en el caso anterior, a partir de la breve historia, los niños pueden debatir sobre las maneras en que Raquel podría proponer la actividad que le gustaría hacer con sus compañeros. El profesor puede ir anotando las estrategias y proponer algunas poco eficaces. Para finalizar, el profesor puede organizar a los niños para que cada uno por turno pueda proponer una actividad corta al resto de la clase cuando haya juego libre (por ejemplo, cantar una canción, hacer un juego corto, etc.). Lo relevante no es tanto la actividad en sí como que el niño tenga que realizar una propuesta delante de toda la clase.

REFLEXIONANDO SOBRE EL DIÁLOGO Y LA ESCUCHA

El objetivo de esta actividad es hacer explícitas las habilidades de escucha y conversación que los niños han practicado a lo largo de todo el programa. Dado que este programa está basado en el diálogo y la escucha activa, los niños llevan mucho tiempo practicando este tipo de habilidades. No obstante, se trata de establecer un vínculo explícito entre las habilidades que ellos ya han aprendido y realizan de forma habitual y las consecuencias que tienen en sus interacciones sociales cotidianas con otras personas. La finalidad es que los niños detecten la conexión entre las habilidades que llevan a cabo en clase y su vida cotidiana, facilitando así la generalización a otros contextos.

— El profesor inicia un diálogo acerca de las normas que utilizan a la hora de debatir en clase y su relevancia y eficacia para comunicarse. El profesor pregunta a los niños qué cosas son importantes para poder hablar con los demás, qué normas siguen ellos en la clase para que las discusiones sean provechosas y podamos comunicarnos y si estas mismas normas las utilizan en otro tipo de conversaciones. Para realizar esta actividad se puede seguir el siguiente guión de discusión:

- ¿Qué normas seguimos en la clase para poder debatir y hablar?
- ¿Son normas importantes? ¿Por qué? ¿Para qué sirven?
- ¿Qué pasaría si no siguiéramos esas normas?
- ¿Qué ha pasado cuando no las hemos utilizado?
- ¿Utilizáis esas normas en otras situaciones? ¿En cuáles?
- ¿Hay veces que no se utilizan esas normas? ¿Cuándo?
- ¿Qué ocurre cuando no se utilizan?
- ¿Es importante saber escuchar a los demás? ¿Por qué?
- ¿Cómo se deben tratar las opiniones de los demás cuando no se está de acuerdo?

- ¿Crees que se podrían utilizar otras reglas para poder comunicarse bien con los demás? ¿Cuáles serían?

GESTOS E INTENCIONES

Las interacciones que establecemos con los demás suelen ser complejas porque muchos aspectos son implícitos y es necesario interpretar. Las intenciones guían la forma de actuar y los gestos describen sentimientos y actitudes sin palabras. Aprender a reconocer e interpretar ambos elementos en situaciones sencillas puede ser muy útil para que los niños se relacionen de forma armónica con los demás. El objetivo de esta actividad es que los niños comparen un mismo gesto en dos situaciones diferentes e interpreten las intenciones que subyacen a cada uno. Por otra parte, se plantean situaciones que pueden interpretarse como conflictivas para ir introduciendo el bloque de actividades que aparecen a continuación.

— El profesor propone a los niños comparar los gestos que aparecen a continuación descritos de dos en dos. El profesor puede realizar él mismo los gestos para facilitar la tarea a los niños, preguntar si se trata de gestos malos o bondadosos y pedir una explicación de sus respuestas:

- Romper despacio una hoja de papel para separarla en dos pedazos – romper una hoja de papel con rabia.
- Mirar con ojos tiernos a nuestro mejor amigo – mirar de forma indiferente a un niño de la clase.
- Decir a alguien a quien apreciamos que le queremos – decir a alguien que no nos gusta que le queremos.

8.3. ¿CÓMO PUEDO RESOLVER CONFLICTOS? EN LA PIEL DE LA VÍCTIMA Y DEL AGRESOR

Adoptar la perspectiva del agresor y la víctima en las situaciones conflictivas es una buena manera de aprender las consecuencias que tienen las acciones. El objetivo de esta actividad es que los niños tomen conciencia de lo que sienten las víctimas y los agresores y que sean sensibles a las consecuencias afectivas negativas que tienen estas situaciones. El profesor debe asegurarse de que los niños han entendido bien la naturaleza ficticia de las situaciones.

— El profesor propone a los niños que, en parejas, experimenten las situaciones que aparecen a continuación. Si el profesor estimara que los niños de la clase no pueden representar ellos mismos las situaciones porque son demasiado complejas y agresivas, puede ilustrarlas mediante dibujos y proponer que las resuelvan de forma hipotética.

Otra posibilidad podría ser pedir a niños de cursos más avanzados que representen las situaciones delante de los pequeños. En último caso, si el profesor considera la actividad poco apropiada para los niños de su grupo, no debe realizarla.

- Dos niños de la clase deben presentarse diciendo cómo se llaman, cuántos años tienen, etc. El primero dice su nombre y el otro empieza a reírse sin dejarle terminar su presentación.
- Un niño juega en un rincón de la clase con un bloque de construcciones. Otro niño salta a su alrededor cantando «¡eres un bebé, eres un bebé!».
- Dos niños hacen un dibujo en clase. De pronto, uno de ellos mira el dibujo del otro y empieza a reírse.
- Un niño habla con otro. El que debería escuchar se tapa las orejas para no oír lo que el otro le dice.

PENSANDO SOLUCIONES

Una vez que los niños han experimentado (o escuchado o visto) las situaciones anteriores, se propone un debate para que les busquen soluciones. El objetivo es que los niños propongan estrategias para que la víctima pueda salir de la situación agresiva lo mejor posible.

— El profesor pregunta a los niños qué puede hacer la víctima para escapar de la situación y que le afecte lo menos posible. Se podría debatir sobre las siguientes estrategias:

- Ignorar al agresor: marcharse, hacer otra cosa, buscar a otro niño.
- Agredir al agresor: pegarle, insultarle, etc.
- Defender los propios derechos: decirle al agresor que no debe comportarse así.
- Acudir a una figura de autoridad para que medie en el conflicto.

SITUACIONES SOCIALES QUE ASUSTAN

Para profundizar en la posible solución ante situaciones sociales agresivas, se propone a los niños que reflexionen sobre algunas que pueden causar más o menos miedo.

— El profesor pregunta a los niños si les parece que el miedo es una reacción justificada ante estas situaciones y qué soluciones se pueden buscar para eliminar o reducir el miedo. El profesor puede adaptar las situaciones según crea conveniente para los niños de su clase.

Situaciones	¿Tengo miedo?	¿Qué puedo hacer?
Otros niños se ríen de mí		
Todo el mundo me mira en clase		
Otros niños gritan fuerte		
Otros niños se pelean		
Otros niños me empujan y me caigo al suelo		
No sé qué responder al profesor		
Otros niños me quitan los juguetes		
Otros niños me gritan lo que tengo que hacer		

- De forma complementaria, el profesor puede proponer a los niños que individualmente escojan una de las situaciones sociales que le causan miedo. Una vez escogida, se pide al niño que aplique las estrategias y las soluciones que se han propuesto en clase. Esta actividad se puede proponer para realizar en casa. El niño puede escribir con la ayuda de sus padres los resultados al aplicar las soluciones y cuál de ellas funcionaría mejor.

8.4. TRABAJANDO LA COMPETENCIA SOCIAL EN CASA

En esta ocasión la actividad para realizar en casa junto con los padres se ha propuesto a lo largo del trabajo del profesor en la clase. Los niños pueden trabajar con sus padres una de las actividades ya propuestas.

