



MANUAL FORMATIVO SOBRE PROMOCIÓN DEL ANO VIOLENCIA ENTRE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES

TOMO II

Programa Daphne II

CUATRO BAZAS: CREACIÓN DE UNA RED
EUROPEA DE FORMACIÓN INTERDISCIPLINARIA
Y DE PARTICIPACIÓN SOBRE PREVENCIÓN
DE LA VIOLENCIA



Autoras:
M^a Ángeles Espinosa Bayal
Esperanza Ochaita Alderete
Irene Ortega Guerrero

Instituto Universitario de Necesidades y Derechos
de la Infancia y la Adolescencia (IUNDIA)
Universidad Autónoma de Madrid-UNICEF Comité Español

© Edita: Plataforma de Organizaciones de Infancia
Plaza Tirso de Molina 5-5^o dcha
28012 Madrid (España)
Tel. +34 91 369 50 99 Fax: +34 91 369 50 28
E-mail: poi@plataformadeinfancia.org
Web: <http://www.plataformadeinfancia.org>

ISBN del tomo II: 84-8198-493-0
ISBN de la obra completa: 84-8198-494-9
Depósito Legal: M-31.493-2003

ÍNDICE



TOMO I

Introducción	7
--------------------	---

Primera parte

LA PROMOCIÓN DE LA NO VIOLENCIA EN EL MARCO DE LAS NECESIDADES Y DERECHOS DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA	13
---	-----------

1. Prevención de la violencia en el marco de las necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia	15
1.1. Las necesidades de la infancia y la adolescencia	16
1.2. Necesidades secundarias o satisfactores universales de salud física y autonomía	17
1.3. Relaciones entre necesidades y violencia infantil y adolescente	23
1.4. La Paz y la no violencia como derechos: la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño	31

Segunda parte

APROXIMACIÓN TEÓRICA AL ESTUDIO DE LA AGRESIVIDAD Y LA VIOLENCIA	37
---	-----------

2. Perspectivas más relevantes en la explicación de la agresividad y la violencia en la infancia y la adolescencia	39
2.1. ¿Qué entendemos por violencia y agresividad?	40
2.2. Explicaciones sobre el fenómeno de la violencia: la prevención	41
2.2.1. El punto de vista psicoanalítico	42
2.2.2. El punto de vista biológico y etológico	43
2.2.3. La psicología del aprendizaje	45
2.2.4. La psicología evolutiva y educativa constructivista	47
2.2.5. El modelo ecológico de Bronfenbrenner	48
3. El tratamiento Jurídico de la violencia infantil y juvenil	55
3.1. La legislación internacional	55
3.2. La legislación nacional	57
3.2.1. El menor como víctima de la violencia	57

3.2.2. El menor como agresor	59
3.2.2.1. Ley 5/2000, Reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores	60
4. Algunos datos sobre la incidencia y la violencia infantil y juvenil en España	67
4.1. La agresividad y la violencia en las escuelas españolas	67
4.2. Reflexiones sobre las formas más graves de agresividad y violencia recogidas en las estadísticas penales	73
5. Los estudios de prevención de la violencia infantil y juvenil en España . . .	79

TOMO II

Tercera parte:

LA PROMOCIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA COMO ESTRATEGIA PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA. LÍNEAS PRIORITARIAS DE INTERVENCIÓN	7
1. Presentación	9
2. La educación en valores como fundamento de la prevención de la violencia en la infancia y la adolescencia	11
3. Principios metodológicos generales para fomentar la promoción de la infancia y la adolescencia y prevenir la violencia	19
4. Líneas prioritarias de intervención	31
4.1. Promoción del conocimiento de las necesidades de niños, niñas y adolescentes y de los derechos que de ellas se derivan	33
4.1.1. Orientaciones para trabajar con niños, niñas y adolescentes	39
4.1.1.1. Objetivos y contenidos	40
4.1.1.2. Metodología	46
4.1.1.3. Actividades	50
4.2. Promoción de un estilo educativo inductivo de apoyo	58
4.2.1. Orientaciones para trabajar con los progenitores	60
4.2.1.1. Objetivos y contenidos	60
4.2.1.2. Metodología	61
4.2.1.3. Actividades	63
4.2.2. Orientaciones para trabajar con el equipo educativo	64

4.2.2.1. Objetivos y contenidos	65
4.2.2.2. Metodología	65
4.2.2.3. Actividades	66
4.3. Participación en la gestión de la convivencia	67
4.3.1. Orientaciones para trabajar con niños, niñas y adolescentes	70
4.3.1.1. Objetivos y contenidos	72
4.3.1.2. Metodología	75
4.3.1.3. Actividades	82
4.4. Promoción del desarrollo integral	93
4.4.1. Orientaciones para la intervención con niños, niñas y adolescentes para promocionar el desarrollo de determinadas habilidades personales y sociales encaminadas a mejorar la autoestima y las relaciones interpersonales	94
4.4.1.1. Objetivos y contenidos	96
4.4.1.2. Metodología	100
4.4.1.3. Actividades	108
4.4.2. Orientaciones para la intervención con niños, niñas y adolescentes para promocionar el desarrollo de habilidades de comunicación, de autopresentación y asertividad	119
4.4.2.1. Objetivos y contenidos	120
4.4.2.2. Metodología	125
4.4.2.3. Actividades	129
4.4.3. Orientaciones para la intervención sobre el desarrollo de las relaciones interpersonales	135
4.4.3.1. Orientaciones para la intervención con niños, niñas y adolescentes para promocionar el desarrollo de las relaciones interpersonales	140
4.4.3.1.1. Objetivos y contenidos	140
4.4.3.1.2. Metodología	144
4.4.3.1.3. Actividades	146
4.5. Resolución asertiva y participativa de conflictos	149
4.5.1. Orientaciones para trabajar con niños, niñas y adolescentes	152
4.5.1.1. Objetivos y contenidos	153
4.5.1.2. Metodología	157
4.5.1.3. Actividades	160
4.6. Promoción de conductas y actitudes prosociales altruistas	165
4.6.1. Orientaciones para fomentar las habilidades de cooperación en niños, niñas y adolescentes	168
4.6.1.1. Objetivos y contenidos	168
4.6.1.2. Metodología	172

4.6.1.3. Actividades	174
4.6.2. Orientaciones para fomentar la empatía en niños, niñas y adolescentes	178
4.6.2.1. Objetivos y contenidos	179
4.6.2.2. Metodología	182
4.6.2.3. Actividades	183
5. Relación del contexto educativo, formal y no formal, con el entorno social próximo	187

Cuarta parte

BIBLIOGRAFÍA	189
-------------------------------	------------

1. Bibliografía comentada	191
1.1. Bibliografía general	191
1.2. Bibliografía específica para cada línea de intervención	192
1.2.1. Promoción del conocimiento de las necesidades de niños, niñas y adolescentes y de las necesidades que de ellas se derivan	192
1.2.2. Promoción de un estilo educativo inductivo de apoyo	193
1.2.3. Participación en la gestión de la convivencia	193
1.2.4. Promoción del desarrollo integral	194
1.2.5. Resolución asertiva y participativa de conflictos	196
1.2.6. Promoción de conductas y actitudes prosociales altruistas	196
2. Referencias bibliográficas	199



TERCERA PARTE. LA
PROMOCIÓN DE LA INFANCIA
Y LA ADOLESCENCIA COMO
ESTRATEGIA PARA LA
PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA

LÍNEAS PRIORITARIAS
DE INTERVENCIÓN

1. PRESENTACIÓN

La tercera y última parte de este manual, tomando como marco de referencia el modelo contextual, desarrollado en el apartado 2.2.5 de la segunda parte, trata de presentar una serie de estrategias, que teniendo como punto de partida la **participación infantil y adolescente**, vayan encaminadas a **prevenir la violencia**. Se trata por tanto de presentar algunas **líneas de intervención prioritarias** —en las que se incluirán actividades concretas para desarrollar tanto en el contexto educativo formal, como no formal— que, potenciando los *factores protectores* y disminuyendo los *factores de riesgo* relacionados con los comportamientos infantiles y adolescentes violentos, puedan llegar a modificar los distintos sistemas en los que se desarrollan nuestros niños, niñas y adolescentes. Teniendo en cuenta el público al que va dirigido este manual —profesionales de la educación formal y no formal—, resulta lógico que se profundice en los aspectos relativos a los **microsistemas escolar** y de los *iguales*. Sin embargo, no debemos olvidar que la violencia es un problema complejo y multicausal en cuya prevención están implicados todos los sistemas de desarrollo. Por ello, siempre que resulte oportuno, se harán referencias explícitas al *contexto familiar*, dada su importancia en la prevención primaria de conductas violentas. Así como a las relaciones que se producen en los restantes sistemas en los que se encuentran inmersos los niños, niñas y adolescentes. Así por ejemplo, y siempre que sea posible, se analizarán las propuestas que desde los diferentes elementos que configuran el **mesosistema**, **exosistema** y **macrosistema** pueden contribuir a potenciar el **desarrollo de una educación no violenta**, basada en el respeto por la paz.

Las **líneas de intervención** que se proponen en esta parte del manual varían en factores tales como su contenido concreto, la metodología con la que se van a desarrollar, la población objetivo a la que se dirigen o las actividades concretas que incluyen. Pero todas ellas comparten una serie de **principios básicos** que enumeramos a continuación:

- La **participación** en la escuela, clase, grupo, asociación y barrio como forma de favorecer la inclusión, la conducta prosocial, la pertenencia, el aprendizaje de habilidades sociales y de formas asertivas de resolución de conflictos. Así como para favorecer un **clima de convivencia** fundamentado en el respeto mutuo, en el valor de la diversidad y en los derechos humanos, que contribuya a la construcción de una **cultura democrática**.
- El papel del **grupo** como agente activo.
- El aprendizaje de **formas asertivas de resolución de conflictos** y de la **mediación** como herramienta específica en sus vertientes formal y no formal.
- La utilización **método socioafectivo**.



- La utilización de los **medios de comunicación** como herramienta para conocer su lenguaje y aprender a interpretarlos de forma crítica.
- El apoyo al **aprendizaje de habilidades sociales**.
- El desarrollo-aprendizaje de **estilos educativos inductivos de apoyo**, así como de medidas de **disciplina inductiva**.
- El desarrollo de conductas y **actitudes prosociales altruistas**.
- El establecimiento de **relaciones socio-afectivas seguras**.
- El trabajo y las relaciones con la **familia** desde la escuela y el movimiento asociativo infantil y juvenil.

De igual modo, dichas estrategias o líneas de intervención prioritarias, parten del supuesto de que una de las mejores formas de prevenir la violencia infantil y juvenil es la **educación en valores**. A explicar sobre qué valores concretos ha de fundamentarse este tipo de educación dedicamos el siguiente apartado.





2. LA EDUCACIÓN EN VALORES COMO FUNDAMENTO DE LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA EN LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA

Cualquier situación educativa, sea ésta formal o no formal, lleva implícita la transmisión de ciertos **valores** —entendidos éstos como aspectos de la realidad individual o social, que se consideran moralmente aceptables y/o deseables—. Los valores están presentes en nuestro entorno social y cultural, e impregnan el contenido de los medios de comunicación, las manifestaciones artísticas o las políticas públicas —concretándose en estructuras y dinámicas que influyen en la ética de las personas y los grupos—. Pero un simple repaso a nuestra historia más reciente pone de manifiesto que los valores que han imperado en determinados momentos se considerarían completamente inaceptables en la actualidad. Así por ejemplo, durante el régimen nacional socialista de Hitler se afirmaba la superioridad de la raza aria y la necesidad de dominar y acabar con otros pueblos, como los gitanos y los judíos, lo que llevaba a proponer la “defensa de la raza aria” como un valor fundamental. Este ejemplo nos hace plantearnos la **necesidad de definir y explicitar una serie de valores moralmente aceptables y compatibles con la satisfacción de las necesidades básicas** de todos los seres humanos. Si a ello le añadimos el hecho de que, en cada persona, se desarrollan desde edades tempranas en el curso de la interacción con los otros y bajo la influencia de la cultura, razón de más para insistir en la **importancia de educar** a nuestros niños, niñas y jóvenes en aquellos valores sobre los que se fundamenta la **convivencia pacífica, democrática y solidaria**.

Llegados a este momento deberíamos preguntarnos **cuáles son esos valores** en los que debemos educar a nuestros jóvenes para que se conviertan en ciudadanos y ciudadanas capaces de vivir y desarrollarse plenamente en una sociedad libre, siendo competentes para resolver sus conflictos de forma no violenta. La respuesta a esta pregunta debemos buscarla en dos instrumentos jurídicos internacionales que garantizan derechos fundamentales de todos los seres humanos y sobre los que ha de basarse la educación de nuestros ciudadanos y ciudadanas más jóvenes, a saber: la **Declaración Universal de los Derechos Humanos** (1948) y la **Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño** (1989). Ambos textos suponen una gran conquista para la Humanidad ya que representan un **consenso moral universal** que responde a los ideales de *paz, libertad, justicia, igualdad y solidaridad* entre todas las personas y todos los pueblos. En la actualidad existe la convicción, compartida de manera más o menos unánime por la mayor parte de nuestra sociedad y de las sociedades de nuestro entorno, de que los valores que están en la base de los textos jurídicos anteriormente mencionados son los que nos van a permitir desarrollar una

convivencia pacífica, basada en el respeto por la diversidad y la igualdad de oportunidades. Por ello, consideramos que son precisamente estos valores los que han de **orientar toda acción educativa** que tenga como objetivo fomentar actitudes y conductas no violentas.

La **Declaración Universal de Derechos Humanos** se define a sí misma, en su Preámbulo, como ideal común y exhorta a los Estados Parte a que se promueva a través de la educación el respeto por los derechos humanos y las libertades. Del mismo modo, la **Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño** señala, también en su Preámbulo, que los niños y niñas deben ser educados “*en el espíritu de los ideales proclamados en la Carta de las Naciones Unidas y, en particular, en un espíritu de paz, dignidad, tolerancia, libertad, igualdad y solidaridad*”. Además, la Convención dedica su artículo 29 a describir el tipo de educación más adecuado en aras del interés superior del niño. “*Los Estados parte convienen en que la educación del niño y la niña deberá estar encaminada a:*

- a) El desarrollo de la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del menor hasta su máximo potencial;*
- b) El desarrollo del respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;*
- c) El desarrollo del respeto a los padres del niño y la niña, a su propia identidad cultural, a su idioma y a sus valores nacionales del país en el que vive el menor, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;*
- d) La preparación del menor para una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;*
- e) El desarrollo del respeto al medio ambiente natural.”*

El análisis pormenorizado del contenido concreto de ambos textos, nos lleva a elaborar la siguiente propuesta, como **conjunto de valores** que han de **orientar la educación** de nuestros niños, niñas y adolescentes para fomentar al máximo las posibilidades de que lleguen a desarrollarse plenamente, como personas sanas y autónomas, en el seno de una sociedad pacífica, democrática y solidaria.

Tabla 1: Valores de la Declaración

• Paz
• Libertad
• Responsabilidad
• Participación
• Respeto
• Dignidad
• Igualdad
• Diversidad
• Justicia
• Solidaridad

Una vez definidos los valores que han de orientar la **acción educativa** de los diferentes profesionales que trabajan con la infancia y la adolescencia, parece lógico preguntarse por la forma concreta en que ha de diseñarse dicha intervención, o lo que es lo mismo, los fundamentos sobre los que se van a desarrollar cada una de las líneas de intervención prioritarias que describiremos a continuación. Lo que en definitiva supone la posibilidad de llevar a la práctica —mediante proyectos y actividades diversas— los valores que hemos enumerado anteriormente. Para poder planificar y poner en marcha la intervención más adecuada en cada caso concreto —eligiendo la línea o líneas de intervención prioritaria sobre las que comenzar a trabajar— es necesario acometer, previamente, las dos tareas siguientes: analizar la realidad sobre la que se va a llevar a cabo la intervención y sensibilizar en torno a los valores que se van a trabajar.

El **análisis de la realidad** ha de permitir evaluar el clima de convivencia existente en el sistema o subsistema sobre el que queramos obtener información y/o posteriormente vayamos a planificar la intervención. Teniendo siempre presente que la estrategia concreta o línea prioritaria de actuación que finalmente elijamos va a depender del resultado de este análisis. Dicho análisis ha de permitirnos detectar qué valores están presentes y cuáles ausentes dentro del grupo y del centro, siendo estos últimos los que han de irse trabajando desde la sensibilización y, posteriormente, desde la estrategia de intervención que se seleccione como más adecuada.

Para realizarlo, deberían establecerse indicadores de la presencia y ausencia de estos valores en los distintos sistemas y subsistemas (relaciones entre compañeros en cada uno de los grupos; relaciones entre grupos; relaciones en los equipos educativos y directivos; relaciones entre educadores y niños y entre los primeros y los progenitores; aspectos relativos a la organización y gestión del centro, etc.) y diseñarse instrumentos para la observación y la recogida de información, como cuestionarios y fichas de observación para equipos educativos, progenitores y niños, niñas y adolescentes.

Por lo que se refiere a la **sensibilización en torno a los valores** que se van a trabajar hemos de señalar que esta tarea ha de tener como objetivo el desarrollo de un marco de actuación, en cuyo seno poder llevar a cabo acciones concretas. Con ello, se intenta maximizar la eficacia de las intervenciones, procurando explicitar los valores a los que nos hemos referido anteriormente y potenciar la sensibilidad hacia los mismos. Ambas tareas generan dinámicas que convierten los valores que subyacen a la Declaración Universal de Derechos Humanos y a la Convención sobre los Derechos del Niño en un ideal común para la mayoría de los componentes de la comunidad educativa formal y no formal, lo que, sin lugar a dudas, aumenta las posibilidades de éxito de cada intervención concreta. Decisiones tales como el tiempo que se ha de dedicar a esta tarea —uno, dos o tres trimestres, un curso académico—, el momento concreto en el que se ha de desarrollar —antes, o antes y durante la implementación de las actividades derivadas de las líneas prioritarias de actuación—, y a los aspectos sobre los que incidir con más intensidad, tanto en lo relativo a los destinatarios —padres y madres o niños, niñas y adolescentes—, como a

los temas —valores concretos sobre los que se va a trabajar— van a estar enormemente condicionadas por el resultado de la tarea anterior —el análisis de la realidad—. Ya que es en esta fase previa donde se van a detectar las necesidades que tiene el grupo y a partir de las mismas, y en función de los criterios que se establezcan como más oportunos, se van a poder establecer prioridades a la hora de diseñar la intervención. En cualquier caso, y sea cual sea la línea de intervención sobre la que finalmente se trabaje, proponemos cuatro formas diferentes de sensibilización:

- Encuentros lúdicos, festivos y/o culturales entre todos los miembros de la comunidad educativa formal y no formal.
- Idearios, normas y proyectos.
- Actividades de sensibilización con los niños.
- Actividades de formación y sensibilización con los padres.

Los **encuentros lúdicos, festivos y/o culturales** pretenden crear un espacio de comunicación distendido y agradable para todos los miembros de la comunidad educativa. Suponen un marco adecuado para tratar temas relacionados con los valores mencionados a través de juegos, talleres, representaciones teatrales, exposiciones, sesiones de vídeo o cine forum, deporte, etc. Respecto a los progenitores, este tipo de actividades ofrecen la posibilidad de mantener conversaciones informales que fomenten el conocimiento mutuo y las relaciones cordiales y de colaboración. Por otra parte, ofrecen una oportunidad para informarles sobre diversas cuestiones relacionadas con la convivencia en el centro y con los proyectos que quieren implementarse, al tiempo que se procura generar en ellos cierta receptividad, interés e implicación en las acciones de prevención de la violencia, prestando especial atención a su participación en grupos de formación y escuelas de padres y madres.

Estas jornadas también pueden ser bien aprovechadas como espacios para la participación infantil y adolescente ya que son un marco propicio para que los niños, las niñas y los adolescentes se expresen acerca de los temas referidos y ejerzan su derecho a participar en los asuntos que les afectan, siendo realmente escuchados y tenidos en cuenta por los adultos. Por otra parte, es posible que la programación de estos momentos conjuntos les motive a la hora de organizar y/o cogestionar con los adultos actividades de sensibilización en torno a los valores, ya que ellos mismos se convertirían en sensibilizadores de otros.

Una de las herramientas útiles para emplear en estos encuentros es la realización de actos de adhesión colectiva a los valores de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del Niño: manifiestos, carteles, acuerdos, firma de compromisos concretos, etc., que promuevan la implicación de cada persona mediante gestos individuales realizados de forma compartida. A continuación mostramos un ejemplo de cómo podrían desarrollarse unas jornadas de este tipo empleando la herramienta a la que hemos hecho referencia:

Tabla 2: Ejemplo de actividad de sensibilización

Ejemplo nº 1	Jornadas de sensibilización	Destinatarios: Toda la comunidad educativa	Tiempo: Una jornada de cinco o seis horas
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crear un espacio en el que los niños y las niñas, los progenitores y los educadores y educadoras de la comunidad educativa, puedan relacionarse en un clima distendido y agradable, fomentando así el encuentro y las relaciones cordiales. • Presentar las conclusiones del análisis de la realidad y el planteamiento del programa de fomento de la convivencia democrática y solidaria que se quiera poner en marcha. • Sensibilizar sobre la necesidad de crear un clima de convivencia positiva en el centro que permita el desarrollo adecuado de los niños, de las niñas y de los adolescentes y el cumplimiento de los objetivos educativos. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Témperas y otro tipo de pinturas. • Papel continuo. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Durante las horas de la mañana se llevarán a cabo actividades de sensibilización con los niños o adolescentes, fundamentalmente lúdicas, prestando atención a los talleres y a las actividades cuyo resultado pueda ser mostrado a los padres y a las madres (canciones, obras de teatro, danza). Todas ellas pueden haberse ido preparando con anterioridad con los niños, niñas o adolescentes y reservar este tiempo para organizar exposiciones, ensayar representaciones, etc. Es muy importante que la participación en estas actividades sea real. • Mientras tanto, se les presentará a los padres y a las madres las conclusiones del análisis de la realidad y se les informará sobre el planteamiento educativo del programa que se vaya a poner en marcha. Se fomentará el debate, respondiendo a las preguntas de los progenitores, recogiendo las ideas que puedan tener cabida en el programa y justificando aquellas otras cuestiones que puedan ser contrarias al planteamiento educativo del centro. • A continuación tendrá lugar la comida, que se aprovechará como espacio informal para la comunicación. Durante la misma, se propone un taller en el que podrán participar todos, y que consistirá en la realización de grandes murales en los que bajo un rótulo con el lema común (que hablará sobre la paz, la solidaridad, la convivencia y los derechos humanos) cada uno podrá plasmar sus manos o sus pies con témpera (formando cadenas, círculos y caminos), hacer un dibujo, escribir algún mensaje relacionado con el tema, o firmar, como gesto de adhesión al proyecto. Estos grandes murales se colocarán en un lugar destacado del centro. • Por la tarde, los niños, las niñas y los adolescentes, mostrarán a sus padres y madres los talleres y representaciones que hayan realizado en torno a la convivencia y a los derechos humanos. 			



Las **normas, los idearios y los proyectos**, son instrumentos disponibles para hacer explícitos estos valores. El recogerlos por escrito de forma expresa supone situarlos de un manera formal como ideal común. En este sentido, es importante favorecer la participación del mayor número posible de miembros de la comunidad educativa en el proceso.

La elaboración de las **normas o principios de convivencia** generales que recojan estos valores ha de estar abierta a la participación de los niños, de las niñas y de los adolescentes, en la medida de sus capacidades, y a la de los progenitores, como forma de posibilitar un nivel de difusión y adhesión a los mismos lo más amplio posible.

Por lo que se refiere a los niños, las niñas y los adolescentes, se pueden trabajar los principios de convivencia a distintos niveles en actividades de sensibilización, a las que haremos referencia más adelante, cuyo objetivo sería generar procesos participativos en la asunción de los mismos por parte de toda la comunidad. Del mismo modo puede también favorecerse la participación de los progenitores.

En cuanto a los **idearios y proyectos**, la implicación y participación del mayor número posible de profesionales de los centros es fundamental, puesto que ellos han de ponerlos en práctica en la actividad educativa. Por otra parte, es importante que los niños, las niñas, los adolescentes y los progenitores, conozcan el ideario y, en su caso, participen de alguna manera en su elaboración o revisión (a través de debates, círculos de calidad, periódicos, buzón de opiniones, etc.), porque puede convertirse en un buen medio de sensibilización, al tiempo que son útiles para fomentar la identificación y la pertenencia. En relación con los proyectos, es conveniente que los progenitores los conozcan y fomentar su colaboración en los mismos.

Las **actividades de sensibilización** pueden ser de índole muy diversa en función de los destinatarios. Con los niños y las niñas de infantil y de los primeros ciclos de primaria, tendrán un carácter lúdico, celebrativo y práctico, pudiendo emplearse como técnicas talleres de expresión plástica, narraciones y películas, canciones, bailes, fiestas, juegos, etc. En el tercer ciclo de primaria pueden introducirse otras técnicas, como las representaciones teatrales y elevar los niveles de reflexión y de expresión oral y escrita. En la etapa de secundaria, manteniendo todo lo mencionado, el análisis crítico y la discusión acerca de determinadas realidades sociales, deben cobrar importancia. El conocimiento y manejo de los textos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y de la Convención de los Derechos del Niño, en sus versiones adaptadas, y la conmemoración y celebración de días mundiales sobre temas relacionados con los mismos (Día del Niño, Día Mundial de la Paz, etc.) constituyen herramientas útiles para este tipo de actividades. Las actividades de sensibilización con los progenitores deberán tener un carácter más informativo y formativo, pudiéndose realizar otras de índole cultural, como el vídeo forum, conciertos de música, etc.

Finalmente, no quisiéramos concluir este apartado sobre la educación en valores como elemento esencial de la prevención de la violencia infantil y adolescentes sin mencionar brevemente las **líneas prioritarias de intervención** que se derivan del análisis de los valores propuestos en las páginas anteriores. Cada una de ellas supone un enfoque diferente, aunque en muchas ocasiones complementario, desde el cual se puede abordar la mejora de convivencia, promoviendo valores y actitudes democráticas, como forma de prevenir la violencia entre los niños, niñas y adolescentes. Sin embargo,



en todas ellas están presentes los valores derivados de la Declaración Universal de Derechos Humanos y de la Convención sobre los Derechos del Niño, ya que son ellos los que han de orientar cualquier intervención educativa. Aunque vamos a dedicar un buen número de páginas de esta tercera parte del manual a describir y analizar cada una de estas líneas de intervención, a continuación presentamos un listado en el que se trata de establecer una relación entre dichas estrategias y los diferentes valores que se trabajan desde cada una de ellas.

Una vez señaladas las principales líneas de intervención que se proponen en este manual, desde el supuesto de que la promoción de la infancia y la adolescencia es una de las mejores estrategias para prevenir la violencia, consideramos oportuno presentar una serie de consideraciones acerca de la manera más eficaz de llevarlas a la práctica, o lo que es lo mismo, de la **metodología** más adecuada para trabajar sobre ellas. A esta tarea dedicamos el apartado siguiente.

Tabla 3: Líneas prioritarias de intervención

Líneas de intervención	Valores
<ul style="list-style-type: none"> Promoción del conocimiento de las necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia 	Dignidad Justicia Respeto Igualdad Diversidad Participación
<ul style="list-style-type: none"> Promoción del estilo educativo inductivo de apoyo 	Libertad Responsabilidad Paz Participación
<ul style="list-style-type: none"> Participación en la gestión de la convivencia 	Participación Responsabilidad Libertad Respeto
<ul style="list-style-type: none"> Promoción del desarrollo integral 	Respeto Diversidad Dignidad
<ul style="list-style-type: none"> Resolución asertiva y participativa de conflictos 	Paz Responsabilidad Participación
<ul style="list-style-type: none"> Promoción de conductas y actitudes prosociales altruistas 	Solidaridad Participación Responsabilidad





3. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS GENERALES

PARA FOMENTAR LA PROMOCIÓN DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA Y PREVENIR LA VIOLENCIA

La metodología de trabajo sobre la que se sustentan las líneas de intervención que se describirán detalladamente en las páginas siguientes se fundamentan en una serie de **principios generales** y utilizan un amplio conjunto de **técnicas y recursos** que deberán adecuarse a las características concretas del contexto y del grupo con el que, finalmente, se vaya a trabajar.

Por lo que se refiere a los **principios metodológicos** cabría destacar los siguientes:

- **Participación y acción.** Supone considerar a las personas como agentes activos de su desarrollo. Por ello, la participación se concibe como un medio para que las opiniones, los sentimientos y las ideas de los niños, niñas y adolescentes, así como las de sus progenitores, jueguen un papel fundamental en la construcción conjunta de procesos de aprendizaje y de crecimiento personal. La acción va ligada a la participación y trata de conseguir que los individuos sean conscientes de sus posibilidades para influir en el entorno. Este principio trata de fomentar la responsabilidad, la autonomía y la autorregulación de la conducta, así como la conciencia de los individuos acerca de su capacidad para dirigir la propia vida y promover su autorrealización.
- **Motivación y sensibilización.** Trata de aumentar la receptividad y la buena disposición de los sujetos ante la temática concreta planteada, generando sentimientos positivos en ellos y fomentando la creatividad y el entusiasmo. Todo ello aumenta las posibilidades de que el proceso de intervención se valore positivamente y se genere en la persona una cierta “motivación para hacer”, o lo que es lo mismo, para llevar a la práctica lo que se ha aprendido.
- **Experiencia.** Tanto la vivida en el grupo a través de las actividades cotidianas, como la pasada o la obtenida en los diferentes contextos de desarrollo en los que participa el sujeto, se convierte en un potente instrumento de aprendizaje, así como en un elemento dinamizador de nuevos aprendizajes.
- **Trabajo desde el grupo.** El grupo se entiende como un espacio adecuado para el desarrollo de experiencias, ya sean éstas individuales o compartidas. Por ello es importante crear las condiciones adecuadas para que dicho sistema influya de manera positiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De este modo

es necesario fomentar aspectos de la relación grupal tales como la conciencia de grupo, el sentimiento de pertenencia, la integración de todos los miembros y las relaciones de amistad y confianza.

- **Personalización.** El hecho de que se potencie el trabajo en grupo no significa que la atención individualizada quede relegada a un segundo plano. Aunque no se proponen actividades individuales para trabajar sobre las diferentes líneas de intervención, consideramos fundamental conocer a todos y cada uno de los sujetos del grupo, respetar sus ritmos particulares de desarrollo-aprendizaje, así como sus características individuales. En este sentido es en el que hablamos de personalización. Desde este enfoque es necesario insistir en el hecho de que aunque las intervenciones concretas sean grupales deben tenerse en cuenta las diferencias individuales, respetarlas, valorarlas y responder a las demandas que de las mismas se deriven. Por esta razón todas las actividades concretas que se pongan en marcha han de considerar que la persona es lo más importante y que no debe incluirse ningún objetivo que no tenga como fundamento la satisfacción de necesidades básicas y la mejora del bienestar infantil.

Además de los principios básicos que acabamos de enumerar vamos a proponer la utilización de una amplia relación de **técnicas y recursos** que se irán adecuando a las actividades concretas que vayamos a desarrollar en cada una de las líneas de intervención sobre las que se decida trabajar. A continuación presentamos un listado de dichas técnicas y recursos.

Tabla 4: Técnicas y recursos

• Método socio-afectivo.
• Procesos cooperativos: juegos, talleres y otras actividades.
• Trabajo en grupo cooperativo.
• Identificación y expresión de sentimientos, experiencias e ideas (expresión oral, escrita, artística, corporal...). Enriquecimiento del lenguaje afectivo.
• Técnicas para fomentar la participación: asamblea, lluvia de ideas, agrupaciones pequeñas.
• Juegos de simulación.
• Role-playing.
• Teatro.
• Técnicas participativas para favorecer la adquisición de contenidos conceptuales. <ol style="list-style-type: none"> 1. Técnicas de acogida, organización y difusión de la información. 2. Técnicas de análisis y reflexión.
• Historias de vida.
• Análisis de situaciones.
• Resolución de problemas o pensamiento reflexivo.
• Aprendizaje estructurado de habilidades sociales.
• Círculos de calidad.

Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior

• Sistemas de ayuda entre iguales.
• Mediación.
• Técnicas lúdicas.
• Audiovisuales: diapositivas, videos, fotografía.
• Textos literarios. El cuento.
• Cine.
• Medios de comunicación: prensa y televisión.

Método socioafectivo

Técnica muy extendida en el ámbito de la Educación para la Paz. Parte de la creación de ciertas condiciones en el grupo —a través de la utilización de diversas técnicas, como el role playing, los juegos de simulación, los juegos cooperativos y de confianza, el análisis de textos o el visionado de audiovisuales, etc.— para que los niños, las niñas y los adolescentes, compartan experiencias que sirvan de base a un trabajo posterior —de análisis, expresión y reflexión compartida— cuyo objetivo es la generalización de la experiencia a otras realidades. Así, mediante su participación activa, los niños, las niñas y los adolescentes tienen experiencias cognitivas, físicas y afectivas que constituirán un punto de arranque para la realización de aprendizajes significativos. El proceso de expresión, análisis y generalización ha de adaptarse a las capacidades evolutivas y de aprendizaje de cada individuo y de cada grupo. Es importante comenzar por la identificación y la expresión de las emociones vividas, así como evitar que esta segunda fase se convierta en la manifestación por parte del educador de consejos y conclusiones moralizantes, en lugar de fomentar la comunicación y la discusión en el grupo por medio de preguntas pertinentes y estimulantes, ejemplos contradictorios, objeciones a sus argumentos, etc. El método socioafectivo es una técnica que permite la participación infantil y adolescente, parte de la experiencia del individuo en el grupo, considerando al primero de forma global y prestando especial atención al aspecto interpersonal y social.

Procesos cooperativos

Aquellos que implican necesariamente la cooperación entre los participantes para la consecución de los objetivos. En este sentido se diferencian de los que podríamos llamar no competitivos, ya que en estos últimos la cooperación no es una condición necesaria, ni forma parte indisoluble del proceso. La realización de actividades auténticamente cooperativas conlleva ventajas respecto a estas últimas, porque la experiencia de cooperación será más intensa y significativa, lo cual favorecerá su generalización. Podemos hablar de tres tipos de actividades: juegos, talleres y proyectos comunes.

En los **juegos cooperativos** el papel y la participación de cada miembro del equipo es indispensable, o al menos muy importante, para que se logre el objetivo. Así, en el juego recogido en (Cascón, P.; Martín, C., 1995) “Cruzar el río” —en el que los participantes tienen que realizar un recorrido subidos en sillas, sin poder pisar el suelo y contando con una silla menos que participantes, de forma que el último tiene que subirse en la silla del de delante, e ir pasando la última hasta colocarla al principio, para



que el primero pueda dar otro paso—, sería un juego cooperativo, ya que debido a las propias reglas, la cooperación de todos es imprescindible para lograr el objetivo. Los juegos cooperativos pueden realizarse por equipos, y entonces la colaboración se produce en el interior del mismo, siendo competitivo o no competitivo respecto a los demás grupos. La competición suele resultar un estímulo para el trabajo —necesariamente cooperativo—, en el equipo. Este tipo de juegos se emplean también para fomentar una vivencia sana y lúdica de la competitividad. El juego del ejemplo anterior sería de este tipo si dos equipos echaran una carrera del modo indicado.

Los **talleres cooperativos** pueden ser de dos tipos. Aquellos que podríamos denominar de “cadena de montaje”, en los que cada individuo realiza un parte de un todo común, que se monta una vez finalizados los trabajos individuales (flores de plástico o de papel para componer un ramo). Y aquellos en los que se hace un único objeto en el que el grupo trabaja a la vez, distribuyendo algunas tareas individualmente y realizando otras de forma conjunta (construir una gran figura de papel maché).

Empleamos la expresión “**proyectos comunes**” para referirnos a aquellas actividades que suponen un proceso de decisión, planificación y ejecución de una actividad compleja y extensiva, para la consecución de un objetivo común asumido por todo el grupo. Ejemplos de estas actividades serían el montaje de obras de teatro, la realización de campañas informativas, los proyectos de mejora de las instalaciones, los proyectos con carácter prosocial de sensibilización y acción —medio ambiente, cooperación al desarrollo, etc.—, la edición de periódicos, etc. Se trata por tanto de actividades que han de desarrollarse trabajando en equipo, que ofrecen infinidad de ocasiones al educador para fomentar la cooperación en un contexto real y significativo para los niños, las niñas y los adolescentes que las están realizando. Asimismo, se darán muchas circunstancias en las que intervenir en relación con la resolución de conflictos. El papel del educador es fundamental a la hora de orientar el proceso y de darle un contenido educativo en los valores planteados. Por último, queremos destacar que estas actividades han de conllevar altos niveles de participación infantil y adolescente para que se deriven de ellos las ventajas señaladas. Ello supone poder tomar parte en la decisión del tema que se va a trabajar y en las de las acciones que se van a llevar a cabo, así como en la planificación y organización de las mismas. En función de sus capacidades evolutivas y del tipo de decisión, la participación puede situarse en un nivel de participación o en otro¹.

Trabajo en grupo cooperativo

Técnica que permite realizar la actividad cotidiana del grupo en pequeños equipos en los que se colabora en todo o en alguna parte del proceso de la actividad de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo, referido al ámbito escolar, sería el empleo de grupos pequeños para realizar las tareas de cualquier asignatura, de forma que puedan colaborar en la consecución de objetivos individuales o colectivos. Estos grupos pequeños se sitúan en un nivel intermedio entre el individuo y el grupo-clase y constituyen un espacio fundamental para la intervención al ser uno de los primeros niveles de relación

1. En el apartado 4.3 se hará referencia a los niveles de participación.



social. En todos los grupos grandes se forman pequeñas agrupaciones de forma espontánea. No se trata de intervenir en éstas, sino en la formación de otras de manera intencional —aunque finalmente influyan de alguna manera en la composición de los pequeños grupos naturales—, cuya función educativa puede ser potenciada y orientada por los educadores. Los grupos pequeños tienen su propia dinámica, y es deseable que se alcancen ciertos niveles de cohesión sin que ésta obstaculice la integración adecuada en el grupo grande. Por último, señalar que su composición debe atender a determinados criterios —cierta afinidad personal y diversidad y equilibrio en cuanto al género, el estatus y el nivel académico— para que cumplan adecuadamente las funciones deseadas.

Identificación y expresión de sentimientos, experiencias e ideas

Aspecto fundamental que debe fomentarse y entrenarse para favorecer la participación infantil y adolescente y para promocionar un desarrollo integral. Para ello podemos señalar una serie de técnicas que pueden emplearse de forma complementaria, eligiendo unas u otras en función de los objetivos, de la índole de la actividad, etc.

Las **técnicas de identificación de sentimientos** conllevan transmisión de información acerca de las expresiones faciales y corporales, de las manifestaciones psicósomáticas y de los nombres de las diferentes emociones y estados afectivos —enriquecimiento del lenguaje afectivo—, así como de la posibilidad de la coexistencia de emociones y de la ambivalencia emocional. Los contenidos deberán adaptarse a la capacidad evolutiva. Dicha transmisión de información ha de ser práctica y activa, a través de escenificaciones, audiovisuales, discusión y diálogo, búsqueda y organización de información, etc. Por otra parte, habrá que ayudar a los niños, a las niñas y a los adolescentes a identificar sus emociones y estados de ánimo, así como a manejarlos, comprenderlos y a aceptarlos.

Las **técnicas de expresión** pueden ser de carácter verbal —oral (discusión y diálogo) y escrito (composiciones literarias, redacciones, cartas, etc.)—, corporal (danza, mímica) y artístico (expresión plástica, musical y cualquier combinación creativa y estética de las anteriores). La expresión de sentimientos es un proceso íntimamente relacionado con el anterior, de forma que muchas veces se realizarán simultáneamente. Las técnicas de expresión corporal y artística, así como las composiciones literarias, ayudan a trabajar en este sentido de una forma lúdica y creativa. Pero, en cualquier caso, el objetivo último de esta labor es que los niños, las niñas y los adolescentes aprendan a expresar sus sentimientos en las relaciones con los demás, por lo que el trabajo de la expresión oral, el ensayo conductual y la intervención en situaciones reales son indispensables. De igual modo, la expresión de experiencias e ideas, aunque también se favorece mediante el empleo de técnicas creativas, pasa por el diálogo en espacios como las asambleas y en los de resolución de conflictos interpersonales.

Técnicas para favorecer la participación

Aunque todas las técnicas propuestas son participativas, podemos destacar un conjunto cuyo principal objetivo es favorecer la participación. Entre dichas **técnicas para favorecer la participación** señalaremos la asamblea, la lluvia de ideas y las que emplean agrupaciones pequeñas.

La **asamblea** un instrumento privilegiado para fomentar la participación. Es el espacio en el que los niños, las niñas y los adolescentes pueden expresarse y dialogar, tomar decisiones y opinar sobre las cuestiones que les afectan y que les interesan, resolver sus conflictos, establecer normas y acuerdos y controlar su cumplimiento, organizar actividades, etc. La asamblea tiene que entenderse como algo muy importante y ha de ser valorada por todos y todas, adultos y niños. Ello supone fijar momentos periódicos para su reunión y respetarlos, rodearla de una serie de elementos que le otorguen cierto carácter formal —existencia de moderador/a y de secretario/a, acuerdos por escrito firmados y a la vista de todos, disposición espacial del grupo (círculo o semicírculo)—, y sobre todo, hacer que se cumplan sus decisiones. De otro modo perdería toda credibilidad y eficacia. En este sentido el papel de los educadores y educadoras es fundamental, aunque una vez que los niños, las niñas y los adolescentes integren esta forma de funcionamiento, serán ellos mismos los que exijan su cumplimiento. La práctica de la asamblea exige la adquisición de conductas básicas, como el respeto del turno de palabra y la escucha.

La **lluvia de ideas** supone un estímulo para la creatividad y favorece la participación de todos y todas en la toma de decisiones, a través de la generación de alternativas y posibilidades. Para que esto sea posible es necesario no poner ningún tipo de cortapisas a la creatividad. Cada persona podrá decir todo lo que se le ocurra sobre el tema planteado, sin que se entre a valorar la propuesta hasta un momento posterior, cuando todas las ideas hayan sido expuestas, y tras un tiempo para realizar preguntas que sirvan para clarificar algún aspectos concretos. Es entonces cuando se analizarán ventajas e inconvenientes de cada una y se decidirá cuáles se consideran mejores.

Las **agrupaciones pequeñas** permiten favorecer y agilizar el intercambio, aumentando la creatividad y la diversidad de las propuestas y fomentando el diálogo y la participación. Consisten en trabajar en equipos de dos a seis personas para realizar una determinada actividad que luego se pondrá en común con el grupo grande. Existen muchas formas de utilizarlas, algunas muy extendidas, como el Philips 66 —los miembros del grupo se reúnen de seis en seis durante seis minutos para tratar un determinado tema, exponen sus conclusiones y se repite el proceso— y el Cuchi-cheo —las agrupaciones pequeñas hablan sobre un tema de manera distendida, y eligen entre ellos a un coordinador; cada participante resume las cuestiones que han salido—. Sobre el modelo básico descrito se pueden idear sistemas, como los de las dos técnicas mencionadas, que aumenten la eficacia en función de los objetivos y que sean atractivas y dinámicas.

Juegos de simulación

Suponen la reproducción de contextos y situaciones reales o imaginarias, en el espacio de ficción, de forma que los participantes puedan asumir determinados papeles y actuar conforme a los mismos. Esto permite aproximarse a realidades problemáticas y complejas, estimulando el debate posterior y el desarrollo de la empatía.



Role-playing

Técnica útil para distintas cuestiones, entre las que podemos destacar el ensayo de conductas, el planteamiento y análisis de determinadas realidades y la vivencia de una experiencia para trabajar con el método socioafectivo. Consiste en plantear una determinada situación, con claridad y precisión y distribuir los papeles de la misma para que quienes lo decidan voluntariamente, puedan representarla delante del resto del grupo, que actuarán como observadores. Los voluntarios estudiarán su papel, es decir, las características y las circunstancias de su personaje en la situación planteada (a diferencia de las representaciones teatrales, en el role playing no existe un guión preestablecido), y dramatizan la situación, hasta que el educador considere que hay suficiente información para el análisis e interrumpa la representación. El educador puede dar pautas a los observadores para que se fijen en determinados aspectos. La evaluación comienza con la exposición de la experiencia de los actores, en la que serán muy relevantes las emociones que éstos — y/o sus personajes— hayan experimentado. Después el resto del grupo comentará sus observaciones, ideas y opiniones.

Teatro

Herramienta que ofrece un gran número de posibilidades educativas. El proceso de elegir o inventar, montar y representar una obra, constituye un marco motivador para fomentar la cooperación y la resolución asertiva de los conflictos, al tiempo que supone un ámbito de ficción a través del cual trabajar la empatía, la identificación y comprensión de sentimientos y las relaciones interpersonales, así como para plantear y reflexionar en torno a temas relacionados con la violencia.

Para favorecer la adquisición de conocimientos teóricos relativos a los contenidos de este manual, sugerimos el empleo de técnicas activas a través de las cuales los niños, las niñas y los adolescentes puedan descubrir por sí mismos datos y construir conceptos relevantes. Para ello pueden emplearse una serie de **técnicas de recogida, organización y difusión de información**, tal y como se indica en Bolaños (et al.) (1994) así como **técnicas de análisis y reflexión**, entre las que podemos destacar las siguientes:

Técnicas de recogida, organización y difusión de la información

Para la **recogida de información** pueden realizarse **entrevistas colectivas, encuestas e investigaciones en grupos** a partir de material bibliográfico propuesto. En las primeras, el grupo invita a alguien externo que conozca el tema sobre el que investigan. Se prepara una lista de preguntas entre todos y se elige a las personas que van a realizar el papel de entrevistadores. El resto tomarán notas y, tras un resumen, el diálogo se abrirá al grupo. Las segundas se prepararán entre todo el grupo, se llevarán a cabo en ámbitos cercanos —barrio, centro, etc.— y se difundirán a través de diversos medios. Por último, en las investigaciones en grupos, el educador ofrecerá una serie de material bibliográfico, audiovisual o direcciones de Internet, sobre el tema planteado. El trabajo realizado en los grupos de investigación se pondrá en común con el resto y se difundirá.

Para **organizar la información** podrán realizarse murales, diapositivas, transparencias y folletos informativos entre otras actividades.

La **difusión** del trabajo realizado tiene una gran importancia de cara a la motivación de los niños, de las niñas y de los adolescentes. Se trata de que las conclusiones de su labor puedan ser conocidas más allá del grupo, —por el resto del centro, el barrio, las familias o el municipio— y de que, siempre que sea posible, ello pueda tener alguna repercusión —por ejemplo, que sea tenida en cuenta a la hora de tomar decisiones relativas al centro o que se vea reflejada en algún medio de comunicación—. Siguiendo a los autores anteriormente mencionados, sugerimos que con este objetivo se lleven a cabo actividades como la preparación de exposiciones, informes, artículos, audiovisuales, periódicos y programas de radio, envío de las conclusiones a los medios de comunicación locales, etc.

Técnicas de análisis y reflexión

Respecto al **análisis y la reflexión** sobre determinados temas, sugerimos técnicas como los juicios, los paneles, los debates y el estudio de casos y situaciones.

Los **juicios** consisten en simular un tribunal para reflexionar y valorar determinados hechos o ideas. Se reparten papeles —jueces, jurados, testigos, expertos, público, defensa, acusación, periodistas, etc.— y se representa un proceso. Antes de la sesión en la que se realice el juicio, puede dedicarse un tiempo a preparar el tema, elaborando un dossier de documentación —recortes de prensa, murales, conclusiones de los trabajos en grupo, etc.—. El juez o los jueces plantean el caso. La acusación primero, y la defensa después, irán presentando testigos y expertos que hablen a favor o en contra de los hechos o las ideas planteadas, finalizando con una síntesis de sus conclusiones. El jurado deliberará y presentará un veredicto, ante el cual el juez formulará una sentencia.

En los **paneles integrados** se trabaja un tema determinado en agrupaciones pequeñas. Cada miembro del grupo participa en dos de las mismas. Después de este proceso, se pone en común y se formulan las conclusiones. En el **panel de expertos**, un número no muy elevado de miembros del grupo, que son presentados como expertos, discuten sobre un tema ante el resto. El educador preparará con ellos la discusión y, durante la misma, animará y preguntará, absteniéndose de manifestar sus opiniones. Cada experto resume la idea principal. El auditorio participa una vez que se sintetizan las ideas y se formulan las conclusiones.

Para estimular y estructurar un **debate** pueden utilizarse muchas técnicas y recursos —empleo de elementos provocativos, distribución de papeles, cuchi-cho y Philips 66, subastas de ideas, etc.—. Vamos a referirnos a una en concreto que recibe el nombre de **Barómetro de valores**. Ante el enunciado de determinados juicios o posturas, los que están de acuerdo se sitúan a un lado y los que no lo están a otro. Se deja un tiempo para que, de forma individual o eligiendo un portavoz, se expresen las razones por las que se han colocado en ese lado. Es posible cambiar de “bando” en cualquier momento. El procedimiento se repite con otros enunciados.

Por último, en relación con el análisis y la reflexión en torno a determinados temas, podemos referirnos a dos técnicas que tienen en cuenta en mayor medida que las anteriores la dimensión afectiva. Por otra parte, ambas pueden emplearse para trabajar una gran variedad de objetivos. Se trata del análisis de **historias de vida** y de **situaciones**.

Historias de vida

La narración y el análisis de **historias de vida** consiste en el planteamiento de una historia relacionada con el tema que se esté trabajando, en la que sus protagonistas atraviesen experiencias sobre las que se quiera llamar la atención para fomentar la empatía, estimular la reflexión y el diálogo y analizar conductas y actitudes.

Análisis de situaciones

El **análisis de situaciones** es una técnica muy similar a la anterior, pero a diferencia de ésta, las situaciones son más breves y descontextualizadas, ya que se centran en aspectos más concretos relativos a conductas y actitudes. Las situaciones pueden plantearse de forma abierta, para que el grupo pueda inventar distintas salidas, alternativas y soluciones a la misma.

Resolución de problemas o pensamiento reflexivo

Uno de los objetivos en relación con la promoción de la infancia y la adolescencia como estrategia preventiva es la mejora de la competencia social. Para ello es necesario fomentar el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas, o lo que podríamos denominar un tipo de pensamiento que influya en la manera de afrontar distintas situaciones. Las habilidades de análisis, generación y valoración de alternativas, teniendo en cuenta sus consecuencias, así como la elección, planificación y evaluación de la respuesta más adecuada a la situación, constituyen un conjunto que podemos englobar con el nombre de **pensamiento reflexivo** o de **habilidades de resolución de problemas**. Éstas se ponen en práctica, fundamentalmente, a través de la participación infantil y adolescente en la planificación y evaluación de acciones y de actividades, en el establecimiento de normas, y en la resolución de conflictos.

Aprendizaje estructurado de habilidades sociales

Para fomentar la competencia social no es suficiente con el desarrollo de las habilidades cognitivas mencionadas, sino que también es necesario que se produzca el aprendizaje de determinadas conductas. A la consecución de este objetivo se han orientado los programas de **Habilidades Sociales** desde los enfoques cognitivos conductuales, basados en las teorías del procesamiento de la información y en la teoría del aprendizaje social. Si bien se han ido desarrollando diversas técnicas para trabajar con la infancia y la adolescencia —algunas de las cuales aparecerán en las actividades y en las orientaciones metodológicas concretas— probablemente el método más extendido y validado es el del **Aprendizaje estructurado** creado por Arnold P. Goldstein y expuesto para el trabajo con adolescentes en Goldstein (1989). A continuación lo describiremos brevemente, sin perder de vista que nosotros abogamos por una combinación de técnicas y un aprovechamiento de las situaciones cotidianas para la adquisición de estas habilidades.

El aprendizaje estructurado de habilidades sociales es una técnica activa que se puede emplear para trabajar con grupos, y se basa en el ensayo conductual y en la generalización de las conductas entrenadas. El educador da instrucciones y muestra como realizar la conducta. Acto seguido se ensaya mediante un role playing, tras el cual se produce una fase de retroalimentación (feed-back), en la que se evalúa el ensayo y se ofrecen nuevas instrucciones. El proceso puede repetirse. Por último se establecen tareas para la generalización de la conducta, es decir, se pide que se realice en distintos contextos y situaciones reales. Las tareas se comentan y evalúan en la siguiente sesión.

A continuación nos referiremos a tres técnicas que han revelado su eficacia en la prevención secundaria del maltrato entre compañeros y que también pueden ser empleadas en la prevención primaria. Nos referimos a los círculos de calidad, a los sistemas de ayuda entre iguales y a la mediación.

Círculos de calidad

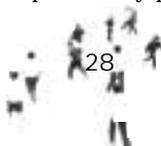
Los **círculos de calidad** consisten en grupos de adolescentes, de adolescentes y adultos o de niños, niñas y adultos, que se reúnen para analizar una problemática concreta y aportar propuestas para solucionarla. Estas conclusiones se trasladarán a quienes tengan competencia para tomar medidas, de forma que puedan tenerlas en cuenta.

Sistemas de ayuda entre iguales

A través de los **sistemas de ayuda entre iguales**, los niños, las niñas y los adolescentes —siempre que quieran—, se convierten en ayudantes de los demás, después de ser entrenados en técnicas de escucha activa y empática. Se pretende con ello crear figuras dentro de los sistemas de los iguales que puedan tener conocimiento y prestar apoyo adecuado en casos de maltrato o de problemas en las relaciones entre compañeros. Entre las funciones de los ayudantes también están otras como el apoyo a los nuevos miembros del grupo o la orientación en cuestiones relativas a la organización del centro. El ejercer de ayudantes conlleva el desarrollo de habilidades y actitudes que constituyen factores protectores frente al riesgo de desarrollar o padecer la violencia entre iguales. Por otra parte, la implementación de estos sistemas puede favorecer un clima general positivo en el grupo y en el centro, fomentando valores prosociales y solidarios.

Mediación

La **mediación** es una técnica de resolución de conflictos en la que un tercero neutral ayuda a las partes a solucionarlos de forma autónoma, es decir, sin que nadie salvo ellos mismos establezca la solución. El mediador o los mediadores impulsan el proceso, favoreciendo la expresión y la escucha mutua, la identificación de necesidades, y el acuerdo satisfactorio para ambas partes. Existen varias corrientes y posturas dentro de la mediación, lo que hace que para una adecuada comprensión de la misma, sea necesaria una exposición más profunda y pormenorizada de la que es posible



ofrecer en este manual. En general podemos decir que parte de la idea de que los implicados en un conflicto son los más capacitados para establecer una solución adecuada. Y crea, a través del establecimiento de una serie de normas y de procedimientos para el diálogo, un espacio en el que las partes puedan, en condiciones de igualdad, expresarse y alcanzar un acuerdo satisfactorio.

Se ha trasladado desde otros ámbitos a los contextos educativos ya que, además de facilitar la resolución no violenta y constructiva de los conflictos interpersonales, contribuye a desarrollar tanto en los mediadores como en los mediados, valores, actitudes y habilidades favorables a la misma. En los escenarios educativos podríamos hablar de dos vertientes: la mediación formal y la informal. La primera supone habilitar tiempos y lugares, además de contar con mediadores entrenados, para que los niños, las niñas y los adolescentes acudan a resolver sus conflictos interpersonales. La informal supone un determinado estilo de afrontar los conflictos entre los niños, las niñas y los adolescentes por parte del educador, que se convierte así en lo que podríamos llamar “mediador natural” ante situaciones concretas. También los niños y los adolescentes, si integran las ideas y las habilidades de la mediación a través de la participación en la mediación formal, del entrenamiento específico y de la observación de la mediación informal ejercida por el educador, pueden llegar a convertirse en mediadores naturales entre los propios compañeros, del mismo modo que pueden ser entrenados para ejercer como mediadores formales. Ambas vertientes de la mediación en los contextos educativos tienen ciertas peculiaridades, ya que la relación educativa siempre mantiene cierta asimetría necesaria entre el niño y el adulto. El educador, por su propio rol, deberá garantizar el respeto a los derechos de todos y a los límites. Por ello, la aplicación de consecuencias lógicas establecidas con anterioridad no es incompatible con la mediación, del mismo modo que ésta no es el único medio ni el más adecuado en todos los casos.

Técnicas lúdicas

El juego es un recurso educativo fundamental, ya que supone una actividad natural y motivadora y es capaz de generar escenarios idóneos para el aprendizaje, al tiempo incide favorablemente en las relaciones y en el clima de convivencia del grupo. Se puede hablar de diversos tipos de **técnicas lúdicas**, siguiendo la clasificación hecha en Cascón y Martín (1995) y Seminario de Educación para la Paz APDH (1995): juegos de cooperación, de resolución de conflictos, de distensión, de afirmación, de conocimiento, de confianza etc. Sugerimos su empleo para la consecución de distintos objetivos relacionados con los contenidos de las líneas prioritarias de intervención —cooperación, resolución de conflictos, comunicación, autoestima, autoconocimiento y conocimiento interpersonal, etc.—, así como para promover la confianza entre los miembros del grupo, crear un clima propicio y marcar los tiempos de las actividades.

Audiovisuales

Al hablar de **audiovisuales —diapositivas, vídeos y fotografías—**, nos referimos, por un lado, a las posibilidades creativas, expresivas y de manipulación del entorno que ofrecen estos recursos a la hora de organizar talleres. Y por otro, a su



empleo como técnicas instrumentales en la realización de otro tipo de actividades, especialmente con los niños pequeños, para quienes el apoyo visual facilita mucho la comprensión. Con los escolares más mayores y con los adolescentes servirán como recursos para estimular el diálogo, la reflexión, la empatía y el análisis de conductas, actitudes y valores, entre otros aspectos.

Textos literarios

Un recurso que puede resultar muy versátil para la consecución de distintos objetivos es el empleo de **textos literarios**, a partir de los cuales trabajar la identificación y comprensión de sentimientos, actitudes, valores y conductas, en relación con los contenidos de las líneas de intervención prioritarias. El **cuento** constituye un recurso indispensable para intervenir con los niños y las niñas de infantil y del primer ciclo de primaria y muy interesante para trabajar también con los más mayores, incluso con los adolescentes.

Cine

El recurso del **cine** como instrumento educativo encuentra su fundamento en el hecho de la gran importancia que tiene el lenguaje audiovisual y la relación con las pantallas en los procesos de socialización de nuestros niños y adolescentes. Por una parte supone un medio atractivo que emplea un lenguaje muy cercano a las nuevas generaciones, y que tiene una gran capacidad para involucrar emocionalmente al espectador. Esto conlleva ventajas respecto a la motivación y al interés de los niños, y muchas posibilidades para la educación afectiva —identificación y comprensión de emociones, empatía, autoestima, etc.— y prosocial —planteamiento de temas relacionados con los derechos humanos—. Por otra parte, no se puede obviar un medio y un lenguaje con tanta influencia, sino que hay que emplearlo de forma constructiva para desarrollar la capacidad crítica de los niños, las niñas y los adolescentes. El papel de adulto es el de mediador entre los mensajes de la pantalla y el niño, con el fin de ayudarle a integrar y a interpretar estos últimos de forma positiva.

Medios de comunicación

En este mismo sentido y por las mismas razones, proponemos la utilización de los **medios de comunicación** como recurso educativo. La prensa y la televisión pueden ser una fuente para la obtención de información y para el análisis crítico de la publicidad, de la forma de ofrecer la información, así como del contenido y características de la programación. Al igual que se ha apuntado en relación con el cine, los programas destinados al público infantil y adolescente pueden emplearse como recurso motivador del que aprovechar las posibilidades educativas.





4. LÍNEAS PRIORITARIAS DE INTERVENCIÓN

En el apartado que ahora iniciamos, y que constituye la mayor parte del tercer bloque en que está dividido este manual, presentamos una serie de **propuestas de intervención** —estrechamente relacionadas entre sí, que comparten un buen número de contenidos y recursos metodológicos— para **prevenir la violencia**, partiendo de la **promoción de la infancia y la adolescencia**. En todas ellas, los objetivos propuestos tratan de integrar el desarrollo personal —autoestima—, con el interpersonal —habilidades sociales— y el social —valores y planteamientos prosociales—, ya que entienden el desarrollo de la persona como un todo integrado. No obstante, en muchas ocasiones el profesional que vaya a trabajar con el grupo habrá de decidir cuál es la combinación de aspectos concretos de las diferentes líneas de intervención que mejor se ajusta a las características específicas de su grupo. Cada una de estas propuestas incluye **actividades concretas** que no han de entenderse más que como meros ejemplos cuyo principal objetivo es el de estimular la creatividad de los educadores y educadoras a la hora de diseñar nuevas tareas que se ajusten a los contextos específicos en los que han de llevar a cabo la intervención.

Tal como se expuso en el apartado 2.2.5 de la segunda parte en el que se presentó el modelo teórico que subyace a nuestra propuesta educativa, las diferentes líneas de intervención parten de un **enfoque sistémico** de la prevención de la violencia infantil y adolescente. Sin embargo, dados los objetivos de este manual, la mayor parte de ellas se orientan hacia el **trabajo con los niños, niñas y adolescentes**, así como con las **familias** —ya que consideramos que a través de la formación de madres y padres se puede influir en la dinámica del microsistema familiar y en su relación con el escolar—. Aunque, también, hemos de señalar que en aquellas ocasiones en las que lo hemos considerado oportuno se ofrecen ideas para ser trabajadas desde y con el **equipo educativo**. Creemos que la tarea de los y las educadoras es, en ocasiones, frustrante, poco motivadora y con escaso reconocimiento social. Por ello, insistimos en la importancia de contar con un grupo de apoyo, con experiencias similares en el que encontrar estímulo y ayuda, lo que sin lugar a dudas redundará en la eficacia de la tarea y la satisfacción por la realización de la misma.

Asimismo, tampoco podemos olvidar que las comunidades educativas no están aisladas, sino que se encuentran inmersas en un marco de influencias recíprocas con **otros contextos** que, también, influyen en el desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

Por esta razón, es necesario tener en cuenta la vinculación de la comunidad educativa, formal o no formal, con el entorno social más próximo y ello hace que en ocasiones concretas y en determinadas líneas de intervención se haga una mención explícita a la utilización de los recursos existentes en el barrio, el establecimiento de líneas de comunicación entre la escuela y los gestores del ocio y el tiempo libre infantil y adolescentes, o las políticas de infancia y adolescencia municipales.

Las **intervenciones propuestas** van dirigidas a **niños, niñas y adolescentes** entre los **tres** y los **dieciséis** años, razón por la cual el lector o lectora encontrará que en cada una de ellas se ha diferenciado entre etapa preescolar —de tres a seis años—, etapa escolar —de seis a doce, existiendo en algunas líneas de intervención una distinción entre seis/ocho y ocho/doce, que nos permite ajustarnos mejor a las características evolutivas de los sujetos de estas edades—, y adolescencia —de doce a dieciséis—. Estas etapas, que se denominan siguiendo la nomenclatura utilizada en el sistema educativo formal —**Infantil, Primaria y Secundaria**—, no deben ser entendidas de forma estricta e inflexible, sino más bien como un proceso continuo en el que las transiciones han de producirse de forma paulatina y siguiendo el ritmo de desarrollo-aprendizaje que marquen los propios sujetos sobre los que se va a llevar a cabo la intervención. Por ello, las propuestas que presentamos en los diferentes momentos evolutivos no han de entenderse más que como posibles sugerencias, ya que los objetivos y los contenidos concretos habrán de adaptarse a cada situación específica. Con respecto al trabajo con las **familias** hemos de señalar que todo lo que se refiere a la etapa infantil es perfectamente válido para aquellos progenitores cuyos hijos e hijas sean menores de tres años. Ya que cuanto antes se inicie la intervención, mayores son las probabilidades de éxito, especialmente si trabajamos con familias procedentes de entornos socioculturalmente desfavorecidos.

No quisiéramos concluir este apartado introductorio sin hacer una breve mención a los **niveles de prevención** a los que se dirigen todas las actuaciones propuestas en las diferentes líneas de intervención. En términos generales podríamos decir que todas ellas están planteadas para ser trabajadas desde los niveles de prevención **primaria** —dirigida a toda la población en general— y **secundaria** —dirigida a la población en situación de riesgo, entendiendo estas últimas como aquellas situaciones en las que concurren una serie de factores que aumentan la probabilidad de que se desarrollen conductas, actitudes o valores violentos²—.

Los **factores de riesgo** pueden concurrir en una o varias personas, como situaciones, más o menos aisladas, en un contexto educativo en el que no se puede hablar de riesgo de un modo global. Por ejemplo, éste sería el caso de un niño o niña perteneciente a una minoría étnica, hacia la cual existen actitudes discriminatorias en una determinada sociedad, que asiste a una escuela en la que nunca se han dado muestras de conductas racistas, ni ha habido antecedentes que pudieran hacernos pensar en la posibilidad de que aparezcan este tipo de comportamientos. En este sentido, el hecho de pertenecer a un grupo minoritario se convierte en un factor de riesgo, ya que aumenta la vulnerabilidad del sujeto ante la posibilidad de sufrir actitudes y conductas discriminatorias por parte del resto de sus compañeros y compañeras. Pero también podemos detectar factores de riesgo en un colectivo; por ejemplo, el hecho de que en un grupo de tiempo libre formado por adolescentes existan unos estereotipos de género muy marcados, puede aumentar la probabilidad de que aparezcan situaciones de discriminación hacia las chicas.

2. Consideramos que **violencia** son todas las manifestaciones que atentan contra los derechos fundamentales de las personas y que entrañen cualquier tipo de agresión directa o indirecta, física o psicológica.



La detección de factores de riesgo ha de conllevar el fomento de **factores protectores** compensatorios que disminuyan la probabilidad de que aparezcan fenómenos violentos en el contexto educativo —objetivo, al que por otra parte, van orientadas todas las líneas intervención que se van a desarrollar a continuación. Así, en el supuesto referido al grupo de adolescentes probablemente sería adecuado trabajar el tema de la igualdad entre los géneros, tratando de romper con estereotipos, y al mismo tiempo fomentar la autoestima de ambos géneros y mejorar las habilidades de comunicación entre chicos y las chicas —**línea 4.4:** “*Promoción del desarrollo integral*”—. Para ello se podría utilizar el grupo como contexto en el que puedan asumir roles que no se corresponden con los estereotipos de género tradicionales, compartiendo experiencias de ocio y de realización de proyectos comunes, en un clima de igualdad y respeto. En el otro caso —el del niño o niña que pertenece a una minoría étnica— consideramos que lo más oportuno sería potenciar una actitud no racista, tanto dentro de clase como en el centro, y fomentar una valoración positiva de la diversidad —**línea 4.1:** “*Conocimiento de las necesidades de niños, niñas y adolescentes y de los derechos que de ellas se derivan*”. Si, además, nos centráramos en el niño, podríamos prestar atención a su autoestima y a sus habilidades sociales, con el objetivo de evaluar y potenciar estos aspectos —**línea 4.4:** “*Promoción del desarrollo integral*”—, utilizando para ello los principios generales a los que hicimos referencia en el apartado anterior. Estos sencillos ejemplos nos permiten concluir que el manual que el lector o lectora tiene ante sí ofrece líneas de intervención y recursos metodológicos que pueden ser de gran utilidad en diferentes situaciones de riesgo. Pero al mismo tiempo nos hacen reflexionar sobre la necesidad de que sea el equipo educativo el que ha de establecer, en cada caso concreto, las medidas a adoptar, lo que supone necesariamente la detección de factores de riesgo y la elaboración de un plan de seguimiento de las acciones llevadas a cabo.

Finalmente, podríamos hablar de **contextos de riesgo**, cuando concurren muchos factores que afectan a personas individuales, a uno o varios grupos, y/o a las propias circunstancias que se hayan ido generando en el centro. Ante estas realidades mucho más complejas y difíciles de abordar, el material que presentamos también puede resultar útil. En estos casos, hay que tener en cuenta que el proceso entraña un mayor nivel de dificultad y que el análisis de la realidad —y, la selección de las estrategias más adecuadas, que de ella se deriva— se convierten, ahora más que nunca, en elementos esenciales para poder afrontar el problema con unas ciertas garantías de éxito.

4.1. Promoción del conocimiento de las necesidades de niños, niñas y adolescentes y de los derechos que de ellas se derivan

Como ya se puso de manifiesto en el apartado 1 de la primera parte, existen unas **necesidades básicas** que han de estar satisfechas para todos los niños, niñas y adolescentes —con independencia del contexto social, cultural y/o geográfico en el que se encuentra inmerso el sujeto— para que la persona pueda alcanzar los máximos

niveles de desarrollo. Dichas necesidades, que como lector o lectora recordará son **salud física** y **autonomía**, se manifiestan y satisfacen de forma distinta en los diferentes períodos del desarrollo. De la existencia de estas necesidades se derivan una serie de **derechos**, que aparecen recogidos en la **Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño** de 1989, que sirven como garantía de su satisfacción. Desde una perspectiva de la promoción de la infancia y la adolescencia para prevenir la aparición de comportamientos violentos, como la que subyace a este manual, parece fundamental impulsar el conocimiento de las necesidades infantiles y adolescentes, así como de sus derechos, tanto entre los propios niños, niñas y adolescentes como entre los diferentes agentes que participan en su socialización —básicamente, los que proceden del contexto familiar y educativo, sea éste formal o no formal—. Por esta razón consideramos que tanto desde la institución escolar como desde las instituciones encargadas de diseñar actividades de ocio y tiempo libre resulta prioritario trabajar estos temas, ya que son puntos de encuentro en los que interactúan niños, niñas y adolescentes con los responsables de su educación: padres, madres, educadores y educadoras.

Como el lector o lectora supondrá, un análisis pormenorizado del trabajo que se debe llevar a cabo en cada uno de estos contextos excede los objetivos de este manual. Por ello, profundizaremos en la reflexión sobre el trabajo con niños, niñas y adolescentes y nos limitaremos a hacer unos breves comentarios sobre la orientación que podría adoptar la formación a este respecto con padres y madres, así como con educadores y educadoras.

Por lo que a la **formación de padres y madres** se refiere, en primer lugar habría que insistir en la idea de que en este caso, y al igual que propondremos cuando hablemos de la formación de los equipos educativos, es necesario trabajar tanto el tema de *necesidades* como el de *derechos* —cosa que no sucederá en el caso de los niños, niñas y adolescentes, ya que con ellos centraremos la intervención únicamente en el conocimiento de sus derechos—. En cualquier caso, y una vez que el análisis de la realidad con la que nos enfrentamos aconseje sensibilizar a las familias respecto a este tema parece lógico plantearse qué conocimientos vamos a proporcionarles y cómo lo vamos a hacer. Estas dos preguntas, en definitiva, nos remiten a dos problemas esenciales a la hora de intervenir con las familias, los contenidos que se van a trabajar y la metodología que se va a desarrollar.

En cuanto a los *contenidos*, debemos señalar que partiendo de las ideas expuestas en el apartado 3 —en el que se hace referencia tanto a los principios metodológicos como a técnicas concretas— habría que trabajar a dos niveles diferentes. Por una parte, convendría incluir una serie de temas generales sobre necesidades infantiles y adolescentes básicas, así como sobre el articulado de la Convención sobre los Derechos del Niño. Por otra, sería necesario trabajar temas más específicos y ligados a la manifestación y adecuada satisfacción de las necesidades infantiles y adolescentes en los diferentes momentos evolutivos. Las tablas 5 y 6 incluyen algunas propuestas para trabajar desde ambas perspectivas.



Tabla 5: Contenidos relativos a necesidades y derechos

Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Necesidades humanas y necesidades de la infancia y la adolescencia	Identificar las necesidades secundarias y los satisfactores universales que se han de proporcionar en la etapa evolutiva en la que se encuentran sus hijos e hijas	Dignidad Justicia Respeto Igualdad Diversidad Participación
Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989)	Dotar a los progenitores de recursos y habilidades para mejorar la satisfacción de las necesidades básicas de sus hijos e hijas	Sensibilidad hacia las necesidades de la infancia y la adolescencia
Necesidades secundarias y satisfactores universales en cada etapa del desarrollo	Relacionar necesidades con derechos. Proporcionar recursos educativos, garantizar los derechos de sus hijos e hijas	Empatía hacia la infancia y la adolescencia, y en concreto hacia sus hijos e hijas
Participación de la infancia y la adolescencia	Identificar la participación como un instrumento para satisfacer las necesidades y defender los derechos de la infancia y la adolescencia	Confianza en la propia capacidad para satisfacer las necesidades y garantizar los derechos de sus hijos e hijas. Aceptación de los errores

Tabla 6: Contenidos por etapas educativas

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
<ul style="list-style-type: none"> • Interacción que permita: <ul style="list-style-type: none"> - Interpretar y responder adecuadamente a sus demandas - Establecer tiempos para el juego y el afecto • Establecimiento de normas claras y estables 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en la familia y responsabilidad: <ul style="list-style-type: none"> - Escucharles y tener en cuenta su opinión - Higiene personal y doméstica • Características evolutivas: cómo ven el mundo 	<ul style="list-style-type: none"> • Características evolutivas • Las relaciones de amistad • Sexualidad infantil y educación sexual • Ocio y tiempo libre <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ►</p>



Continúa en la página siguiente ▶

Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria
<ul style="list-style-type: none"> • Características evolutivas: cómo ven el mundo • Tiempo y hábitos de sueño • Sexualidad infantil y educación sexual • Efectos de los mensajes recibidos a través de los medios de comunicación • La interacción con iguales y el juego • Prevención de accidentes • Alimentación e higiene 	<ul style="list-style-type: none"> • Sexualidad infantil y educación sexual • La interacción con los iguales • El juego • La educación para el ocio y el tiempo libre • El papel de los progenitores como mediadores entre los medios de comunicación y los niños y niñas • Prevención de trastornos alimenticios 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación y responsabilidad: <ul style="list-style-type: none"> - En la familia: negociación en la toma de decisiones - En otros ámbitos • Educación para la interpretación y el empleo crítico de los medios de comunicación, videojuegos e Internet • Prevención de trastornos alimenticios

El nivel de profundidad en el tratamiento de estos u otros posibles contenidos, así como la selección de los mismos, deberá partir de un análisis de la realidad concreta con la que se ha de trabajar y adaptarse a las características de los y las destinatarias y de su contexto social y cultural.

Por lo que se refiere a la *metodología* habría que insistir en la importancia que en el trabajo con familias adquieren los principios generales de participación —que incluye tanto la acción como la motivación— y sensibilización. La metodología de trabajo ha de ser participativa y activa porque padres y madres han de ser protagonistas y agentes en el proceso de formación-sensibilización que se irá desarrollando mediante su progresiva implicación en la reflexión, el diálogo, la construcción cooperativa del conocimiento y en la puesta en común de experiencias. Pero al mismo tiempo ha de sensibilizar y motivar. Y ello gracias a que la información que van adquiriendo sobre las necesidades infantiles les permite tener un mejor conocimiento de lo que resulta más adecuado para sus hijos e hijas, así como de las estrategias más apropiadas para ejercer el rol parental de una manera satisfactoria y responsable. Para concretar estos principios metodológicos sugerimos que, una vez seleccionado el contenido concreto sobre el que se vaya a trabajar, se organice la sesión mediante la siguiente secuencia:

1. Partir de sus conocimientos teóricos y vivenciales

Para presentar el tema y antes de ofrecer cualquier información debemos utilizar técnicas que nos permitan explorar los conocimientos previos que poseen los progenitores. Dichos conocimientos no tienen porqué proceder únicamente de la teoría, sino que pueden resultar tremendamente útiles aquellas informaciones que hayan ido elaborando gracias a su experiencia. Para ello, es importante insistirles en que las nociones que proceden de sus recuerdos sobre la infancia, como los que han ido desarrollando a través del cuidado y la atención de sus hijos son muy valiosas. De este modo favoreceremos

que las madres y los padres tengan la sensación de que pueden aportar información relevante y, como consecuencia, aumente su motivación para participar activamente. Además, esta estrategia puede servirle al formador para hacerse una idea de cuáles son sus creencias y sus opiniones sobre el tema.

Para ello se puede comenzar con debates y diálogos, empleando cualquier técnica que los estimule, entre las que podemos señalar el *role playing*, el planteamiento de historias de vida, casos prácticos y situaciones, el visionado de películas y trabajo en agrupaciones pequeñas, entre otras.

2. Trabajar sobre las teorías implícitas

El paso anterior puede dar pie a que se pongan de manifiesto las ideas y creencias de los miembros del grupo acerca de los temas planteados. Las personas no siempre son plenamente conscientes de sus ideas y creencias, ni de cómo éstas influyen en la conducta y en las actitudes. Algunos autores denominan a estos conjuntos de ideas y creencias *teorías implícitas*. Teorías porque constituyen, al igual que éstas, criterios de interpretación de la realidad. E implícitas porque el sujeto no es plenamente consciente de ellas. Estas teorías condicionan por tanto la percepción de la realidad y la respuesta que se dé a la misma. Esto hace que sea interesante explicitar aquellas que guardan relación con la labor educativa, las relaciones paterno/ materno filiales, y los estilos de crianza adecuados, así como sobre las necesidades, derechos y capacidades evolutivas de la infancia y la adolescencia.

Mediante las técnicas de discusión y diálogo planteadas en el punto anterior se ponen las condiciones para que los progenitores puedan explicitar algunas de sus ideas y creencias. Algunas serán formuladas como tales, pero otras estarán sustentando las opiniones y respuestas que se manifiesten durante el diálogo. En este momento se trata de ayudarles a profundizar, a través de preguntas personales, acerca de la propia historia —que tiene gran importancia en la formación de teorías implícitas— y de cuestiones referidas a las opiniones, ideas y reacciones que los miembros del grupo vayan manifestando. El trabajo personal compartido (de forma voluntaria) en grupos pequeños, el diálogo en los mismos, la confrontación de ideas y creencias contradictorias y las preguntas que ayuden a avanzar hacia los fundamentos de determinadas opiniones, son medios para ayudar a poner de manifiesto y a reflexionar sobre las teorías implícitas, con el objetivo de identificar aquellas que pueden estar sustentando conductas inadecuadas en relación con la satisfacción de las necesidades básicas de la infancia y de la adolescencia.