- Véase la actividad anterior «Situaciones sociales que asustan».
- Otra posible actividad tiene que ver con la importancia de la cortesía. Para reforzar esta cuestión con los niños de 5 años, el profesor puede proponer como actividad que el niño piense con sus padres en una situación en la que algún miembro de la familia ha sido cortés y la compare con alguna otra en la que algún miembro de la familia no ha sido cortés. El niño pensará con sus padres cómo se podría haber sido cortés en dicha situación y comparará las consecuencias de haber sido o no cortés para cada una de las situaciones.

9. Termina el colegio: trabajando la amistad

Al igual que en el curso pasado, la amistad es el último tema que se trabaja en el programa. Como ya vimos, se trata de un aspecto que empieza a ser importante en la vida de los niños pequeños y cuya relevancia irá aumentando con el tiempo. Durante toda la escolarización, y sobre todo durante la adolescencia, tener amigos y sentirse aceptado por los demás es esencial. Entre los años de la escuela primaria y la adolescencia, la influencia de los padres va poco a poco disminuyendo, y la de los amigos, aumentando. La amistad se convierte así en un elemento que contribuye de forma fundamental a la formación de la autoestima y al bienestar psicológico durante toda la vida.

Las actividades que a continuación se proponen tienen como objetivo que los niños reflexionen acerca de la amistad, aprendan cómo son estas relaciones y cómo generarlas. En suma, el objetivo final es dotar al niño de recursos apropiados que le ayuden a iniciar y mantener buenas relaciones de amistad.

9.1. REFLEXIONANDO JUNTOS SOBRE LA AMISTAD

Para iniciar la reflexión sobre la amistad, a continuación se proponen una serie de cuestiones que los niños pueden debatir. El objetivo es empezar con un guión de discusión que permita introducir el tema relacionándolo con el cuento. Más adelante y en función de cómo se desarrolle el debate, se pueden introducir otras cuestiones más abstractas. En este guión de discusión se plantean algunas preguntas sobre las cuales los niños pueden debatir.

— Tras la lectura del cuento «Termina el colegio», el profesor inicia una comunidad de investigación sobre la amistad. Las preguntas que aparecen a continuación son una mera indicación. Como ya sabemos, son los propios niños quienes deberían decidir qué cuestiones del cuento debatir. No obstante, si los niños no aportan ninguna sugerencia, el profesor puede utilizar esta guía adaptando y modificando las preguntas según lo considere oportuno.

- ¿Por qué Ana ha querido darle a Silvia uno de sus vestidos?
- ¿Cómo crees que se ha sentido Ana cuando su mamá le ha dicho que no podía darle el vestido? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que se ha sentido Silvia? ¿Por qué?
- ¿Qué es más fácil, obedecer a mamá o hacer algo por un amigo? Razona tu respuesta.
- ¿Nos portamos igual con los amigos que con los desconocidos? ¿Por qué?
- ¿Podemos regalar cosas a un niño que no conocemos? ¿Por qué?
- ¿Qué es un amigo?
- ¿Es importante tener amigos? ¿Por qué?

- ¿Cuál de los siguientes niños sería más feliz, uno que no presta nada a sus amigos o uno que regala todo a sus amigos? ¿Por qué?
- ¿Cuál de estas acciones prefieres: dar, prestar o compartir?

9.2. DEFINIENDO LA AMISTAD

Una vez que los niños han reflexionado sobre quiénes son sus amigos, qué actividades realizan juntos y por qué son amigos, se va a intentar promover una reflexión algo más compleja sobre los criterios generales de la amistad. El objetivo de esta actividad es que los niños piensen si personas o seres diferentes pueden ser amigos y hasta qué punto compartir ciertas semejanzas es importante para poder desarrollar una amistad.

— El profesor presenta a los niños fotografías o dibujos de personas o seres diferentes y les pregunta si los personajes de cada lámina pueden ser amigos. A continuación se presentan algunas sugerencias, pero se puede variar el material en función de lo que el profesor considere más adecuado, del material del que disponga, etc. El profesor intentará que los niños justifiquen sus respuestas para que entre todos surjan los criterios que definen la amistad e irá anotándolos para luego elaborar entre todos una definición. El objetivo final será responder a la pregunta «¿qué es un amigo?» y, si el profesor lo considera oportuno, confeccionar un mural con dicha definición.

¿Pueden ser amigos?	Sí/No	¿Por qué?
Un niño y una niña		
Un bebé y un perro		
Una niña y un abuelo		
Un pez y un gato		
Un perro y un gato		
Un niño de piel negra y uno de piel blanca		

— Para completar la actividad y trabajar la noción de amistad con los niños de otra forma, se puede también organizar una comunidad de investigación con el siguiente guión:

- ¿Es posible ser amigo de alguien que nos hace llorar a veces? ¿Por qué?
- Si te peleas a menudo con un amigo, ¿sigue siendo tu amigo? Explícalo.
- Si nunca has visto a una persona, ¿puede ser tu amiga? ¿Por qué?

- ¿Un adulto puede ser amigo de un niño? Explícalo.
- ¿Cómo son los amigos?
- ¿Qué prefieres: tener un solo amigo o tener muchos? ¿Por qué?
- ¿Cómo crees que se siente un niño que no tiene ningún amigo?

9.3. REGALAR, PRESTAR Y COMPARTIR

Dentro de la reciprocidad existen diferentes conductas que pueden ser más o menos adecuadas en función del contexto en el que se den. Regalar, prestar y compartir (en el sentido de utilizar o disfrutar juntos de un objeto o situación) son tres formas de actuar propias de la amistad y que implican reciprocidad, pero es importante distinguir sus matices y adecuarlas a cada situación. Con esta actividad se pretende que los niños reflexionen acerca de los matices que implican estas conductas y aprendan a realizarlas de manera adecuada en función de la situación en la que se encuentren.

— El profesor pregunta a los niños cuál de las tres acciones es más adecuada en las siguientes situaciones y les pide que justifiquen su respuesta resaltando los contextos en los que se da cada acción y las consecuencias de cada una.

Situación	¿Regalar?	¿Prestar?	¿Compartir?
Un pantalón			
El muñeco con el que duermo			
Las cosas que me dan miedo			
Mis orejas			
Un vaso de leche			
Una idea			
Un juguete			
Un beso			
Un trozo de tarta			
Tu gato			
Tus padres			

9.4. RESOLVIENDO CONFLICTOS CON LOS AMIGOS

Esta misma actividad ya se planteó en el programa para niños de 4 años. El profesor puede volver a proponerla o modificar las situaciones tomando otras más significativas para su grupo de alumnos. Como ya vimos, los amigos son las personas con las que más conflictos pueden surgir puesto que se trata de relaciones con las que se tiene mucho contacto. Una forma de enseñar a los niños a mantener las relaciones de amistad es transmitiéndoles la idea de que los conflictos se pueden vivir con cierta naturalidad pensando que se trata de situaciones que nos ayudan a mejorar y, sobre todo, disponiendo de los recursos para resolverlos de forma positiva.

— El profesor pregunta a los niños cómo se sentirían y qué podrían hacer en las siguientes situaciones y anota sus respuestas. Intentará poner de manifiesto que se trata de situaciones cotidianas y normales y que lo importante es poder resolverlas adecuadamente.

- Si te peleas con tu mejor amigo.
- Si te caes corriendo porque tu amigo te empuja.
- Si quieres a un amigo y él no te quiere a ti.
- Si un amigo se burla de ti.

9.5. EL LIBRO DE LOS AMIGOS

Igualmente, esta actividad de cierre ya se propuso para el programa de niños de 4 años. Dado que la definición de lo que es un amigo se hará este año algo más compleja y puede que más abstracta, el profesor puede volver a realizarla con los niños de 5 años. La idea para finalizar es realizar una recapitulación sobre las características de los amigos que los niños consideran más importantes. Para ello el profesor puede preguntar de nuevo a los niños o utilizar el material que se ha ido trabajando en las actividades anteriores. El objetivo final es construir un «libro de los amigos».

— El profesor propondrá a los niños construir entre todos un libro en el que aparezcan algunas cualidades o características que suelen tener los amigos. Puede tratarse de cuestiones concretas y graciosas (por ejemplo, los amigos siempre nos dicen que estamos guapos aunque vayamos despeinados), más abstractas y serias (por ejemplo, los amigos nos ayudan cuando tenemos problemas) o una mezcla de ambas. Para realizarlo se escribirán en las hojas los rasgos que entre todos se decidan y se ilustrarán con dibujos. Una posibilidad es que cada niño elabore un libro haciendo él mismo los dibujos o intercambiándolos con otros compañeros. De esta forma, cada niño podrá guardar su ejemplar. Otra posibilidad es confeccionar un libro para toda la clase de forma que cada grupo de niños haga uno de los dibujos. El profesor decidirá la manera más adecuada de realizar la actividad en su clase.

9.6. TRABAJANDO LA AMISTAD EN CASA

Para terminar, con esta actividad se propone a los niños que realicen con sus padres un libro de los amigos. En esta ocasión se puede retomar el libro de los amigos que los niños realizaron el curso pasado e incluir nuevas páginas. El objetivo es que los niños conversen con sus padres acerca de la amistad, de quiénes son sus amigos, de por qué lo son y de qué cosas les gusta compartir con ellos.

- Para este curso el profesor pedirá a los padres que completen el libro del curso pasado incluyendo en él a algunos de los amigos de los padres. En este caso, de la misma manera que en el curso anterior, los padres recopilarán y seleccionarán fotografías de algunos de sus amigos (idealmente, amigos de los padres que el niño conozca). Después las pegarán en el cuaderno junto con las del niño y anotarán las mismas cuestiones al lado de cada foto. El objetivo es que los padres, al realizar la actividad sobre sus propios amigos junto con el niño, dialoguen acerca de qué es un amigo, qué cosas se comparten con él, etc. El objetivo último es que los padres expliciten con sus hijos qué es un amigo, por qué es importante tener amigos, etc.

³ Estas tres historias sobre Crocolobo están tomadas del cuento infantil *Crocoloup aime avoir peur*, escrito por Ophélie Texier y publicado en Actes Sud Junior en 2007.

Anexo I. *Los cuentos de Ana*

La mariposa herida

Daniel y Ana forman parte de una excursión organizada por el colegio. Van a cazar mariposas... ¡Pero no para atraparlas! ¡Tampoco para matarlas! Sólo para poder observarlas de cerca.

Una pequeña mariposa de color amarillo claro viene y se posa en una flor al lado del cazamariposas de Daniel.

La mariposa parece estar a gusto apoyada en la flor. La flor es amarilla oscura, casi amarilla anaranjada.

Daniel quiere hacerse amigo de la pequeña mariposa. Muy bajito le dice:

—¡Hola! ¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? Eres tan pequeña...

La pequeña mariposa tiene miedo de que la cacen. Se va volando. Pero vuelve. Daniel intenta otra vez acercarse:

—Yo me llamo Daniel. Soy pequeño, igual que tú.

La mariposa no contesta. Pero sus antenas se mueven rápidamente. Daniel se pregunta: «¿Las mariposas hablan moviendo las antenas?». Entonces las alas de la mariposa empiezan a moverse también. Su ritmo es más lento y más regular que el de las antenas. Parecen pequeños abanicos hechos de puntillas. Ana y Daniel miran cómo se mueven. Se ríen. Están contentos.

De repente sus ojos se ven atraídos por un detalle: las dos alas de la mariposa no son iguales. Una de ellas está rasgada. A Ana le inquieta esta diferencia:

—Pequeña mariposa, ¿te duele el ala? ¿Cómo la has rasgado? ¿Ha sido sin querer o ha venido otra mariposa y te ha hecho daño aposta?

La pequeña mariposa no responde.

Ana continúa:

—Dime, ¿en el país de las mariposas hay unas más fuertes que hacen daño a las pequeñas?

La pequeña mariposa mueve las alas. Ana está preocupada:

—¿Te has defendido? ¿Qué has hecho para protegerte, pequeña mariposa?

La muñeca

Hoy es sábado. Daniel llama a la puerta de la casa de Ana. Viene a buscarla para ir a jugar fuera.

Normalmente, Ana se alegra de ver a Daniel. Cuando están juntos, los dos niños se inventan juegos, por ejemplo correr sin tocar las líneas del suelo con los pies o también saltar dentro de un aro con los dos pies, o con uno, el izquierdo o el derecho.

Pero hoy Ana no tiene ganas de ir a jugar con Daniel. Le abre la puerta. Tiene la cabeza inclinada y la cara tapada por el pelo. Está llorando. Está triste. Unas lágrimas gordas y redondas corren por sus mejillas.

—Ana, ¿qué te pasa? —pregunta Daniel extrañado.

Enseñándole la muñeca que tenía escondida detrás de la espalda, Ana explica:

—Mi amiga Clara ha venido antes a jugar a mi cuarto. Le ha tirado del pelo a mi muñeca sólo porque no he querido prestarle mi comba. Ha tirado tan fuerte que el pelo de mi muñeca se ha quedado en sus manos. Yo he llorado al ver a mi muñeca sin pelo. La miro y no la reconozco. ¡Ya no es la misma!

Las gordas lágrimas de Ana caen sobre la cara de la muñeca sin pelo.

—Mira —dice Ana—, parece que ella también está llorando.

Daniel alza los hombros:

—Pero bueno, las muñecas no lloran. Las muñecas no son personas de verdad.

—La mía es como una persona de verdad —protesta Ana—. Yo le hablo y tiene un nombre. Se llama Luisa.

Ana continúa:

—Daniel, ¿por qué los niños son tan malos?

—¡Pero yo soy un niño y no soy malo! —responde Daniel.

Ana se suena. Y añade:

—Tienes razón, tú no eres malo. Tenía que haber preguntado: ¿por qué algunos niños son malos?

El amor de mamá

Ana está con su mamá en el estudio donde trabaja. Lleva mucho tiempo mirando cómo trabaja. ¡La quiere tanto!

—Mamá... —empieza bajito tirando del lazo de su camisa.

—...

Su mamá no contesta. Parece preocupada. Ana vuelve a tirar de su camisa.

—Mamá...

—Déjame tranquila —responde la mamá con un tono arisco—. ¿No ves que estoy haciendo algo difícil?

Ana no se deja desanimar:

—Mamita, por fa, escúchame... Tengo... tengo una pregunta muy importante que

hacerte... mamá, ¿me quieres?

A la mamá se le cae su herramienta al suelo. Sin mirar a Ana, le responde con un tono cortante como el acero:

—¿A eso le llamas una pregunta importante? ¡Es una pregunta estúpida! ¡Estoy ocupada haciendo cosas serias! No tengo tiempo para ti, Ana. Vete a jugar a otro sitio.

Ana retiene las lágrimas. Coge todas sus fuerzas y continúa:

—Mamá, no es justo. Ya no te ocupas de mí... parece que... parece que quieres más a Nicolás que a mí.