3. Contrastar con la información teórica

El explicitar las ideas y creencias anteriormente mencionadas no tendría sentido si no se contrastaran con la información relevante a la hora de modificar aquellas que perjudiquen la satisfacción de las necesidades infantiles y adolescentes y de reforzar otras que las favorezcan. La información puede transmitirse combinando la exposición por parte del educador con el diálogo, en el cual el papel de éste será el de aportar su experiencia respecto a cómo influyen y han influido sus creencias e ideas en las propias conductas en relación con la infancia

y la adolescencia, al tiempo que intercala hechos, conceptos y principios oportunos para desmontar o reforzar las teorías de los miembros del grupo.

4. Desarrollar la empatía

El trabajo sobre las teorías implícitas llevará a que se enlace con aquellos contenidos cuya adquisición sea necesaria para el cumplimiento de los objetivos marcados, aunque no estén directamente relacionados con las ideas y creencias identificadas. Tras la exposición y el trabajo en torno a dichos contenidos, o de forma paralela, es conveniente ir fomentando en los progenitores la empatía hacia la infancia y la adolescencia. A ello ha de ayudar la información recién adquirida sobre las necesidades, derechos y capacidades de los niños, niñas y adolescentes. El objetivo ha de ser crear las condiciones para que los progenitores puedan imaginar y reflexionar sobre cómo viven y cómo se sienten sus hijos e hijas ante determinadas situaciones cotidianas, de forma que puedan desarrollar actitudes y conductas más comprensivas y adecuadas en la relación con los mismos.

El método socioafectivo es una técnica apropiada para crear dichas condiciones. La experiencia previa puede ser propiciada a través de recursos y herramientas como el cine y el análisis de textos literarios —que traten las relaciones paterno/materno filiales y que contengan elementos interesantes a estos efectos—; los role playing en los que algunos de los progenitores asuman el papel de hijos; los ejercicios en los que los miembros del grupo deban recordar y compartir experiencias de su infancia y adolescencia; y el análisis de historias de vida y de situaciones, entre otras.

La **formación de los equipos educativos** también ha de realizarse desde la doble perspectiva de necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia. En este sentido, todo lo dicho anteriormente en relación al trabajo con las familias respecto a los contenidos y la metodología puede aplicarse —con las adaptaciones oportunas— al trabajo con los y las educadoras. No obstante, dadas las peculiares características de los contextos educativos, sean éstos formales o no formales, se hace necesario hacer algunas precisiones respecto a la realización de actividades encaminadas a promover y sensibilizar sobre el conocimiento de los derechos de la infancia y la adolescencia. En concreto, nos referimos al trabajo que ha de desarrollar el equipo educativo antes de llevar a cabo la actividad y una vez concluida la misma. Ambas situaciones suponen dos momentos de encuentro entre diferentes profesionales que van a facilitar el intercambio de experiencias y la mutua colaboración.

Una forma divertida de preparar actividades que entrañan dificultad, bien porque sean desconocidas para los niños y/o los educadores o bien porque existan dudas sobre cómo van a funcionar, es la dramatización. En ella se pueden ensayar las diferentes actividades asumiendo unos profesionales el papel de educadores y educadoras, y otros el de niños y niñas o incluso el de padres y madres —si es que se decide que éstos últimos vayan a participar en la actividad—. El esfuerzo explícito y consciente por adoptar el punto de vista de los diferentes destinatarios puede ayudarnos a valorar las dificultades de la actividad propuesta,

así como la idoneidad de los materiales y técnicas que se van a utilizar. Asimismo, es posible suscitar interesantes conversaciones a partir de las cuales se expresen inquietudes que ayuden a mejorar la práctica educativa. Una vez que la actividad ha concluido, es necesario realizar una evaluación de la misma. En estos casos, nuevamente, la dramatización puede resultar de gran utilidad para llevar a cabo esa evaluación de forma distendida pero eficaz. La escenificación de algunos momentos que han resultado ser claves para el desarrollo de la tarea —tanto si se han resuelto adecuadamente como si han quedado sin resolver— puede ser muy enriquecedora para los diferentes miembros del equipo educativo. La interpretación de las conductas llevadas a cabo en cada momento, la observación de la manera de actuar de cada miembro del equipo y las conversaciones que surgen en torno a dichos comportamientos son de gran utilidad, ya que ayudan, por un lado, a expresar y compartir sentimientos positivos y negativos, y por otro, a recibir y prestar apoyo afectivo entre compañeros, así como a compartir conocimientos y experiencias.

4.1.1. Orientaciones para trabajar con niños, niñas y adolescentes

Una vez analizadas algunas cuestiones muy generales sobre la intervención con familias y educadores dentro de la línea que hemos denominado “*Promoción del conocimiento de las necesidades de niños, niñas y adolescentes y de los derechos que de ellas se derivan*” pasamos a continuación a describir de forma mucho más pormenorizada algunas propuestas del trabajo con la población infantil y adolescente. A este respecto, hemos de señalar que dentro de esta línea de intervención podrían ubicarse proyectos en los que se fomentase, de manera específica, la **igualdad entre los géneros** y la **valoración positiva de la diversidad étnica y cultural**. Sin embargo, nosotros hemos optado, en este manual, por ofrecer pautas mucho más generales, ya que consideramos que a partir de los objetivos y contenidos que incluyen es posible diseñar intervenciones centradas en aspectos más concretos. En cualquier caso, nos gustaría destacar que la implementación de los proyectos mencionados puede tener efectos muy positivos en la **promoción de valores, actitudes y conductas de convivencia pacífica y democrática**.

A analizar el qué enseñar y el cómo hacerlo cuando tratamos de que los niños, niñas y adolescentes desarrollen un conocimiento adecuado de sus derechos que les permita desarrollarse como personas autónomas, con un comportamiento tolerante y solidario, dedicamos el resto de este apartado. En concreto, respecto al **qué enseñar** detallaremos un conjunto de *objetivos*, algunos de carácter general y otros de tipo más específico, y *contenidos* que deberán irse trabajando en los diferentes momentos evolutivos. Por lo que se refiere al **cómo hacerlo** incluiremos algunas orientaciones sobre *metodología*, así como diferentes *actividades* en las que se ejemplifica la manera de ir concretando los objetivos y los contenidos propuestos en cada una de las etapas educativas.

4.1.1.1. Objetivos y contenidos

Tabla 7: Objetivos y contenidos para Educación Infantil (3-6 años)

OBJETIVOS		
<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar e intuir, a través de la realización de actividades lúdicas y creativas y de la vida cotidiana, las nociones de <i>participación</i>, <i>igualdad</i> y <i>protección</i>; y sentar las bases para la adquisición de algunas habilidades fundamentales para el ejercicio y el respeto de los derechos. <p>Objetivos específicos:</p> <p>1. Participación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a contar en la asamblea cosas que sienten, que piensan y que les pasan, a respetar el turno de palabra y a escuchar al que habla. • Aprender a expresar lo que les gusta o prefieren, y a participar en la elección de algunos juegos y actividades, así como en el desarrollo de las mismas asumiendo la responsabilidad sobre la realización de pequeñas tareas. • Experimentar que sus opiniones influyen de manera real en los adultos, percibiendo que son escuchados y tenidos en cuenta por éstos. <p>2. Igualdad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Saber que hay familias, niños y niñas que viven de manera diferente y aproximarse a algunos ejemplos a través de cuentos e historias transmitidas de diferentes formas. • Experimentar que los adultos muestran el mismo cariño y aceptación hacia todos y todas. • Jugar y pasarlo bien con niños y niñas de diferente procedencia étnica, religiosa, socioeconómica y con diferentes características físicas y psíquicas. <p>3. Protección</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intuir que los adultos tienen que cuidar a los niños y niñas y que han de ocuparse de que estén sanos y contentos. 		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Familias y niños/as diferentes	Identificación y expresión de sentimientos sencillos	Respeto
Sentimientos sencillos: contento, triste, enfadado, sorprendido	Opinar sobre lo que prefieren	Igualdad
Obligación de los adultos de cuidar a los niños y niñas	Contar cosas en la asamblea	Participación
	Respetar el turno de palabra	Diversidad
	Cumplir con pequeñas tareas	



Tabla 8: Objetivos y contenidos para Educación Primaria: Primer Ciclo (6-8 años)

OBJETIVOS		
Objetivo general:		
<ul style="list-style-type: none"> Saber que todos los niños y niñas tienen unos derechos para asegurar su bienestar y desarrollar habilidades y actitudes para respetarlos y ejercerlos. 		
Objetivos específicos:		
1. Los derechos de los niños y las niñas		
<ul style="list-style-type: none"> Aproximarse al conocimiento de los derechos de la Convención, trabajando en torno a la igualdad, el juego, la educación, la participación, la integración y la familia como realidades cercanas y desde una perspectiva global. Comprender que las familias son las encargadas de cuidar y apoyar a los niños y niñas y que cuando esto no es posible han de ser otros adultos quienes se ocupen del bienestar infantil. 		
2. Habilidades y actitudes para el ejercicio y el respeto de los derechos: Participación e Igualdad		
<ul style="list-style-type: none"> Participación: <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar su capacidad para expresar opiniones, ideas y sentimientos. Proponer juegos y actividades al grupo por iniciativa propia. Aprender a idear alternativas. Intuir que la asamblea es algo importante. Asumir tareas y responsabilidades en la marcha del grupo. Experimentar que son escuchados y tenidos en cuenta por los adultos. Igualdad: <ul style="list-style-type: none"> Conocer y disfrutar con algunos aspectos de la vida de niños y niñas de otros países: juegos, canciones, recetas de cocina, cuentos, etc. Aproximarse a las diferencias personales con naturalidad y de manera positiva, a través de aquellas más concretas como son las relativas al aspecto físico. Experimentar que los adultos tratan con igual cariño y aceptación a todos y todas, y que mantienen una actitud y una valoración positiva de las diferencias personales. Jugar y pasarlo bien con niños y niñas de diferente procedencia étnica, religiosa, socio-económica y con diferentes características físicas y psíquicas. 		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Derecho como medio	Expresión de sentimientos e ideas	Respeto
Familias	Escucha	Igualdad
Juego y educación	Realización de propuestas	
Aspectos de la vida de los niños y niñas de otros países	Cumplimiento de tareas y responsabilidades concretas	Diversidad
Diferencias personales	Identificar juegos, canciones y comidas de otras culturas	Participación

Tabla 9: Objetivos y contenidos para Educación Primaria: Segundo (8-10 años) y Tercer Ciclo (10-12 años)

<p>OBJETIVOS</p> <p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocer la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, comprendiendo su contenido y la idea de derecho; y adquirir habilidades y actitudes para su respeto y ejercicio. <p>Objetivos específicos:</p> <p>1. Los derechos de los niños y las niñas</p> <ul style="list-style-type: none">• Saber que los derechos de los niños y las niñas está recogidos en una "ley de todos los países" que se llama Convención de los Derechos del Niño.• Comprender la finalidad de la Convención: el bienestar de todos los niños y niñas del mundo.• Conocer, comprender e interiorizar el contenido de la Convención.• Comprender que tanto los niños como los adultos deben respetar y defender los derechos de los niños y niñas.• Identificar vulneraciones de los derechos de la infancia.• Conocer entidades de defensa de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, teléfonos de ayuda, etc. <p>2. Habilidades y actitudes para el ejercicio y el respeto de los derechos: Participación e Igualdad</p> <ul style="list-style-type: none">• Participación:<ul style="list-style-type: none">- Desarrollar la capacidad de expresar y compartir sentimientos, pensamientos, opiniones y experiencias.- Hacer propuestas al grupo.- Generar y valorar diferentes alternativas, teniendo en cuenta ventajas e inconvenientes y comenzando a anticipar y valorar las consecuencias.- Llegar a acuerdos en la asamblea y cumplirlos.- Asumir responsabilidades y tareas en la marcha del grupo.- Aprender a trabajar en equipo.- Adquirir recursos para actuar en caso de que sean vulnerados sus derechos.• Igualdad:<ul style="list-style-type: none">- Asumir que todos los niños y las niñas tienen los mismos derechos, aunque sean diferentes en algunos aspectos.- Asumir las diferencias físicas, de carácter, de capacidades y de índole cultural, de manera natural y desarrollar una valoración positiva de la diversidad.- Comprender y asumir que los derechos conllevan responsabilidades y que la principal es el respeto de los derechos de los demás.- Experimentar y observar que los adultos tratan con igual cariño y aceptación a todos y que mantienen una actitud y una valoración positiva de las diferencias.- Compartir experiencias positivas con niños y niñas de diferente procedencia étnica, religiosa, socioeconómica y con diferentes características físicas y psíquicas.- Aproximarse a situaciones de discriminación.



Tabla 10: Objetivos y contenidos para Educación Primaria: Segundo (8-10 años) y Tercer Ciclo (10-12 años)

CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Convención de los Derechos del Niño	Identificar situaciones de discriminación	Respeto
Derecho	Identificar situaciones de vulneración de derechos	Igualdad
Vulneración de derechos	Procedimientos de actuación ante la vulneración de sus derechos	Diversidad
Discriminación	Cumplir con responsabilidades y tareas	Participación
	Actuar como moderadores en una asamblea	Justicia
	Recoger por escrito los acuerdos de la asamblea	Dignidad
	Generar alternativas	
	Identificar ventajas e inconvenientes de distintas alternativas	
	Realizar propuestas	
	Toma de decisiones conjuntas	
	Identificación y expresión de sentimientos	
	Expresión de opiniones e ideas	
	Cumplimiento de tareas y responsabilidades	

Tabla 11: Objetivos y contenidos para Educación Secundaria (12-16 años)

OBJETIVOS
<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none">• Integrar el contenido de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, y ponerlo en relación con el de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, valorándolo positivamente y sintiéndose responsables de su ejercicio y defensa a través de la participación.
<p>Objetivos específicos:</p>
<p>1. Conocimientos sobre los derechos</p> <ul style="list-style-type: none">• Conocer el contenido de la Convención sobre los Derechos del Niño.• Comprender el concepto de derecho y responsabilidad.• Conocer la existencia de la Declaración Universal de Derechos Humanos y aproximarse a su contenido relacionándolo con la Convención.• Reflexionar sobre los motivos por los cuales existen estas normas.• Saber cuáles son sus derechos y comprenderlos, entendiendo y conociendo también las responsabilidades que de los mismos se derivan.• Saber que la participación le permite defender sus derechos.• Conocer organizaciones de promoción y defensa de los derechos de la infancia y de los derechos humanos.• Aproximarse a la idea de dignidad de la persona.
<p>2. Habilidades, valores y actitudes para el ejercicio y el respeto de los derechos: Participación e Igualdad</p>
<p>• Participación:</p> <ul style="list-style-type: none">- Valorar los derechos como algo suyo que deben respetar y defender.- Valorar la participación como actitud positiva que les permite defender sus derechos.- Desarrollar una actitud participativa, tanto a nivel de grupo y de centro, como a nivel social.- Contar con modelos significativos de participación e implicación social.- Desarrollar la capacidad de expresar sentimientos, ideas y opiniones.- Desarrollar la capacidad de generar alternativas.- Desarrollar la capacidad de prever las consecuencias.- Aprender a planificar tareas en equipo, distribuyendo y asumiendo distintas responsabilidades.- Aprender a tomar decisiones, valorando diferentes alternativas.- Desarrollar habilidades para el diálogo y la comunicación.- Adquirir las habilidades necesarias para debatir en la asamblea, llegar a acuerdos y llevarlos a la práctica.- Adquirir habilidades para evaluar los resultados de las acciones y tareas planificadas, valorando éxitos y asumiendo los errores de forma positiva para aprender de ellos.

Tabla 12: Objetivos y contenidos para Educación Secundaria (12-16 años)

<ul style="list-style-type: none"> • Igualdad: <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar el valor de la dignidad de la persona. - Descubrir la diversidad existente entre las personas y valorarla como algo positivo y enriquecedor. - Descubrir y valorar aspectos y personas de otras culturas y formas de vida. - Compartir experiencias positivas con adolescentes de diferente procedencia sociocultural y con distintas características físicas y psíquicas. - Asumir la responsabilidad de respetar y defender sus derechos y los de los demás. - Contar con modelos significativos que valoren y respeten la igualdad de derechos y la diversidad. - Conocer y reflexionar sobre situaciones de discriminación. 		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Convención sobre los Derechos del Niño	Analizar situaciones referidas a los Derechos del Niño y a los Derechos Humanos	Igualdad
Declaración Universal de los Derechos Humanos	Generar y valorar alternativas	Diversidad
Derechos y responsabilidad	Anticipar consecuencias	Responsabilidad
Igualdad y diversidad	Expresar sentimientos, ideas y opiniones	Participación
Dignidad	Planificación y desarrollo de tareas colectivas	Dignidad
Conceptos fundamentales en la comprensión de los derechos	Toma de decisiones conjuntas	Respeto
Igualdad y diversidad	Cumplir con responsabilidades	Implicación social
	Evaluar acciones	
	Dialogar	
	Participación en la asamblea	

4.1.1.2. Metodología

El diseño de actividades de enseñanza-aprendizaje encaminadas a que los niños, niñas y adolescentes conozcan cuáles son sus derechos, cómo defenderlos y a qué o quién recurrir en caso de que éstos se vean vulnerados no es una tarea sencilla, sobre todo si tenemos en cuenta que dicho conocimiento ha de ser un objetivo a conseguir desde las primeras etapas educativas, con independencia de que se produzca en un contexto de aprendizaje formal o no formal. Por ello, es necesario que se observen una serie de principios metodológicos generales, y que al mismo tiempo se tengan en cuenta estrategias más específicas y orientadas a las características concretas de cada una de las etapas del desarrollo.

En cuanto a las **orientaciones metodológicas generales** habría que destacar que para que se pueda crear un espacio que favorezca la integración de los contenidos propuestos en las diferentes etapas educativas es necesario que se den, al menos, las tres condiciones siguientes: consistencia en los mensajes que reciben los niños y niñas, utilización de un lenguaje adecuado a las capacidades intelectuales de los sujetos con los que se trabaja y adopción de una perspectiva universal.

La *consistencia en los mensajes que reciben los niños y niñas* es una condición necesaria para que se produzca la integración de los contenidos enseñados y supone que los niños y niñas tengan experiencias cotidianas en las que dichos contenidos sean llevados a la práctica. Como señala el conocido texto, “los niños aprenden lo que viven”. Por ello, si no se crean espacios cuyas dinámicas sean coherentes con los contenidos que queremos trabajar en actividades concretas, podemos provocar importantes contradicciones —entre lo que se dice y lo que se hace— difíciles de comprender e interpretar para nuestros pequeños. Así por ejemplo resulta complejo que puedan aprender a valorar el respeto a uno mismo y a los demás —contenido de la educación en derechos referido a valores y actitudes— si ese respeto no se experimenta en el trato recibido y observado habitualmente. Por tanto, la coherencia entre los contenidos —ya sean éstos valores, habilidades o conceptos— y la situaciones reales que el sujeto experimenta es esencial para se produzca la integración entre los mismos. A partir de esta afirmación parece lógico preguntarse cómo se puede favorecer la coherencia entre los mensajes. La respuesta a esta pregunta podemos situarla en una doble dimensión. Por una parte es fundamental que en la relación educador/a-niño/a se respeten los derechos y se garantice su cumplimiento en el seno del grupo. Y por otra, que se fomente la participación y la responsabilidad. Para ello es esencial que se desarrollen actividades en las que las niñas, niños y adolescentes participen activamente, compartiendo responsabilidades, experiencias y sentimientos.

La *utilización de un lenguaje adecuado a las capacidades intelectuales de los sujetos con los que se interviene* es otro elemento fundamental a la hora de trabajar el conocimiento de los derechos. La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño utiliza un lenguaje y una terminología muy compleja para que, en general, pueda ser entendida por la infancia y la adolescencia. Por ello, es necesario trabajar con textos adaptados de la Convención en los que se utiliza un lenguaje comprensible.

Por último debemos insistir en la necesidad de *adoptar una perspectiva universal* cuando se trata de familiarizar a la infancia y a la adolescencia con sus propios derechos.

Con esta idea nos referimos a la importancia de insistir en que los derechos recogidos en la Convención son derechos de la infancia de todo el mundo. Y para ello sería conveniente que se ofreciese la posibilidad de ir enseñando a las generaciones más jóvenes que existen muchos niños y niñas en el mundo que tienen formas de vida completamente diferentes a las suyas, ya que proceden de culturas distintas, pero que todos ellos tienen exactamente los mismos derechos.

Una vez comentadas estas **orientaciones metodológicas** de carácter general pasamos, a continuación, a explicitar algunas cuestiones más **específicas** que habrán de tenerse en cuenta en función de la etapa educativa en la que se encuentren los sujetos con los que se vaya a trabajar. Estas precisiones tratan de adaptar los principios metodológicos generales, que describimos en el capítulo tercero de esta parte práctica del manual, a las características evolutivas de los niños, niñas y adolescentes que participan en las actividades incluidas dentro de la línea de intervención “*Promoción del conocimiento y sensibilidad hacia las necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia*”.

En **Educación Infantil** proponemos, de manera general, la utilización del *método socioafectivo*, aunque teniendo en cuenta que cuando se trabaja con niños y niñas tan pequeños es necesario eliminar la parte reflexiva que sigue a las actividades vivenciales. Por esta razón, algunos autores (Tuvilla, 1993) prefieren denominarlo método socioafectivo-intuitivo. En concreto, se realizan una serie de actividades en torno a un tema determinado, que tratan de propiciar la experiencia y la intuición de las nociones que se quieren trabajar, utilizando los recursos que más se acercan a su lenguaje y su manera de pensar: cuentos, canciones, muñecos y títeres, actividades de construcción, expresión plástica, etc. A continuación presentamos una secuencia coherente con los objetivos y contenidos propuestos para esta etapa, que puede ayudar a estructurar las diferentes actividades que se vayan a realizar.

Tabla 13: Metodología propuesta para Educación Infantil

- Elegir cuál de las tres nociones fundamentales —participación, igualdad y protección— se quiere trabajar.
- Determinar el período de tiempo, adaptándolo al ritmo del grupo, durante el cual se van a desarrollar las actividades seleccionadas.
- Proponer una historia recurriendo al cuento o a un audiovisual para introducir el bloque de actividades. La historia tiene que estar claramente relacionada con la noción que queremos trabajar y tener protagonistas atractivos, con los que los niños y niñas se puedan identificar.
- Realizar diferentes actividades encaminadas a la comprensión y a la expresión: canciones, dibujos, identificación de los sentimientos de los protagonistas, juegos de representación con muñecos, marionetas, etc.
- Realizar una actividad extensiva relacionada con el tema y con los personajes de la historia inicial que implique la realización de tareas de manipulación y el establecimiento de rutinas en torno a elementos significativos.



En el **primer ciclo de Educación Primaria** la metodología, también, está basada en el *método socioafectivo-intuitivo*, aunque las mayores capacidades de los niños y niñas nos van a permitir comenzar a hablar de forma explícita de necesidades y derechos. No se trata de que comprendan qué es un derecho, pero sí de que tomen conciencia de la existencia de unos principios generales que son aplicables a todos los niños y niñas del mundo y que se denominan de ese modo. Para ello, se puede comenzar a trabajar con textos adaptados de la Convención y dedicar un tiempo específico a cada derecho o grupo de derechos. Establecer lemas y rutinas en torno al derecho correspondiente durante el tiempo que se esté trabajando sobre el mismo, puede ayudar a que los niños y las niñas lo tengan presente y lo recuerden. Por otra parte, para favorecer la aproximación a la noción de derecho planteada, conviene partir de lo que intuitivamente identifican como necesidades de los niños y de las niñas —tener padres y madres, comer, beber, descansar, ir al médico, etc.—. A continuación presentamos una secuencia que puede ser útil a la hora de estructurar las actividades sobre cada derecho.

Tabla 14: Metodología propuesta para Primer Ciclo de Educación Primaria

- Escoger un texto adaptado de la Convención de los Derechos del Niño.
- Elegir el derecho o grupo de derechos que se quiere trabajar.
- Establecer los objetivos y contenidos de forma que tengan en cuenta tanto lo relativo al conocimiento de los derechos como a las condiciones para su ejercicio —participación e igualdad—.
- Determinar el periodo de tiempo, que se estima necesario para la adquisición de contenidos.
- Presentar el derecho partiendo de la idea intuitiva que tengan de necesidad. Puede acudir al cuento como recurso.
- Realizar diferentes actividades encaminadas a la comprensión y a la expresión: canciones, dibujos, identificación de los sentimientos de los protagonistas, juegos de representación con muñecos, marionetas, etc.
- Realizar una actividad extensiva que implique la realización de tareas de manipulación y el establecimiento de rutinas —por ejemplo, álbum de recortes en el que se peguen fotos de niños y niñas de diferentes lugares en las que se cumplan y/o ejerzan el derecho trabajado—.
- Tener en cuenta la perspectiva universal, introduciendo actividades referidas a las vidas de niños de diferentes países y culturas.

En el **segundo y tercer ciclo de primaria** proponemos continuar trabajando cada derecho por separado, dedicándole el tiempo necesario para la adquisición de los contenidos. En esta etapa se introducen en los mismos aspectos relativos a las vulneraciones de los derechos y a las pautas de actuación ante las mismas, así como la profundización en el tratamiento de la diversidad y de la igualdad. Ello hace que, junto con el método socioafectivo, haya que emplear técnicas como el análisis de situaciones e historias de vida y los ensayos conductuales a través de role playing y representaciones. Las situaciones de vulneración de derechos han de plantearse junto con las de cumplimiento, de forma que a los niños y a las niñas les resulte más fácil discriminar entre unas y



otras. Por otra parte, es necesario poner énfasis en las conductas que ellos pueden llevar a cabo para defender su derechos. A este respecto, es fundamental tener en cuenta que se deben enviar mensajes tranquilizadores que les hagan saber que existen personas encargados de su protección, aunque ellos tengan la posibilidad y el derecho de identificar y reaccionar ante este tipo de vulneraciones, de forma que no se generen miedos innecesarios y no se traslade sobre la infancia una responsabilidad que realmente corresponde a la sociedad adulta. Por último, señalar que lo relativo a los abusos sexuales debe ser tratado, por su naturaleza y características, en el marco de programas adecuados sobre educación afectiva y sexual.

A continuación presentamos una tabla con una secuencia que puede ayudar a estructurar la intervención:

Tabla 15: Metodología propuesta para el Segundo y Tercer Ciclo de Primaria

- Escoger un texto adaptado de la Convención sobre los Derechos del Niño.
- Elegir el derecho o grupo de derechos que se quiere trabajar.
- Establecer los objetivos y contenidos de forma que tengan en cuenta tanto lo relativo al conocimiento de los derechos como a las condiciones para su ejercicio —participación e igualdad—.
- Determinar el período de tiempo, que se estima necesario para la adquisición de contenidos.
- Presentar el derecho y realizar actividades encaminadas a su comprensión.
- Actividades sobre diversidad étnica, religiosa, cultural, personal, etc. e igualdad de derechos.
- Actividades sobre identificación y actuación ante vulneraciones: situaciones de cumplimiento y vulneración en diferentes contextos. Pautas de actuación y recursos. Entrenamiento conductual.

En **Educación Secundaria Obligatoria** proponemos una metodología que permita a los adolescentes descubrir la realidad referente a los Derechos del Niño y a los Derechos Humanos y llevar a cabo acciones de respuesta y posicionamiento ante la misma. La siguiente secuencia orienta sobre cómo realizar este tipo de procesos:

Tabla 16: Metodología para Educación Secundaria Obligatoria

- Presentar el tema de los Derechos del Niño y/o de los Derechos Humanos a través de actividades de sensibilización: método socioafectivo: juegos de simulación, video/cine forum, etc.
- Decisión sobre derecho o el tema/situación social sobre el que se quiere trabajar. Emplear fragmentos de los textos auténticos y de textos adaptados.
- Búsqueda de información en grupos cooperativos.
- Exposición de la información.
- Decisión sobre la realización de una acción de información, sensibilización, denuncia o colaboración con otras entidades en relación con el derecho o el tema/situación social trabajada.
- Planificación y ejecución de estas acciones.



4.1.1.3. Actividades

Ejemplo de actividad nº 1	Tema: Participación en la familia y responsabilidad	Destinatarios: Progenitores	Número de sesiones de hora y media: Dos
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compartir experiencias y opiniones sobre la importancia de la responsabilidad y la participación de los niños, de las niñas y de los adolescentes en la familia, y sobre cómo concretarla en el momento evolutivo concreto. • Explicitar creencias sobre el papel de los niños, de las niñas y de los adolescentes en la familia, y sobre los estilos de relación paterno/ materno filial más convenientes. • Incrementar sus conocimientos sobre la importancia de la participación en la familia para el desarrollo. • Incrementar sus conocimientos sobre las capacidades de sus hijos e hijas en la etapa evolutiva correspondiente, las posibilidades que ofrece a la participación y las estrategias más adecuadas. • Desarrollar habilidades para generar dinámicas participativas en su familia. • Ponerse en el lugar de sus hijos en situaciones concretas y cotidianas, teniendo en cuenta sus capacidades evolutivas y sus necesidades. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones e historias de la vida cotidiana de una familia cercana a la realidad de los destinatarios, referidas a la participación y a la responsabilidad de los niños, las niñas y los adolescentes en la familia. 			
<p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las características de las familias con las que se trabaje pueden plantear una gran variedad de problemas relacionados con este tema :exceso de responsabilidades domésticas (e incluso trabajo infantil), discriminaciones de género en el tratamiento de los hijos, y en la propia pareja, ausencia de cualquier tipo de responsabilidad en las tareas domésticas, estilo educativo autoritario o, por el contrario, permisivo, sobreprotección... Suponen una enorme diversidad de circunstancias que afectan negativamente a una participación adecuada, y que influirán en la forma de plantear y de manejar la sesión. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La <u>primera sesión</u> comenzaría con el planteamiento de un par de situaciones que se ajusten, lo más posible, a lo que puede ser la vida cotidiana de las familias participantes. Puede hacerse mediante un role playing. Éstas tratarán sobre la participación y la responsabilidad, adecuada en cada momento, en la realización de las tareas domésticas y a la participación de los niños, de las niñas y de los adolescentes en las decisiones que les afectan (cuestiones personales, como su ropa, el espacio físico propio en la vivienda, actividades extraescolares; y familiares, la organización del ocio, los cambios de colegio por cambio de residencia, etc.). <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>			



◀Viene de la página anterior

- Tras la presentación, se trabajará en grupos pequeños: se tratará de identificar los temas que abordan las situaciones planteadas y los problemas que plantean, compartiendo experiencias personales en ese sentido.
- A continuación, se compartirá en el grupo grande el diálogo de los grupos pequeños, y el educador orientará un debate, formulando preguntas sobre lo que ellos piensan que es la participación en la familia, sobre si los niños necesitan participar o no y en qué cuestiones; a cerca de la responsabilidad compartida en las tareas domésticas y en qué medida es adecuada la participación de los niños y de las niñas, los roles de género y el "ejemplo" que en este sentido ofrecen los progenitores, etc.
- En este debate, es importante que el educador escuche, recogiendo por escrito las cuestiones más significativas, que habrá que contrastar posteriormente con la información teórica.
- La segunda sesión retoma las opiniones, experiencias y creencias de los participantes, para exponer información teórica sobre cómo la participación y la responsabilidad (adecuadas a cada momento evolutivo y a la satisfacción de las distintas necesidades) suponen un satisfactor de la necesidad básica de autonomía; y sobre las capacidades evolutivas que van a condicionar el nivel de participación y de responsabilidad.
- Durante la exposición, el formador propondrá situaciones, describiendo la percepción que de las mismas puede tener un niño, una niña o un adolescente, e invitando a los progenitores a ponerse en su lugar, a imaginar que ellos son los niños. Los role playing y las dramatizaciones, pueden ayudar en este sentido.

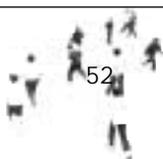
Ejemplo de actividad nº 2	Tema: motivación y sensibilización sobre las relaciones paterno/ materno filiales	Destinatarios: Progenitores	Número de sesiones: Una de tres horas y cuarto
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Compartir un rato agradable con el grupo de madres y padres. • Plantear el tema de las relaciones paterno/ materno filiales de un modo ligero, distendido y motivador. • Desarrollar en los progenitores una buena disposición para trabajar sobre las necesidades de la infancia. 			
Material:			
<ul style="list-style-type: none"> • Cinta de vídeo con la película <i>Hook</i>. (Steven Spielberg, 1992; duración:145 mins. aprox.) 			
Notas:			
<ul style="list-style-type: none"> • La película trata sobre la pérdida de la propia infancia por el olvido y de cómo afecta eso a un padre (que resulta ser un Peter Pan amnésico, transformado en ejecutivo agresivo) en las relaciones con su hija y con su hijo (especialmente con éste último. En un determinado momento se 			
Continúa en la página siguiente ▶			



<p>◀Viene de la página anterior</p> <p>dirige a él y le recrimina: “¿Cuándo vas a dejar de comportarte como un niño?”. Y el niño contesta desconcertado, “soy un niño”. La respuesta del padre ante tal evidencia no es otra más que ordenarle que crezca. El protagonista de esta historia sólo podrá salvar su relación con ellos si recuerda quién fue y rescata su propia infancia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es necesario tener en cuenta la realidad sociocultural de las familias, realizando la actividad en aquellos casos en los que ésta no esté demasiado alejada de la de los protagonistas, de forma que pueda darse cierta identificación. • Si los educadores ven atentamente la película, podrán sacarle mucho más partido del que puede parecer en un primer momento. Hay que interpretar las claves que ofrece el cuento para trasladarlo a la realidad.
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se ve la película y se comenta, planteando las cuestiones en torno a la conveniencia de ponerse en el lugar de los niños para conectar con ellos y para manejar positivamente la relación y a cómo recordar la propia infancia puede ayudar en este sentido. Se prestará atención a los sentimientos de los personajes, las reacciones que tienen y sus causas, intentando dar un significado en la vida real a las situaciones que plantea el cuento.

Ejemplo de actividad nº 3	Tema: Derechos de la infancia. Protección. “A mi me cuidan, y yo cuido”	Destinatarios: Infantil (3-6)	Número de sesiones de una hora: Dos Actividad continua
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximarse intuitivamente a la idea de que los adultos son los que tienen que cuidar a los niños y a las niñas, y sentirse seguros. • Descubrir que ellos y ellas también tienen la capacidad de cuidar. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un cuento sobre cómo la familia y otros adultos cuidan a un niño y a una niña (o ser niño personificado), en el que se vea que le evitan daños y peligros y que le ayudan a que vuelva a estar contento cuando se siente mal. • Plantas pequeñas, fáciles de cuidar y resistentes. • Macetas pequeñas de plástico. • Regaderas pequeñas de plástico. • Pegatinas blancas y pinturas. 			
<p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se trata de dos actividades. Si la segunda no puede realizarse inmediatamente después de la primera (el mismo día o al día siguiente), el cuento se recordará a través de las canciones, de los dibujos colgados en la pared, de juegos, etc., hasta la siguiente sesión. 			

Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior

- Si en el grupo hay niños cuya tutela ha sido asumida por la Administración, se encuentran en residencias o en acogimiento, es importante explicar que a veces las familias de los niños no pueden encargarse de ellos todos los días durante un tiempo. Por eso tienen dos familias. Sus padres y otras personas que se encargan de cuidarles y que son su otra familia, los educadores de la residencia o su familia de acogida. Sería bueno comunicarse con los profesionales de los servicios de protección que realizan el seguimiento de estos niños y ver cuál es la mejor manera de tratar el tema. No hay obviarlo porque estos niños y niñas están pasando por un momento difícil y esta actividad puede confundirles y hacerles sentir mal si no se aborda explícita, clara y naturalmente su situación.
- Pueden cuidarse pájaros o peces en vez de plantas.

Desarrollo:

- Se cuenta el cuento, mejor si es con apoyo visual.
- A continuación se realizan actividades sobre el cuento: aprender una canción, conversar (decir si nos ha gustado, identificar los sentimientos del protagonista: dejar espacio y fomentar que hagan preguntas y expresen sus sentimientos), hacer o colorear dibujos, etc.
- La segunda actividad comienza recordando la anterior. Se les explica a los niños y a las niñas que los adultos, (su familia, pero también los profesores, los educadores y monitores, los médicos, etc.), cuidan de ellos, como pasaba con los personajes del cuento, y que ellos también cuidan a otras personas, animales o cosas: consuelan a un amigo, a sus hermanos o primos pequeños, también alegran a sus padres o a otros familiares cuando están un poco tristes con besos y abrazos, cuidan a sus mascotas y a sus juguetes. Se conversa con ellos y ellas, buscando ejemplos y contando anécdotas.
- Se les propone tener algo en el grupo que puedan cuidar entre todos. Unas mascotas especiales. Si son plantas hay que motivarlo más, porque son menos atractivas que los animales. Para ello se pueden contar cosas sobre las plantas (científicas y/o adornadas con un poco de fantasía): se alimentan de la tierra y del agua; necesitan sol y luz para crecer, y que quienes las cuidan les digan cosas bonitas y las quieran (como las personas); respiran por las hojas, tienen flores bonitas para hacer un regalo a los demás y hacer amigos y por eso los insectos se posan en ellas para jugar y comer; son un poco delicadas y necesitan muchos mimos... Se pueden inventar muchas historias fantásticas sobre las plantas, sobre todo si se recurre a la mitología sobre las hadas o los elfos o a historias sobre vínculos entre niños pequeños y plantas (recomendamos leer " Mi planta de naranja- lima" de José Mauro de Vasconcelos, y " Peter Pan en los jardines de Kensington" de J. M. Barrie).
- En un taller por parejas se ponen las plantas en macetas de plástico con chinás en el fondo y tierra. Los responsables de cuidar a cada planta serán los que la plantaron. Lo primero que tendrán que hacer es ponerle un nombre y pintarlo en dos pegatinas que colocarán en la maceta.
- Aprenderán una canción sobre y para sus plantas.

Continúa en la página siguiente ▶

◀Viene de la página anterior

- El educador establecerá un momento diario para cuidar las plantas (regarlas, ponerlas cerca de la luz, decirles cosas bonitas y cantarles su canción). Los cuentos se repetirán periódicamente, para mantener el interés.
- Cuando las plantas sean algo especial para los niños y las niñas, se interesen y disfruten cuidándolas y escuchando historias sobre ellas, se les va explicando que ellos cuidan a sus plantas porque las quieren, igual que los adultos hacen con los niños.