En ese momento la mamá se gira hacia Ana:

—Más tarde, Ana. Te he dicho que salgas. ¡Sal!

La mamá coge a Ana por un brazo y la empuja bruscamente fuera del estudio.

La mariquita gigante

Nicolás, el hermano de Ana, tiene a menudo pesadillas. Cuando le pasa, tiene miedo y su corazón late tan rápido que se despierta sobresaltado, empapado en sudor... no le gusta nada. Entonces se pregunta: «¿Cómo puede mi cabeza hacer creer a mi cuerpo que el sueño es de verdad?».

Una noche, justo cuando Nicolás empieza soñar, su sueño se transforma en pesadilla: es pronto por la mañana y el aire está cargado de humedad. Nicolás está solo. Camina hacia su colegio. Una mariquita gigante llega por detrás y le sorprende de forma brusca. Se posa en uno de sus hombros pero pesa mucho. ¡Bum! Nicolás empieza a sudar y a respirar muy fuerte. Su corazón late muy rápido.

La mariquita es gigantesca. ¡Es más grande que sus amigos del colegio! Parece un monstruo rojo y negro.

Nicolás ve volar al monstruo a su alrededor. La mariquita le dice con una voz muy muy dulce:

—Buenos días, simpático niño. ¿Vienes a jugar conmigo? Estoy sola. ¡Me aburro!

Nicolás no sabe qué decir. Tiene miedo pero, a la vez, se siente atraído por la dulce voz y la amabilidad de la mariquita. Nicolás se siente incómodo, sin saber por qué. Se dice a sí mismo: «No debería sentirme incómodo. La mariquita parece tan buena... y además, quiere ser mi amiga...».

A pesar de todo, Nicolás encuentra una excusa para huir:

—No puedo jugar con usted. Mi mamá no quiere que hable con las mariquitas gigantes. Y además voy a llegar tarde al colegio. Debo irme.

Al oír estas palabras, la mariquita empieza a gruñir:

—¡Grrrr! ¡Grrrr!

A la vez, hace como si se lanzara sobre Nicolás.

Entonces Nicolás, asustado, empieza a correr. Primero a pasos pequeños, después a

pasos grandes. Corre. Corre. Corre. No deja de correr aunque está sin aliento. Nicolás corre todo lo deprisa que puede para salvarse del monstruo rojo y negro pero... ¡no avanza! Se queda fijo en el mismo sitio. Nicolás oye cómo su corazón late muy fuerte. Está sudando. Se despierta de un salto.

—¡Mamá... mamá... sálvame! —grita Nicolás llorando.

El partido de fútbol

Hoy el equipo de fútbol de la clase de Ana juega un partido importante contra el equipo de otra clase. Ana y los niños de su equipo han entrenado mucho para este partido. Todos se han esforzado mucho para jugar muy bien.

El partido está a punto de empezar. Todos los jugadores están nerviosos y se preparan para ir al campo.

El partido resulta muy emocionante. Cuando está a punto de terminar, el resultado es de empate a 2. Todo el mundo está muy excitado: los profesores, los padres y todos los espectadores, que gritan mucho para animar.

De repente, un niño del equipo de Ana tira muy fuerte a la portería pero Juan, el portero del otro equipo, para la pelota. Cuando Juan va a chutar otra vez, se le escapa la pelota, que rueda hasta los pies de Ana. Ana, atenta a la jugada, lanza hacia la portería con gran acierto. Ana chuta y mete gol. Todo el mundo salta y grita de alegría.

—¡Bravo, Ana!

—¡Qué golazo!

—¡Hemos ganado!

Todos los jugadores del equipo de Ana corren para felicitarla. Sus padres y Nicolás saltan al campo para abrazarla y decirle que es la mejor. Ana siente que todo el mundo la quiere y está orgullosa del gol.

En la otra esquina del campo están los jugadores del otro equipo. Están un poco tristes. Sobre todo Juan, el portero, porque piensa que su equipo ha perdido por su culpa. Juan se pone a llorar. Ana ve llorar a Juan desde lejos.

El ratón

Hoy Ana ha llegado al colegio un poco más tarde que de costumbre. Cuando llega al patio, ve que todos los niños forman un círculo alrededor de Julia. Julia tiene algo escondido entre las manos.

—Enséñanoslo, queremos tocarlo —dicen todos.

Julia niega con la cabeza y quiere que la dejen tranquila. Ana siente mucha curiosidad. Se acerca a Julia y le pregunta qué tiene escondido en las manos. Javier se

acerca también y dice:

—Julia tiene un ratoncito que hemos encontrado en el patio.

—¿Puedo cogerlo? —pregunta Ana.

Julia dice «no». Pero abre un poco las manos y Ana ve las orejas, los ojos y el hocico del ratón. De repente, María grita:

—¡Ahora me toca a mí! ¡Quiero coger al ratón!

Pero Javier dice:

—¡Yo estaba antes!

Julia mira a los niños y les dice:

—No voy a dejar el ratoncito a nadie. Es mío y nadie lo va a tocar.

Javier se pone llorar y le dice a Julia:

—Pero me habías prometido que me lo dejarías un poco.

De repente, María comenta:

—¡Bah! Pues este ratón tampoco es tan bonito. Mi primo tiene un hámster mucho más grande y más suave y me deja jugar con él siempre que quiero.

Los niños estaban tan ensimismados con el ratón que no vieron llegar al profesor.

—¿Qué pasa aquí? ¿Por qué lloras, Javier? —pregunta el profesor.

Entonces Javier explica:

—Hemos encontrado un ratoncito en el patio del colegio pero Julia no me deja cogerlo.

Julia dice:

—Es que yo lo he cogido antes.

Al decir esto, el ratón da un salto y se escapa corriendo por el patio. Todos los niños se quedan mirando al ratón. Julia se pone triste y llora al ver que su ratón se escapa. Javier se queda mirando al ratón y sonrío.

¿Dónde estás?

Mientras Ana y Nicolás están jugando al dominó en el salón de casa, Ana mira por la ventana los grandes nubarrones en el cielo.

—No podemos salir esta tarde, Nicolás, va a llover y ¡mucho! —dice Ana.

—Bueno, pues jugaremos aquí —contesta Nicolás.

En ese momento suena el teléfono. Ana contesta:

—¿Sí? Ah, ¡hola!... ¿el cuaderno que te dejaste?... sí, lo tengo... vale, vale, ahora mismo te lo bajo.

Ana cuelga el teléfono y dice:

—Nicolás, tengo que bajar a casa de la prima Natalia un momento; necesita el cuaderno que se dejó ayer para el colegio. Vengo en un segundo y seguimos la partida ¿vale?

Ana baja corriendo por las escaleras dos pisos y llama a la puerta. Su prima Natalia abre:

—Hola, Ana, muchas gracias por bajarme el cuaderno. Es que lo necesito para mañana en el colegio.

—De nada. Me voy, que estoy jugando con Nicolás al dominó. Adiós.

Ana sube corriendo las escaleras y de dos saltos llega a la puerta de su casa y la abre.

—Nico, ya he llegado, ¿seguimos jugando?

Nicolás no responde...

—¿Nicolás? ¡Nicolás! ¿Dónde estás?

Nicolás no responde: está escondido y se tapa la boca para que no se oiga su risita.

—¡¡NICOLÁS!! —grita Ana más fuerte.

El corazón le late más fuerte que nunca. Lo busca por la habitación, en el baño, en la cocina... da vueltas por toda la casa. De pronto descubre que por detrás del sofá asoma la cabecita de Nicolás. Sonríe aliviada. Lo ha visto, pero ahora, gimiendo, Ana se tapa la cara con las manos y con un lloriqueo algo exagerado.

—¡Oh! Nicolás... ¿por qué te has ido y me has abandonado? ¿Es que ya no quieres jugar conmigo? ¡Te dije que volvía enseguida y ahora te has ido! ¡Nicolás, vuelve, buah!

Detrás del sofá, Nicolás deja de reír, se pone serio y sale corriendo a abrazar a Ana, que al momento se descubre la cara y suelta una carcajada.

—Te he visto... ¡qué granuja!

Ana y Nicolás se abrazan y se ríen juntos a carcajadas.

El Señor Susto

De forma excepcional, hoy no hay colegio. Como los padres de Ana y Nicolás trabajan, el Señor Susto se va a ocupar de ellos.

El Señor Susto no tiene hijos, pero le encanta cuidar a los niños del barrio. Al contrario de lo que pudiera parecer por su nombre, es muy bueno y muy gracioso. Siempre lleva unas gafas de plástico minúsculas para ver mejor a los niños y un aparato en la oreja para oírles mejor.

Hoy propone a los niños llevarles en coche a un parque cercano muy grande que tiene un lago.

—¿Os gustaría ir a jugar al parque del lago? —les pregunta.

—¡Sí! ¿Vendrá tu perro Bigotes con nosotros? —pregunta Nicolás.

—Vale, pero con la condición de que le dejéis descansar de vez en cuando. Los animales tienen derechos, ¿sabéis? —responde el Señor Susto.

Los cuatro se van en el coche gris metalizado. El Señor Susto está sentado delante con Ana. Nicolás va detrás con Bigotes.

—Tened paciencia, niños. Estamos a menos de un kilómetro. Mirad allí, se puede ver

el lago a lo lejos.

El coche llega hasta el final de la carretera. El Señor Susto para el motor y deja bajar a los niños. También les da la merienda.

Mientras Nicolás come una manzana, acaricia a Bigotes muy despacito. El perro se deja acariciar. Le gusta. Después Nicolás empieza a acariciarle cada vez más fuerte. Cada vez más rápido. Al final, termina tirándole de las orejas. Nicolás se ríe. Pero a Bigotes no le gusta. Se levanta y se va. Debe decirse por dentro: «¿Qué clase de caricias me haces, Nicolás? ¿Tienes derecho a hacerme daño aunque sea para divertirme?».

El Señor Susto propone a los niños jugar al escondite. Nicolás es el primero en buscar a los demás. Después le toca a Ana y, al final, le toca al Señor Susto.

En el momento en el que el Señor Susto descubre a Nicolás, le coge en brazos y aprieta muy fuerte. Nicolás quiere bajarse, pero el Señor Susto le retiene. Se ríe. Nicolás se siente mal. Su corazón late muy fuerte y se pregunta: «¿A qué clase de juego estamos jugando?».

Dentro de su cabeza Nicolás grita: «¡Señor Susto, no me gusta esto! ¡No tienes derecho! ¡No tiene derecho a hacerme esto aunque sea para divertirse!».

En ese momento llega Bigotes con una pelota azul y roja en la boca. Quiere jugar con Nicolás.

Nicolás y la pandilla de los mayores

¡El día de colegio acaba de terminar! ¡Yupi! Nicolás camina tranquilamente hacia su casa. Está solo.

Mientras camina por la acera, se divierte dando patadas a las piedras con el pie. Una de ellas empieza a rodar y se va muy muy muy lejos...

—¡Ah, no! —grita Nicolás con un tono algo desesperado mientras mira la piedra rodar.

La piedra rueda hasta la esquina de la calle, ahí donde están parados una niña y dos niños. Son los mayores de tercero. Nicolás les conoce porque los ve a menudo. La niña es alta y delgada. Los niños no son muy grandes pero son mucho más fuertes que él. Siempre van los tres juntos. Son una pandilla. Miran a Nicolás y se ríen. Se ríen mucho. Se ríen burlándose de él.

Nicolás se para. Se siente mal, como siempre que ve que alguien se ríe de él. Le gustaría cambiar de acera, pero su mamá siempre le dice que no puede cruzar la calle solo. Se retuerce las manos. «¿Qué voy a hacer?», se pregunta asustado.

Nicolás no sabe muy bien qué hacer. Todas sus ideas han desaparecido. El miedo ha vaciado su cabeza. Y su corazón late tan fuerte que es lo único que oye. Sus piernas se hunden en la acera. Ya no puede avanzar ni retroceder.

La niña y los dos niños avanzan hacia Nicolás. Avanzan... avanzan... Finalmente, se

ponen delante de él, cara a cara. Le rodean cantando:

—¡Nicolás, el bebé!

De repente, uno de los niños, al que le faltan los dos dientes de delante, le pregunta:

—Nicolás, ¿por qué tu mamá te ha puesto un nombre tan estúpido?

Nicolás se arma de valor y consigue responder valientemente:

—No es un nombre estúpido, es el nombre que me ha puesto mi mamá.

La pandilla de los tres mayores se muere de risa:

—¡Ja, ja, ja! ¡Ja, ja, ja!

Y siguen cantando:

—¡Nicolás, el bebé!

Nicolás tiene lágrimas en los ojos y la garganta le quema como si tuviera fuego. Tiene la garganta tan apretada que ya no puede hablar. Le gustaría decirles que su nombre no es estúpido y que él no está gordo como un elefante, pero no puede hablar.

Después Nicolás piensa en los ratoncitos. A su gato Jonás le encanta divertirse con los ratoncitos grises. Los coge con su pata, los atrapa y luego los deja marchar. Y otra vez los atrapa y los deja marchar... así hasta que al final el ratoncito muere. A veces, cuando Nicolás ve a Jonás jugando a ese juego, lo coge en brazos y le regaña. Los ratoncitos entonces aprovechan para escaparse. «Me gustaría tanto que un gigante viniera a salvarme», piensa Nicolás.

Al final, consigue decir llorando:

—¡Sois malos!

Al oír sus palabras, la pandilla de los mayores deja de reírse. Se miran sorprendidos y dicen:

—¡Estás loco! No somos malos, estamos jugando. ¿Cómo puede ser malo un juego?

Termina el colegio

El colegio acaba de cerrar para las vacaciones. Los niños han crecido mucho y hacen proyectos para el verano. Daniel quiere ir a cazar mariposas con su papá. Javier va a ir a un campamento. Ana todavía no sabe nadar muy bien pero quiere aprender a bucear. Nicolás no tiene un plan preciso para el verano. De momento está en la cocina. Bebe un vaso de leche hablando con su mamá. Ana está sentada en el salón al lado de su nueva amiga Silvia.

Silvia acaba de llegar al barrio donde viven Ana y Nicolás. Es distinta de las otras niñas. Silvia y Ana están viendo una película. Ana tiene su oso azul y rosa en los brazos. Lo acuna dulcemente porque tiene la tripa descosida y no quiere hacerle daño. En la película, en el momento en que la bruja mala va a quemar a los niños, Ana y Silvia tienen miedo. Se abrazan muy fuerte una contra otra. Ana siente entonces un olor desagradable que le llega a la nariz. Se aleja un poco y le dice a su amiga:

—Silvia, tu jersey huele mal. ¿Por qué lo llevas puesto?

Silvia mira su jersey y se encoge de hombros. No responde.

Pero Ana quiere entender. Vuelve a hacer su pregunta:

—Silvia, tu jersey huele mal. Además, está roto. ¿Por qué no te has puesto otro?