Ejemplo de actividad nº 4	Tema: Derechos. Diversidad. “¡Que bien que somos diferentes!”	Destinatarios: Primaria (6-8)	Número de sesiones de una hora: Dos
----------------------------------	--	--------------------------------------	--

Objetivos:

- Identificar las diferencias interpersonales como algo natural y positivo.
- Conocer aspectos de la vida de niños y niñas de otras culturas y países y aprender algo suyo (juego, canción, baile, cocina) que les guste.

Material:

- Un cuento sobre las diferencias en positivo. Han de aparecer personajes diferentes y situaciones con las que se puedan identificar. A través de estos elementos se deben poder manifestar diferencias físicas, y otras relativas a actividades y conductas, a pertenencias y a rasgos de carácter sencillos. Los protagonistas terminarán consiguiendo su objetivo gracias a lo que les diferencia.
- Pegatinas o trozos de papel con papel celo.
- Información sobre cómo viven los niños y las niñas de una cultura y de un país diferente. Un juego, canción, baile o receta de cocina de ese lugar.

Notas:

- También se puede utilizar un clásico como “El patito feo”, pero este cuento introduce el tema desde una óptica de discriminación, más negativa. La idea más bien es poner de manifiesto las diferencias de un modo natural, con una actitud alegre y sin necesidad de ir más allá ni de introducir, en este momento, la discriminación (lo cual no excluye realizar otras actividades en ese sentido).

Desarrollo:

- La primera sesión comienza contando el cuento y hablando con los niños sobre los hechos que se narran.
- A continuación se realiza un juego por parejas que consiste en poner una señal en lo que tienen diferente: el pelo, los ojos, la ropa, la estatura... Hay que tener cuidado con el lugar en el que se coloca la señal y la forma de sujetarla, para que no se hagan daño. Se les darán algunas indicaciones en este sentido. Después harán un dibujo de ambos en el mismo papel, marcando las diferencias.
- En la asamblea cada pareja explicarán el dibujo.

Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior

- En corro, se juega a las presentaciones. Cada niño se vuelve hacia su compañero y presenta diciendo “ ésta/e es mi amiga/o...” y señalando una característica suya. A continuación se presenta a sí mismo por el nombre y una característica. Si pueden, cada uno repetirá todo lo que han dicho sus compañeros. Si no, sólo presentarán al de al lado o, en caso de jugar con una pelota, a la persona a la cual se la lancen.
- En la segunda sesión se trabajan las diferencias en cuanto a los juegos, a las canciones, los bailes o la comida de niños de otros países. Se cuentan cosas sobre cómo es el lugar dónde viven, sobre sus familias, etc. Después aprenderán una canción o un baile, jugarán a un juego, o prepararán algo que los niños de ese país coman.

Ejemplo de actividad n° 5	Tema: Identificación de vulneraciones del derecho al juego y al tiempo libre “Defiendo mis derechos”	Destinatarios: Primaria (8-12)	Número de sesiones de una hora: Mínimo tres, máximo variable
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender que los niños y las niñas tienen derecho a disponer de tiempo, lugares y compañeros para jugar y compartir su ocio. • Identificar distintas situaciones en las que esté siendo vulnerado el derecho al juego y al tiempo libre. • Adquirir recursos de actuación ante situaciones de vulneración del derecho al juego y al tiempo libre. • Identificar la participación en organizaciones infantiles y juveniles de tiempo libre como un medio para ejercer y defender su derecho al juego y al ocio. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones en las cuales, de distintas formas, se esté vulnerando el derecho al juego y al tiempo libre: falta de espacios públicos, seguros y adecuados para jugar, trabajo (también doméstico), aislamiento y rechazo por parte de los compañeros, exceso de actividades extraescolares que no sean lúdicas ni voluntarias por parte del niño o de la niña... Y situaciones en las que se cumplan. Los ejemplos deben referirse a la realidad cercana de los niños y niñas del grupo, pero también a niños que viven en otros contextos. • Material para decorar o habilitar un espacio propio para el grupo. 			
<p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay que tener muy en cuenta las características familiares y sociales a la hora de afrontar el tratamiento de cada derecho. Pueden darse casos en los que para los niños sea difícil manejar adecuadamente el hecho de que en su propia familia (por distintas circunstancias y aunque no se pueda hablar de “culpabilidad” por su parte) se estén vulnerando sus derechos. Pongamos el ejemplo de una niña que tiene muy poco tiempo libre porque tiene que cuidar 			

Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior

de sus hermanos y trabajar en las tareas domésticas; o el de otra cuyos progenitores pasan muy poco tiempo con ella y programan todo su tiempo libre con actividades (Idiomas, música, apoyo escolar...) sin contar con su participación. Igualmente, en casos de marginación y exclusión social, en los que los niños y niñas viven y juegan en espacios precarios e insalubres porque no disponen de parques cerca, no pueden ir hasta ellos o no van por no sentirse rechazados, un tratamiento de este tema que no tenga en cuenta todas estas cuestiones puede que les haga sentirse más al margen.

- Hay novelas y películas que pueden motivar el tratamiento de los derechos de la infancia en primaria. El film Annie (6-12) y otros como Los rescatadores (3-8), y Huckleberry Finn (10-12) serían algunos ejemplos. Pueden servir tanto para introducir y motivar como para trabajar sobre ellos de forma continuada, extrayendo de los mismos situaciones en las que se vulneren distintos derechos.

Desarrollo:

- En la primera sesión, se explica el derecho y lo que supone, teniendo en cuenta las notas señaladas.
- Se trabajan, una a una, las situaciones, presentándolas a través de narraciones orales, de la lectura conjunta, de audiovisuales o de dramatizaciones.
- Para cada una de ellas, se formulan una serie de preguntas (¿Tienen los niños de esta situación lo que necesitan para poder jugar y disfrutar de su tiempo libre? ¿Tienen algún problema? ¿Por qué? ¿Qué impide o que ayuda a que se cumpla su derecho? ¿Por qué creéis que es importante que estos niños puedan jugar, tener amigos y tiempo libre? ¿Qué podrían hacer los personajes para que se cumpla mejor el derecho de estos niños?, etc.), que tendrán que contestar bien en grupos pequeños primero y después en gran grupo, bien en grupo grande desde un principio. Con ello se tratará de fomentar el diálogo, la discusión y el análisis. Además de estas preguntas, el educador deberá formular otras y utilizar diversas técnicas para suscitar la conversación al tiempo que ofrecerá pautas y conocimientos, en el curso de la misma, cuando crea que éstas pueden ayudar a los niños a avanzar en sus conclusiones.
- Por último, se presentarán las organizaciones infantiles y juveniles de tiempo libre como un espacio de participación a través del cual los niños y las niñas pueden ejercer este derecho.
- La siguientes sesiones (su número variará en función de las características concretas), se dedicarán a habilitar o mejorar un espacio propio en el que el grupo pueda pasar su tiempo, jugar, charlar, etc. Puede decorarse la clase u otro aula, preparar un rincón del espacio abierto del que se disponga (patio, jardín, parque). La construcción de cabañas, de tiendas de campaña grandes, de "cuevas", (o de espacios "parecidos"), conllevan actividades largas y bastante motivadoras para los niños y las niñas de primaria. Es importante que, una vez hecho, puedan disfrutar de él. También pueden hacerse actividades de mejora de las instalaciones disponibles.

Ejemplo de actividad nº 6	Tema: Dignidad. “Las personas somos lo más valioso”	Destinatarios: Secundaria (12-16)	Número de sesiones: Una (de la duración de la película más media hora)
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aproximarse a la idea de dignidad de la persona. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proponemos tres películas posibles: <i>Matar a un ruiseñor</i>, —Robert Mulligan (1963)—, <i>Tomate verdes fritos</i> —Jon Avnet (1991)— y <i>La vida es bella</i> —Roberto Benigni (1999)—. En la primera, un abogado viudo y padre de dos hijos pequeños, de una pequeña localidad del sur de EEUU, defiende a una persona de raza negra acusada injustamente debido a la discriminación racial. La segunda trata sobre una profunda amistad , y aparecen como temas principales, por lo que aquí interesa, el racismo, los malos tratos a las mujeres, y la solidaridad. La última narra la historia de una familia prisionera en un campo de concentración nazi y de los esfuerzos de un padre por mantener a salvo del horror a su hijo pequeño, creando para él un mundo de significados distinto. <p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se trata de plantear y reflexionar acerca de hechos en los que se atenta contra la dignidad, pero a través de los cuales se pone también de manifiesto la solidaridad, la amistad, el amor y el sentido de la justicia que pueden tener las personas. • Sobre la clasificación de las películas, tenemos que decir que, aunque sean para mayores de trece años, consideramos que los niños de doce, acompañados adecuadamente por sus educadores, también podrían verlas. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tras el visionado de la película, se pedirá a los adolescentes que comenten lo que más les ha llamado la atención y lo que más les ha impactado a nivel emocional. Partiendo de sus sentimiento ante los momentos clave de la película, se lanzarán preguntas sobre las causas de las situaciones que se producen, las opciones de los protagonistas y los motivos que les llevan a decidir entre unas u otras , así como sobre sus sentimientos. Es importante destacar las situaciones que atentan contra la dignidad de la persona, y plantear el debate en términos de justicia. Al igual que comentar las posibilidades positivas del ser humano. • A continuación se les pedirá que pongan ejemplos de situaciones que ellos conozcan en las que crean que se está atentando contra la dignidad de las personas. 			

4.2 Promoción de un estilo educativo inductivo de apoyo

Con esta línea de intervención pretendemos presentar algunas propuestas para promover un **estilo educativo** que favorezca en los niños, niñas y adolescentes el desarrollo de **valores, actitudes y conductas no violentas, democráticas y solidarias**. Antes de comenzar a detallar de forma más pormenorizada qué objetivos ha de perseguir la intervención en esta línea y hacia quién o quienes debe orientarse consideramos oportuno plantear una breve descripción, desde el punto de vista teórico, de los diferentes estilos educativos, centrándonos específicamente en las características del estilo inductivo de apoyo, ya que pensamos que es este estilo educativo —frente a el autoritario, permisivo o negligente— el que ha de utilizarse desde la perspectiva de la promoción de la infancia y la adolescencia como estrategia de prevención de la violencia.

En general, los expertos están de acuerdo en la existencia de cuatro estilos educativos distintos, cuya diferenciación se establece en función de las siguientes **dimensiones**: *grado del afecto* y la *aceptación* demostrada por parte de los adultos, el *nivel de exigencia*, el *grado de control* de la conducta infantil, el *nivel de comunicación* y la *sensibilidad o empatía* que manifiestan los adultos hacia las necesidades infantiles y adolescentes. De la combinación de las diferentes puntuaciones obtenidas en estas cinco dimensiones surgen los cuatro estilos educativos que resumimos a continuación.

Es importante señalar que ninguno de ellos se presenta, en la realidad, de forma pura sino más bien como tendencias generales del comportamiento parental hacia sus hijos e hijas.

Tabla 17: Estilos educativos

• Estilo autoritario	Se caracteriza por altos niveles de exigencia y de control de la conducta infantil y bajas demostraciones de cariño, aceptación y comunicación. Los <i>progenitores autoritarios</i> manifiestan poca empatía y sensibilidad hacia las necesidades infantiles y adolescentes.
• Estilo permisivo	Combina altos niveles de aceptación y cariño con bajos niveles de exigencia y control de la conducta. Los <i>progenitores permisivos</i> se muestran muy sensibles hacia las necesidades infantiles y adolescentes.
• Estilo negligente	Se caracteriza por la falta de atención y la ausencia de respuestas por parte de los adultos. El control de la conducta puede no existir o, por el contrario, resultar excesivo —aunque sin ninguna justificación—. Por tanto, los <i>progenitores negligentes</i> no muestran ninguna sensibilidad hacia las necesidades infantiles y adolescentes.
• Estilo inductivo de apoyo o democrático	Mantiene altos niveles tanto de demostración de cariño y aceptación como de comunicación. El nivel de exigencia se adecua a las capacidades infantiles y adolescentes y se controla la conducta mediante métodos de disciplina inductiva —en los que se recurre, básicamente, al razonamiento y a la negociación—. Los progenitores en los que predomina un <i>estilo inductivo de apoyo o democrático</i> están muy sensibilizados hacia las necesidades infantiles y adolescentes.



Nuestro interés en los estilos educativos parentales reside, básicamente, en el hecho de que parece estar demostrado que dichos estilos tienen una clara influencia sobre el desarrollo de determinadas capacidades, valores y actitudes en la infancia y la adolescencia, que suelen seguir presentes en etapas posteriores del desarrollo. Así por ejemplo, las niñas, niños y adolescentes cuyos padres mantienen un *estilo educativo autoritario* tienen una baja autoestima y muchas dificultades para controlar su conducta. Además tienden a buscar gratificaciones de forma inmediata y cuando la figura de autoridad no está presente pueden manifestar reacciones impulsivas y agresivas. En el otro extremo aquellos cuyos padres utilizan un *estilo educativo permisivo* son muy vulnerables ante la influencia de los iguales, tienen dificultades para controlar sus impulsos, ser constantes en la realización de tareas y aplazar las gratificaciones. Sin embargo suelen ser vitales, creativos y con una alta autoestima. Los efectos más nocivos parecen ser los que manifiesta el *estilo educativo negligente*, ya que los sujetos que han estado sometidos a él muestran una mayor tendencia a presentar conflictos y problemas cuando interactúan con iguales, así como bajos niveles de autoestima y control de su propia conducta.

Tal como ya señalamos anteriormente, la línea prioritaria de intervención que estamos presentando en este apartado trata de promover el **estilo educativo inductivo de apoyo**, también denominado **democrático**. Los niños, niñas y adolescentes cuyos progenitores utilizan predominantemente este estilo educativo desarrollan altos niveles de autonomía y autoestima, son capaces de controlar su propia conducta y la de los demás gracias a su competencia social. Todos estos factores no sólo influyen positivamente en la relación que establecen con sus iguales, sino que generan un mayor grado de bienestar —tanto físico como mental— que influye positivamente en los diferentes aspectos del desarrollo y previene la aparición de factores de riesgo. En definitiva, el estilo educativo inductivo de apoyo o democrático es el que mejor satisface las **necesidades infantiles** y adolescentes, ya que favorece la autonomía moral, la seguridad y la confianza tanto en uno mismo como en los demás. En este sentido es menos probable que un sujeto desarrolle conductas, valores y actitudes violentas, si los adultos significativos para él y responsables de su educación —progenitores y educadores— utilizan un estilo educativo democrático. Y ello, básicamente, porque en este tipo de interacción los niños se sienten queridos y apoyados incondicionalmente, al mismo tiempo que tienen unas normas claras de referencia que les permiten participar en las decisiones que les afectan.

No obstante, y a pesar de los efectos positivos del estilo educativo inductivo de apoyo o democrático, sobre el desarrollo infantil y adolescente, no siempre es el predominante en las interacciones entre adultos y niños/as-adolescentes, ya que supone un esfuerzo importante para los primeros que, a veces, no están dispuestos a realizar. Como muy acertadamente señala Félix López (López, 1995) la utilización de medidas de control de la conducta infantil basadas en la *disciplina inductiva* supone la necesidad de explicar a los niños y niñas los criterios sobre los que dichas medidas están basados para que puedan comprenderlos y, al mismo tiempo, opinar sobre ellos —tarea que no es necesario abordar en el caso de la disciplina autoritaria, en la que las medidas de control se imponen sin ningún tipo de explicación—. Además,

siguiendo a este mismo autor, habría que señalar que la interiorización de las normas se produce más fácilmente cuando éstas han sido previamente explicadas —y, por tanto, comprendidas—, y, al mismo tiempo, existe alguna posibilidad de participar en su elaboración. Resulta fundamental que los niños, niñas y adolescentes perciban que el adulto está dispuesto a escuchar sus opiniones y a tenerlas en cuenta. A este respecto nos gustaría insistir en la importancia de este estilo educativo como estrategia para fomentar y desarrollar la **participación infantil** y adolescente, a medida que se avanza en el proceso evolutivo.

De todo lo dicho hasta el momento, en relación al estilo educativo democrático o inductivo de apoyo, se deriva la necesidad de intervenir en la dirección adecuada para que se convierta en el estilo educativo predominante en las interacciones que se producen entre niños, niñas, adolescentes y adultos. Por ello la intervención para promover dicho estilo, como estrategia de promoción de la infancia y la adolescencia encaminada a la prevención de la violencia, debería tener como destinatarios tanto a los **progenitores** como al **equipo educativo**. En las páginas siguientes proponemos una serie de orientaciones para trabajar con ambos colectivos.

4.2.1. Orientaciones para trabajar con los progenitores

En general, y antes de entrar a analizar los objetivos, contenidos, metodología y actividades concretas, había que señalar que ésta intervención deberá realizarse en el marco del sistema que cada centro prevea para este tipo concreto de actuación: escuelas de padres, reuniones formativas periódicas, grupos de padres y madres dentro del AMPA, etc.

4.2.1.1. Objetivos y contenidos

Con respecto a los objetivos y contenidos que sugerimos trabajar en este bloque formativo, proponemos que sean de carácter eminentemente práctico. Este sentido se podrían plantear diferentes actividades, entre las cuales podríamos señalar las siguientes:

- Seminario cuya temática se centrara en “Las relaciones padres/madres-hijos/as”.
- Grupos de trabajo en los que se analicen diferentes aspectos sobre “Familia y educación”.

Desde este enfoque los temas concretos a trabajar deberán ir surgiendo de las propias inquietudes manifestadas por los progenitores, y dependerán en gran medida del momento evolutivo en que se encuentren sus hijos e hijas, así como del entorno socio-cultural en el que se halla inmersa la familia. Sin embargo, consideramos que existen una serie de **contenidos** que, en cualquier caso y teniendo en cuenta las variables anteriormente señaladas, deberían ser tratados a distintos niveles. Dichos contenidos, que aparecen recogidos en la tabla 18, tienen como objetivo proporcionar a los padres y madres un conocimiento general sobre cuestiones tales como: las funciones de la familia, la existencia de diferentes estilos educativos y la idoneidad de utilizar el estilo educativo inductivo de apoyo o democrático para fomentar el desarrollo de la autonomía infantil y adolescente.

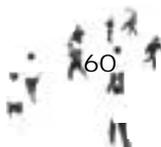


Tabla 18: Contenidos para trabajar con los progenitores

Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Funciones de la familia	Identificar y evaluar el estilo de educativo que predomina en ellos. Identificar sus teorías implícitas	Libertad Responsabilidad
Estilos educativos	Recursos para desarrollar un estilo inductivo	Paz
Estilo inductivo de apoyo	Técnicas de disciplina inductiva	Participación
Las diferencias en el estilo educativo en función del género	Identificar dificultades en la práctica del estilo inductivo y hallar soluciones	Respeto Igualdad entre los géneros
La participación infantil y adolescente en las decisiones que afectan a la familia	Identificar diferencias en la educación que reciben las niñas y en la que reciben los niños. Identificar teorías implícitas. Medidas para educar en función de las necesidades, sin diferencias entre los géneros	Confianza en la propia capacidad para ejercer el rol parental adecuadamente

4.2.1.2. Metodología

Dada la naturaleza eminentemente práctica que consideramos debe tener la intervención en esta línea no se trata de que los progenitores adquieran conocimientos teóricos. Por el contrario, tendrían que desarrollar estrategias que les ayuden a mejorar sus habilidades para relacionarse de manera adecuada con sus hijos e hijas, y que les permitan transformar —en caso de que sea necesario—, sus creencias y teorías implícitas sobre el desarrollo y la educación de los mismos, tomando conciencia de las ventajas de estilo educativo inductivo de apoyo frente a los demás.

Por tanto, la metodología empleada ha de ser participativa en el sentido de que será el propio grupo el que vaya configurando la agenda de trabajo, seleccionando los temas y los problemas concretos que encuentran en su vida diaria y para cuya solución buscan apoyo en el espacio formativo. Por otra parte, técnicas como el role-playing, el planteamiento de casos prácticos, el diálogo a partir de películas, historias de vida y de situaciones, junto con el establecimiento y evaluación de objetivos y tareas personales para realizar en el contexto familiar, favorecerán la adquisición de habilidades y la transformación, en su caso, de teorías implícitas.

El hecho de que el trabajo que planteamos en torno a la “*Promoción de un estilo educativo inductivo de apoyo*” tenga un carácter marcadamente práctico, conlleva que el principio de *motivación-sensibilización* sea especialmente relevante, puesto que se ha de procurar que los progenitores estén a gusto y se valoren a sí mismos en relación



con su rol parental, así como que desarrollen la sensibilidad y la empatía hacia las necesidades de sus hijos e hijas, de forma que deseen llevar lo aprendido a la vida cotidiana. Un clima en el que se valore el esfuerzo por hacer lo más adecuado para sus hijos e hijas, y se fomente la aceptación positiva de los errores como circunstancias comprensibles que suponen oportunidades de aprendizaje, sin incurrir en la culpabilización, puede contribuir a ello. Por otra parte, es necesario plantear modelos alcanzables, lejos de figuras demasiado idealizadas que, de entrada, pueden desanimar y provocar reacciones defensivas. En este sentido, sería conveniente llevar a cabo un seguimiento individual de cada progenitor y, en su caso, de cada pareja, de tal modo que puedan fijarse metas realistas y tareas concretas para alcanzarlas, en relación con el ejercicio de su función parental, de forma ajustada a su propio ritmo personal.

La experiencia de los progenitores ha de ser el punto de arranque de todo este proceso. A partir de la misma se establecerá la programación, se adquirirán las habilidades necesarias para desarrollar un estilo democrático y se identificarán teorías implícitas, transformándolas cuando sea necesario.

El educador debe poner las condiciones para crear un espacio acogedor, respetuoso y comprensivo con las dificultades y los errores de los progenitores en el ejercicio de la función parental, en el que exista confianza para poner en común experiencias y para evaluar, de forma constructiva, conductas y actitudes. También es el responsable de seleccionar actividades motivadoras que favorezcan la adquisición de las habilidades necesarias y de estimular la participación. Por otra parte aportará al grupo su propia experiencia y los conocimientos teóricos necesarios para adquirir y mejorar habilidades y transformar teorías implícitas. A continuación resumimos en la tabla siguiente algunas pistas para estructurar intervenciones formativas para la promoción de un estilo educativo inductivo de apoyo o democrático:

Tabla 19: Metodología para trabajar con los progenitores

- Planteamiento de problemas, situaciones y temas que les interesen y/o preocupen. Utilización de lluvia de ideas, buzones y agrupaciones pequeñas.
- Selección del tema, situaciones o problemas que se quiera trabajar durante un tiempo determinado.
- Establecimiento de objetivos y contenidos referidos al mismo.
- Discusión y diálogo. Técnicas para estimularlo y organizarlo: debates, grupos pequeños, visionado de películas y análisis de textos, role-playing, casos prácticos e historias de vida, entre otras.
- Identificación y trabajo sobre teorías implícitas²: preguntas, confrontación de ideas contradictorias, contraste con información teórica, trabajo sobre la historia personal de los progenitores.
- Búsqueda de soluciones y de modelos de conducta parental para afrontar las situaciones y

Continúa en la página siguiente ▶

3. *Ver línea de intervención primera* — “Promoción del conocimiento de las necesidades de la infancia y la adolescencia y de los derechos que de ellas se derivan” —, páginas 36 y ss.



◀Viene de la página anterior

problemas planteados: información teórica, desarrollo de la sensibilidad y de la empatía hacia las necesidades infantiles y adolescentes, ensayos conductuales.

- Establecimiento de metas y tareas personales.
- Comentario y evaluación de la experiencia de la puesta en práctica de las tareas personales: diálogo, representación y retroalimentación.
- Continuación del trabajo, repitiendo el proceso en torno a las situaciones compartidas.

4.2.1.3. Actividades

Ejemplo de actividad n° 1	Tema: Estilo inductivo de apoyo. Normas	Destinatarios: Progenitores	Número de sesiones de hora y cuarto: Un mínimo de cinco
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la importancia de las normas y la formas adecuadas de establecerlas y de actuar ante su incumplimiento, partiendo de sus conocimientos e ideas previas. • Mejorar sus habilidades para manejar adecuadamente las situaciones que se plantean con sus hijos e hijas en relación con las normas. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones cotidianas, adaptadas a la etapa evolutiva correspondiente, que hagan referencia al control de la conducta infantil y adolescente. Pueden presentarse a través de situaciones escritas y casos prácticos o de escenas de películas o teleseries. 			
<p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En este ejemplo se ha planteado conjuntamente el trabajo sobre el establecimiento y el control de cumplimiento de normas, ya que la metodología propuesta para trabajar ambos aspectos es la misma, pero a la hora de organizar la programación sugerimos que se ubiquen por separado. En un primer momento se hablaría sobre el establecimiento y más adelante sobre el control del cumplimiento. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • En un primer momento se plantean las situaciones, con el objetivo de suscitar un debate sobre el control de la conducta de los niños o de los adolescentes: su importancia, el sentido que tiene, las estrategias más convenientes en el momento evolutivo correspondientes, las dificultades que plantea, etc. Si se presentan casos prácticos, se les pedirá que lo trabajen en grupos pequeños, proponiendo una determinada actuación por parte de los progenitores. Después se expondría en el grupo grande para dar pie al debate. • El educador, además de suscitar el diálogo, cuestionando los planteamientos que hagan los progenitores y formulando preguntas, podrá ir introduciendo contenidos teóricos, en <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>			



◀Viene de la página anterior

función de las cuestiones que se planteen. En cualquier caso, deberá recoger cuáles son las ideas y los conocimientos del grupo sobre el tema, para ajustarse a los mismos al plantear las sesiones posteriores.

- Se les pedirá que seleccionen una situación real y frecuente en sus familias.
- La segunda sesión comenzará con un espacio en el que compartir la experiencia de cada cual desde la reunión anterior, exponiendo las situaciones seleccionadas. Entre estas últimas se seleccionarán aquellas que resulten más interesantes al grupo y al formador y que dé tiempo a representar.
- Se representan las situaciones. El formador y el grupo evaluarán la actuación parental, y el primero ofrecerá instrucciones para mejorarla.
- Al hilo del trabajo anterior, se expondrá la información teórica de una forma más sistemática.
- Se les pide de nuevo que seleccionen otras experiencias.
- En la tercera sesión, se vuelven a compartir las experiencias y a representarlas, pero esta vez se repetirá la dramatización tras las correcciones que hagan el formador y el grupo, conforme a la información teórica suministrada en la sesión anterior.
- Se les proponen una serie de tareas o de cuestiones que tendrán que tener en cuenta a la hora de resolver las distintas situaciones que se les puedan plantear hasta la siguiente sesión.
- La cuarta sesión comienza compartiendo las experiencias vividas a la hora de poner en práctica las pautas que se ofrecieron.
- A continuación, realizarán una tarea individual o por parejas en caso de que asistan ambos progenitores, que consistirá en establecer objetivos y metas personales para la mejora de las habilidades que se están trabajando. Para ello contarán con el apoyo del formador, que les sugerirá una serie de tareas para mejorar aquellas cuestiones que les resulten más difíciles.
- Se pondrán en común los objetivos y las tareas de cada cual.
- En la siguiente sesión se compartirán las experiencias.
- Este tipo de ejercicios pueden realizarse a lo largo del tiempo que el grupo y el formador vayan considerando adecuado.

4.2.2. Orientaciones para trabajar con el equipo educativo

Los educadores y educadoras deben enfrentarse a una gran cantidad de situaciones difíciles y a circunstancias que se encuentran en proceso de cambio permanente. Aunque su motivación y conocimientos sean elevados, las dificultades y los nuevos retos pueden generar necesidades de formación en los equipos en relación con las estrategias y técnicas adecuadas para afrontar distintas situaciones y problemas desde un estilo educativo inductivo de apoyo.

A continuación presentamos una propuesta de objetivos y contenidos junto con algunas sugerencias metodológicas y actividades para orientar a los educadores y educadoras en este sentido.



4.2.2.1. Objetivos y contenidos

El objetivo a la hora de trabajar la promoción de un estilo inductivo de apoyo o democrático con el equipo educativo es que sus miembros tomen conciencia de las ventajas que del mismo se derivan en relación con la promoción de la infancia y la adolescencia como estrategia preventiva frente a la aparición de diversos factores de riesgo. Asimismo, la formación debería orientarse a ofrecer apoyo técnico a los educadores y educadoras, de forma que puedan incrementar sus habilidades y estrategias y adaptarlas a la gran variedad de situaciones concretas que se presentan en la práctica educativa cotidiana.

La tabla que sigue ofrece un resumen de los posibles contenidos que podrían incluirse en programas formativos en relación con los objetivos planteados:

Tabla .20: Contenidos para trabajar con el equipo educativo

Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Estilos educativos	Identificar y evaluar el estilo educativo que predomina en distintos tipos de respuesta a determinadas situaciones o problemas. Identificar sus teorías implícitas	Libertad Responsabilidad
Estilo inductivo de apoyo	Técnicas de disciplina inductiva	Paz Participación
Las diferencias en el estilo educativo en función del género Estrategias de educación para la igualdad entre los géneros	Identificar dificultades en la práctica del estilo inductivo y hallar soluciones	Respeto
La participación infantil y adolescente: justificación y estrategias	Estrategias y técnicas para favorecer la participación infantil y adolescente	Igualdad entre los géneros
	Identificar diferencias en la educación que reciben las niñas y en la que reciben los niños. Identificar teorías implícitas. Medidas para educar en función de las necesidades, sin diferencias entre los géneros	Sensibilidad hacia las necesidades de la infancia y de la adolescencia Actitud favorable a la promoción de la infancia y la adolescencia como estrategia preventiva

4.2.2.2. Metodología

Los equipos educativos pueden plantearse su formación y reciclaje en este aspecto de varias maneras que, en nuestra opinión, pueden ser complementarias, ya que podría optarse por una u otra según los propios educadores y educadoras consideren más adecuado, en función de sus necesidades y de las circunstancias en las que se encuentre el grupo como equipo, sus miembros como individuos y la tarea que realizan.



Por un lado podrían implementar o asistir programas formativos, sean estos llevados a cabo por orientadores o profesionales externos, u organizados por ellos mismos mediante un plan de autoformación.

Por otro, pueden desplegar estrategias que de un modo más informal, en el transcurso de la actividad cotidiana, contribuyan a la consecución de los objetivos planteados. En este sentido, sugerimos establecer tiempos concretos para compartir experiencias y conocimientos teóricos referidos a la relación con los niños, las niñas y los adolescentes, de manera que el equipo sea un espacio en el que intercambiar conocimientos e impresiones y en el que encontrar y ofrecer apoyo afectivo. Entre las experiencias cuya puesta en común puede resultar enriquecedora, podemos señalar las situaciones relativas a conductas disruptivas; el establecimiento y control de las normas de grupo; los conflictos con los niños, niñas o adolescentes y entre los mismos; anécdotas agradables y experiencias satisfactorias; y por último, aspectos específicos de la relación con niños concretos.

Sobre los temas mencionados, interesa compartir lo referido a los hechos y a la interpretación que los educadores hacen de los mismos, prestando mucha atención a la expresión constructiva de los sentimientos que provocan, sean estos positivos o negativos. En el equipo se manifestarán las ideas y los conocimientos que puedan ser relevantes en relación con la situación comentada. Es importante que entre todos se haga un ejercicio de empatía y un esfuerzo por descubrir si la conducta infantil o adolescente comentada puede ser la manifestación de ciertas demandas relacionadas con la satisfacción de necesidades básicas, de forma que se pueda ofrecer una respuesta adecuada a las mismas. Otra de las tareas de la persona que comparta la experiencia, con el apoyo de sus compañeros, sería evaluar su respuesta a la situación concreta y, en su caso, buscar alternativas más acordes con un estilo inductivo de apoyo.

4.2.2.3. Actividades

Ejemplo de actividad nº 1	Tema: Evaluación de una salida de fin de semana	Destinatarios: Equipos educativos	Tiempo: En función del número de educadores y del desarrollo del diálogo
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluar conjuntamente el papel desempeñado por cada uno de los educadores, destacando aciertos y errores, e intercambiar impresiones y conocimientos que ayuden a conformar en los miembros del equipo educativo un estilo educativo inductivo de apoyo. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichas de evaluación en las que aparezca un espacio para que cada educador pueda apuntar las actuaciones realizadas por él susceptibles de evaluación, así como las propias impresiones y las del grupo al respecto. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>			



◀Viene de la página anterior

Notas:

- Es importante que en el grupo predomine un clima de respeto y apoyo mutuo, de forma que no se critique ni se censure a las personas, sino que se valoren las conductas concretas con el único objetivo de aprender juntos, a partir de la práctica cotidiana y de mejorar la calidad de la actividad educativa realizada. Para ello es fundamental mantener una actitud de escucha y de confianza en las capacidades y destrezas de cada cual. Del mismo modo, será necesario tratar de ponerse en el lugar del otro y realizar un esfuerzo por empatizar con él. Por otra parte, es importante estar dispuesto a recibir críticas constructivas y aceptar los propios errores con naturalidad.

Desarrollo:

- Una vez que llegue el momento de evaluar el papel de los educadores, cada uno pensará una situación que le provoque dudas o inquietud respecto a lo adecuado de su intervención y otra que suponga un logro —avances en la relación con algún niño o mejoras en la actitud del mismo, o respecto a sus propios objetivos personales como educador, etc.—. Estas situaciones se anotan en la ficha de evaluación, describiéndolas brevemente.
- Cada miembro del equipo comparte las situaciones seleccionadas, pide opinión o realiza preguntas concretas. Intervienen los compañeros aportando conocimientos, respondiendo a las preguntas o comentando experiencias personales similares.

4.3. Participación en la gestión de la convivencia

Una de las mejores formas de **prevenir y erradicar la violencia** —tanto en los contextos educativos formales y no formales, como en la familia y la propia sociedad— es fomentar la creación de un clima pacífico de convivencia que promueva un estilo de vida y unos valores en los que existan alternativas diferentes a la violencia para resolver los conflictos. Pero la **convivencia pacífica** no es posible si no va acompañada de la **libertad**, que nos da poder participar en los asuntos que atañen a lo colectivo, es decir, en aquello que nos afecta directamente a nosotros y a los demás, y de la asunción de las responsabilidades que de ello se derivan. Por ello, una de las condiciones básicas para sentirnos parte, reconocidos y considerados como personas, es poder **participar** en todos los asuntos que nos conciernen. Todos nos sentimos mejor cuando podemos tomar parte activa, a diferentes niveles, en los distintos ámbitos que conforman nuestra vida —familia, trabajo, vida social, política, etc.—. Y, por el contrario, nos sentimos agredidos cuando nuestra opinión no se tiene en cuenta o cuando no podemos influir sobre ciertas decisiones que nos afectan.

Por tanto, es importante que todos los colectivos implicados en los contextos educativos —formales o no formales— participen activamente en la gestión de la convivencia,



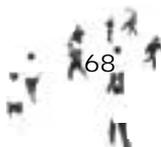
haciéndolo cada uno de ellos conforme al rol y a las funciones que desempeña dentro de dicho contexto. Tal como hicimos en la primera línea de intervención analizada en este manual “*Promoción del conocimiento de las necesidades de niñas, niños y adolescentes*” propondremos unas breves orientaciones para trabajar con progenitores y equipos educativos y nos centraremos de forma más explícita en la intervención con niñas, niños y adolescentes. Sin embargo, antes de comenzar a detallar la forma más eficaz de abordar este problema en cada uno de los diferentes colectivos que están implicados, nos gustaría clarificar qué es lo que nosotros entendemos por **gestión de la convivencia**. Cuando hablamos de intervención en esta línea, consideramos necesario abordar, al menos, los siguientes aspectos:

- La interiorización de normas de convivencia pacífica y el control del cumplimiento de las mismas.
- La participación activa en la toma de decisiones que están relacionadas con diferentes aspectos de la convivencia y que afectan al grupo, como por ejemplo el uso de espacios comunes o la distribución de responsabilidades en tareas colectivas.
- La resolución pacífica de conflictos.

La línea de intervención que se desarrolla en este apartado —“Fomentar la participación en gestión de la convivencia” aborda los dos primeros aspectos enunciados anteriormente. El tercero, la resolución pacífica de conflictos, dada su importancia sobre el objetivo concreto que tiene este manual, será analizado —de forma más exhaustiva y pormenorizada—, en el apartado 4.5, cuando hagamos referencia a la denominada “*Resolución asertiva y participativa de conflictos*”.

La **participación de los progenitores** es necesaria en la medida que favorece la colaboración entre el contexto educativo y la familia, y aumenta las probabilidades de que los mensajes que los niños, las niñas y los adolescentes reciben, en uno y otro ámbito, sean consistentes. No se puede perder de vista el hecho de que cualquier acción que se lleve a cabo en los contextos educativos será mucho más eficaz si cuenta con el apoyo de la familia, lo cual convierte en objetivo prioritario lograr, al menos, cierto acuerdo con los progenitores respecto a las líneas de intervención que se seleccionen y a las acciones concretas que se lleven a cabo en este marco. La participación de los padres y de las madres en los ámbitos que les son propios —AMPAS, grupos de padres y madres, etc.— contribuye a la consecución de este objetivo. Por otra parte, la puesta en marcha de escuelas y grupos de formación para los progenitores, así como su participación en los mismos, puede influir positivamente —como ya hemos tenido ocasión de señalar— en la producción de cambios en el seno del contexto familiar que conlleven una mejor satisfacción de las necesidades básicas de los niños, las niñas y los adolescentes.

Según esto, podríamos diferenciar distintos ámbitos y niveles de participación según el papel y funciones de los progenitores en cada uno de ellos. Así, mientras que en lo que se refiere a proyectos educativos sería suficiente con que fueran informados, escuchados y tenidos en cuenta —aunque podría elevarse el nivel si los educadores lo consideraran



oportuno y ello fuera posible— en los ámbitos que les son propios como las AMPAS, grupos de padres y madres y espacios formativos, la participación ha de ser plena. Un área importante en la que pueden originarse conflictos entre el contexto educativo y la familia, es el relativo a la disciplina. Por ello es esencial que los progenitores conozcan las normas, su fundamento y la participación que sus hijos e hijas han tenido en las mismas. Por otra parte, sería interesante abrir la posibilidad de una participación efectiva, de forma periódica, en la elaboración o revisión de principios de convivencia y, en su caso, de las normas de centro. En este sentido, conviene tener presente que la participación de los progenitores responde a los objetivos de colaboración y coherencia mencionados y que se encamina a la consecución de niveles suficientes de acuerdo entre educadores y progenitores, lo cual no ha de llevar necesariamente a la equiparación de sus papeles en el establecimiento de normas y principios de convivencia generales.

Cuando se habla de participación infantil y adolescente, a veces surgen dudas e inquietudes referidas al **papel de los educadores y educadoras**. A lo largo de las orientaciones metodológicas y actividades que se recogen en este manual se señalan algunas pistas concretas, pero en este momento nos gustaría hacer una referencia general a este tema. Podríamos definir el papel del educador como el de un facilitador, que orienta e impulsa los procesos de enseñanza-aprendizaje, dotándoles de contenido educativo en el sentido marcado por los objetivos. El educador ha de crear las condiciones que favorezcan procesos personales y grupales a través de los cuales los individuos adquieran conocimientos, valores, actitudes y conductas que promuevan su salud integral. Esto ha de traducirse en una disminución de las conductas excesivamente directivas y en un traslado del protagonismo a las niñas, los niños y los adolescentes que parte de la confianza en sus capacidades. Implica, por otra parte, el empleo de técnicas activas a través de las cuales se favorezcan aprendizajes por medio de la experiencia de interacción con los demás y con el entorno. Por tanto, el educador ha de conseguir que todas las capacidades de los educandos se pongan en juego, así como crear las condiciones para que se produzcan nuevos aprendizajes.

Estos principios generales pueden concretarse a la hora de definir el papel de los educadores y educadoras en el establecimiento de normas, en la toma de decisiones y en la resolución de conflictos. Aunque dicho papel variará enormemente en función del momento evolutivo —como se podrá ver más adelante en las orientaciones metodológicas para intervenir con los niños, las niñas y los adolescentes— podríamos decir que, en general, el educador deberá fomentar la autonomía en cada una de estas áreas. En relación con las normas, y conforme a los principios del estilo educativo democrático —como hemos visto en la línea de intervención anterior— supone que los más jóvenes puedan participar, a distintos niveles, en el establecimiento de las mismas. Por otra parte, el grupo ha de intervenir también en el control de su cumplimiento, con el objetivo de contribuir al desarrollo de la autonomía moral y de generar actitudes democráticas. De lo expuesto se desprende que el papel del educador consistirá en orientar y estimular estos procesos de forma que se adapten al momento de desarrollo y aprendizaje de los individuos y de los grupos, y en garantizar el respeto a los derechos de todos, la adecuación de las normas y de las consecuencias establecidas y el cumplimiento de ambas.



Respecto a la toma de decisiones vinculadas con la organización de la convivencia, el papel del educador dependerá de factores como la edad y las cuestiones concretas que se estén tratando. En cualquier caso, pasará por fomentar la expresión de opiniones e ideas en el grupo, por facilitar que se alcancen acuerdos en el mismo y/ o por escuchar y tener en cuenta, de un modo efectivo, dichas opiniones, en el caso de que la decisión haya de ser tomada en otras instancias.

Aunque sobre la resolución de conflictos nos extenderemos en la línea de intervención denominada “*Resolución asertiva y participativa de conflictos*”, no quisiéramos terminar esta referencia al papel del educador en relación con la participación infantil y adolescente sin referirnos a ella. En el modelo tradicional, el educador ante la noticia de un conflicto interpersonal entre niños/as adolescentes, solía optar entre dos posturas: ignorarlo o imponer una solución conforme a su percepción del conflicto. Sin embargo, en un modelo educativo que contemple la participación infantil y adolescente y cuyo objetivo sea la satisfacción de necesidades con el fin de alcanzar los mayores niveles posibles de desarrollo personal, ninguna de las dos opciones es válida con carácter general. Por el contrario, la labor del educador ha de consistir en aprovechar las inmensas posibilidades que ofrece la vida cotidiana de los grupos y de los centros —naturalmente conflictiva, como todo lo relacionado con la existencia humana— para transmitir una visión constructiva del conflicto, desarrollar los valores de paz, responsabilidad y respeto —entre otros— y potenciar la adquisición de las habilidades cognitivas y conductuales que permitan la resolución asertiva de los conflictos interpersonales. Esta tarea pasa, necesariamente, por facilitar la resolución autónoma de los conflictos a través de diferentes medios que serán analizados en la línea de intervención mencionada.

Por último, recalcar que una función esencial de los educadores, es establecer y mantener una relación con las familias, dirigida al fomento de la participación y de la implicación de los progenitores en la actividad que se desarrolla en el contexto educativo y a la colaboración en la misma, de manera que se propicie el apoyo mutuo y la coherencia entre ambos sistemas.

Podemos concluir este apartado, señalando que, según se deduce de lo expuesto hasta aquí, el traslado del protagonismo al grupo y el aumento de la participación en ámbitos tradicionalmente reservados a los educadores, como son la disciplina, la toma de decisiones o la resolución de los conflictos interpersonales, no vacía de contenido el papel del educador ni anula su responsabilidad, sino que más bien supone un cambio en la forma de ejercer sus funciones encaminado a satisfacer mejor las necesidades básicas de los niños, las niñas y los adolescentes.

4.3.1. Orientaciones para trabajar con niños, niñas y adolescentes

La **participación infantil y adolescente** ha de enseñarse y aprenderse en el marco de los derechos que reconoce la **Convención sobre los Derechos del Niño**. A este respecto es importante señalar que aunque la Convención no hable expresamente de participación, incluye una serie de derechos que hacen una referencia indirecta a ellas. Así por ejemplo el *artículo 12* reconoce la *libertad de opinión y el derecho a ser escuchados*



que tienen los niños y las niñas, y los *artículos 13, 14 y 15* reconocen, respectivamente, la *libertad de expresión e información, de pensamiento* y de *asociación*. Del mismo modo, el artículo 29 —referido a la educación adecuada al interés superior del niño—, señala en su apartado d) que la educación ha de preparar a los niños y niñas “para una vida responsable en una sociedad libre”, lo que en definitiva exige la necesidad de aprender a participar, a diferentes niveles, en la vida social y política. La **legislación española** sí habla de forma expresa de *derecho de participación* en el *artículo 7* de la **Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor**, en el que se afirma que “*los menores tiene derecho a participar plenamente en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno, así como a una incorporación progresiva a la ciudadanía activa*”.

Además consideramos que la **participación** y la **responsabilidad** han de aprenderse mediante la **experiencia**, y ello por dos razones que exponemos a continuación. La primera de ellas hace referencia al hecho de que aprender a participar supone la necesidad de adquirir las herramientas necesarias para ello: *habilidades y valores* que han de desarrollarse desde la experiencia práctica. La segunda tiene que ver con la idea de que es mucho más fácil asumir responsabilidades sobre aquellas cuestiones en las que se ha tenido la posibilidad de participar y decidir. En conclusión, podemos afirmar que los adultos debemos enseñar a los niños, niñas y adolescentes a participar y a ser responsables, desde una perspectiva doble. Por una parte sirviendo como modelo para el desarrollo de esas habilidades, y por otra, permitiéndoles que las pongan en práctica en los diferentes contextos en los que se desarrollan y en la medida en que sus capacidades intelectuales se lo permitan.

En la práctica, la participación infantil y adolescente plantea algunas cuestiones sobre los criterios para determinar qué es participación y qué no y sobre los modos de adaptarla a las capacidades evolutivas y a los diversos aspectos y circunstancias, propias de la actividad educativa, que pueden condicionarla. Si bien ésta no es una cuestión cerrada —y no tratamos de cerrarla en este manual—, haremos alusión a un intento de orientar en este sentido, llevado a cabo por Roger Hart (Hart, 1993). Éste emplea la metáfora de una escalera para establecer diversos grados de participación que van desde aquella aparente a la autogestión infantil y adolescente con apoyo de los adultos.

Siguiendo a este autor, podríamos hablar de tres modelos en los que no se da ningún tipo de participación de la infancia y de la adolescencia, aunque pueda parecer lo contrario. En primer lugar encontraríamos el *modelo de manipulación*. En este nivel los niños y las niñas no comprenden la actividad que se está llevando a cabo, de forma que, aunque sean informados e incluso consultados, no tienen posibilidades reales de expresarse y opinar. La consecuencia de ello es un acuerdo aparente de los niños, las niñas y los adolescentes. Esto ocurriría, por ejemplo, cuando se les implica en la realización de actividades de apoyo a determinados proyectos de contenido prosocial o solidario —elaborar carteles, pasar huchas, etc.— que no comprenden y se limitan a realizar las tareas que les encomiendan los adultos. En segundo lugar, el *modelo de decoración*, abarca aquellas situaciones en las que son los adultos los que deciden qué hacer y organizan el cómo, dejando que los niños participen mediante actividades estéticas —danzas, canciones, teatro, pintura— pero desconociendo el sentido del evento en el que están actuando, así como el significado y el contenido de

lo que están realizando. En último lugar en este tipo de modelos, encontramos el de *participación simbólica*, en el que los niños, las niñas y los adolescentes son consultados, pero este hecho no pasa de ser un mero formulismo, ya que su opinión no es realmente tenida en cuenta. En este nivel también puede darse el caso de que los adultos permitan que los niños decidan sobre algún aspecto irrelevante.

Por otra parte, existirían cinco modelos de participación auténtica, aunque ésta se dé en diferentes formas y niveles. Tenerlos en cuenta puede ser útil a la hora de realizar las adaptaciones anteriormente mencionadas —momento evolutivo y aspectos relacionados con la actividad educativa—. En un *primer nivel* los niños son *asignados pero informados*, lo cual supone que comprenden el significado de lo que se les está pidiendo y de las razones que existen para ello. Los adultos pueden invitarles a opinar, aunque luego decidan ellos en base a sus propias ideas. En el *segundo nivel*, los niños/as—adolescentes son *consultados*, es decir, se les invita a expresarse y a opinar. Los adultos les escuchan y deciden teniendo realmente en cuenta las opiniones e ideas manifestadas. En *tercer lugar* estarían los *procesos iniciados por los adultos* en los que las *decisiones* son *compartidas* con los *niños, niñas y adolescentes*. Es decir, los adultos toman la iniciativa y dirigen el proceso, pero las decisiones son tomadas de forma conjunta con los educandos, estableciendo una relación de igualdad en la capacidad de decisión, salvo en lo relativo a la garantía de los derechos de todos y al respeto a los límites que para ello se han establecido. Por último existirían *dos niveles* en los que los niños, las niñas y los adolescentes *toman la iniciativa* a la hora de llevar a cabo actividades y/ o tomar ciertas medidas. En el primero, los niños y las niñas se organizan y autogestionan la actividad sin precisar la presencia de los adultos. En el segundo, el papel de estos últimos consiste en dar una respuesta adecuada a dichas iniciativas, ofreciendo recursos, aportando sugerencias y facilitando procesos personales y grupales de aprendizaje.

A detallar los contenidos concretos que se han de enseñar a los niños, niñas y adolescentes en las diferentes etapas educativas y a la forma más eficaz de hacerlo dedicamos las páginas siguientes.

4.3.1.1. Objetivos y contenidos

Al igual que hicimos en la línea de intervención sobre “*Promoción del conocimiento de las necesidades de niños, niñas y adolescentes y de los derechos que de ellas se derivan*”, en este apartado se ofrece una propuesta de objetivos —tanto de carácter general como específico— y contenidos para las diferentes etapas educativas.

Tabla 21: Objetivos y contenidos para Educación Infantil (3-6 años)

OBJETIVOS
Objetivo general:
<ul style="list-style-type: none"> • Sentar las bases para la participación en la elaboración de normas y en la toma de decisiones.
Objetivos específicos:
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer y comprender las normas y sus consecuencias.
Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior		
<ul style="list-style-type: none"> • Expresar sentimientos, preguntas, acontecimientos e ideas en torno a las normas y a las consecuencias de su incumplimiento. • Percibir que los adultos escuchan, atienden a sus peticiones y están dispuestos a realizar cambios en las normas y decisiones. • Expresar sus sentimientos e ideas sobre el uso y la decoración del espacio. • Expresar sus sentimientos e ideas sobre el uso y la distribución de materiales. 		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Existencia de normas	Hacer preguntas sobre las normas, los espacios y los materiales	Responsabilidad
Los referidos al contenido de las normas	Identificar y expresar sentimientos sencillos a partir de situaciones referidas a las normas, los espacios y los materiales	Participación Implicación en el grupo
Consecuencias de incumplir la norma	Relatar acontecimientos relacionados con las normas, los espacios y los materiales	Libertad Autonomía

Tabla 22: Objetivos y contenidos para Educación Primaria (6-12 años)

OBJETIVOS
<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir las habilidades y actitudes necesarias para establecer normas y consecuencias, así como para participar en el control de su cumplimiento, contando con la orientación del educador/a; así como para participar en la toma de decisiones respecto a espacios, materiales y actividades. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar su clase-grupo, como uno de los grupos humanos de los que forma parte. • Desarrollar conciencia de grupo. • Integrar y comprender la secuencia de pasos para establecer normas. • Comprender la función de las normas. • Aprender a identificar objetivos y problemas comunes. • Comprender qué es un problema de convivencia. • Aprender a idear normas que supongan soluciones a los problemas de convivencia o que sirvan para mejorarla.
Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior		
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a idear consecuencias sociales constructivas ante el incumplimiento de normas. • Identificar incumplimientos y acordar la aplicación de las consecuencias establecidas. • Expresar verbalmente sentimientos y opiniones sobre los espacios, los materiales y las actividades. • Aprender a tomar decisiones en la planificación de acciones conjuntas. • Aprender a tomar decisiones sobre la decoración y el uso de los espacios. • Aprender a tomar decisiones sobre los materiales comunes. 		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Norma	Habilidades de resolución de problemas sociales: Identificación de sentimientos, problemas y objetivos; idear y evaluar soluciones; planificar acciones	Responsabilidad
Grupo humano	Toma de decisiones conjuntas	Libertad Autonomía
Objetivos del grupo	Expresión verbal de ideas y sentimientos	Participación Implicación personal en asuntos colectivos
Problemas de convivencia	Escucha	
Incumplimiento de normas		
Consecuencias sociales		

Tabla 23: Objetivos y contenidos para Educación Secundaria (12-16 años)

OBJETIVOS
<p>Objetivo general⁴:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incrementar la capacidad de autogestión en el establecimiento y control de las normas de convivencia en el grupo de adolescentes, de forma que vayan asumiendo las responsabilidades de la buena marcha de éste; y crear ámbitos en los que los y las adolescentes puedan tomar decisiones y asumir responsabilidades respecto a otras cuestiones como espacios, actividades, horarios, etc. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>

4. *Estos objetivos presumen la existencia de un trabajo previo durante las etapas de Educación Infantil y Primaria. De no haberse producido dicho aprendizaje, habrá que comenzar por tratar los objetivos y contenidos propuestos para las etapas anteriores, adaptándolos a las características de las y los adolescentes.*



◀Viene de la página anterior

Objetivos específicos:

- Dominar la secuencia de pasos para el establecimiento de normas y consecuencias.
- Ser conscientes de que el incumplimiento por parte de uno o varios miembros afecta a todo el grupo.
- Responsabilizarse del cumplimiento de las normas, identificando, comprendiendo y asumiendo las consecuencias naturales y sociales del incumplimiento.
- Aprender a tomar decisiones conjuntas sobre temas de incumbencia colectiva, como espacios, actividades, horarios, etc.
- Identificar la implicación personal en los asuntos colectivos como una actitud que redundará en su propio beneficio y en el de los demás.
- Comprender que la autonomía —entendida como aceptación de las normas que uno mismo se impone—, lleva asociada la asunción de responsabilidades y supone ciertos niveles de libertad.
- Asociar el establecimiento participativo de normas con los procedimientos democráticos y valorarlo como medio de garantizar la libertad en la vida y en la sociedad.

CONTENIDOS

Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Normas	Resolución de problemas sociales	Responsabilidad
Consecuencias naturales y sociales	Formulación de normas y consecuencias sociales adecuadas	Participación Implicación personal en asuntos colectivos
Autonomía	Identificar consecuencias naturales del cumplimiento/ incumplimiento de normas	Libertad Autonomía
Asuntos colectivos y beneficio social	Diálogo	Prosocialidad
Democracia y procedimientos democráticos	Toma de decisiones conjuntas	

4.3.1.2. Metodología

En este apartado trataremos de ofrecer una serie de orientaciones metodológicas acerca de la forma más eficaz de favorecer la “*Participación en la gestión de la convivencia*”. Para ello, comenzaremos por dar una serie de orientaciones metodológicas generales, que luego vamos a ir concretando en función de los objetivos y contenidos para cada una de las etapas evolutivas.

Por lo que se refiere a las **orientaciones metodológicas generales** habría que destacar que uno de los aspectos que es necesario abordar es la *participación en la elaboración*



de normas y en el control de su adecuado cumplimiento. En este sentido, nos gustaría insistir en la idea de que el grupo o la clase —al ser un contexto muy próximo—, como uno de los espacios más adecuados para proporcionar experiencias de participación. Resulta esencial que los niños, niñas y adolescentes encuentren cauces y posibilidades de influir, de forma efectiva, en los problemas y decisiones que afectan a su propio grupo o clase, ya que estos son los que más y de un modo más directo les afectan. Este proceso de participación, que ha de iniciarse desde las primeras etapas del desarrollo, ha de tener como principal objetivo conseguir la posibilidad de que los sujetos sean capaces de autogestionar las normas de su propio grupo⁵ —aunque para ello necesiten de la colaboración de un adulto que responda a sus demandas y garantice el respeto por los derechos de todos y cada uno de sus integrantes—.

Bajo esta forma de trabajo subyace una determinada concepción sobre el grupo que debemos intentar transmitir a los niños, niñas y adolescentes no sólo mediante el desarrollo de actividades, sino también a través de la propia actitud que manifieste el educador o educadora. El *grupo* se entiende como un espacio propio de la infancia y la adolescencia, en el que ellos y ellas son los verdaderos protagonistas de las relaciones que se establecen. Sólo de este modo sus integrantes irán percibiendo, de manera progresiva, que son los responsables del tipo de convivencia que se establezca. Al mismo tiempo, para que la intervención sea eficaz, el adulto responsable ha de seguir una serie de orientaciones, entre las que cabría destacar las siguientes:

- Reducir las conductas y actitudes excesivamente directivas.
- Confiar en la capacidad de los sujetos con los que se está trabajando.
- Colaborar con ellos en la elaboración de normas, pero trasladando la responsabilidad del proceso hacia sus verdaderos protagonistas —los miembros que conforman el grupo—.
- Ejercer una autoridad basada en el diálogo y la confianza.
- Asumir la idea de que la participación activa de los niños, niñas y adolescentes en la elaboración de normas que afectan a la convivencia del grupo es una de las mejores garantías de que se interiorice la responsabilidad derivada del respeto por la norma y se asuman las consecuencias de no hacerlo.

En relación a esta última cuestión hemos de tener en cuenta que la influencia entre el sentimiento de pertenencia al grupo y la participación es recíproca: cuanto mayor sea el primero, mejor resultará la segunda y, a su vez, la participación aumenta el sentimiento de pertenencia. Por tanto resulta fundamental trabajar utilizando el principio de *motivación-sensibilización*, ya que de este modo la participación se percibe como deseable y se genera un cierto entusiasmo por su ejercicio.

En **Educación Infantil**, dada la importancia que tiene la existencia de límites claros y consistentes, las *normas* deben ser establecidas por el propio educador o edu-

5. En este sentido habría que tener en cuenta que el desarrollo del proceso es diferente en función de variables tales como el tiempo que lleva trabajando el grupo dentro de esta misma dinámica o el grado de cohesión del mismo.



cadora, explicándolas con claridad y fomentando la expresión de opiniones por parte de los niños y niñas en relación a dichas normas. La posibilidad que supone para los niños y niñas expresar sus propias opiniones tiene ventajas en un doble sentido. Por una parte, permite al educador justificar y argumentar los criterios sobre los que están basadas las normas y, por otra, deja un margen para la negociación. En esta etapa las normas han de ser pocas y fáciles de comprender. Para ello, lo mejor es que se describan de forma sencilla los comportamientos permitidos y los que no lo están. La justificación de dichas normas ha de estar siempre basada en el beneficio real que para los niños y niñas supone su aceptación, y nunca en otro tipo de consideraciones. También es necesario que se fijen las consecuencias negativas que, tanto a nivel individual como a nivel de grupo, tiene el incumplimiento de las normas.

La propuesta metodológica concreta supone el trabajo de cada norma de forma separada, dedicándole tiempo suficiente para que puedan ser entendidas e integradas. Para ello se propone la siguiente secuencia.

Tabla 24: Metodología para Educación Infantil

- Proponer una actividad que motive e introduzca el tema elegido, por ejemplo un cuento seguido por una o varias actividades encaminadas a su comprensión.
- A continuación se realizará una asamblea en la que se explique la norma. En este momento se ha de fomentar el diálogo, poniendo ejemplos de la vida cotidiana y aludiendo al cuento, película o canción que se haya estado trabajando previamente.
- Tras la asamblea se realizarán otras actividades complementarias, para reforzar la comprensión de la norma.
- A medida que la norma va siendo integrada, se puede ir dando paso a la presentación de otra nueva.

Por lo que respecta a la **toma de decisiones**, la etapa de educación infantil ofrece un momento idóneo para sentar las bases de la participación posterior, a través de la promoción del desarrollo de la autonomía de los niños y de las niñas. Podemos identificar algunos aspectos sobre los que los más pequeños pueden expresarse y participar en la toma de decisiones. Es el caso de la decoración del aula o sala y de la distribución del espacio dentro de la misma —qué rincón destinar al teatro de títeres, dónde guardar el material de dibujo, que láminas o carteles emplear para decorar, etc.—, y de los momentos para realizar determinadas actividades —contar un cuento cuando llegan o antes de marcharse, salir al jardín antes o después de determinada actividad, etc.—. La toma de decisiones ha de referirse a cuestiones concretas e inmediatas, —de forma que se proponga, se decida y se haga— y apoyarse en la oferta de dos o tres alternativas entre las que los niños y niñas tengan que elegir. El procedimiento comprenderá una fase en la que el educador estimula la expresión de opiniones e ideas a través de preguntas y juegos. En una segunda fase, el educador plantea las opciones lanzando preguntas claras y concretas y pide que cada niño elija una, utilizando para ello diversas técnicas: levantar carteles con caras sonrientes, asignar un gesto a cada una de las opciones para que rea-

licen uno de ellos, pintar su mano en un espacio determinado, etc. Se hará lo que quiera un mayor número de niños/as. El educador explica cuál es la opción decidida y el porqué, de forma que los niños y las niñas lo entiendan.

Las orientaciones metodológicas específicas en **Educación Primaria** han de partir de la idea de que tanto los objetivos como los contenidos que se plantean en esta etapa son muy amplios ya que los cambios evolutivos que se presentan a lo largo de este período son de una gran magnitud, tanto desde el punto de vista cualitativo como cuantitativo. Por ello, y siempre que resulte oportuno, diferenciaremos entre los tres ciclos que forman parte de esta etapa. Para los niños y niñas del *primer ciclo* de primaria puede resultar más difícil aprender la secuencia de pasos necesaria para el establecimiento de normas, por eso es importante utilizar muchos ejemplos cercanos a su experiencia cotidiana e incluso aprovechar los acontecimientos reales que vayan surgiendo en el grupo para explicar el establecimiento de normas. En estas primeras fases, no es tan importante que se consigan los objetivos propuestos como el hecho de que los sujetos se vayan familiarizando con la forma de trabajo que se va a utilizar en los dos ciclos siguientes. El primer ciclo de primaria debe ser considerado como un momento de transición entre la labor realizada en la etapa infantil y los objetivos que se pretenden alcanzar al final de la educación primaria —en el que además podemos ir adaptándonos al ritmo de cada niño o niña—.

Con los niños y niñas mayores —*segundo y tercer ciclo*—, la forma de trabajo es bastante diferente. En este momento los sujetos han desarrollado capacidades intelectuales suficientes como para comprender las normas y ello debido, básicamente, a la aparición del juego de reglas —en el que se dedica una gran cantidad de tiempo a establecer y discutir la norma—. Al principio los niños y niñas conciben las normas como algo inmodificable, pero poco a poco pasan a ser consideradas como el resultado de los acuerdos a los que llega el grupo—. A estas edades el establecimiento de normas puede convertirse en una actividad estimulante y divertida, siempre que se plantee en los términos adecuados. Para ello sugerimos que se utilice la asamblea, apoyándose también en el trabajo en pequeño grupo, y la realización de actividades lúdicas y creativas asociadas al desarrollo de habilidades de resolución de problemas como por ejemplo la identificación de sentimientos, la definición de problemas y objetivos, la generación y evaluación de soluciones y la planificación de acciones.

En la siguiente tabla mostramos el procedimiento para establecer las normas del grupo, basado en los pasos de la resolución de problemas:

Tabla 25: Metodología para establecer las normas del grupo

- Identificación de objetivos y razones personales para tomar parte en el grupo.
- Partiendo de lo anterior, identificación y formulación de objetivos grupales.
- Identificación de sentimientos positivos y negativos como indicadores de situaciones que favorecen o dificultan la consecución de objetivos personales.

Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior

- Partiendo de lo anterior, identificación y definición de problemas grupales.
- Búsqueda de soluciones: generación y valoración de alternativas.
- Selección de la/s alternativa/s más valorada/s.
- Formulación de una norma que recoja la solución elegida.
- Formulación de consecuencias constructivas a su trasgresión: generación y valoración de alternativas.

El establecimiento de normas puede enmarcarse en una secuencia o procedimiento de trabajo que indicamos en la siguiente tabla:

Tabla 26: Secuencia para establecer las normas

- Entrenamiento —previo, simultáneo y posterior al proceso de establecimiento de normas— de las habilidades de resolución de problemas: identificación de emociones, definición de problemas y objetivos, generación y evaluación de alternativas y planificación de acciones mediante actividades lúdicas y creativas y/o asociadas a diferentes áreas de conocimiento.
- Planteamiento y realización del primer paso del procedimiento de establecimiento de normas: empleo de la asamblea y de las agrupaciones pequeñas.
- Actividades complementarias de refuerzo de las habilidades puestas en juego y de la comprensión del paso anterior.
- Actividades de entrenamiento de las habilidades necesarias para el paso siguiente.
- Planteamiento del siguiente paso del establecimiento de normas y repetición del procedimiento anterior.
- Antes de recoger las soluciones en normas, realizar actividades vivenciales y de comprensión de las funciones de las mismas: invención de juegos de reglas; realizar juegos de reglas en los que algunos participantes tengan la consigna, desconocida por el resto, de incumplirlas y evaluar la experiencia; debates; lecturas comentadas; diálogo a partir de películas y teleseries apropiadas.
- Continuación del proceso según la secuencia señalada.

Como hemos visto, no sólo es necesario favorecer la participación en lo que se refiere a las normas, sino que desde las primeras etapas del desarrollo es importante potenciar la autonomía en la **toma de decisiones**, de forma adecuada a las capacidades de los sujetos. Durante la etapa de primaria, habrá que incrementar paulatinamente la participación en las decisiones que atañen a los siguientes temas: espacios —distribución y mejora— no sólo de su aula o sala, sino en todo el centro o incluso fuera del mismo—; organización del empleo de las instalaciones por diferentes grupos; establecimiento y/o comprensión de tareas necesarias para la buena marcha del grupo y elección de responsables de las mismas; resolución

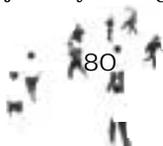
de problemas grupales; y, por último, aquello que hace referencia a la realización de determinadas actividades: la opción de llevarla a cabo o no, el momento para hacerlo o la planificación.

En cuanto a los procedimientos de toma de decisiones, se moverán dentro de los diferentes niveles de participación auténtica a los que hemos hecho referencia en la introducción a las orientaciones metodológicas para la intervención con niños, niñas y adolescentes. Algunas técnicas que se pueden emplear son la asamblea, las que se basan en agrupaciones pequeñas y la lluvia de ideas. Respecto a la forma de tomar estas decisiones, destacamos la conveniencia de fomentar niveles de diálogo e intercambio que puedan conducir a un acuerdo consensuado. En caso de no alcanzarlo o cuando se estime conveniente por razones de tiempo, se recurrirá al sistema de votación y decisión por mayoría.

Además de incidir directamente sobre el aprendizaje de normas, y en la participación en la toma de decisiones, no debemos olvidar que para la "*Participación en la gestión de la convivencia*" es fundamental desarrollar la conciencia de grupo y las relaciones de amistad entre sus miembros. La planificación de actividades conjuntas —como fiestas, funciones de teatro o juegos—, constituye un buen recurso para que los niños y niñas se sientan parte del grupo y vayan desarrollando las habilidades necesarias para participar activamente en la gestión de los problemas que surjan en su seno.

En **Educación Secundaria Obligatoria**, y siempre que haya habido un trabajo previo en las etapas educativas anteriores, se tratará de incrementar la autogestión, perfeccionado el manejo de las habilidades previamente entrenadas y el desarrollo de valores como la responsabilidad y el respeto. El aumento de las capacidades cognitivas y los deseos de autonomía que caracterizan la adolescencia, hacen que ésta sea una época propicia para avanzar, de una forma rápida y eficaz, en el dominio de estrategias con las que ya tienen una cierta familiaridad. Por ello, es un buen momento para ofrecerle un ámbito de pertenencia e identificación sano, en el que pueda encontrar valores positivos con los que ir construyendo su propia identidad. Además, el rechazo de una buena parte de las normas que rigen el funcionamiento de la sociedad adulta y el deseo de definir su propio rol dentro de la misma suponen la posibilidad de desarrollar valores y actitudes de participación social en diferentes ámbitos. Sin embargo, y a pesar de la existencia de estas posibilidades, no debemos olvidar las limitaciones que, en ocasiones, suponen las influencias de valores muy arraigados en nuestra sociedad como el individualismo, el consumismo o la competitividad. Si, por el contrario, la intervención va a llevarse a cabo con adolescentes que no tienen una experiencia previa similar a la descrita para las dos etapas educativas anteriores, tendremos que acudir a los objetivos y contenidos propuestos para las etapas de educación infantil y primaria, e introducir una serie de adaptaciones para que puedan ser trabajadas con adolescentes. Una vez alcanzado un nivel que consideremos suficiente, pueden comenzar a introducirse objetivos y contenidos propios de la Educación Secundaria Obligatoria.

En general, podemos hablar de la existencia de tres herramientas que nos van a permitir la consecución de los objetivos y la integración de los contenidos propios de



esta etapa educativa: el *entrenamiento en resolución de problemas*, la *gestión cotidiana de la convivencia* —estableciendo normas y tomando decisiones ante las transgresiones— y *fomentar la integración y la cohesión del grupo*. La primera de ellas puede servirse del estudio y análisis de casos y situaciones, así como de juegos de simulación y de role playing. La segunda, como su nombre indica, supone la participación activa de los niños y niñas en los problemas cotidianos que afectan al grupo. Para ello será necesario establecer momentos que permitan la elaboración de normas y su adecuado cumplimiento. En cuanto a la tercera herramienta, fomentar la cohesión y la integración del grupo, ya hemos mencionado como recurso la planificación de actividades conjuntas, ya que en general la posibilidad de compartir experiencias fomenta el conocimiento interpersonal y las relaciones de amistad.

Respecto a la **toma de decisiones** en esta etapa, los temas se mantiene respecto a la etapa anterior: espacios —distribución y mejora de las características físicas—, no sólo de su aula, sino en todo el centro y en el entorno del mismo—; organización del empleo de las instalaciones por diferentes grupos; establecimiento y/ o comprensión de tareas necesarias para la buena marcha del grupo y elección de responsables de las mismas; resolución de problemas grupales; y lo referido a la realización de determinadas actividades. Lo que variará será el tratamiento que reciban los mismos y la intensidad de la participación, condicionada por las mayores capacidades que los adolescentes tienen en este sentido. Algo similar ocurrirá en relación con los procedimientos que se empleen para tomar decisiones conjuntas. Si bien son válidos todos los que puedan enmarcarse en alguno de los cinco niveles de participación auténtica, habrá que potenciar los cuatro últimos. Los círculos de calidad, los informes y propuestas realizadas en grupos pequeños, el diálogo en la asamblea, la lluvia de ideas y otras técnicas de fomento de la participación, serán herramientas adecuadas para abrir procesos de toma de decisiones que busquen acuerdos por consenso a través del diálogo y del intercambio. El recurso de realizar votaciones y de decidir por mayoría se empleará cuando los anteriores se bloqueen.

Terminamos este apartado referido a la metodología, haciendo una breve referencia a la participación infantil y adolescente en lo que respecta a las normas y principios de convivencia del centro. En este sentido, consideramos que el conocimiento de las normas de centro y de las consecuencias de su transgresión, por parte de niños, niñas y adolescentes, es condición indispensable tanto en **Educación Primaria como en Educación Secundaria Obligatoria**. Por ello deben ser informados acerca de las mismas de manera adecuada a su edad. Por otra parte, sería conveniente buscar vías para ampliar su participación en este área, abriendo procedimientos de consulta —círculos de calidad, buzones, votaciones, realización de artículos, etc.— así como de diálogo y consenso en torno a las normas generales o principios de convivencia —círculos de calidad en los que todos tengan la oportunidad de participar, trabajo en los grupos a partir del cual los educadores presenten una propuesta que sea sometida a la formulación de sugerencias y a votación—. Todos estos procedimientos pueden ser adaptados al trabajo con grupos de diferentes edades.

4.3.1.3. Actividades

Ejemplo de actividad nº 1	Tema: Establecimiento de normas	Destinatarios: Infantil (3-6)	Número de sesiones de una hora: Dos
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender que cuando uno quiere el material o los juguetes que está usando un compañero, debe pedirselo por favor y que si no se lo presta, deberá pedirselo al educador. • Comprender que no está bien quitarles las cosas a los demás. Saber que no tendrán lo que quieren hasta que no lo pidan por favor. • Saber que si quitan o estropean algo de otro no están actuando bien y que tendrán que arreglarlo. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un cuento sobre dos niños o niñas tristes y uno/ a alegre. El primero nunca pedía las cosas, sino que las quitaba, y sus amigos se enfadaban y no querían jugar con él. Al segundo le daba vergüenza pedir los juguetes. Tenía menos amigos, porque hablaba poco, y nunca podía jugar con lo que más le gustaba. El tercero, cuando quería algo, lo pedía y, si no se lo dejaban, esperaba un ratito jugando con otra cosa o se lo decía al educador. Tenía muchos amigos y casi siempre podía jugar con lo que le gustaba. • Diapositivas para apoyarlo. • Una obra de teatro de títeres en la que el protagonista no sabe lo que tiene que hacer para jugar con lo que quiere y tener amigos. • Títeres y teatro. 			
<p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las consecuencias no han de plantearse como castigos. La idea que habría que transmitir sería más bien la siguiente: " Todos hacemos las cosas mal a veces, pero sabemos y queremos hacerlo bien. Tú también te sientes mal cuando haces algo que no está bien (tus amigos, tus padres y tus educadores se enfadan contigo, tú te enfadas también, ya no estás contento). Pero cuando nos equivocamos, podemos arreglarlo. Así que, para que todos volvamos a estar contentos, tienes que hacer esto". Hay que tener en cuenta que el niño o la niña debe cumplir la consecuencia. Pero, en ocasiones, habrá que ser flexible (si el niño está muy nervioso o agresivo, por ejemplo), aplazando un poco el momento, realizando alguna pequeña concesión, etc. En cualquier caso, el límite debe ser firme y su trasgresión no puede resultar indiferente. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se cuenta el cuento de los tres niños y niñas, fomentando la participación del grupo, mediante preguntas sobre cómo se sienten los personajes, qué les pasa y por qué. • Se juega a " ¿Me prestas (...), por favor?": Los niños se colocan sentados en corro. Cada uno tiene un juguete u otro material atractivo. Por turnos, se vuelven hacia su compañero de la derecha y dicen " ¿Me prestas (nombran el objeto que éste tenga), por favor?" El compañero se lo da y se dan un abrazo. Cuando se haya completado <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>			

◀Viene de la página anterior

la ronda, el educador puede nombrar a dos niños, que han de salir al centro del corro a formular la petición e intercambiar objetos y abrazos.

- Se explica la norma y la consecuencia en la asamblea, de forma clara, comprensible y positiva, haciendo referencias al juego y al cuento.
- En la siguiente sesión, se representa una obra de títeres en la que se reflejen las consecuencias del incumplimiento. El protagonista decidirá "hacerlo bien" y los niños tendrán que ir dándole instrucciones sobre lo que tiene que hacer para que se cumpla la norma.

Ejemplo de actividad nº 2	Tema: Identificación y definición de problemas	Destinatarios: Primaria (8-12)	Número de sesiones de una hora: Una
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las habilidades de identificación y definición de problemas. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Textos literarios adecuados a la edad de los niños y de las niñas, en los que los personajes se den cuenta de que tienen un problema y expresen cuál es, describiéndolo y definiéndolo. 			
<p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta actividad es especialmente indicada para la escuela. • En el tiempo libre la identificación y la definición de problemas se puede hacer aprovechando las dificultades que plantee la realización de las tareas, naturales o inducidas, (desarrollo de talleres y de juegos); la propia selección de actividades y proyectos de tiempo libre (ir al zoo o al parque de atracciones, realizar una salida al campo, formar un equipo deportivo...); y las relaciones interpersonales (dos niños que no quieren estar en el mismo grupo, fracciones dentro del mismo, etc.). El educador deberá ayudar a que los niños se paren a pensar en el momento del proceso en el que surja un problema, a identificar las señales del mismo (sentimientos negativos, percibir obstáculos, etc.), y a delimitarlo antes de proponer soluciones. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si se trata de una novela, es bueno que los niños y las niñas la lean entera, dedicando tiempo en clase a la lectura individual y a la colectiva, aunque la actividad se centre en un fragmento concreto. Si se trata de un cuento, se contará primero en la clase y luego se leerá otra vez para analizarlo. • En grupos pequeños, deberán contestar a preguntas como: ¿Qué le pasa a este personaje? ¿Creéis que tiene algún problema? ¿Por qué? ¿Creéis que sabe que tiene un problema? ¿Cómo se ha dado, o cómo podría darse cuenta? ¿Qué problema o problemas creéis que tiene? • Cada grupo contestará a todas las preguntas, pero preparará la presentación de una de ellas al resto de la clase, a través de algún material atractivo (cartel, diapositivas, transparencias...). • Cada respuesta presentada será contrastada con las que han dado los demás grupos, fomentando la discusión. 			