Silvia le contesta:

—Mi jersey no huele mal. De todas formas, es el único que tengo.

Ana piensa un momento y se pregunta: «¿A lo mejor Silvia es pobre?».

Ana no sabe muy bien qué significa «ser pobre» pero ya ha oído las palabras en la televisión.

Entonces se le ocurre una idea. Coge a Silvia de la mano y la lleva a su cuarto. Abre su armario y escoge un bonito vestido de verano, blanco con dibujos de mariposas verdes, rojas y azules.

—Toma, Silvia, te lo doy. Es demasiado pequeño para mí.

Silvia abre mucho los ojos. Le hace tan feliz la idea de recibir un regalo tan bonito. Estira el brazo para tocar las mariposas del vestido... En ese momento la madre de Ana entra en el cuarto y dice sorprendida:

—Ana, ¿qué dices? Este vestido no te está pequeño. Vuelve a poner el vestido en el armario y ofrécele a Silvia un vaso de leche.

Ana mira a su mamá y a Silvia, que todavía tiene el brazo extendido hacia el bonito vestido. Ana mira por la ventana. Ve una pequeña mariposa amarilla con un ala desgarrada. De lejos oye un perro ladrar. Ana piensa en todas las aventuras que ha tenido durante el año. Entonces se gira hacia su mamá y le susurra al oído:

... cada niño puede inventar el final que quiera para la historia.

Referencias bibliográficas

- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. y Ridgeway, D. (1986). Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development*, 57, 529-548.
- Brown, J. y Dunn, J. (1996). Continuities in emotion understanding from 3 to 6 years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Buckley, M., Storino, M. y Saarni, C. (2003). Promoting emocional competente in children and adolescents: implications for school psychologist. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 177-191.
- Bullock, M. y Russel, J. A. (1985). Continuities in emotion understanding from 3 to 6 years. *Child Development*, 67, 789-802.
- Cassidy, J., Parke, R., Butlovsky, L. y Braungart, J. (1992). Family-peer connections: the roles of emotional expressiveness within family and children's understanding of emotions. *Child Development*, 63, 603-618.
- Cutting, A. y Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language and family background: individual differences and interrelations. *Child Development*, 70, 853-865.
- Daniel, M. F. (2002). *Les contes d'Audrey-Anne*. Quebec: Le Loup de Gouttière.
- Daniel, M. F. (2003; reedición 2006, 2009). *Dialoguer sur le corps et la violence: un pas vers la prévention*. Quebec: Le Loup de Gouttière/Michel Cornac.
- Daniel, M. F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Daniel, M. F. (2007). L'apprentissage du philosophe et le processus développemental d'une pensée critique dialogique. En M. Tozzi (dir.), *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi? Comment?* (pp. 123-137). Bruselas: De Boeck.
- Daniel, M. F., Auriac, E., Garnier, C., Quesnel, M. y Schleifer, M. (2006). A study of children's representations of four basic emotions. En F. Pons, M. F. Daniel, L. Lafortune, P. A. Doudin y O. Albanese (eds.), *Toward emotional competencies*. Aalborg, Dinamarca: Aalborg University Press.
- Daniel, M. F. y Delsol, A. (2005). Learning to dialogue in Kindergarten. A case study. *Analytic Teaching*, 25(3), 23-52.
- Daniel, M. F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C. y De la Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334-354.
- Daniel, M. F., Pettier, J. C. y Auriac, E. (2011). The incidence of philosophy on the discursive and language competencies of pupils aged four years. *Creative Education*, 2(3), 296-304.

- Darwin, C. (1872-1984). *The expression of the emotions in man and animals*. Londres: J. Murray (trad. cast. *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*. Madrid: Alianza Editorial).
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, pro-social behaviour, and emotion in preschoolers: Contextual validation. *Child Development*, 57, 194-201.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Nueva York: Guilford Press.
- Dehman, S. A. y Almeida, M. C. (1987). Children's social problem-solving skills, behavioral adjustment, and interventions: A meta-analysis evaluating theory and practice. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 8, 391-409.
- Denham, S. A. y Burton, R. (1996). A social-emocional intervention for at risk 4-year olds. *Journal of School Psychology*, 34, 225-245.
- Denham, S. A. y Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Denham, S. A., Mason, T., Caverly, S., Schmidt, M., Hackney, R., Caswell, C. y DeMulder, E. (2001). Preschoolers at play: Co-socialisers of emotional and social competence. *International Journal of Behavioral Development*, 25(4), 290-301.
- Denham, S. A., McKinley, M., Conchoud, E. A. y Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of preschool peer ratings. *Child Development*, 61, 1145- 1152.
- Denham, S. A., Zoller, D. y Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschoolers' emotion understanding. *Developmental Psychology*, 30(6), 928-937.
- Dienes, Z. y Perner, J. (2002). A theory of the implicit nature of implicit learning. En R. M. French y A. Cleeremans (eds.), *Implicit learning and consciousness*. Hove: The Psychology Press.
- Domitrovich, C. E., Cortes, R. y Greenberg, M. T. (2002). *PATHS: promoting social and emocional competente in young children*. Paper presented on the Society for prevention research, Seattle, WA.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships: the beginning of intimacy*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dunn, J., Bretherton, I. y Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-139.
- Dunn, J. y Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 120-137.
- Dunn, J., Brown, J. y Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-455.
- Dunn, J. y Herrera, C. (1997). Conflict resolution with friends, siblings and mothers: a developmental perspective. *Aggressive Behaviour*, 23, 343-357.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- DuPaul, G. J. y Eckert, T. L. (1994). The effects of social skills curricula: Now you see

- them, now you don't. *School Psychology Quarterly*, 9, 113-132.
- Edwards, R., Manstead, A. y MacDonald, C. (1984). The relationship between children's sociometric status and their ability to recognize facial expressions of emotions. *European Journal of Social Psychology*, 14, 235-238.
- Epstein, M. H., Harniss, M. K., Pearson, N. y Ryser, G. (1999). The behavioural and emotional rating scale: Test-retest and inter-rater reliability. *Journal of Child and Family Studies*, 8, 319-327.
- Epstein, M. H. y Sharma, J. (1998). *Behavioral and emotional rating scale: A strength-based approach to assessment*. Austin, TX: PRO-ED.
- García-Moriyón, F., Colom, R., Lora, S., Rivas, M. y Traver, V. (2000). Valoración de «Filosofía para Niños»: un programa de enseñar a pensar. *Psicothema*, 12(2), 567-571.
- García-Moriyón, F., Rebollo, I. y Colom, R. (2005). Evaluating Philosophy for Children: A meta-analysis. *Thinking*, 17(4), 14-22.
- Garner, P. W., Jones, D. C., Gaddy, G. y Rennie, K. M. (1997). Low-income mothers' conversations about emotions and their children's emotional competence. *Social Development*, 6, 37-52.
- Garner, P. W., Jones, D. C. y Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 9, 29-48.
- Giménez-Dasí, M. (2012). Réfléchir sur les émotions: Un outil pour la vie. *Diotime. Revue Internationale de Didactique de la Philosophie*, 54, 34-45.
- Giménez-Dasí, M. y Daniel, M. F. (2012). *Réfléchir sur les émotions à partir des contes d'Audrey-Anne+ pour les 4-8 ans*. Bruselas: De Boeck.
- Giménez-Dasí, M. y Quintanilla, L. (2011). Réfléchir sur les émotions: Premiers résultats de recherche. *11èmes Rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques, UNESCO*. Paris (Francia), 16-18 noviembre.
- Giménez-Dasí, M. y Quintanilla, L. (2009). Competencia social, competencia emocional: una propuesta para intervenir en educación infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 359-373.
- Giménez-Dasí, M., Quintanilla, L., Arias, L. y Daniel, M. F. (2009). Thinking emotions: A proposal for early childhood education. *Critical & Creative Thinking*, 17(2), 127-151.
- Gresham, F. M. y Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Greenberg, M., Kusche, C., Cook, E. y Quanma, J. (1995). Promoting emotional competence in school-aged children: The effects of the PATHS curriculum. *Development and Psychopathology*, 7, 117-136.
- Harris, P. L. (1989-1992). *Children and emotion. The development of psychological understanding*. Oxford: Blackwell (trad. cast. *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza Editorial).
- Harris, P. L. (1994). The child's understanding of emotion: Developmental changes and

- the family environment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 3-28.
- Harris, P. L. (2005). Understanding emotion. En M. Lewis y J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of emotions* (2.a ed., pp. 281-292). Nueva York: Guildford Press.
- Harris, P. L., De Rosnay, M. y Pons, F. (2005). Language and children's understanding of mental states. *Current Directions in Psychological Sciences*, 3, 69-73.
- Hartup, W. M. (1992). Peer relations in early and middle childhood. En V. B. V. Hasselt y M. Hersen (eds.), *Handbook of social development* (pp. 257-281). Nueva York: Plenum Press.
- Howes, C. (1988). Relations between child care and schooling. *Developmental Psychology*, 24, 53-57.
- Hubbard, J. A. y Coie, J. D. (1994). Emotional correlates of social competence in children's peer relations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 1-20.
- Hughes, C. y Dunn, J. (1997). Pretend you didn't know: Young children talk about mental states in the context of pretend play. *Cognitive Development*, 12, 477-499.
- Hughes, C., Dunn, J. y White, A. (1998). Trick or treat? Uneven understanding of mind and emotion and executive dysfunction in «hard-to-manage» preschoolers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 981-994.
- Izard, C. (2001). *The emotions course: helping children understand and manage their feelings. Teachers manual*. Newark, DE: Delaware University.
- Izard, C. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1-25.
- Izard, C., King, K., Trentacosta, C., Morgan, J. y Laurenceau, J. P. (2008). Accelerating the development of emotion competence in Head-Star children: effects on adaptative and maladaptative behaviour. *Development and Psychopathology*, 20, 369-397.
- Kam, C. M., Greenberg, M. T. y Kusché, C. A. (2004). Sustained effects of the PATHS curriculum on the social and psychological adjustment of children in special education. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 12(2), 66-78.
- Karmiloff-Smith, A. (1992/1994). *Beyond modularity*. Cambridge, Mass.: MIT Press (trad. cast. *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial).
- Kusche, C. A. y Greenberg, M. T. (1994). *The PATHS curriculum*. Seattle: Developmental research and programs.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1980-1992). *Philosophy in the classroom*. Filadelfia: Temple University Press (trad. cast. *La Filosofía en el aula*. Madrid: Ediciones de la Torre).
- López Cassá, E. (2007). *Educación Emocional: programa para 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Lozano Martínez, J. y Alcaraz García, S. (2009). *Aprende con Zapo: propuestas didácticas para el aprendizaje de habilidades sociales y emocionales*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Manstead, A. (1994). Children's understanding of emotion. En J. Russel, J. M. Fernández-Dols, A. Mantead y J. Wellemkamp (eds.), *Everyday conceptions of emotions* (pp. 315-331). Dordrecht: Kluwer.

- McDowell, D., O'Neill, R. y Parke, R. (2000). Display rule application in a disappointing situation and children's emotional reactivity: relations with social competences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 306-324.
- McMahon, S. D., Washburn, J., Félix, E. D., Yakin, J. y Childrey, G. (2000). Violence prevention: program effects on urban preschool and kindergarden children. *Applied and Preventive Psychology*, 9, 271-281.
- Meins, E. y Fernyhough, C. (1999). Linguistic acquisitional style and mentalising development: The role of maternal mind-mindedness. *Cognitive Development*, 14, 363-380.
- Monjas Casares, M. I. (1992). *PEHIS: programa de enseñanza de habilidades de interacción social*. Madrid: CEPE.
- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S. E. y Trentacosta, C. J. (2002). Modeling the emotional, cognitive and behavioural predictors of peer acceptance. *Child Development*, 73, 1775-1787.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Palardy, J. M. (1992). Behavior modification works, but... *Journal of Instructional Psychology*, 19, 127-131.
- Palou Vicens, S. (2004). *Sentir y crecer: programa de actividades para desarrollo emocional en casa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Parker, J. G. y Gottman, J. M. (1989). Social and emotional development in a relational context: Friendships interactions from early childhood to adolescence. En T. J. Bernd y G. W. Ladd (eds.), *Peer relationships in child development* (pp. 95-131). Nueva York: John Wiley.
- Pons, F., Doudin, P. A., Harris, P. y De Rosnay, M. (2006). Helping children to improve their emotion comprehension. En F. Pons, D. Hancock, L. Lafortune y P. A. Doudin (eds.), *Emotions in learning*. Aalborg: Aalborg University Press.
- Pons, F. y Harris, P. L. (2000). *Test of Emotion Comprehension TEC*. Oxford: Oxford University.
- Pons, F., Harris, P. L. y Doudin, P. A. (2002). Teaching emotion understanding. *European Journal of Developmental Psychology of Education*, 17(3), 293-304.
- Pons, F., Harris, P. L. y De Rosnay, M. (2004). Emotion comprehension between 3 and 11 years: developmental periods and hierarchical organizations. *European Journal of Developmental Psychology*, 1(2), 127-152.
- Powell, D. y Dunlap, G. (2009). *Evidence-Based Social-Emotional Curricula and Intervention Packages for Children 0-5 Years and Their Families (Roadmap to Effective Intervention Practices)*. Tampa, Florida: University of South Florida.
- Pozo, J. (2003). *Adquisición de conocimiento*. Madrid: Morata.
- Racine, T., Carpendale, J. y Turnbull, W. (2007). Parent-child talk and children's understanding of beliefs and emotions. *Cognition and Emotion*, 21(3), 480-494.
- Raikes, A. y Thompson, R. (2008). Conversation about emotion in high-risk dyads. *Attachment & Human Development*, 10(4), 359-377.