Ejemplo de actividad nº 3	Tema: Establecimiento de normas	Destinatarios: Secundaria (12-16)	Número de sesiones de una hora: Cuatro o cinco
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los motivos personales para formar parte del grupo (1ª sesión). • Identificar los objetivos del grupo (1ª sesión). • Identificar obstáculos (problemas) para la consecución de los mismos (2ª sesión). • Comprender la necesidad de la existencia de normas (3ª sesión). • Establecer normas que ayuden a solucionar los problemas identificados (3ª sesión). • Establecer consecuencias constructivas para el incumplimiento de normas. (4ª sesión). 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una pelota. • Pizarra o papel continuo. • Cartulinas grandes. <p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aunque la escuela sea obligatoria, existirán motivos personales (terminar los estudios básicos para poder ejercer en el futuro una determinada profesión, para estar con los amigos, para aprender, porque es “lo que hay que hacer...”). • Puede que lleve más de cinco sesiones, ya que depende del ritmo del grupo. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comienza la <u>primera sesión</u> dejando un tiempo para la discusión por parejas sobre los motivos personales por los que está en el grupo. • En corro, se va lanzando una pelota y quien la recibe expone sus motivos personales para asistir a la escuela o participar en el grupo de tiempo libre. • El educador sintetiza y agrupa los motivos mencionados y los escribe de forma que todos y todas puedan verlos. • Por grupos pequeños se les pide que discutan cuáles creen que son los objetivos del grupo, teniendo en cuenta las razones por las que asisten y otras opiniones que puedan surgir en la discusión. Cada grupo elaborará una lista de cuatro objetivos que será puesta en común. • A partir del trabajo realizado en los grupos pequeños, se discute y se elabora una lista de objetivos del grupo. • En la <u>segunda sesión</u> se trabajará la identificación de los principales problemas que encuentran en la consecución de los objetivos. Para ello se partirá del análisis de situaciones en las que distintos tipos de grupos (amigos, familia, asociación, etc.) encuentran obstáculos para el cumplimiento de los mismos. • A partir de estos ejemplos, se les pide que, en tríos, imaginen y recuerden situaciones referidas a su propio grupo. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>			

◀Viene de la página anterior

- A continuación, se realiza el siguiente juego. Todo el grupo en pie. Cuentan con un tiempo determinado para entrevistar a cuatro miembros del grupo sobre las cuestiones que ellos consideran un problema o un obstáculo para la consecución de los objetivos. Cada vez que suene la señal establecida (palabra, palmada, apagón, o cualquier otra consigna fijada con anterioridad), tendrán que cambiar de persona, dejando la entrevista en el punto que esté. Sólo contarán como válidas las entrevistas a partir de las cuales se hayan obtenido al menos dos problemas. El primero que consiga cuatro entrevistas con, al menos, dos respuestas cada una, gritará la consigna establecida, y el grupo se dispondrá para la asamblea.
- La tercera sesión comienza con una experiencia consistente en la realización de un juego de reglas dando consignas acerca del incumplimiento de las mismas a un determinado número de adolescentes sin que los demás lo sepan. El educador hará como que no se entera de estos incumplimientos e ignorará las protestas. La experiencia se evalúa, haciendo referencia a los hechos y a los sentimientos de los participantes y a sus causas. Antes de realizar el juego no hay que mencionar nada relativo a las normas, ni dar ninguna explicación. Se plantea como una tarea sin más, ya que la conclusión deberían deducirla los adolescentes. El educador debe evitar dar " moralejas ". Más bien, su papel es el de preguntar y motivar la reflexión de los adolescentes, poniendo otros ejemplos, formulando preguntas o haciendo de " abogado del diablo " .
- A continuación se retoma el tema de los problemas y se enlaza con las conclusiones de la evaluación del juego, planteando, con ejemplos, la posibilidad de establecer normas para solucionarlos.
- Se dividen en grupos pequeños, y en cada uno formularán normas para solucionar determinados problemas.
- Se ponen en común, abriendo el debate sobre las normas del grupo y estableciendo las que se consideren más adecuadas.
- En la cuarta sesión se establecerán consecuencias lógicas y positivas para los incumplimientos. Se realizará para ello una lluvia de ideas para cada norma, de la cual se eliminarán, en primera instancia, las que no sean constructivas. Tras esa primera criba, se votarán las restantes y se establecen por mayoría. Se pueden introducir procesos de discusión y consenso como los anteriores, aunque sería necesario más tiempo y puede llegar a ser aburrido.

Ejemplo de actividad nº 4	Tema: Establecimiento de normas	Destinatarios: Primaria (8-12)	Número de sesiones de una hora: Cinco o seis
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar los motivos personales para formar parte del grupo. • Identificar los objetivos del grupo. • Identificar obstáculos (problemas) para la consecución de los mismos. • Comprender la necesidad de la existencia de normas. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>			



<p>◀Viene de la página anterior</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar y establecer normas que ayuden a solucionar los problemas identificados.• Identificar y establecer consecuencias constructivas para el incumplimiento de normas.
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none">• Una botella de plástico vacía.• Cartulinas grandes de colores claros (que se pueda escribir encima).• Rotuladores gruesos.• Tijeras.• Un tablero de parchís dibujado en un papel continuo o cartón grande. (Puede elaborarlo el grupo como una actividad anterior, o llevarlo dibujado y que lo coloreen.)
<p>Desarrollo:</p> <p>Primera sesión:</p> <ul style="list-style-type: none">• Sentados en corro, se juega a "la botella". Se gira la botella y al que señale la boca, deberá decir alguna razón por la que va al grupo o algo que le guste de lo que hacen y/o pasa en el mismo. No sólo se trata de ir identificando objetivos personales, sino también de que se expresen sentimientos, hechos y cualquier aspecto positivo respecto al grupo, sus miembros y su actividad, de forma que se cree buen ambiente. Por otra parte, si restringimos y pedimos a los niños que digan sólo razones por las que van, les resultará más difícil identificarlas. Si pueden decir todo lo que les gusta, será posible formular razones con ellos, convirtiendo lo que expresen en objetivos.• Se puede añadir algún otro gesto que haga el juego más movido y divertido, pero que no desvíe demasiado la atención: ponerse de pie y hablar a través de un micrófono simulado, bailar o imitar algo antes de hablar, etc. Por ejemplo, pueden establecerse tres tipos de pruebas (bailar veinte segundos, imitar un animal y decir algo bonito a otro miembro del grupo) y que los niños decidan en cada caso cuál se aplica. Si se hace demasiado largo, puede hacerse sólo cada cierto número de movimientos de la botella.• El educador participa, expresando sus razones y lo que le gusta de estar con ellos en el grupo, además de reformular lo que dicen los niños en objetivos, o de ayudarles a que ellos lo hagan (sobre todo con los de 10-12). También irá escribiendo en la pizarra o en papel continuo lo que se exprese en cada intervención. Si en algún grupo los niños y las niñas escriben suficientemente rápido, pueden encargarse ellos de esta tarea.• A partir de lo que se ha dicho, el educador explicará lo que es un objetivo o meta, formulará cuáles pueden ser los objetivos del grupo y los escribirá. Les preguntará a los niños si están de acuerdo y si creen que debe añadirse alguno. Con los mayores es posible hacer este proceso de formulación de objetivos grupales a través de una lluvia <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>

6. El número de las sesiones y la distribución de las actividades en las mismas es orientativo, pero la secuencia debe mantenerse.



•Viene de la página anterior

de ideas. Deberán poder leer la lista de todo lo que se ha dicho en el juego anterior, y saber que pueden repetir, combinar o ampliar lo que en ella se refleja. (Es posible que este paso haya de ser realizado en una sesión posterior).

Segunda sesión:

- Se les pide a los niños que, en grupos pequeños, piensen qué cosas son las que hacen que no se logren los objetivos. Se ponen ejemplos concretos para que lo entiendan bien, referidos al grupo y a otros ámbitos. También puede hacerse lluvia de ideas.
- Después, se les presentará una lista de hechos que pueden suponer problemas o no.
- A los más pequeños se les explicará cada hecho o situación en el grupo grande. Una vez que el educador haya expuesto una situación, tendrán que decir si creen impide que el grupo consiga lo que quiere o si, por el contrario, da igual. Los que sean problemas u obstáculos se escribirán junto con los que se hayan ido sacando en la lluvia de ideas anterior.
- A los mayores se les da una bolsa con tiras de papel en las que estarán escritos tales hechos. En grupos pequeños tienen que separar los que suponen obstáculos de los que son indiferentes y añadir los primeros a la lista que habían hecho anteriormente.
- Cada obstáculo o problema se escribirá en tarjetas del tamaño de las casillas del parchís que se haya confeccionado. También deberán escribir los objetivos en tarjetas iguales, una de cada color del parchís, con las que se confeccionará el cuadrado de llegada. Es importante que salgan cuatro objetivos o hacer un parchís de más o menos cuatro jugadores.

Tercera sesión:

- Se termina o se realiza el tablero del parchís, explicando que el grupo es igual que un juego. Tiene objetivos (el del juego del parchís, por ejemplo, es meter todas las fichas en casa; los del grupo son los que han escrito en las tarjetas). Pero el juego también tiene normas para conseguir esos objetivos. Sirven para que sea más divertido y para que nadie haga trampas y así todos sean iguales; y en el grupo pasa algo parecido (se explica por qué).
- Las tarjetas con los objetivos se pegan formando el cuadrado de llegada. Los problemas se sitúan en las casillas en las que dos fichas hacen barrera y no permiten que el juego continúe.
- A continuación se explica que es necesario que en el grupo haya normas que solucionen los problemas y que ayuden a conseguir los objetivos. Se escribe o se muestra la lista de objetivos y de problemas.
- A los mayores se les da otra lista con normas adecuadas e inadecuadas, pertinentes, disfuncionales o absurdas. Se les pide que, en grupos pequeños, hagan asociaciones de objetivo-problema-norma.

Continúa en la página siguiente ►

◀Viene de la página anterior

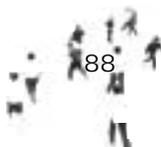
- Con los pequeños (o con aquellos grupos en los que resulte más difícil), se trata cada problema por separado, realizando tales asociaciones en un diálogo con el educador en grupo grande.

Cuarta sesión:

- (Mayores). Cada grupo presenta su trabajo. Se eliminan las normas que no sean pertinentes o adecuadas, explicando por qué y fomentando el diálogo. Del mismo modo se corrigen las asociaciones que no tengan sentido. Se votan las normas que se crean que van a ayudar a solucionar el problema asociado.
- Se escriben las normas en tarjetas y se colocan en las casillas del camino de color que alcanza el cuadrado de Llegada, en el que están los objetivos.
- Se explica que cuando las normas se incumplen, siempre hay consecuencias. La más importante es que no se conseguirán los objetivos. Pero se pueden poner otras para que la persona se dé cuenta de que no ha actuado bien y pueda arreglar el daño que ha hecho al incumplir la norma (Poner ejemplos). Cada grupo realiza una o dos tarjetas en las que ponga la palabra incumplimiento, y las pegan, distribuidas por el tablero.
- Se piensan consecuencias constructivas para el incumplimiento de cada norma. Puede hacerse una lluvia de ideas en la que también participe el educador. Habrá que tener cuidado, porque los niños y las niñas a veces son muy duros cuando se trata de establecer lo que ellos entienden como "castigos". Por ello es importante desmontar esta idea y que desarrollen una visión más positiva, en el sentido de reparación o compensación del daño.
- Se hacen unas tarjetas con signo de interrogación y se pegan distribuidas por el parchís.

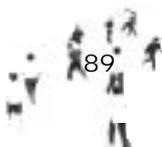
Quinta sesión:

- Se explican las normas del parchís- pregunta. Son como las del parchís, pero se juega por equipos. En lugar de que todas las fichas de un equipo salgan y lleguen al mismo lugar según su color, cada equipo tiene cuatro fichas de colores distintos, que se corresponden con los de los objetivos, y cada ficha sale y tiene que llegar al color correspondiente. Se explica que en este parchís se van a cambiar las normas y que, en vez de "comer", cuando uno caiga en la casilla "Incumplimiento", deberá esperar uno o dos turnos sin jugar, para que los demás puedan avanzar más. Otra diferencia son las casillas de "pregunta". Cuando se caiga en una, el educador u otro equipo, hará una pregunta sobre los objetivos, las normas y las consecuencias de su incumplimiento. Para poder tirar en el siguiente turno habrá que contestarla correctamente.
- Se juega al "Parchís- pregunta". Puede jugarse varias veces, de forma periódica, para repasar las normas.



Ejemplo de actividad nº 5	Tema: Control del cumplimiento de las normas	Destinatarios: Primaria (8-12)	Tiempo: Media hora
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Valorar hechos y conductas con arreglo a las normas del grupo. • Decidir si se aplican las consecuencias previamente establecidas. 			
Material: <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra o papel continuo. • Cuaderno de la asamblea. 			
Situación: <p>Un grupo de quinto de primaria (10-11 años) tiene un armario en el aula en el que guardan dos balones, una cuerda y un radiocasete con algunas cintas de música. Ese es su material común, y pueden utilizarlo en los recreos o para las actividades programadas en las que sea necesario (educación física, excursiones, etc.). Tienen una norma para su uso: " Todos y todas pueden jugar y utilizar el material común. Si alguien no deja jugar a otro o a otros, deberá compensarles pidiéndoles perdón y trayendo un juego de su casa para compartir con ellos y con el resto del grupo durante una semana. Los encargados del material son los únicos que pueden abrir el armario y sacar los juegos que se vayan a utilizar".</p> <p>Un día, cuando la encargada de turno fue a sacar los balones y la cuerda para bajar al recreo, vio que faltaba un balón. En el patio había un grupo de chicos y chicas de la clase jugando al balón prisionero con el mismo que faltaba. Otros niños se acercan y le comentan que no les han dejado jugar. Van a contárselo al maestro/ a que les dice que lo hablarán en la asamblea después del recreo.</p>			
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> • La clase se prepara para la asamblea y el educador/ a pide a la encargada del material y a los niños que han sido excluidos del juego que planteen lo que ha pasado. Se escribe en la pizarra para que el encargado del cuaderno de la asamblea (secretario), pueda copiarlo. • A continuación pide al grupo que se llevó el balón y jugó por su cuenta que expliquen qué pasó y por qué hicieron eso. Se sintetiza lo que dicen y se escribe. • Pregunta al grupo si creen que se ha incumplido alguna norma, abriendo un diálogo en el que todos puedan hablar y opinar. Se escribe la norma que se ha incumplido y la consecuencia establecida. • Se recuerda la consecuencia y se pregunta al grupo si creen que deben cumplirla. Hablarán primero los que han planteado el tema, después los que han incumplido la norma y por último todo aquel que quiera. • Los niños y niñas que acapararon el balón piden perdón y dicen qué juego van a traer de casa. El responsable del cuaderno copia el acuerdo. Puede colgarse en el tablón. Firma él o ella y los que se han comprometido a traer un juego de casa. 			

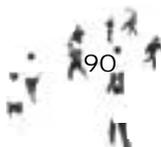
Continúa en la página siguiente ►



◀Viene de la página anterior

- Es importante que la consecuencia se cumpla. El educador estará pendiente y, si en dos días no lo han llevado, después de hablar con ellos, deberá plantearlo al grupo o tomar alguna medida en función de la situación: proponer otro tipo de compensación, si ésa no puede realizarse, o no dejarles jugar con el material común hasta que no cumplan su compromiso.

Ejemplo de actividad nº 6	Tema: Evaluación de una excursión	Destinatarios: Primaria (6-12)	Tiempo: Una hora
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Expresar opiniones sobre las actividades realizadas.• Expresar sentimientos y opiniones sobre las relaciones interpersonales durante la actividad.• Experimentar que son escuchados y tenidos en cuenta.• (Para los educadores). Obtener información acerca del punto de vista de los niños y de las niñas para orientar actividades posteriores.• (Para los educadores). Obtener información referida a las relaciones interpersonales en el grupo que ayude a orientar las intervenciones.			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none">• Papel, lápices, rotuladores, pinturas, borradores y bolígrafos.• Un cartel grande en papel continuo en el que aparezcan distintos aspectos evaluables de la excursión: habrá que tener en cuenta lo que se hizo (si les resultó divertido o interesante); los sentimientos (si estuvieron contentos y se lo pasaron bien o si estuvieron tristes o se sintieron mal); el trato que dieron y que recibieron de los demás: compañeros y educadores (si fueron amables y respetuosos o si en algún momento hubo algo que no les gustó); si hubo enfados, problemas o conflictos y cómo se resolvieron. Cada aspecto tendrá un recuadro o espacio en el que los niños y las niñas puedan poner su nombre y un círculo de pintura de dedos al lado.• Pintura de dedos roja, amarilla y azul.			
<p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none">• Esta actividad ha de realizarse en el menor tiempo posible desde la excursión, especialmente con los más pequeños, para evitar que se les olvide.			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Se coloca el cartel en un lugar visible.• Se plantean las actividades una a una. Se pide a los niños que piensen y recuerden si les resultó divertida o interesante, lo que más les gustó y lo que menos y alguna cosa que harían para mejorar. En torno a esto pueden plantearse varias actividades —hacer una pequeña redacción individual, hablar en grupos pequeños o en parejas, hacer un dibujo de la actividad, etc.— que se adapte a la edad y al contexto formal o no formal.• Tras cinco o diez minutos para que, utilizando diversas técnicas, los niños y las niñas piensen sobre la actividad que se está evaluando, saldrán uno a uno a escribir su nombre en			
<p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>			

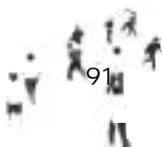


◀Viene de la página anterior

el espacio correspondiente del cartel; y pintarán al lado un círculo de color con pintura de dedos. Éste será rojo si les gustó mucho, amarillo si les gustó regular y azul si les gustó poco. Si han hecho dibujos, podrán pegarlos al lado.

- Se repite el mismo proceso con los demás aspectos. Si se hace muy largo, puede abreviarse, seleccionando un par de actividades y de momentos, y hablando en general sobre las relaciones y el trato que dieron y recibieron de los demás.

Ejemplo de actividad nº 7	Tema: Toma de decisiones colectivas	Destinatarios: Primaria (8-12)	Tiempo: Una hora y cuarto
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar una decisión sobre un asunto que afecte a todo el grupo. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pizarra o papel continuo. • Cuaderno de la asamblea. 			
<p>Situación:</p> <p>El grupo quiere hacer una representación para la fiesta del centro a la que asistirán sus madres y sus padres, pero no saben qué obra de teatro escoger.</p>			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El educador/ a pregunta si alguien conoce y tiene el libreto de alguna obra de teatro. Pide que para el siguiente día lleven todo lo que crean que puede servir y él /ella se compromete a llevar tres obras que puedan ser adecuadas. • Al día siguiente, el educador explicará cuál es el argumento de las obras que haya llevado y pide a los niños y a las niñas que hagan lo mismo, cada uno con lo que haya encontrado. • Se apunta en la pizarra o en papel continuo el título de cada obra y dos frases que recuerden el contenido expuesto. • Una vez explicadas las obras con las que se cuenta, se realiza una técnica similar al philips 66, pero con letras o colores: cada niño y cada niña es una vocal o un color y lleva un cartelito que lo indica prendido con un imperdible (puede utilizarse cualquier otro símbolo). Primero se juntan todas las vocales o todos los colores iguales y discuten sobre la obra que más les gusta durante cinco o seis minutos. Exponen sus conclusiones en el grupo grande. • Se repite el proceso, pero esta vez se juntan una vocal o un color en cada grupo (formándose grupos de "a, e, i, o, u" o "rojo, verde, naranja, morado y azul"). • Una vez que se han expuesto las conclusiones de los grupos pequeños por segunda vez, cada uno escribe la obra que le gustaría hacer en un cartel y lo levantan por turnos, explicando por qué quieren representar esa. • Si durante este proceso no se llega a un acuerdo por consenso a través del diálogo, se realizará una votación y se decidirá por mayoría. • El responsable del cuaderno apuntará la decisión. Todos firman el acta. 			



Ejemplo de actividad nº 8	Tema: Control del cumplimiento de las normas	Destinatarios: Secundaria (12-16)	Tiempo: Media hora
Objetivos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Valorar determinados hechos con arreglo a las normas del grupo. • Tomar una decisión sobre la aplicación de las consecuencias establecidas. 			
Material:			
<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno. 			
Situación:			
<p>Un grupo de segundo de ESO (14-15 años), decide hacer un taller que implica el empleo de materiales que manchan bastante (pinturas, barnices, pinceles, etc.). Cuando acordaron realizarlo se comprometieron a limpiar la sala entre todos. Una de las normas de su grupo es " Colaborar en la limpieza de la sala al terminar las actividades" . La actividad terminó más tarde de lo previsto y todos habían quedado después para salir, pues era viernes. Un cuarto de hora más tarde de la hora prevista para finalizar el taller, se pusieron nerviosos y fueron marchándose atropelladamente. Sólo se quedaron tres. A ellos y a los educadores les tocó recoger y limpiar la sala, porque no se podía quedar así. El siguiente día se plantea la cuestión en la asamblea.</p>			
Desarrollo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Los tres que se quedaron recogiendo plantean el tema, explicando cómo se sintieron (fomentar el empleo de mensajes yo'). • A continuación los o las educadoras hace lo mismo y expresan en su nombre y en el de los compañeros que recogieron, su deseo de que cada uno hable y les explique por qué se fue, qué opina de su conducta y qué cree que debería hacerse. • Una vez que hayan ido expresándose en el sentido mencionado (es probable que les cueste y que haya silencios), los educadores y/o los chicos/as que recogieron plantean que creen que merecen alguna compensación, ya que les tocó hacer lo del resto. Emplearon mucho más tiempo del que hubieran tardado en caso de haber colaborado todos, y eso tuvo consecuencias personales (llegar tarde, no poder realizar sus propios planes, aumento del cansancio del final de la semana, etc.). Manifestarán su deseo de que pidan disculpas. • Se vuelve a pasar la palabra al resto, animándoles a que expresen sus sentimientos y opiniones sobre el tema (si sienten que lo han hecho mal, si comprenden el enfado y el malestar del resto, si lo lamentan o no y si tienen deseos o no de reparar el daño de alguna manera; se les invita a ponerse en el lugar de los que tuvieron que recoger, a intentar imaginar y describir sus sentimientos). • Si hay consecuencias establecidas, se plantea su cumplimiento. Por ejemplo, recoger ellos solos los próximos dos. Si no las había, o se prefiere cambiar, se abre un diálogo para ver qué sería lo más adecuado. • Las consecuencias deben cumplirse. Si no es así, tanto los educadores como los compañeros deberán expresar firmemente su desaprobación a las personas que no respeten los acuerdos, en la asamblea y en privado y tomar, en su caso, las medidas oportunas. 			

7. Ver línea de intervención cuarta, apartado referido a las habilidades de comunicación.

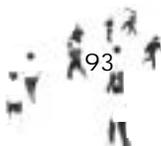


Ejemplo de actividad nº 9	Tema: Toma de decisiones	Destinatarios: Secundaria (12-16)	Tiempo: Hora y media o dos horas
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Organizar una actividad de tiempo libre⁸. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> Cuaderno del grupo. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Los educadores darán una serie de criterios prácticos relativos a las posibilidades y los recursos con los que se cuenta para realizar la actividad (horarios, tiempo disponible, presupuesto, etc.). Se comenzará con una lluvia de ideas realizada en grupos pequeños, que se pondrá en común y se ampliará en el grupo grande. Se vuelven a reunir en grupos pequeños para evaluar las propuestas, descartando las que consideren inviables y seleccionando dos o tres para plantearlas al grupo grande. El educador puede formular algunas preguntas para ayudarles a tomar estas decisiones. Cada grupo pequeño plantea las actividades que más les han gustado a la asamblea, explicando sus razones. Para ello elegirán a un portavoz. Las que se repitan en varios grupos, junto con las que quieran incluir después de la presentación de las propuestas, se discutirán en la asamblea, intentando seleccionar hasta quedarse con una. Si no se logra por consenso, se decidirá por mayoría. El siguiente paso es organizar su ejecución. De nuevo en grupos pequeños (cuatro personas), elaborarán un plan de acción. El educador puede ayudarles ofreciéndoles una lista de las cuestiones que habría que tener en cuenta. También se les puede decir que comiencen ellos haciendo esa lista. Se exponen los planes en la asamblea. Se adopta el que parezca mejor, añadiendo las correcciones que consideren oportunas. El educador deberá formular preguntas y plantear objeciones reales a lo que los chicos y chicas van decidiendo, de forma que salgan planes realizables. Se distribuyen tareas y se deciden fechas. Los acuerdos los recoge por escrito el encargado, los firma todo el grupo y se cuelgan a la vista. El cumplimiento de las tareas, hasta la fecha de realización de la actividad, será revisada y recordada frecuentemente. El educador debe impulsar y guiar este proceso. 			

4.4. Promoción del desarrollo integral

Esta línea de intervención pretende ofrecer pautas para promover el adecuado **desarrollo socio-afectivo** de niños, niñas y adolescentes, favoreciendo aquellas áreas cuyas carencias juegan un papel importante en las manifestaciones de violencia y

8. En la escuela puede tratarse de una actividad extraescolar.



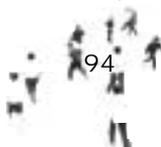
ello, porque partimos de la idea de que un buen desarrollo socio-afectivo ayuda a satisfacer adecuadamente las **necesidades infantiles y adolescentes**, y por tanto contribuye al **desarrollo integral** de la persona. En concreto nos vamos a centrar en las siguientes áreas: desarrollo del autoconcepto y la autoestima, desarrollo de las habilidades sociales de comunicación, autopresentación y asertividad y desarrollo de las relaciones interpersonales.

El desarrollo de un buen **autoconcepto** y una **autoestima** positiva constituye un factor fundamental para el bienestar personal y la salud psicológica. Ambos aspectos favorecen el aprendizaje, la creatividad, la autonomía y las relaciones sociales saludables (Alcántara, 1993 en Gil, 1997). Un niño que cuente con una autoestima positiva tiene menos posibilidades de desarrollar y padecer conductas violentas, si crece en un entorno que considere la violencia como algo negativo y la censure. Las **habilidades sociales** también se relacionan positivamente con el autoconcepto y la autoestima. Así, un niño o niña competente o socialmente hábil es mejor aceptado por los demás —tanto iguales como adultos—. Pero esta relación es recíproca, ya que si un niño o niña tienen una autoestima alta tendrá una mayor facilidad para establecer relaciones sociales, mientras que si su autoestima es negativa es más probable que presente un comportamiento defensivo, sumiso, o agresivo. Además, las habilidades sociales —y en particular las de comunicación y de respuesta asertiva—, ofrecen alternativas concretas al comportamiento violento. El desarrollo de un estilo comunicativo asertivo permitirá a los niños, niñas y adolescentes defender sus derechos y manejar situaciones interpersonales sin necesidad de utilizar estrategias violentas y respetando a los demás. También hemos de señalar que el desarrollo de las **relaciones interpersonales** pretende crear espacios en los que se aprenda a ser consciente de la importancia de las relaciones con los otros, como un aspecto esencial del desarrollo personal. Trabajando en este sentido, queremos que los niños, niñas y adolescentes tengan la oportunidad de expresarse y de reflexionar sobre los distintos tipos de relaciones, así como sobre los aspectos positivos y negativos que de ellas se derivan. Y todo ello, dentro de un marco en el que se fomente el conocimiento interpersonal y en el que las relaciones sociales se cuiden y sean motivo de disfrute —lo que, sin lugar a dudas, supone la posibilidad de utilizar pautas alternativas a los comportamientos violentos en la interacción con los otros—.

4.4.1. Orientaciones para la intervención con niños, niñas y adolescentes para promocionar el desarrollo de determinadas habilidades personales y sociales encaminadas a mejorar la autoestima y las relaciones interpersonales

El autoconcepto y la autoestima son, para muchos autores, dos de los componentes básicos del yo⁹. El **autoconcepto** sería el resultado final de las distintas

9. De forma general podríamos referirnos al yo como a la conciencia que la persona tiene de sí misma, fundamentada en un conjunto de percepciones, ideas, sentimientos, habilidades y conductas.



percepciones que la persona tiene sobre sí misma, sería en definitiva la imagen que tenemos de nosotros mismos. Hace referencia a lo cognitivo, a pensamientos e ideas que utilizamos para describirnos y que se fundamentan en nuestras percepciones. Sin embargo, la **autoestima** alude a lo afectivo ya que sería el conjunto de sentimientos que la persona genera hacia sí misma. Estos sentimientos se basan en los juicios de valor procedentes del autoconcepto, por tanto resultan de la evaluación que hacemos del mismo.

En la infancia y la adolescencia el autoconcepto y la autoestima se forman a partir de las interacciones que se establecen con los otros. La imagen que una niña o un niño tenga de sí mismo se fundamenta en las conductas de aceptación y aprecio que reciba en las relaciones con los demás. Las experiencias concretas sobre su propia competencia y las comparaciones que establezcan con los iguales, son otras dos fuentes importantes para el desarrollo de ambos aspectos. Siguiendo a Pope, McHale y Crigheah (Pope, McHale y Crigheah, 1996), podríamos diferenciar **cinco áreas** en la autoestima de los niños, niñas y adolescentes: social —que haría referencia a las relaciones de amistad—, académica —relacionada con la evaluación que hacen de su competencia como estudiantes—, familiar —que abarcaría sus sentimientos como miembro de una familia—, imagen corporal y autoestima global —que es el sentimiento que tienen hacia sí mismos como un todo integrado—.

Rosenthal y Jacobson (Rosenthal y Jacobson 1980, en Gil, 1997) señalan que para favorecer el desarrollo del autoconcepto y la autoestima deberían potenciarse, básicamente, las tres áreas siguientes

- El sentimiento de pertenencia, en el sentido de que los niños, niñas y adolescentes han de sentirse vinculados al grupo, han de considerarse parte integrante del mismo y participar activamente en él.
- La percepción de la propia competencia. Por eso el grupo debe ser un espacio en el que los niños, las niñas y los adolescentes perciban sus propias capacidades, así como la necesidad de realizar aprendizajes nuevos.
- El sentimiento de valía personal, que ha de permitir que los niños, niñas y adolescentes se sientan apreciados y valorados por sus propios compañeros y compañeras, a pesar de sus defectos.

De ello se deriva la idea de que los niños, niñas y adolescente necesitan un ambiente de confianza, respeto y diálogo en el que existan adultos que les muestren su cariño y aceptación incondicional, que confíen en ellos y que reconozcan sus cualidades. Al mismo tiempo que corrigen sus fallos con firmeza, paciencia y comprensión.

A continuación, recogemos en la siguiente tabla una serie de comportamientos del educador o educadora que pueden potenciar la aparición de estas habilidades y que han sido señalados por Pilar Saura (Saura, 1996 en Gil 1997).

Tabla 27: Comportamientos del educador o educadora para mejorar la autoestima y relaciones personales del alumnado

- Conocer, aceptar y respetar incondicionalmente a cada niño, niña o adolescente.
- Poner de manifiesto sus cualidades positivas de un modo realista.
- Evitar comparaciones.
- Insistir más en las virtudes que en los defectos.
- Enseñar y ayudar a decir cosas buenas de sí mismo y de los demás cuando sea oportuno.
- Ofrecer alternativas y aspectos positivos de su personalidad y/o de su conducta junto con la crítica.
- Evitar los juicios que condenan y fomentan sentimientos de culpa.
- No utilizar el miedo, porque siempre fomenta inseguridades.
- No ridiculizar jamás. Falta al respeto y fomenta la inseguridad.
- Comprender y animar.
- Ser paciente, flexible y dialogante, pero también firme y exigente.
- Crear un clima de confianza en la relación. Mostrar confianza en él/ella.
- Valorar lo positivo.
- Ser empático y mostrar solidaridad y apoyo, pero no compasión.
- Ayudarles a reconocer su buen trabajo y el de los demás.
- Ayudarles a que se planteen objetivos razonables y realistas.
- Mantener la coherencia entre lo que se dice y la forma de comportarse.

4.4.1.1. Objetivos y contenidos

En este apartado se ofrece una propuesta de objetivos, tanto de carácter general como específico, y contenidos para las diferentes etapas educativas.

Tabla 28: Objetivos y contenidos para Educación Infantil (3-6 años)

OBJETIVOS

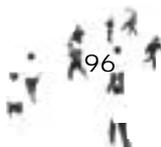
Objetivo general:

- Intuirse como personas valiosas a través de la experiencia del buen trato y del cariño de los demás, desarrollar su identidad individual, y sentirse competentes ante la realización de tareas, el cumplimiento de normas y el manejo de sus reacciones de enfado con ayuda de los adultos.

Objetivos específicos:

- Sentirse queridos y aceptados.
- Vincularse con objetos y lugares especiales individuales y grupales, que los demás respeten y consideren importantes.
- Conocer y expresar rasgos directamente observables en sí mismos y en los demás: características físicas, posesiones y conducta.

Continúa en la página siguiente ►



<p>◀Viene de la página anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar logros en tareas concretas de forma que desarrollen un sentimiento de competencia. • Experimentar la aprobación y el elogio ante sus logros respecto a las tareas y a las normas. • Aprender alguna fórmula social sencilla —responder al teléfono, unirse a una actividad, pedir un producto en una tienda—. • Aprender a realizar tareas compuestas por una sucesión de pasos. • Aprender a pararse y tranquilizarse cuando se sienta enfadado, con la ayuda de un adulto. • Aprender frases de aplauso y aprobación ante sus logros y repetirlas cuando el adulto se lo recuerde. 		
<p>CONTENIDOS</p>		
Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Características físicas	Desarrollar tareas por pasos.	Respeto
Existencia, contenido y consecuencias de las normas	Controlar, con ayuda, los enfados	Diversidad
Existencia de fórmulas sociales concretas	Repetir afirmaciones de aprobación	Dignidad
	Respetar normas y utilizar fórmulas sociales sencillas	Autonomía
	Identificar características físicas	Autoaceptación y confianza

Tabla 29: Objetivos y contenidos para Educación Primaria (6-12 años)

<p>OBJETIVOS</p> <p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una imagen ajustada de sí mismos y valorarla positivamente. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar la aceptación, la confianza, el cariño y el respeto de los demás. • Desarrollar conductas y actitudes de aceptación y respeto hacia sus compañeros. • Conocer sus características personales, de carácter e interpersonales, y las de sus compañeros. • Conocer y valorar su cuerpo. • Identificar y valorar positivamente sus cualidades y sus logros y los de los demás. • Conocer aspectos relacionados con los primeros años de su vida y con la historia familiar. • Aprender a controlar sus enfados. • Aprender a planificar actividades y llevarlas a cabo. • Aprender a fijarse metas realistas. • Aprender a enviarse mensajes positivos ante sus logros. • Aprender a atribuir sus éxitos a su conducta y a sus características personales. • Aprender a atribuir sus fracasos a circunstancias específicas y modificables y asumir los errores de una forma positiva. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>
--

◀Viene de la página anterior		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Características físicas y psicológicas	Identificar características psicológicas	Respeto
Historia personal y familiar	Identificación de cualidades	Diversidad
Cualidad	Identificación de logros	Dignidad
Logro	Realizar atribuciones causales saludables	Autoaceptación
Autoafirmaciones positivas	Autorreforzarse	Confianza
Control del enfado	Establecimiento de metas realistas	Autonomía
Fórmula social	Elaboración y cumplimiento de planes	
Plan	Relatar historias sobre sí mismo y su familia	
Relaciones causales	Controlar sus enfados	

Tabla 30: Objetivos y contenidos para Educación Secundaria (12-16 años)

OBJETIVOS
<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una imagen ajustada de sí mismos, valorándose de forma positiva, adquirir recursos para influir en su propia autoestima y conocer las características de la adolescencia, valorándola favorablemente por las oportunidades que les ofrece. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar la aceptación, la confianza, el cariño y el respeto de los demás. • Desarrollar conductas y actitudes de aceptación y respeto hacia sus compañeros. • Saber qué es la autoestima y el autoconcepto, y adquirir algunas ideas básicas sobre su formación. • Adquirir herramientas para evaluar su propia autoestima. • Adquirir herramientas para mejorar su autoestima: desarrollo de un estilo de pensamiento positivo —mensajes positivos, control de mensajes negativos y estilo atribucional saludable—, manejo adecuado de emociones negativas; fomento de la capacidad para planificar, tomar decisiones y fijarse metas realistas, de forma que se facilite el logro, la percepción y el sentimiento de la propia competencia. • Elaborar proyectos personales para mejorar su bienestar, aprendiendo a marcarse metas realistas.
Continúa en la página siguiente ▶

<p>•Viene de la página anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los aspectos físicos, psicológicos y sociales de la adolescencia, y valorarla como un momento idóneo para trabajar su autoestima y su identidad. • Saber qué es el autoconocimiento y valorarlo como medio para sentirse mejor con uno mismo. • Elaborar y compartir su historia personal y familiar. • Identificar las características psicológicas, referidas al carácter y a lo interpersonal, propias y las de sus compañeros. • Reflexionar sobre la importancia que tiene lo que los demás opinen sobre nosotros. • Identificar sus propios valores, actitudes y opiniones. • Conocer los cambios físicos propios de la adolescencia y aprender a ir asumiéndolos, apreciando su cuerpo y aceptando, de forma positiva, su aspecto físico. • Reflexionar sobre los modelos de belleza física que se presentan a través de diversos medios y acerca de la influencia que ejercen sobre las personas. • Reflexionar sobre la importancia de la apariencia física.

Tabla 31: Objetivos y contenidos para Educación Secundaria (12-16 años)

CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Autoconcepto y autoestima Formación	Herramientas para la evaluación de la autoestima	Respeto
Autoafirmaciones y atribuciones	Enviarse mensajes positivos	Diversidad
Adolescencia	Elaboración de historias y proyectos	Dignidad
Identidad	Herramientas de autoconocimiento: identificación de valores, actitudes, cualidades y logros	Confianza
Historia personal y familiar	Elaboración y cumplimiento de planes	Autoaceptación y valoración positiva de sí mismo
Proyectos de futuro	Habilidades de reflexión y discusión	Autonomía
Autoconocimiento	Manejar los mensajes negativos Evitar distorsiones cognitivas	
Características psicológicas	Establecer metas realistas	
Modelos de belleza	Interpretación crítica de mensajes mediáticos sobre la belleza física	

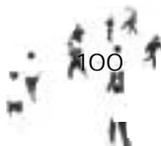
4.4.1.2. Metodología

En las diferentes líneas de intervención que se desarrollan en este manual hemos insistido en la importancia que tiene la **actuación desde lo cotidiano**, desde las experiencias que se producen en los contextos en los que se desarrollan los procesos de socialización infantil. Este requisito se hace aún más importante, si cabe, cuando tratamos de fomentar el *desarrollo de la autoestima y de las habilidades interpersonales*. Por ello, hemos sugerido objetivos y contenidos que, facilitando la realización de ciertas actividades, potencien un clima favorable entre los miembros del grupo en el que todos se sientan aceptados y queridos y, por tanto, elaboren una evaluación positiva tanto de su propia ejecución como de la de sus compañeros y compañeras. Desde este enfoque, la **participación** se concibe como una herramienta eficaz para proporcionar escenarios en los que desarrollar y poner en práctica las habilidades desarrolladas.

Dos son los aspectos que consideramos más relevantes para trabajar este tema: el autoconocimiento —tanto físico como psicológico— y el autocontrol. El **autoconocimiento** incluye el trabajo con la imagen corporal, el análisis de la historia personal, el reconocimiento de logros y capacidades, así como aceptación de las cosas que menos nos gustan de nosotros mismos. El **autocontrol**, junto con la autoestima y el autoconcepto, forman lo que algunos autores han denominado autosistema —capacidad para regular la propia conducta—. La capacidad de autocontrol en los niños y niñas está sujeta a los cambios evolutivos, e implica el conocimiento y la comprensión de normas y fórmulas sociales, la capacidad para elaborar planes y ponerlos en práctica y el manejo adecuado de las expresiones emocionales (Pope, McHale y Craighead, 1996).