- Reese, E. y Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29, 596-606.
- Reese, E., Haden, C. A. y Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: Relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*, 8, 403-430.
- Repacholi, B. M. (1998). Infants' use of attentional cues to identify the referent of another person's emotional expression. *Developmental Psychology*, 34, 1017-1025.
- Repacholi, B. M. y Gopnik, A. (1997). Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology*, 33, 12-21.
- De Rosnay, M. y Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind. Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 7-37.
- Saarni, C., Mumme, D. y Campos, J. (1998). Emocional development: Action, communication and understanding. En N. Eisenberg (ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 3: Social, emotional and personality development* (pp. 237-309). Nueva York: Wiley.
- Schleifer, M., Daniel, M. F., Peyronnet, E. y Lecomte, S. (2003). The impact of philosophical discussions on moral autonomy, judgment, empathy and the recognition of emotion in five year olds. *Thinking*, 16(4), 4-12.
- Serna, L., Nielsen, M. y Forness, S. (2007). *Social skills in pictures, stories, and songs. A multisensory program for preschool and early elementary students*. Champaign, IL: Research Press.
- Serna, L., Nielsen, E., Lambros, K. y Forness, S. (2000). Primary prevention with children at risk for emotional or behavioral disorders: Data on a universal intervention for Head Start classrooms. *Behavior Disorders*, 26(1), 70-84.
- Symons, D. K. y Clark, S. E. (2000). A longitudinal study of mother-child relationships and theory of mind in the preschool period. *Social Development*, 9, 3-23.
- Shure, M. (2000). *I can problem solve. An interpersonal cognitive problem-solving program (preschool)*. Champaign, IL: Research Press.
- Shure, M. B. y Spivack G. (1979). Interpersonal cognitive problem solving and primary prevention: Programming for preschool and kindergarten children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 2, 89-94.
- Sorce, J. F., Emde, R. N., Campos, J. y Klinnert, M. D. (1985). Maternal emotional signaling: its effects on the visual cliff behavior of 1-year-olds. *Developmental Psychology*, 21(1), 195-200.
- Thompson, R. A. (1987). Empathy and emotional understanding: The early development of empathy. En N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *Empathy and its development*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Trentacosta, C. J. y Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1-29.
- Trilce, R., Bisquerra, R., Agulló, M. J., Filella, G. y Soldevila, A. (2005). Una propuesta de currículum emocional en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(1), 5-17.

- Urbain, E. S. y Kendall, P. C. (1980). Review of social-cognitive problem-solving interventions with children. *Psychological Bulletin*, 88, 109-143.
- Vygotski, L. (1932-2001). *Pensamiento y Lenguaje*. Obras escogidas, vol. II. Madrid: Antonio Machado.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman (comp.). Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Walden, T. A. y Field, T. M. (1990). Preschool children social competence and productions and discrimination of affective expressions. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 65-76.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. M. y Hammond, M. (2001). Preventing conduct problems, promoting social competence: a parent and teacher training partnership on Head Start. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 238-302.
- Webster-Stratton, C., Reid, J. M. y Stoolmiller, M. (2008). Preventing conduct problems and improving school readiness: Evaluation of the Incredible Years teacher and child training programs in high-risk schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(5), 471-488.
- Wellman, H. M., Harris, P. L., Banerjee, M. y Sinclair, A. (1995). Early understanding of emotion: Evidence from natural language. *Cognition and Emotion*, 9, 117-149.
- Wellman, H. M., Phillips, A. T. y Rodríguez, T. (2000). Young children's understanding of perception, desire, and emotion. *Child Development*, 71, 895-912.
- Wellman, H. M. y Wooley, J. D. (1990). From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition*, 35, 245-275.
- Widen, S. C. y Russell, J. A. (2008). Young children's understanding of other's emotions. En M. Lewis, J. M. Haviland-Jones y L. F. Barrett (eds.), *Handbook of emotions*. Nueva York: Guilford Press.
- Widen, S. C. y Russell, J. A. (2010). Differentiation in preschooler's categories for emotion. *Emotion*, 10(5), 651-661.
- Wingspan, L. L. C. (1999). *Al's pals: Kids making healthy choices*. Richmond, VA: Author.
- Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., Wagner, E. y Chapman, M. (1992). Development of concern for others. *Developmental Psychology*, 28, 126-136.

Director: Francisco Xavier Méndez
Catedrático de Tratamiento Psicológico Infantil de la Universidad de Murcia

Edición en formato digital: 2013

© Marta Giménez-Dasí, Marta Fernández Sánchez y Marie-France Daniel
© De esta edición: Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S.A.), 2013
Calle Juan Ignacio Luca de Tena, 15
28027 Madrid
piramide@anaya.es

ISBN ebook: 978-84-368-2917-4

Está prohibida la reproducción total o parcial de este libro electrónico, su transmisión, su descarga, su descompilación, su tratamiento informático, su almacenamiento o introducción en cualquier sistema de repositorio y recuperación, en cualquier forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, conocido o por inventar, sin el permiso expreso escrito de los titulares del Copyright.

Conversión a formato digital: REGA

www.edicionespiramide.es

Índice

Introducción	6
El marco teórico	7
Pensando las emociones desde los 2 años	9
La filosofía para niños: una intervención profunda	12
Filosofía para niños, emociones y competencia social	14
Pensando las emociones: instrucciones de uso	14
Algunas propuestas previas de actividades transversales	25
1. Tomar conciencia de las emociones: una actividad cotidiana	25
2. Narraciones sobre emociones	27
3. Me gusta y no me gusta	28
4. Las metáforas emocionales: trabajando las emociones a través del lenguaje	29
PARTE PRIMERA: Pensando las emociones de 2 a 3 años	32
1. Pensando las emociones con 2 años: las bases del conocimiento emocional	33
Introducción	33
1. Hoy me siento...: identificando las emociones básicas	35
2. Así estoy cuando me siento...: expresando las emociones básicas	48
3. ¿Cómo y cuándo sentir? Causalidad y regulación de las emociones básicas	53
2. Pensando las emociones con 3 años: los inicios de la reflexión emocional	73
Introducción	73
1. Hoy me siento...: identificando las emociones básicas	74
2. Así estoy cuando me siento...: expresando las emociones básicas	81
3. ¿Cómo y cuándo sentir? Causalidad y regulación de las emociones básicas	85
4. Las emociones a través de los cuentos: los inicios de la reflexión emocional	101
5. Comprendiendo a los otros: los inicios de la empatía	105
6. Haciendo amigos: los inicios de la competencia social	107
Anexo I. Cuentos para trabajar las emociones básicas adaptados de Los cuentos de Ana	110
Las mariposas	110
La muñeca	110
El trabajo de mamá	111

Los sueños de Daniel	111
Anexo II. Estrategias de afrontamiento emocional	113
La historia del Señor No	113
La pequeña tortuga	114
Anexo III. Historias cotidianas para trabajar las emociones básicas	115
La alegría	115
La tristeza	115
El enfado	115
El miedo	116
Anexo IV. Materiales	117
PARTE SEGUNDA: Pensando las emociones de 4 a 5 años	120
3. Pensando las emociones con 4 años: los inicios del diálogo entre iguales	121
Introducción	121
1. La mariposa herida: separando «sentirse bien» y «sentirse mal»	123
2. La muñeca: trabajando la tristeza	128
3. El amor de mamá: trabajando el enfado	132
4. La mariquita gigante: trabajando el miedo	135
5. El partido de fútbol: trabajando el orgullo	140
6. ¿Dónde estás?: trabajando las emociones reales y fingidas	147
7. El Señor Susto: trabajando la empatía	153
8. Nicolás y la pandilla de los mayores: trabajando la competencia social	160
9. Termina el colegio: trabajando la amistad	167
4. Pensando las emociones con 5 años: los primeros intercambios filosóficos	172
Introducción	172
1. La mariposa herida: trabajando la alegría	173
2. La muñeca: trabajando la tristeza	177
3. El amor de mamá: trabajando el enfado	182
4. La mariquita gigante: trabajando el miedo	187
5. El ratón: trabajando la envidia	192
6. La mariquita gigante: trabajando las emociones mixtas	200
7. El Señor Susto: trabajando la empatía	207
8. Nicolás y la pandilla de los mayores: trabajando la competencia social	214
9. Termina el colegio: trabajando la amistad	220
Anexo I. Los cuentos de Ana	226
La mariposa herida	226

La muñeca	226
El amor de mamá	227
La mariquita gigante	228
El partido de fútbol	229
El ratón	229
¿Dónde estás?	230
El Señor Susto	231
Nicolás y la pandilla de los mayores	232
Termina el colegio	233
Referencias bibliográficas	235
Créditos	242