En esta línea de intervención no nos referiremos al establecimiento de normas, pues que éste fue un tema tratado en la línea denominada “*Participación en la gestión de la convivencia*”. En concreto, aunque con diferencias en función de cada etapa educativa, nos vamos a centrar en el desarrollo de habilidades encaminadas a la mejora de las *fórmulas sociales*, el *control del enfado*, la *elaboración de planes* y el *lenguaje interno*. En relación a este último habría que señalar que el lenguaje interno nos sirve para hablar con nosotros mismos, y es precisamente a través de este tipo de lenguaje —y de las afirmaciones que hacemos con él— como nos describimos en determinadas situaciones. El contenido de estas afirmaciones, a las que se denomina autoafirmaciones, influye en nuestra manera de sentir, pensar y actuar, por tanto, podemos lanzarnos mensajes que nos animen, nos tranquilicen o, por el contrario, nos desanimen y nos hagan sentirnos mal con nosotros mismo y también con los demás. Estas autoafirmaciones influyen en el autoconcepto —ya que responden a cómo percibimos e interpretamos nuestra intervención en los sucesos— y median en la conducta, lo que hace que en un buen número de casos acaben convirtiéndose en profecías autocumplidas.

Finalmente, habría que señalar que también utilizamos el lenguaje interno para hacer atribuciones sobre las causas que originan determinados acontecimientos en los que nos vemos inmersos. Estas atribuciones pueden achacar las causas de los acontecimientos a factores internos a nosotros mismos, o a variables externas —por ejemplo, ante el fracaso en la realización de una tarea un alumno puede pensar “no



me sale porque soy muy torpe” o “no me sale porque es muy difícil y es la primera vez que la hago” —; a situaciones específicas o a condiciones globales; y a elementos estables en el tiempo o a elementos inestables. De la combinación de todas estas variables surge la elaboración de distintos **estilos atribucionales**, algunos de los cuales están asociados con bajos **niveles de autoestima**: las personas con una baja autoestima suelen atribuir los acontecimientos positivos a factores externos, específicos e inestables y los negativos a factores internos, generales y estables. Por tanto, la intervención adecuada en estos casos deberá ir encaminada a diseñar estrategias metodológicas que favorezcan el desarrollo de un estilo atribucional que asocie los acontecimientos positivos con factores globales, internos y estables y los negativos a factores inestables y específicos. A concretar las estrategias metodológicas específicas más adecuadas para potenciar el desarrollo de estos aspectos en las diferentes etapas evolutivas vamos a dedicar las páginas que siguen.

En **Educación Infantil** se recomienda una intervención muy ligada a las experiencias cotidianas y que incluya una gran diversidad de actividades, razón por la que resulta extremadamente complicado proponer orientaciones metodológicas comunes a todas ellas. A continuación presentamos un listado de las que consideramos son habilidades básicas a trabajar con los niños y niñas de estas edades —desarrollo de la *vinculación*, la *identidad individual*, la *competencia personal*, la *autorregulación* y el *pensamiento positivo*—, así como la forma más eficaz de hacerlo.

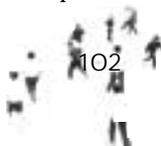
Los dos primeros objetivos específicos propuestos en la etapa de Educación Infantil están estrechamente ligados al **desarrollo de la vinculación**. En ellos hemos querido reflejar la necesidad que tienen los niños y niñas de estas edades de sentirse queridos y aceptados, incondicionalmente, por parte de los adultos. En esta etapa, junto a la vinculación afectiva, es importante fomentar la vinculación a objetos y lugares, ya que para los preescolares es importante que los adultos consideren valiosos aquellos objetos que los son para ellos (Clemens y Bean, 1993). No debemos olvidar que a estas edades la imagen sobre uno mismo está, fundamentalmente, basada en elementos externos o lo que es lo mismo, en las características físicas y en las pertenencias. Por ello, el hecho de que perciban que poseen objetos y lugares que son importantes para los adultos aumenta su sensación de que ellos y ellas también lo son. Para potenciar el sentimiento de vinculación a los objetos pueden utilizarse varias estrategias. Una de ellas es “*la caja del tesoro*”, se trata de una técnica muy utilizada en las escuelas infantiles, y que puede ser también empleada en ludotecas o en otros espacios destinados al juego. Para ello se pide a todos los niños y niñas que traigan de su casa un juguete u objeto al que tengan mucho cariño. Todos los objetos se depositarán en una caja grande y decorada de forma vistosa colocada en un lugar preferente de la clase o sala de juego. Al inicio de la asamblea diaria, cada niño enseñará su tesoro al resto del grupo y explicará a los demás por qué es su objeto preferido. Por lo que se refiere a la vinculación a los espacios, una posibilidad es que cada niño tenga su propio hueco para dejar sus cosas. Asimismo, pueden utilizarse *rincones* y *escondites* para que desarrollen sus juegos, los decoren, o los utilicen como escenario para hablar de sí mismos a sus compañeros.

El **desarrollo de la identidad individual** trata de fomentarse desde el tercer objetivo específico planteado a los niños y niñas de esta etapa. Para ello vamos potenciar el conocimiento que los preescolares tienen sobre sí mismos, adaptándonos al nivel cognitivo característico de estas edades, ya que en buena medida van a ser sus capacidades intelectuales las que les van a ayudar a construir su propio auto-concepto. Por ello es necesario que los niños y las niñas vayan incrementando sus conocimientos sobre aspectos concretos y directamente observables en sí mismos y en los demás: aspecto físico, pertenencias, miembros de su familia y características de los mismos, conductas, etc. Las actividades más indicadas para el cumplimiento de este objetivo, son aquellas que fomentan la expresión oral y plástica sobre estas cuestiones. Podemos destacar los dibujos, los juegos con canciones, los cuentos y los diálogos en la asamblea entre otras.

Los objetivos cuarto y quinto pretenden favorecer que los niños y las niñas perciban y desarrollen una **visión positiva de su propia competencia personal**. El educador deberá crear las condiciones necesarias para que los preescolares puedan experimentar la consecución de logros en tareas concretas, lo cual supone proponer actividades que se adapten al proceso de aprendizaje de cada individuo y que le permitan tener éxito en los pequeños objetivos que se vaya planteando. Por otra parte, tendrá que prestar especial atención a suministrar refuerzos positivos a cada uno de los miembros del grupo cuando realicen conductas apropiadas en relación con las tareas y con las normas.

Los niños y niñas de estas edades tienen pocas capacidades para controlar tanto su conducta como sus propios pensamientos. Por ello es necesario promover el desarrollo de capacidades de **autorregulación y pensamiento positivo**. Con respecto a la autorregulación de la conducta es necesario el establecimiento de *normas* claras, adecuadas y estables, tema del que ya nos ocupamos pormenorizada en la línea de intervención sobre "*Participación en la gestión de la convivencia*". Así como el aprendizaje de *fórmulas sociales sencillas*, como por ejemplo saludar o responder al teléfono, y el *control de la expresión de las emociones negativas*. En relación a este último aspecto, el control de las emociones negativas, es necesario que los niños y niñas aprendan a reconocer indicadores claros de la presencia de este tipo de emoción. Una vez que se han dado cuenta de que se están enfadado habrá que proporcionar alternativas que le ayuden a tranquilizarse y a no perder el control de la situación. Para ello resulta conveniente que se establezca un plan de actuación, inicialmente explicado por el educador, que el niño ha de ir interiorizando poco a poco. El momento más eficaz para intervenir es cuando el niño o la niña están realmente enfadados, ya que es entonces cuando hay que darle pautas claras acerca de cómo debe comportarse. Este proceso puede ser largo y costoso. Si el enfado va acompañado de una reacción fuerte de ira, que impide al niño seguir las instrucciones, habrá que posponerle el entrenamiento hasta que se tranquilice. A este respecto hemos de señalar que es importante no reforzar este tipo de comportamientos y que lo más aconsejable es esperar hasta que la reacción iracunda haya pasado.

En relación al desarrollo de un estilo de pensamiento positivo, hay que señalar la necesidad de proporcionar refuerzos positivos, siempre que su comportamiento lo



merezca. Inicialmente estos refuerzos procederán del adulto, pero hemos de conseguir que poco a poco sean ellos mismos quienes se autoevalúen positivamente cuando la situación así lo requiera.

En **Educación Primaria**, teniendo en cuenta los objetivos y contenidos propuestos en esta etapa, recomendamos trabajar sobre el desarrollo de conductas y actitudes respetuosas hacia los compañeros y compañeras. El tema del respeto entre iguales ya fue abordado en la línea de intervención sobre “*Promoción del conocimiento de las necesidades de los niños, niñas y adolescentes y de los derechos que de ellas se derivan*”, pero en este momento queremos ofrecer estrategias concretas para fomentar la empatía, las habilidades de comunicación y las relaciones interpersonales —aspectos todos ellos estrechamente relacionados con el desarrollo de conductas y actitudes respetuosas—. A este respecto es importante destacar que la actitud y el trato que los niños y niñas de estas edades muestran entre sí influye poderosamente en el establecimiento de su autoestima. Los niños y niñas necesitan sentirse aceptados no sólo por los adultos, sino también por sus iguales. Por ello vamos a proponer actividades encaminadas a la mejora del autoconocimiento y del conocimiento interpersonal, al establecimiento de un clima de confianza y a la promoción de actitudes respetuosas entre los miembros del grupo.

Como ya hemos comentado en apartados anteriores, la etapa escolar es un periodo muy amplio en el que existen muchas diferencias entre los niños y niñas más pequeños (6-8 años) y los mayores (10-12 años). Por ello, insistimos en que las diferencias que hemos establecido en este manual no deben entenderse de forma rígida, sino más bien como fases de un proceso continuo, en el que las transiciones han de hacerse de forma paulatina y siguiendo el ritmo marcado por el desarrollo y el aprendizaje. En concreto, en esta etapa, vamos a proporcionar orientaciones metodológicas específicas para trabajar sobre tres áreas diferentes: conocimiento personal e interpersonal e identificación compartida de rasgos personales, autorregulación de la conducta y desarrollo de un estilo de pensamiento positivo.

Para trabajar el *conocimiento personal e interpersonal y la identificación compartida de rasgos personales* es necesario crear un clima de respeto y confianza en el que se utilicen técnicas para que los niños y niñas perciban sus características psicológicas, además de las físicas, mejoren sus sentimiento de competencia personal y desarrollen una valoración positiva de su propio cuerpo. El *conocimiento de las características psicológicas* ha de estar basado, en esta etapa, en técnicas lúdicas que favorezcan la creación de un clima positivo y una alta motivación. Por lo que se refiere al *conocimiento personal e interpersonal* se puede comenzar por trabajar la propia historia —ya que ésta es un área en la que fomenta la vinculación al mismo tiempo que se mejora la autoestima y el autoconcepto, elementos todos ellos fundamentales para la promoción del desarrollo integral de la persona—. A los niños y niñas de estas edades les gusta que les cuenten historias sobre sus primeros años de vida, lo que les ayuda a vincularse afectivamente y a configurar su propia identidad. El hecho de compartir estas historias con otros y otras compañeras les hace sentirse más próximos y desarrollar mayores niveles de confianza. Además, esta técnica se puede utilizar para que progenitores, abuelos y abuelas impliquen en las actividades y se potencie la relación entre el contexto familiar y el contexto educativo —formal o no formal—. El otro

aspecto a tener en cuenta sería la *valoración positiva del propio cuerpo*. En esta etapa las técnicas más indicadas serán: la expresión corporal, la relajación y los juegos de contacto físico. Mediante estas técnicas —y sobre todo gracias a la posibilidad que ofrecen de descubrir las posibilidades expresivas que tiene nuestro cuerpo—, trataremos de fomentar un buen conocimiento del mismo, así como el establecimiento de una relación positiva, en definitiva una aceptación de nuestro esquema corporal tal como es.

El segundo ámbito de intervención en esta etapa es la *autorregulación de la conducta*, para lo cual proponemos dos herramientas concretas: el entrenamiento en el control del enfado y la elaboración de planes para la consecución de metas realistas. El proceso para aprender a *controlar el enfado* en esta etapa es muy similar al que propusimos en la etapa anterior, aunque ahora lo que se persigue es que alcancen un cierto nivel de autonomía en el proceso, es decir que sean capaces de ponerlo en práctica sin la ayuda del adulto. A estas edades el proceso comienza con la identificación del sentimiento de enfado y de la o las situaciones concretas que lo generan. Para ello se puede introducir el tema con un texto, escenas de una película, técnicas de role-playing o de expresión plástica, etc., que les permitan identificar personajes enfadados y situaciones que desencadenan el enfado. Si ello les resulta demasiado complicado podemos intentar describir el enfado explicando las reacciones somáticas y las expresiones faciales que se asocian al mismo. A continuación, los escolares deben adquirir, a través del entrenamiento conductual y de la intervención en situaciones reales —cuando ésta sea posible— estrategias para recobrar la calma antes de actuar. Tales estrategias han de ayudar al sujeto a desviar la atención de la causa del enfado y de sus propias emociones y/ o a enviarse mensajes positivos. Por último, han de realizarse actividades que favorezcan el desarrollo de las habilidades de resolución de conflictos, de forma que el sujeto pueda definir el problema, buscar una solución adecuada y llevarla a cabo. En este sentido, los niños y las niñas han de contar con un adulto o con un compañero que les ayude cuando ellos no sean capaces de afrontar la situación. En estos casos la conducta adecuada —y por tanto la que hay que reforzar— será la petición de ayuda, ayuda que habrá de consistir en apoyar y orientar al individuo en el proceso de resolución de problemas. En la siguiente tabla se señalan cuáles son los pasos de la resolución de problemas en forma de preguntas para niños y niñas a partir de los ocho años¹⁰.

Tabla 32: Pasos en la resolución de problemas para niños y niñas a partir de 8 años

- ¿Cuál es el problema?
- ¿Cuáles son las soluciones?
- ¿Qué pasaría si probase estas soluciones?
- ¿Cuál es la mejor solución?

10. Pope, McHale Crai, ghead, 1966.



Como ya hemos mencionado, el enseñar a los niños a fijarse *metas realistas* y a elaborar planes para alcanzarlas es muy importante de cara a un adecuado desarrollo de la autoestima, ya que ello favorecerá la obtención de logros y la evaluación positiva de la propia competencia. Ello impone la necesidad de que los educadores y educadoras fijen objetivos de aprendizaje que el sujeto sea capaz de alcanzar. Por otra parte, deberán ofrecer orientaciones para que los niños y las niñas vayan interiorizando formas de dividir sus metas en pequeños objetivos más accesibles cuya consecución sucesiva conlleve el logro de la meta principal. Utilizar libretas personales en las que anotar cada paso y señalar los logros puede ser de ayuda en esta tarea.

Si en la etapa de Educación Infantil se sientan las bases para el desarrollo de un auto-concepto y una autoestima positivas —fundamentalmente a través de experiencias concretas que favorezcan el desarrollo de la identidad individual y de la propia competencia, así como de los vínculos afectivos con los adultos, fuentes de aceptación incondicional y aprobación— en la etapa escolar es necesario fomentar la autonomía del sujeto, de forma que éste pueda contribuir de forma activa a la construcción de una sana autoestima. Los escolares pueden aprender algunas técnicas que les ayuden a configurar un **estilo de pensamiento positivo**, entendiendo por tal aquel que favorece que un sujeto elabore una imagen ajustada de sí mismo y la valore favorablemente.

Para trabajar en este sentido sugerimos técnicas como las historias de vida y las situaciones, el comentario de texto, el role- playing, la elaboración de cómics y redacciones, los cuentos, el diálogo —tanto en la asamblea como en las agrupaciones pequeñas—, las entrevistas individuales con el educador y, en general, todas las que puedan contribuir a lograr que el sujeto realice una adecuada reestructuración cognitiva cuando ésta sea necesaria.

Los niños y las niñas pueden comprender que hablan consigo mismos, consciente o inconscientemente, y que los mensajes que se envían influyen mucho en sus sentimientos. En primer lugar, deberán aprender a elaborar y dirigirse mensajes de auto-refuerzo en situaciones de éxito y/ o de esfuerzo en la consecución de los objetivos, así como aquellos otros que pongan de manifiesto sus cualidades positivas.

Por otra parte, deberán identificar situaciones en las que un sujeto se envíe mensajes negativos —para lo cual resultarán útiles las técnicas ya mencionadas— como paso previo al trabajo sobre situaciones reales, en las que los escolares puedan tratar de identificar sus propios pensamientos negativos. El diálogo en la asamblea y las entrevistas individuales con el educador serán las herramientas ineludibles, al tiempo que pueden emplearse otras como la elaboración de cómics, redacciones y la realización de role- playing con los niños y las niñas de los dos últimos ciclos.

Por último será necesario ir ofreciendo estrategias a los niños y a las niñas para que sean capaces de contrarrestar, en caso de que aparezcan, aquellas distorsiones cognitivas especialmente relacionadas con la baja autoestima, entre las que destacan las siguientes (Saco y Beck, 1985 en Pope, McHale y Craighead, 1996): sobreestimar los sucesos negativos y subestimar los positivos —magnificación y minimización—; interpretar los acontecimientos centrándose en un solo elemento negativo —abstracción selectiva—; sacar conclusiones sin datos suficientes —inferencia arbitraria— o basándose en un solo incidente —sobregeneralización—; tendencia

a responsabilizarse de los sucesos negativos —personalización—; y estilo de pensamiento “todo o nada” —pensamiento dicotómico—.

Por medio de las distintas intervenciones encaminadas en esta dirección, ha de procurarse que los escolares desarrollen un estilo atribucional saludable —cuyas características ya se han señalado anteriormente—, por tanto será necesario tratar de forma explícita situaciones reales y ficticias de éxito y de fracaso personal.

Los objetivos y contenidos que enmarcan las líneas básicas de trabajo en la etapa de **Educación Secundaria** son exactamente iguales que los utilizados en las etapas anteriores: *autoconocimiento, promoción de la identidad individual, promoción de un estilo de pensamiento positivo y autorregulación de la conducta*. Sin embargo, ahora no proponemos herramientas para trabajar en grupo estas habilidades, sino que por el contrario sugerimos que los objetivos y contenidos correspondientes a esta etapa se agrupen —de una manera más o menos flexible— en torno a *centros de interés* ya que ello permitirá trabajar varios objetivos y contenidos al mismo tiempo. Muchas son las posibilidades que existen a la hora de organizar estos centros de interés de una manera lógica y coherente. Nosotros vamos a hacer una propuesta con la que perseguimos una doble finalidad. Por una parte, mostrar una visión global de los aspectos que vamos a trabajar y, por otra, ofrecer un ejemplo que sirva como punto de partida para diseñar otras posibles intervenciones —ajustadas a la realidad concreta a la que el profesional se tenga que enfrentar—. A modo de ejemplo proponemos los cuatro centros de interés que aparecen recogidos en la tabla 33.

Tabla 33: Centros de interés para Educación Secundaria

Número de orden y tema	Nombre
1. Adolescencia	Una etapa importante en mi vida
2. Autoconcepto y autoestima	Me gusta, me acepto: ¡Me quiero!
3. Autoconocimiento	Sé quién soy, sé que busco
4. Imagen corporal	Me quiero por dentro... ¡Y por fuera!

En cada uno de ellos intentaremos que los y las adolescentes aumenten los conocimientos que tienen sobre los temas planteados mediante la investigación y el descubrimiento. Y ello, sin renunciar, en determinados momentos, a ofrecerles una información mucho más directa y explícita que la que ellos y ellas pueden llegar a conseguir por otros medios. Todo esto ha de permitirles reelaborar su percepción de la realidad, para después poder tomar decisiones encaminadas a la *mejora de su bienestar personal*. A continuación presentamos uno de los posibles desarrollos del centro de interés al que hemos denominado “Una etapa importante de mi vida”.



Tabla 34: Centro de interés 1

Centro de interés 1:		
Una etapa importante en mi en mi vida		
<ul style="list-style-type: none"> • Conocer las características de la adolescencia y valorarla positivamente por las oportunidades que les ofrece: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer los cambios físicos. 2. Identificar la búsqueda de la propia identidad como una tarea y un reto de esta etapa de sus vidas. 3. Conocer las implicaciones sociales: relaciones con la familia, con los amigos, espacio social (ocio, educación, participación social, etc.). 4. Expresar sus sentimientos y reflexionar en torno a estas cuestiones. 5. Identificar la adolescencia como una etapa que les ofrece ventajas y oportunidades, a pesar de su dificultad. 6. Valorar positivamente esta etapa. 7. Decidir llevar a cabo acciones que mejoren su bienestar en una etapa difícil. 		
Contenidos		
Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Adolescencia	Expresión de sentimientos	Respeto
Cambios físicos en la adolescencia	Identificar las oportunidades que ofrece esta etapa	Diversidad
Identidad personal	Identificar el trabajo de su identidad como un reto o tarea	Dignidad
Relaciones familiares	Identificar las implicaciones sociales de la adolescencia	Confianza
Relaciones de amistad		Autoaceptación
Espacio social de los jóvenes		Valoración positiva de la adolescencia
Bienestar personal		

Por último, queremos señalar la importancia que tiene en esta etapa ayudar a los adolescentes a reflexionar y a elaborar proyectos de superación personal en aquellos aspectos que les interesen o que quieran mejorar —que serán identificados a través de las actividades y procesos de autoconocimiento—. Si la planificación de metas realistas se centra en primaria en lo relativo a la consecución de logros en la tarea, en la adolescencia hay que incluir una dimensión más amplia de crecimiento personal enfocada hacia la relación con uno mismo



y con los demás. Utilizar libretas personales, las entrevistas individuales con el educador, el trabajo del autoconocimiento y el diálogo en la asamblea, tal y como se ha señalado anteriormente, pueden ser buenos recursos para realizar esta labor.

4.4.1.3. Actividades

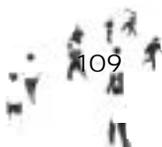
Ejemplo de actividad nº 1	Tema: Autoestima. Fórmulas sociales. Contestar al teléfono. "Dígame"	Destinatarios: Infantil (3-6)	Número de sesiones de una hora: Una, dos o tres
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender los pasos y las expresiones adecuadas para contestar correctamente llamadas de teléfono. 			
<p>Material:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dos teléfonos de juguete. 2. Un envase de yogur de plástico por niño. 3. Un trozo de hilo o de cordón de aproximadamente un metro de largo para cada dos niños. 4. Una caja de cartón, lápices y pinturas (opcional). 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicar lo que se va a hacer: "Hoy vamos a aprender a responder al teléfono. Jugaremos a coger el teléfono y fabricaremos un teléfono especial con uno de nuestros compañeros". • La educadora o el educador explica cómo se hace, y lo muestra, utilizando el teléfono de juguete. Si en el grupo hay dos educadores, puede escenificarse la conversación usando dos teléfonos. "La persona que llama por teléfono nos escucha, pero no nos puede ver, igual que nosotros tampoco la vemos. Su voz sale por aquí (lo enseña) y por eso ponemos ahí el oído, así pegándolo a la oreja (lo hace). Y por aquí entra nuestra voz (lo enseña), por eso hablamos con esta parte cerca de la boca, así (lo enseña). Si la retiramos mucho, no se nos escuchará. (Pueden salir algunos niños a ver el teléfono y descolgarlo). Coger el teléfono y ponerlo como hemos visto, se llama descolgar. Cuando ya hemos descolgado y lo tenemos bien puesto se dice normalmente "¿dígame?". Ahora vosotros, ¿qué se dice? (Sale otro grupo de niños a descolgar y decir dígame). A veces, la persona que llama pregunta por alguien que vive con nosotros, y dirá su nombre. ¿Con quién vivís en casa? ¿Cómo se llaman?" • Se explican el resto de los casos, siguiendo el mismo procedimiento de preguntas y ensayos, hasta que haya salido todo el grupo. Como pueden darse distintas situaciones (que también quieran hablar con el niño o la niña, que la persona a la que llaman no esté, etc.) se trabajará cada una en actividades distintas, una vez que se haya realizado el aprendizaje anterior. En cada una puede sustituirse el taller del teléfono de yogures por la construcción de otro tipo de teléfonos o por colorear dibujos de los distintos pasos. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>			



◀Viene de la página anterior

- Una vez explicados los pasos para cada situación de esta forma, los niños y las niñas saldrán por parejas a “jugar a coger el teléfono” delante del grupo. Uno de ellos llamará, saludando y preguntando (la educadora o el educador le dirá lo que tiene que decir para que lo repita) y el otro contestará.
- Por último, realizarán, por parejas, el teléfono de juguete, haciendo un pequeño agujero en la base con un punzón de plástico, y pasando cada extremo desde la base a la “tapa” del yogur. El hilo se pega al yogur con un trozo pequeño de papel celo, que la educadora o el educador repartirá cortado, si ellos no saben.
- A este “auricular” se le puede añadir una caja de cartón, con los números pintados sobre la que apoyar el “auricular” por la “tapa”.
- Se les explica cómo se usa, señalando que en estos teléfonos especiales sólo hay un hueco para hablar y escuchar, y que hay que ponerlo en la boca o en la oreja según lo que vayamos a hacer y se deja un tiempo para jugar por parejas.

Ejemplo de actividad nº 2	Tema: Autoestima. Conocimiento de los rasgos personales directamente observables. “Yo soy, yo tengo y yo hago”	Destinatarios: Infantil (3-6)	Número de sesiones de una hora: Una o tres
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describirse a sí mismos expresando cuáles son sus principales características físicas, sus pertenencias y sus conductas. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una historia sobre un niño y una niña en la que los personajes se describan expresando las características mencionadas. • Dos figuras grandes, de un niño y de una niña, hechas con cartulina con distintas piezas para superponerlas (pelo de diferentes colores y longitudes, ojos de varios colores, ropas, juguetes...). 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se cuenta el cuento de la niña y el niño, que tendrán nombre propio. • Jugando con las figuras de cartulina, se explica, invitándoles a participar mediante preguntas y canciones, que cada niño y cada niña tienen el pelo y los ojos de una forma, tienen su ropa y sus juguetes, hacen cosas que les gustan, como montar en bici, ir a bañarse, o jugar a la pelota, igual que los protagonistas del cuento. • En la asamblea, se pide a cada niño que cuente cómo son sus ojos y su pelo, que diga alguna de las cosas que tiene y otras de las que hace. Se hará una ronda sobre cada aspecto por separado. También puede trabajarse cada uno en sesiones diferentes, dedicando una o más actividades en función de la edad y del ritmo de los niños. 			



Ejemplo de actividad nº3	Tema: Autoestima. Autoconocimiento. "¡Soy genial!"	Destinatarios: Primaria (6-12)	Número de sesiones de una hora: Una
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar cualidades, habilidades y logros en uno mismo y en los demás. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (Para 6-8). Un cuento en el que se pongan de relieve en la relación y en las aventuras de los protagonistas, sus cualidades y logros. • (Para 6-8). Cartel con cualidades sencillas (simpático, amable, ordenado, alegre, etc.), características referidas a la habilidad para ciertas cosas (dibujar bien, bailar bien, nadar, etc.), y ejemplos de logros (hacer un puzzle muy grande, aprender a tirarse de cabeza, aprender a montar en bici, etc.). • (Para 8-12). Una ficha con tres semillas y tres frutas dibujadas, de forma que se pueda escribir dentro. • Un ovillo de lana. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • (6-8) Se cuenta el cuento. Se explica el cartel de forma participativa. • (8-12) Mediante una lluvia de ideas se hace una lista de ejemplos de cualidades, habilidades y logros (no hace falta distinguir entre las dos primeras con los pequeños). Por parejas, rellenan la ficha, escribiendo dentro de cada semilla una cualidad o habilidad y dentro de cada fruta, un logro. • Sentados en corro, se va lanzando el ovillo de lana, reteniendo un trozo de cabo, de forma que se vaya construyendo una especie de red. La persona que recibe el ovillo tiene que decir una cualidad o habilidad. Cuando todos tienen un trozo de cabo sujeto, se deshace la telaraña, enviando el ovillo al revés. La persona que lo recibe, tiene que decir un logro. 			

Ejemplo de actividad nº 4	Tema: Autoestima. Historia personal y familiar. "Mi historia": mural de fotografías	Destinatarios: Primaria (6-12)	Número de sesiones de una hora: Dos o más. Tiempo en casa con su familia
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer aspectos relacionados con la propia historia personal y familiar, a través de la comunicación con los progenitores, y compartirla con los compañeros. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una cartulina grande por niño. • Fotos familiares. • Lápices, goma y rotuladores o pinturas. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>			

◀Viene de la página anterior

- Pegamento.
- Papel celo, chinchetas, o cualquier otra cosa para pegar en la pared.
- Opcional, para los más pequeños: historia familiar y personal de un niño (o “ser- niño” personificado). Puede contener elementos fantásticos.
- Carta para las familias explicando la actividad (también se puede realizar una reunión para explicarla).
- Ficha con sugerencias de preguntas que se pueden contestar con la familia para hacer el mural.

Notas:

- Es muy conveniente la ayuda de las familias.
- Esta actividad puede tener una vertiente colectiva, investigando la historia del barrio o del pueblo.
- También puede hacerse un árbol genealógico.

Desarrollo:

- Se plantea la actividad, explicando que van a hacer un mural que hable de uno mismo, de la historia —que es lo que nos ha pasado antes, “ cuando éramos pequeños” — y de la historia de nuestra familia —“ antes de que nacióramos” —. Igual que hay historias que hablan de lo que ha pasado en los países o a la gente famosa, cada uno tenemos nuestra propia historia. Para contar la historia se escriben libros, se hacen películas... Para contar la de cada uno, vamos a hacer un mural con fotos, dibujos, mapas y lo que se nos ocurra.
- Se explica que van a enviar una carta a su familia, para que sepan lo que van a hacer y les ayuden, ya que así seguro que sale más bonito. Y se muestra la ficha con preguntas que les va ayudar a saber “ lo que tienen que poner” . Las preguntas serán sobre los nombres de padres, abuelos y hermanos, los lugares de origen, anteriores lugares de residencia familiar, anécdotas sobre el día que nació el niño o la niña, viajes, etc.
- Se les pide que para la siguiente sesión respondan a las preguntas con su familia y busquen con ellos material para hacer el mural.
- El material lo llevan al grupo y trabajan en ello las sesiones que sea necesario. Si se ve conveniente, pueden llevarlo a casa para continuar con la colaboración familiar.
- Cuando los murales estén terminados, cada niño explica el suyo a los demás y se pegan todos en las paredes del aula o sala.

Ejemplo de actividad nº 5	Tema: Autoestima. Conocimiento y valoración del propio cuerpo. “Me siento”	Destinatarios: Primaria (6-12)	Número de sesiones de una hora: Una
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y valorar el propio cuerpo a través del descubrimiento de algunas de sus posibilidades expresivas y sensoriales. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Una historia, que leerá el educador en voz alta, y en función de la cual los niños y las niñas harán determinados ejercicios de expresión corporal con música, de contacto físico afectuoso y de percepción sensorial sin utilizar la vista. • Equipo de música. Selección de músicas apropiadas, acordes con la historia. • Una venda de 50 cm de largo y 10 de ancho por niño. • Algo suave por niño (peluche, pluma...). • Una golosina blanda por niño. <p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hay que realizar esta actividad en un espacio amplio, seguro y despejado de objetos, para permitir la movilidad cómoda de los niños, y que permita la concentración. • Es importante que los niños entiendan que hay que estar tranquilos y en silencio. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los niños se colocan por parejas con bastante separación entre cada una de ellas. Tendrán que recordar a lo largo de todo el juego quién es su pareja. Comienzan tumbados y con los ojos cerrados, porque la historia se inicia con un ejercicio de relajación. • Se va contando la historia, con la música de fondo. • La historia irá marcando las instrucciones que el educador ha de ir intercalando. Éstas dependerán de lo que se cuente. Una vez que estén relajados, se les invita a abrir los ojos y a ponerse de pie lentamente. En este momento de la historia, todo es calmado y suave, al igual que la música. Se les invita a caminar despacio, como quieran, teniendo cuidado de no chocar ni tropezar. Después de uno o dos minutos, se les pide que se pongan otra vez con su pareja. En conexión con la historia, deberán sentarse, tapar los ojos de su compañero y pasarle el objeto suave por la cara, los brazos, etc. Tras un minuto, se intercambian los papeles. Se pide que ambos se tapen los ojos y permanezcan sentados. La historia y la música siguen siendo relajadas. • El educador continua el relato, que esta vez estará relacionado con los sabores, e irá dando a cada niño una golosina blanda, (o un trozo de un tamaño que se pueda meter en la boca sin peligro, advirtiéndoles que lo saboreen, como si fuera un caramelo, sin tragárselo de golpe). Se les pide otra vez que se quiten la venda y que se pongan de pie, y se comienza con los ejercicios de expresión corporal. El ritmo de la música puede variar, y acelerarse, ya no hay por qué continuar con un clima tan relajado: puede haber momentos más rápidos y fuertes. Se tratará de que imaginen que son los elementos que aparezcan en la historia y de que <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ►</p>			

◀Viene de la página anterior

se muevan como ellos, bailando: viento, árboles, olas, pájaros... La música debe acompañar. El educador deberá hacer también de modelo. En este clima, se introducen acontecimientos en la historia que hagan que cada uno tenga que buscar a su pareja para abrazarla, darle un beso, un apretón de manos, una caricia en la cara...

- Se finaliza de nuevo en el suelo, tumbados y con los ojos cerrados, con otro ejercicio de relajación.
- Después, sentados en círculo, se comentará la experiencia.

Ejemplo de actividad nº 6	Tema: Autoestima. Estilo atribucional. "Hablando conmigo"	Destinatarios: Primaria (8-12)	Número de sesiones de una hora: Cuatro o más
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar mensajes positivos ante los logros y los fracasos e introducir el aprendizaje de su empleo. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Historias de niños y niñas ante situaciones de éxito y de fracaso, en las que se cuente cuáles son sus pensamientos ante las mismas. • Historias de niños y niñas ante éxitos y fracasos en las que no se cuente sus pensamientos. • Fichas con distintas frases, unas que expresen pensamientos negativos o distorsionados y otras que expresen pensamientos positivos que contribuyan a un estilo atribucional saludable. 			
<p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las fichas pueden incluir la historia con viñetas y frases que contengan distintas opciones entre las que habrá que elegir los pensamientos adecuados y escribirlos en la viñeta correspondiente. • Cuando manejen suficientemente estas cuestiones, puede pedirseles que escriban las frases sin sugerirles las opciones. • Esta actividad es más indicada para la escuela. En el tiempo libre puede trabajarse de un modo más informal, a través de la invención de cuentos y la representación de obras de teatro, hablando con los niños y con las niñas sobre las escenas de reacciones ante éxitos y fracasos. • Sería bueno trabajar despacio, dedicando varias sesiones a cada tipo de pensamiento negativo o distorsión cognitiva y a sus alternativos en positivo y ajustados. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se explica que las personas hablamos continuamente con nosotras mismas, pero a veces tan rápido, que no nos damos cuenta. Cuando lo que queremos hacer nos sale bien y también cuando no lo conseguimos, nos enviamos mensajes. Unos nos hacen sentirnos <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>			

◀Viene de la página anterior

bien y otros no. (Poner ejemplos e invitarles a participar contando experiencias que recuerden). Para sentirnos bien, debemos procurar acordarnos de estar atentos a los mensajes que nos mandamos, para poder “escucharlos”. Primero, vamos a ver cuáles son buenos para nosotros y cuáles no.

- Se leen algunas de las historias que incluyen los pensamientos de los protagonistas y se identifican entre todos los pensamientos positivos y los negativos. El educador explica los distintos tipos de mensajes, por qué unos son negativos y además, normalmente, mentira, y por qué otros provocan bienestar.
- Por parejas o tríos, se trabajan otras situaciones, identificando los mensajes positivos y los negativos y explicándolos.
- Cada grupo pequeño expone sus conclusiones en la asamblea.
- (2ª sesión). Otra vez en grupos pequeños, se trabajan las fichas con opciones, eligiendo los pensamientos positivos, y se prepara una escenificación de las mismas para representarla ante el grupo grande.
- Cada grupo hace su representación.
- Se les pide que para la siguiente sesión piensen en una situación que les haya pasado a ellos.
- (3ª sesión). Esta vez trabajan individualmente para describir una experiencia propia utilizando diversas técnicas (es bueno darles la opción de elegir cómo quieren hacerlo): cómic, redacción, dibujo, montaje de diapositivas, etc. Tendrán que formular los mensajes que deberían enviarse para sentirse bien.
- (4ª sesión). Exponer los trabajos en el grupo grande.

Ejemplo de actividad nº 7	Tema: Autoestima. Adolescencia. “Qué es para mi la adolescencia”	Destinatarios: Secundaria (12-16)	Número de sesiones de una hora: Dos
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar y compartir opiniones y sentimientos en torno a lo que supone para ellos la adolescencia. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Frases que contengan afirmaciones sobre la adolescencia desde distintos puntos de vista: estereotipos sociales, afirmaciones “comunes” entre los adultos (sobre la “edad del pavo”, por ejemplo), textos científicos de psicología y medicina, opiniones en boca de adolescentes en textos literarios, opiniones reales de los adolescentes recogidas en cualquier fuente... El objetivo es que sean capaces de suscitar respuestas en los jóvenes que favorezcan la generación de debate. 			
<p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tener en cuenta que no es igual la experiencia de los chicos y chicas entre los 12 y los 14 que la que tienen ya los de 14 a 16. Intentar seleccionar el contenido de las frases adaptándose a la vivencia que de la adolescencia se puede tener en cada etapa. 			

Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior

Desarrollo:

- El educador, o el joven que haga el papel de moderador, lee una de las afirmaciones, y se escribe grande, de forma que todos puedan leerla. Los que estén de acuerdo se sitúan a un lado y los que no a otro. Cada uno expresa las razones por las que están de acuerdo o no, alternándose uno de cada posición. Tras cada intervención, se deja un tiempo breve (no más de un minuto) para que puedan reconsiderar su opción y cambiar de sitio. Se repite el proceso con cada una de las frases.
- Una vez que se hayan suscitado suficientes ideas y temas, se reúnen por grupos pequeños, para formular tres frases en estilo afirmativo que sugieran o que expresen lo que para el grupo supone ser adolescente.
- (2ª sesión). Las frases se presentan en el grupo grande, repitiéndose el proceso de reflexión y debate.

Ejemplo de actividad nº 8	Tema: Autoestima. Establecimiento de metas realistas. "Yo quiero..."	Destinatarios: Secundaria (12-16)	Número de sesiones: Una de tres horas
----------------------------------	---	--	--

Objetivo:

- Reflexionar acerca de los procesos de superación personal, sobre su influencia en la autoestima y sobre la importancia de fijarse metas adecuadas.

Material:

- Película de vídeo: *Billy Elliot Quiero bailar* (Stephen Daldry). Es la historia de un chico que vive en un ambiente social y familiar complicado: su madre ha muerto y su hermano y su padre padecen las consecuencias del paro y del conflicto entre trabajadores y empresarios en el sector minero, en una pequeña localidad del norteste Inglaterra. En ese contexto, Billy descubre que le gusta el ballet clásico, que disfruta con ello y que quiere aprender. Se enfrentará a un gran número de trabas por parte de su familia y del entorno, así como a sus propias dificultades personales. Con la ayuda de su profesora y de un amigo las irá superando, hasta que al final logre el apoyo de su familia y la realización de su sueño.
- Preguntas y pautas para orientar el visionado y posterior diálogo sobre la película. Tratarán de ayudar a los jóvenes a señalar los temas que aparecen; a fijarse en los sentimientos y los motivos que mueven al protagonista a fijarse esa meta; al proceso en el establecimiento de la misma; los pasos que da para conseguirlo; a las dificultades a las que se enfrenta y cómo las resuelve; a sus sentimientos y reacciones ante los logros y los fracasos; a las personas que le ayudan y a cómo lo hacen; a cualquier otro aspecto que a los educadores les resulte relevante.
- Libreta y bolígrafo por niño.

Continúa en la página siguiente ▶

◀Viene de la página anterior

Notas:

- Sería conveniente contar con una sola sesión para ver y comentar la película ya que la falta de continuidad hace que se pierdan buena parte de las ideas y emociones que puede suscitar en los jóvenes.

Desarrollo:

- Visionado.
- Comentario. Se puede utilizar un guión con preguntas y otro tipo de ejercicios de comprensión y análisis de la película, para ir guiando el diálogo, en el cual el educador fomentará que se hable de la autosuperación; de los problemas que ha encontrado el protagonista y de cómo los ha resuelto; de su motivación y sus razones para actuar; de sus sentimientos; de los resultados; de cómo afecta todo esto a su autoestima, etc. Sobre la marcha del diálogo se pueden ir introduciendo, a través de preguntas y de explicaciones, información sobre la importancia que tiene realizar proyectos de superación personal, así como fijarse para ello metas adecuadas de cara al desarrollo de una sana autoestima; las características que han de tener estas metas (elegidas personal y libremente, realistas, divisibles en metas pequeñas, y evaluables).
- A través de este diálogo, se pasa de la película a la propia experiencia. Se trata de ayudar a los chicos y chicas a encontrar ejemplos en su experiencia en los cuales se hayan fijado metas y de que recuerden el proceso y lo compartan; así como de motivar y facilitar que se planteen metas para sentirse mejor consigo mismos. Se puede dialogar en grupos pequeños o en el grande.
- Por último, se realizará una propuesta de trabajo personal que se llevará a cabo de manera totalmente voluntaria y asegurando la confidencialidad, para cuyo desarrollo precisarán del apoyo de un educador, un compañero, un progenitor, etc. Se lanzan una serie de preguntas cuya contestación les ayude a elegir una meta. Se ofrecen pautas para que sea adecuada, para dividirla en objetivos pequeños, planificarlos y evaluarlos. Estos pasos se van dando uno a uno. Cada vez que hayan realizado el trabajo personal correspondiente a cada uno de ellos, pueden acudir (y así se les recomienda), al educador, al compañero, padres, etc. para contrastar. Se les invita a compartir con esta persona sus progresos, dificultades y sentimientos en el proceso. (Estos dos últimos pasos pueden hacerse en una segunda sesión, si no hay tiempo suficiente, o si se hace demasiado largo y cansado).



Ejemplo de actividad nº 9	Tema: Autoestima. Autoconocimiento. "Véndete"	Destinatarios: Secundaria (12-16)	Número de sesiones de una hora: Una
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> Identificar y compartir sus características positivas: cualidades de su carácter, logros, actitudes y valores. 			
Material: <ul style="list-style-type: none"> Hojas de papel y bolígrafos. 			
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> Cada adolescente tiene que escribir un texto de tipo publicitario en el que describe sus cualidades personales referidas al carácter, sus logros, sus actitudes y sus valores. Tienen que convencer a los que vean el anuncio de que son maravillosos y de que merece la pena ser amigos suyos. Se deja un tiempo para que cada cual piense y redacte su anuncio y, posteriormente, se pone en común en el grupo grande. Pueden mezclarse los mensajes, de forma que cada cual lea el que le toque al azar y el grupo tenga que adivinar de quién se trata. 			

Ejemplo de actividad nº 10	Tema: Autoestima. Imagen corporal. "¿Quién nos dice cómo tenemos que ser?". Investigación y sensibilización	Destinatarios: Secundaria (12- 16)	Número de sesiones de una hora: Diez (como orientación)
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> Reflexionar acerca de cómo influyen en las personas los modelos de belleza que presentan la publicidad, el mundo de la moda, etc.; e identificar los efectos nocivos que puede conllevar su presión, y las "trampas" que se dan en la presentación de dichos modelos; así como reflexionar sobre la importancia de sentirse bien con el propio cuerpo, partiendo de una valoración del mismo en la que no prime la imagen. 			
Material: <ul style="list-style-type: none"> Grabaciones de anuncios publicitarios de televisión y de reportajes sobre moda. Anuncios publicitarios y moda en revistas y periódicos. Material audiovisual y de prensa en el que aparezcan cuerpos que no respondan a los cánones estandarizados. Manifestaciones artísticas de momentos históricos en los cuales los cánones de belleza no eran como los actuales. Vídeo. Información acerca de la implicación de la valoración del cuerpo en la autoestima. Información acerca de los cambios corporales y de las necesidades alimenticias en la adolescencia. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>			

◀Viene de la página anterior

- Información acerca de las “trampas” que se dan en los cuerpos de algunas/os modelos y en la elaboración de anuncios publicitarios.
- Información acerca de los trastornos alimentarios.

Notas:

- La información ha de estar a disposición de los adolescentes, para que la vayan utilizando en el proyecto de investigación y sensibilización. Aunque se pueda suministrar una información básica, se trata de que ellos la vayan construyendo.
- Es muy conveniente introducir, a lo largo del proceso y de forma transversal, el tema del rol femenino, de las características asociadas a la mujer, de lo que se valora y se le pide en nuestra sociedad y de la importancia que tiene la belleza física estándar en este papel, comparándolo con la que tiene en el caso de los hombres.
- El tiempo empleado dependerá de la implicación y la motivación de los adolescentes, y de las características de las actividades que ellos mismos vayan proponiendo para recabar, organizar y presentar la información así como por el hecho de que opten o no por llevar a cabo una campaña de sensibilización y por las características de la misma. Puede hacerse en cuatro sesiones o puede emplearse un curso entero.
- El educador tratará de motivar, despertando el interés y el entusiasmo. De ahí la importancia de explicitar y trabajar sobre las propias experiencias, sentimientos y opiniones de los adolescentes al respecto. Entre otras funciones podemos destacar la de procurar que todos y todas tengan la posibilidad de participar, además de mantener cierta homogeneidad en la motivación de los distintos subgrupos, intentando que todos se sientan protagonistas y evitando que se convierta en la actividad de “unos pocos” (aunque se aproveche el liderazgo natural y positivo). Para ello puede prestar mayor atención a aquellos más desmotivados, ayudándoles a poner en marcha su creatividad con preguntas o sugerencias generales y transmitiéndoles la propia confianza en que pueden hacer un buen trabajo, además de fomentar la colaboración entre los distintos subgrupos, de forma que la ayuda y el estímulo provenga también de los propios compañeros. Es bueno ser flexible, posibilitando que cambien, reconduzcan el tema o reestructuren el grupo de forma que responda mejor a sus intereses, siempre dentro de lo razonable.
- Hay que fomentar, pero nunca forzar, directa o indirectamente, el que los adolescentes hablen de este tipo de cosas. Les va a costar mucho y la cohesión y el clima del grupo, así como el estatus personal dentro del mismo y las propias características individuales, serán condicionantes muy fuertes. Habrá quien no sea capaz y se sentirá mal por ello. Es importante evitar que se sienta peor a causa de la presión del educador y del grupo para que lo haga, lo cual no excluye animar y mostrar interés y confianza, sin insistir, respetando su decisión y transmitiendo la idea de que, si cambia de opinión, todos estarán encantados de escuchar.

Desarrollo:

- En una primera sesión, se introducirá el tema, a través de una actividad motivadora y sensibilizadora, que combine la reflexión con el suministro de cierta información básica, cuyo

Continúa en la página siguiente ▶



•Viene de la página anterior

principal objetivo será impactar y provocar, y no tanto el que los jóvenes adquieran conocimientos. Pueden emplearse grabaciones, textos y actividades vivenciales, que motiven el debate. El trabajo sobre frases del tipo “¿Quién nos dice cómo tenemos que ser?”, o “¿Qué te importa lo que parezca?” con forma de “eslogan rebelde” (del estilo de los empleados por la publicidad para jóvenes), pueden dar pie al diálogo, que ha de conducirse hacia niveles lo más profundos posible de análisis objetivo de la realidad y de comunicación de experiencias subjetivas relacionadas con la imagen corporal, los sentimientos y las razones por las que le dan importancia, así como sobre la forma que tiene cada uno de afrontar esta cuestión.

- A continuación se plantea el trabajo: una actividad de investigación sobre el tema. Por grupos de tres o cuatro personas recogerán información durante cierto tiempo y emplearán las sesiones necesarias para ponerla en común, organizarla y preparar una presentación de la misma ante el grupo grande, (como orientación, podemos hablar de dos a cuatro sesiones). Se pueden distribuir los distintos aspectos concretos que podrían tratarse entre los grupos (ideal femenino, trastornos alimentarios, utilización, por parte de la publicidad, de la belleza estándar como reclamo, trucos y trampas en la publicidad y en la moda...).
- Una vez que se hayan presentado los trabajos en el grupo grande, se les propone (si no lo han propuesto ellos) hacer una campaña de sensibilización en el resto de la comunidad educativa o en los foros sociales que puedan aprovecharse para ello (tejido asociativo, establecimientos comerciales y calles del barrio, centros culturales, etc.). Se emplearán las sesiones necesarias para la elaboración y puesta en marcha de la campaña.

4.4.2. Orientaciones para la intervención con niños, niñas y adolescentes para promocionar el desarrollo de habilidades de comunicación, de autopresentación y asertividad

El **objetivo** de este tipo de intervenciones es el de desarrollar una serie de habilidades de comportamiento que, además de **promocionar un adecuado desarrollo integral** de la persona, **promuevan estilos de conducta y respuestas alternativas a la violencia**. Este objetivo se consigue favoreciendo la interiorización de valores y actitudes de respeto y cuidado de uno mismo y de los demás en las relaciones, y al mismo tiempo dotando a los niños, niñas y adolescentes de pautas de comportamiento positivas, que les permitan manejar distintas situaciones sin recurrir a la violencia. Para ello vamos a proponer una serie de estrategias encaminadas a desarrollar habilidades de comunicación, ya que éstas inciden de manera positiva en el establecimiento de relaciones interpersonales de calidad. En concreto nos vamos a centrar en dos: la escucha activa y empática y la comunicación desde el yo.

Con respecto a la **escucha activa y empática** hemos de señalar que supone el desarrollo de una serie de habilidades que permiten que el mensaje comunicado por el emisor sea recibido de forma adecuada por el receptor y que, al mismo tiempo, el primero tenga algún indicio de que su interlocutor ha comprendido el mensaje. Por ello, es especialmente necesario poner mucha atención respecto a los

sentimientos y experiencias de la persona que habla, ya que el que escucha ha de tratar de ponerse en su punto de vista para comprender el mensaje que le está transmitiendo. En cuanto a la **comunicación desde el yo** debemos destacar que, básicamente, consiste en enviar mensajes acerca de sentimientos, deseos y opiniones sin atribuir a otros el origen de los mismos —frente a los *mensajes tú* que suelen achacar a los demás los propios sentimientos y conductas—, en definitiva son mensajes que facilitan la expresión de las diferencias y desacuerdos. La escucha activa y empática aumenta la implicación de los interlocutores, sus sentimientos positivos y la comprensión, mientras que la utilización de mensajes yo reduce o evita los ataques verbales y, consecuentemente, las respuestas defensivas que, en muchas ocasiones, generan hostilidad.

En estrecha relación con ambas habilidades se encuentra la **asertividad**, que supone un estilo de respuesta ante situaciones de confrontación de intereses que permite la defensa de los propios derechos y el respeto por los de los demás. Ello hace que sea el estilo más recomendado, ya que frente al estilo agresivo y el pasivo, éste aumenta la autoestima de la persona y el establecimiento de relaciones interpersonales satisfactorias lo que sin lugar a dudas ayuda a prevenir la aparición de conductas violentas. En la misma línea preventiva apuntaría el trabajo sobre las **habilidades de autopresentación**, ya que éstas hacen que el establecimiento de relaciones interpersonales sea gratificante para las personas que participan en ellas. En definitiva se trata de destrezas —estrechamente relacionadas con la autoestima— que facilitan la aceptación social y el sentimiento de competencia de los niños, niñas y adolescentes, así como el desarrollo de un estilo de interacción con los demás que disminuye el riesgo de aparición de conductas violentas.

4.4.2.1. Objetivos y contenidos

En este apartado se ofrece una propuesta de objetivos, tanto de carácter general como específico, y contenidos para las diferentes etapas educativas.

Tabla 35: Objetivos y contenidos para Educación Infantil (3-6 años)

OBJETIVOS
Objetivo general: <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar destrezas de comunicación y autorepresentación sencillas que se adapten a sus capacidades evolutivas y poner las bases para el desarrollo de un estilo de respuesta asertivo.
Objetivos específicos:
1. Habilidades de comunicación <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar la comprensión de la comunicación no verbal a través de la identificación de sentimientos asociados a expresiones.• Comenzar el aprendizaje de la utilización de mensajes yo en situaciones concretas, con la ayuda del educador.

Continúa en la página siguiente ►



<p>◀Viene de la página anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar las destrezas de escucha básica: mantenerse en silencio cuando otro habla, atender a lo que dice y recibir los mensaje. <p>2. Habilidades de autopresentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a saludar. • Aprender a dar las gracias. • Aprender a llamar a los demás por su nombre. <p>3. Asertividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a realizar peticiones sencillas: pedir por favor. • Expresar adecuadamente sentimientos de disgusto ante situaciones concretas y frecuentes. 		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Procedimientos y habilidades	Valores y actitudes
Sentimientos sencillos y expresiones asociadas	Identificación de sentimientos y expresiones	Respeto
Escuchar	Expresiones de mensajes yo, con ayuda	Autonomía
Situaciones en las que hay que saludar	Mantenerse en silencio en una conversación cuando otro habla	Autoconfianza
Situaciones concretas en las que hay que dar las gracias	Identificar mensajes orales recibidos	Asertividad
Situaciones concretas en las que hay que pedir	Manejar distintos saludos adecuadamente	
	Dar las gracias	
	Llamar a los demás por su nombre. Pedir por favor	

Tabla 36: Objetivos y contenidos para Educación Primaria (6-12 años)

OBJETIVOS
<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potenciar las buenas relaciones interpersonales y el desarrollo de actitudes y conductas que promuevan un estilo de respuesta asertivo. <p>Objetivos específicos:</p> <p>1. Habilidades de comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar expresiones no verbales asociadas a distintas emociones. • Aprender a utilizar mensajes yo. • Adquirir habilidades de escucha básica: estar en silencio mientras otro habla e identificar los mensajes transmitidos.
Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior

- Adquirir destrezas básicas de escucha activa: mirar a la persona que está hablando y hacer preguntas.

2. Habilidades de autopresentación

- Aprender a saludar.
- Aprender a emplear el nombre de los demás.
- Aprender a dar las gracias.
- Aprender a pedir disculpas.
- Aprender a hacer y recibir elogios.

3. Asertividad

- Aprender a hacer peticiones.
- Aprender a manifestar quejas.

CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Emociones y expresiones	Identificar emociones y expresiones	Respeto
Escuchar	Formular y emplear mensajes yo	Dignidad
Formas de saludar	Estar en silencio mientras otro habla	Diversidad (de opiniones, intereses, etc.)
Situaciones en las que se puede dar las gracias	Identificar mensajes transmitidos de forma oral	Asertividad
Situaciones en las que hay que disculparse	Mirar a la persona que habla	Autonomía
Elogios	Hacer preguntas a la persona que está hablando	Importancia de las relaciones interpersonales
	Aprender a saludar en distintas circunstancias	Importancia de la comunicación de sentimientos en las relaciones interpersonales
	Emplear el nombre para dirigirse a los demás	Autoconfianza
	Identificar situaciones en las que se puede dar las gracias y aprender modos de hacerlo	
		Continúa en la página siguiente ▶

◀Viene de la página anterior

	Identificar situaciones en las que es conveniente disculparse y aprender fórmulas para hacerlo	
	Identificar momentos en los que es bueno hacer elogios y aprender a hacerlos Recibir elogios	
	Identificar situaciones en las que es bueno manifestar quejas y aprender fórmulas para hacerlo	
	Identificar situaciones en las que se pueden realizar peticiones y aprender fórmulas para hacerlo	

Tabla 37: Objetivos y contenidos para Educación Secundaria (12-16 años)

<p>OBJETIVOS</p> <p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potenciar las buenas relaciones interpersonales así como el desarrollo de un estilo de respuesta asertivo, y tomar conciencia de la importancia de estos aspectos para mejorar la competencia social. <p>Objetivos específicos:</p> <p>1. Habilidades de comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir recursos que mejoren su capacidad para identificar y comprender algunos de los factores que influyen en el proceso de la comunicación, haciendo especial hincapié en el papel de las emociones y de la comunicación no verbal. • Aprender a utilizar los mensajes yo para expresar sentimientos y opiniones. • Adquirir habilidades de escucha básica: silencio, atención e identificación de mensajes. • Adquirir habilidades y actitudes que favorezcan la escucha activa: mirar, hacer preguntas, mostrar empatía, parafrasear y resumir. <p>2. Habilidades de autopresentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a saludar. • Aprender a emplear el nombre. • Aprender a hacer y a recibir elogios. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>

<p>◀Viene de la página anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a dar las gracias. • Aprender a pedir disculpas. <p>3. Asertividad</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a decir no. • Aprender a manifestar quejas. • Aprender a hacer peticiones. 		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Comunicación no verbal: claves	Identificar y manejar las claves de la comunicación no verbal	Respeto
Mensajes yo	Formular y emplear mensajes yo	Dignidad
Escucha activa	Atención, identificación y comprensión de los mensajes orales	Diversidad (de opiniones, intereses, etc.)
Funciones de las habilidades de autopresentación	Escucha activa: mirar, parafrasear y resumir, hacer preguntas, mostrar empatía	Importancia en las relaciones interpersonales
Asertividad	Saludar	Importancia de la comunicación de sentimientos en las relaciones
Importancia y funciones de las conductas asertivas concretas	Emplear el nombre de los demás	Asertividad
	Hacer y recibir elogios	Autonomía
	Dar las gracias en distintas situaciones	Autoconfianza
	Pedir disculpas	
	Identificar situaciones en las que es conveniente manifestar quejas y aprender a hacerlo de forma adecuada	
	Aprender a recibir quejas	
	Identificar la posibilidad de decir no como un derecho.	
	Decir no en situaciones distintas	

4.4.2.2. Metodología

Las **orientaciones metodológicas** para el desarrollo de las habilidades de comunicación, autopresentación y asertividad han de responder a los principios generales desarrollados en el apartado tercero de la parte metodológica de este manual. En este sentido es importante destacar que la *participación* se convierte en un elemento esencial del proceso en tanto que las técnicas que se van a emplear no pueden ponerse en práctica sin ella. El aprendizaje estructurado de habilidades sociales y el aprovechamiento de las experiencias cotidianas, así como la identificación y expresión de sentimientos hacen necesaria la implicación directa de los niños, niñas y adolescentes. Por ello es fundamental que entre en juego el principio de *motivación-sensibilización*, ya que sólo de este modo —si los niños, niñas y adolescentes están “motivados para hacer”—, conseguiremos que lleguen a generalizar los comportamientos adquiridos previamente en situaciones de enseñanza-aprendizaje. También es importante destacar el papel que tiene la *experiencia* —adquirida dentro del grupo, pero teniendo siempre presentes las características de cada sujeto— como herramienta metodológica, ya que el aprendizaje de habilidades en situaciones reales facilita su adquisición. No obstante, ello no supone renunciar a la utilización del aprendizaje estructurado o a otras técnicas de entrenamiento, que sin duda resultarán de gran utilidad. A continuación pasamos a concretar estas **orientaciones metodológicas** generales en otras más **específicas** adecuadas a las capacidades de los niños y niñas de diferentes edades.

En **Educación Infantil** será imprescindible tener en cuenta la importancia del papel de los adultos como modelos de conductas, así como de que el clima en el que se producen los procesos de desarrollo-aprendizaje, sea el adecuado para satisfacer las necesidades de los más pequeños. Como el lector o lectora recordará los objetivos específicos se agrupan en torno a tres grandes bloques: habilidades de comunicación, habilidades de autopresentación y asertividad. El desarrollo de habilidades de comunicación estará basado en la identificación de emociones y expresiones no verbales asociadas, la expresión de mensajes y en situaciones concretas y el desarrollo de habilidades de escucha básica. El desarrollo de habilidades de autopresentación y asertividad se fomentará mediante el aprendizaje de conductas sencillas como saludar o dar las gracias y la expresión de sentimientos de disgusto.

La *identificación de emociones y expresiones no verbales asociadas* ha de realizarse en un marco de trabajo más amplio como es el que supone el aprendizaje del lenguaje que utilizamos para referirnos a los afectos. Para conseguir este propósito se pueden utilizar dos estrategias diferentes. La primera de ellas consiste en mostrar en primer lugar la emoción, y a continuación pedir al niño o niña que reconozca la expresión que se corresponde con ella. En la segunda se invierte el orden: primero se identifica la emoción y, a continuación, le pedimos que la relacione con su correspondiente expresión (M^a Ángeles de la Caba, 1999). Tanto en un caso como en el otro son muchos los recursos a los que se puede acudir: cuentos, diapositivas, dibujos, viñetas, películas, representaciones de títeres, dramatizaciones, etc. Utilicemos uno u otro recurso la forma de proceder es siempre muy similar. Se trataría de que los niños y niñas vean y escuchen una historia en la que los personajes pasen por situaciones que generen distintas emociones, y cuyas expresiones puedan ser observadas fácilmente.

Los niños y niñas tienen que adoptar un papel activo, se tienen que involucrar en la historia —mediante preguntas y/o juegos—. También se pueden utilizar situaciones reales ya que éstas favorecen los aprendizajes significativos.

La *expresión de mensajes yo* es un objetivo que aún queda lejos de las capacidades de los niños y niñas de estas edades, sin embargo se puede aprovechar el hecho de que están empezando a utilizar el lenguaje en distintas situaciones. Si un niño o niña se acostumbra, desde pequeño, a utilizar expresiones en las que se empleen mensajes yo, irá interiorizando un determinado estilo expresivo. Además, la utilización de este tipo de mensajes influye en la calidad de las relaciones interpersonales y en el desarrollo de la autoestima. Resulta conveniente buscar situaciones en las que esté presente el educador o educadora, ya que éste tendrá que ayudarles, recordándoles lo que tienen que decir como respuesta alternativa a su primera reacción. El desarrollo de *habilidades de escucha básica* ha ayudado a los pequeños a interiorizar el respeto por los turnos de palabra, los silencios y la identificación de mensajes. Para aprender a respetar el turno de palabra puede emplearse una técnica que consiste en permitir el uso de la palabra sólo al que tiene un objeto determinado —por ejemplo un micrófono—, que se va pasando a quien solicita hablar y espera su turno. Una vez más emplear cuentos y representaciones de títeres puede ser útil, ya que en ocasiones se puede repetir lo que dice alguno de los personajes. También resultan muy adecuados los juegos en los que hay que repetir lo que ha dicho la última persona que ha intervenido antes de comenzar a hacer otra cosa diferente.

Saludar, dar las gracias, usar el nombre y pedir por favor son, junto con la expresión de sentimientos de disgusto, técnicas y recursos para mejorar las habilidades de auto-presentación y asertividad. Dichas técnicas son muy similares a las descritas para la expresión de mensajes yo. En general se trata simplemente de adaptar los dos primeros pasos del aprendizaje estructurado de habilidades sociales a las capacidades y al lenguaje de los preescolares y, sobre todo, de intervenir en situaciones reales para ofrecer modelos positivos de forma continuada, espontánea y natural. La *expresión de sentimientos de disgusto* tiene por objetivo enseñar a los niños y niñas a expresar sus quejas adecuadamente —de forma asertiva y no violenta—, se puede trabajar utilizando la misma metodología que la sugerida para los mensajes yo —es decir, estableciendo situaciones concretas y entrenando la conducta determinada—. Este aprendizaje se verá sensiblemente facilitado si al mismo tiempo se potencian habilidades de escucha activa y de resolución asertiva y participativa de conflictos.

En **Educación Primaria**, la *identificación de sentimientos* puede irse enriqueciendo a la vez que se desarrolla el lenguaje afectivo de los niños y niñas. En este sentido hay que tener en cuenta una diferencia importante en lo que se refiere a la expresión de los propios sentimientos entre los sujetos de esta etapa y los de la etapa anterior. Así, mientras que a los preescolares les gusta hablar de sí mismos, a medida que se van haciendo más mayores esto les resulta cada vez más difícil. Los procedimientos generales para trabajar la identificación de las emociones y de sus expresiones no verbales son los mismos que los indicados en la etapa de Educación Infantil: señalar el nombre de la emoción a partir de la expresión o viceversa. Para ello podemos utilizar los recursos anteriormente indicados: historias con apoyo audiovisual y situaciones reales. Sin embargo, en esta etapa evolutiva se produ-

cen dos importantes logros que permitirán la utilización de otras herramientas. Dichas habilidades son el juego y el desarrollo-aprendizaje de la lecto-escritura. La aparición del juego de reglas permite inventar con los niños y niñas de estas edades juegos en los que se proponga la identificación y expresión de sentimientos. Un ejemplo de este tipo de juegos serían aquellos similares a los juegos de mesa más conocidos, que se basan en la realización de distintas pruebas y en la contestación de preguntas. La temática puede ser la que nosotros elijamos, en este caso la relativa a las emociones, y permite el empleo de recursos como la expresión corporal, el mimo o el dibujo. El aprendizaje de la lecto-escritura es otro importante avance que va a permitir desarrollar un buen número de actividades, entre las que cabe destacar las siguientes: leer historias, describiendo y comentando los sentimientos de los personajes, escribir redacciones, inventar y representar obras de teatro y realizar cómics. El cine es otro recurso útil para este tipo de ejercicios.

El trabajo de los *mensajes yo* está íntimamente relacionado con la identificación de sentimientos, ya que se trata de la expresión de los mismos en situaciones concretas y en la relación con los demás. Ya hemos hecho alusión al modelado natural y espontáneo que ejercen los adultos —que debemos seguir utilizando en esta etapa—, así como a la intervención en situaciones concretas ofreciendo pautas de comportamiento. Sin embargo, no debemos olvidar que en esta etapa los niños y niñas comienzan a recurrir menos a los adultos para solucionar sus problemas. Pero a pesar de ello, y especialmente entre los seis y los diez años, seguirán presentándose muchas oportunidades para ayudarles a expresarse utilizando mensajes yo en situaciones cotidianas entre iguales. Para favorecer este tipo de situaciones es importante generar espacios de comunicación como por ejemplo la asamblea o los sistemas de mediación —espacios que ya han sido definidos y en los que se profundizará en la siguiente línea de intervención—.

En esta etapa sugerimos, de nuevo, comenzar por las destrezas de *escucha básica*: respetar el turno de palabra y desarrollar una actitud atenta que permita a los niños y niñas identificar, reproducir y comprender los mensajes que reciben, serán los primeros aprendizajes que se deben implementar. Para ello, al igual que en la etapa anterior se pueden utilizar juegos. Poco a poco, y una vez que se han aprendido estas habilidades básicas, proponemos ir introduciendo el entrenamiento de habilidades de escucha activa, tales como mirar a la persona que está hablando, o formular preguntas —para clarificar ciertas cuestiones o para recabar más información—. Para el entrenamiento de estas habilidades serán muy útiles espacios como la asamblea o la mediación —que aparecen detalladamente descritos en la siguiente línea de intervención “*Resolución asertiva y participativa de conflictos*”—. En cuanto a las habilidades de *autopresentación y habilidades sociales* el método más eficaz es el aprendizaje estructurado Goldstein (1989) —que fue ampliamente descrito en el apartado dedicado al análisis de la metodología general—.

En **Educación Secundaria** hay que tratar de que los y las adolescentes aumenten su capacidad para caracterizar y comprender algunos de los principales factores que influyen en el proceso de comunicación: ideas y creencias como los estereotipos y los prejuicios; principales distorsiones en el proceso de generación, transmisión y recepción de los mensajes; desconocimiento de datos relevantes debido a la ausencia de retroalimentación; y, muy especialmente, emociones que puedan suscitarse en distintas situaciones comunicativas. En este sentido, comprender las claves de la

comunicación no verbal —expresiones, mirada, postura corporal, etc.—, es de utilidad para mejorar la calidad de la comunicación interpersonal y para poner de manifiesto la necesidad de comunicar los propios sentimientos de forma consciente, a través de mensajes yo. La comprensión de los factores que influyen en el proceso de comunicación puede trabajarse con el método-socioafectivo, en el que mediante juegos de simulación, role-playing y otros ejercicios se intenta poner de relieve la existencia de elementos que influyen negativamente en el proceso de comunicación. Así, si realizamos un juego de simulación en el que cada sujeto tiene asignado un papel social y unas pautas para que juzguen y se comporten conforme a ciertos prejuicios, podremos evaluar y reflexionar sobre el papel de los estereotipos. Con el mismo objetivo podemos ofrecer a cada personaje de un role-playing información sesgada que le lleve a realizar una determinada interpretación. Del mismo modo, podemos inventar juegos que consistan en la creación y transmisión sucesiva de un mensaje sin ninguna posibilidad de hacer preguntas o de retroalimentación, a partir de los cuales se puedan analizar las distorsiones que se van produciendo desde que se emite el mensaje hasta que llega al último receptor. La comprensión del papel de las emociones y de la comunicación no verbal se puede desarrollar mediante la utilización de situaciones reales, de dramatizaciones o a partir del análisis de material audiovisual. Dependiendo del nivel de desarrollo emocional que haya alcanzado el grupo puede ser, o no, conveniente comenzar con la identificación de sentimientos y de expresiones emocionales asociadas a ellos —de un modo similar a como proponíamos en la etapa de Educación Primaria—.

En estrecha relación, y de forma simultánea al desarrollo de las actividades anteriores, se puede trabajar la expresión de los propios sentimientos en las relaciones con los demás. Los *mensajes yo* se presentan como la forma más adecuada de decir lo que uno siente sin culpabilizar o atacar al interlocutor. Además este tipo de mensajes ayuda a tomar conciencia y a identificar las propias emociones, lo que supone una mayor capacidad para controlar la conducta. Para favorecer la expresión de sentimientos son válidas las técnicas expuestas en el apartado anterior: role-playing, teatro, estudio de situaciones reales o ficticias y el análisis de material filmado (películas, teleseries, etc.).

Las técnicas de *escucha básica* tampoco van a variar demasiado con respecto a la etapa anterior. Sin embargo, dadas las mayores capacidades que tienen los y las adolescente para ejercitar la escucha activa, proponemos un ejercicio que puede ser útil para relacionar la escucha básica con la escucha activa. Se trata de que, entre todos, se construya una historia —teniendo en cuenta lo que han dicho los demás e intentando que tenga la misma coherencia que si la contase una sola persona—. Algunas de las herramientas a las que hicimos referencia en relación con los factores que influyen en la comunicación, el papel de las emociones, la comunicación no verbal y la expresión de mensajes yo, son válidas para trabajar las habilidades de escucha activa: mirar, resumir, parafrasear, preguntar y mostrar empatía. El método-socioafectivo puede servir para introducir el tema y descubrir la conveniencia de adoptar una determinada actitud y una serie de conductas que favorezcan la comunicación. Se trataría de seleccionar o diseñar actividades que permitan comparar diversos tipos de escucha, analizar los sentimientos de los interlocutores y las conductas que los originan. Para entrenar habilidades concretas se puede emplear el método

del aprendizaje estructurado de habilidades sociales, el teatro y los ejercicios escritos que conlleven la elaboración de diálogos y situaciones siguiendo distintos tipos de escucha. Las habilidades para parafrasear y resumir pueden ejercitarse mediante un juego por parejas en el cual uno de los miembros lanza una afirmación o un pequeño discurso, y el otro lo tiene que resumir. El emisor tendrá que evaluar si el resumen elaborado por su compañero se ajusta, o no, a lo que él quiso decir. Por último sugerimos que la formulación de preguntas se entrene mediante la realización de entrevistas por parejas o de entrevistas colectivas. El entrevistado puede hablar sobre sí mismo, o puede decidir interpretar algún personaje.

En cuanto al desarrollo de *habilidades de autopresentación y asertividad*, además del aprendizaje estructurado sugerimos el empleo de otras técnicas de apoyo. Entre ellas podemos destacar el análisis de situaciones de la vida cotidiana, en las que se pretende que los y las adolescentes identifiquen y discriminen las circunstancias concretas que hacen que una conducta sea o no adecuada. También resulta conveniente el análisis de escenas de vídeo o de televisión, así como el de textos literarios.

4.4.2.3. Actividades

Ejemplo de actividad nº 1	Tema: Habilidades de comunicación. Escucha básica y mensajes yo. Representación de títeres	Destinatarios: Infantil (3-6)	Número de sesiones de una hora: Una
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Desarrollar la capacidad de escucha básica y propiciar la expresión de mensajes yo ante situaciones concretas. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> Obra de teatro para representar con títeres, en la que los personajes expresen sus sentimientos a través de mensajes yo por algún tipo de exigencia del argumento, que pueda implicar a los niños en su formulación. Asimismo, el argumento ha de contener elementos que hagan necesario que los niños escuchen y repitan determinadas partes. Por ejemplo, el hada que tiene que acudir al rescate cuando se utilizan las palabras mágicas —que son los mensajes yo— ha sido hechizada por la bruja, y no puede oírlas a no ser que los niños las repitan. Títeres y teatro (o algo que haga las veces). 			
<p>Nota:</p> <ul style="list-style-type: none"> Las propias características de las representaciones de títeres provocan que se dé una interacción entre los personajes y los espectadores que el educador ha de aprovechar al máximo para trabajar los contenidos. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se realiza la representación, aprovechando la interacción con los personajes y la participación en la marcha de la historia para que los niños y las niñas tengan que repetir determinadas frases, bien para formular mensajes yo, bien para entrenar la escucha. 			

Ejemplo de actividad nº 2	Tema: Habilidades de comunicación. Identificación y expresión de sentimientos. Juego de mesa	Destinatarios: Primaria (8-12)	Número de sesiones de una hora: Las que se quiera
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Ejercitarse en la identificación y expresión de sentimientos. 			
Material: <ul style="list-style-type: none"> • Va a depender mucho de cómo se organice el juego. Puede elaborarse un tablero grande en papel continuo, o varios pequeños, en función de la disposición de los jugadores —todo el grupo a la vez o divididos en grupos más pequeños de cuatro a ocho personas—. Es posible no utilizar tablero. Bastará cualquier sistema que indique el avance de cada equipo, bien en casillas o lugares físicos —un recorrido por el aula, por ejemplo—, colocando objetos o fichas en el mismo, un registro de puntos, o un tablero dibujado en una pizarra, o en el suelo. Si se opta por un sistema en el que se marque el avance a través de la posición en lugares físicos, hará falta un objeto a modo de ficha y un dado o equivalente. Los miembros del equipo pueden turnarse para hacer esta función, si se trata de un tablero grande de suelo. Si se opta por este tablero, puede tener casillas de distintos colores y en función de cada uno se asigna un tipo de prueba. También es posible idear otro sistema, como lanzar el dado, tirar a una diana o simplemente establecer una secuencia fija, para determinar la clase de prueba que tendrán que realizar. • Lo que es común son las tarjetas con pruebas. Serán preguntas, mímica y dibujos. Pueden introducirse otras. Las preguntas tratarán sobre los indicadores de las distintas emociones, sobre sus definiciones, situaciones que las provocan y cómo expresar adecuadamente los sentimientos, acerca de las maneras de resolver determinadas circunstancias, etc. A través del mimo tienen que representar distintas emociones y/o situaciones, al igual que a través de los dibujos. 			
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none"> • Hay varias formas de organizarlo, pero siempre se juega en equipos de dos a cuatro personas como mínimo y máximo, respectivamente. Cuando se trata de las preguntas, las responden discutiendo entre ellos durante un tiempo limitado, fijado con anterioridad, y deciden la respuesta, que será expuesta por el portavoz —papel en el que rotarán—. Las pruebas de mimo y dibujos consisten en que un miembro del equipo tiene que hacerse entender por los demás a través de estos medios y sin hablar. El equipo supera la prueba si logran adivinar lo que quiere decir su compañero. Los demás equipos conocen la respuesta y controlan el cumplimiento de las normas. • Si se hace con tablero y dado, los equipos avanzan moviendo la ficha tantas casillas como corresponda, y en función de dónde caigan les tocará una u otra prueba. • Si se hace con otros sistemas, como los puntos, la realización de cada prueba tendrá asignado un número de ellos y tendrán que alcanzar una cantidad determinada para lograr el objetivo. La prueba se asignará por azar (a través de un dado, o mano inocente), por puntería (diana) o por turnos (cada vez una). 			



Ejemplo de actividad nº 3	Tema: Habilidades de comunicación. Mensajes yo. Cómic	Destinatarios: Primaria (8-12)	Número de sesiones de una hora: Una
Objetivo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a formular mensajes yo para expresar sentimientos y opiniones. 			
Material:			
<ul style="list-style-type: none"> • Papel, lápices, rotuladores, pinturas, etc. 			
Notas:			
<ul style="list-style-type: none"> • Esta actividad requiere un trabajo previo de identificación de sentimientos y situaciones en las que es pertinente emplear los mensajes yo, así como cierto entrenamiento en grupo, ya que se enfrentarán a una tarea (individual o colectiva), en la que tendrán que inventar ellos las situaciones y los diálogos. • En función de la dificultad que suponga para el grupo concreto, por la edad o cualquier otra circunstancia, puede limitarse a la expresión de sentimientos, prescindiendo de las opiniones. 			
Desarrollo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Se trata de elaborar un cómic, con el objetivo de integrar y practicar aspectos como la identificación de emociones y de las situaciones que las provocan, y la expresión de sentimientos y opiniones a través de mensajes yo. • Puede hacerse de forma individual o en grupo, dependiendo del objetivo. Si además quiere utilizarse esta actividad para evaluar la adquisición de los contenidos en cada niño (sin que ellos lo sepan, no es un examen, sino un indicador), puede hacerse individualmente. Si no, el trabajo en grupo cooperativo siempre fomenta una serie de habilidades importantes y un buen clima en el grupo, por lo cual lo consideramos más ventajosos, sin que ello quiera decir que realizar esta tarea individualmente sea negativo. 			

Ejemplo de actividad nº 4	Tema: Habilidades de comunicación. Escucha. Juego	Destinatarios: Primaria (8-12)	Número de sesiones de una hora: Una
Objetivo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Pasarlo bien y experimentar la importancia de mantener la concentración y la atención a lo que nos dicen los demás para poder escucharles. 			
Material:			
<ul style="list-style-type: none"> • Ninguno. 			
Notas:			
<ul style="list-style-type: none"> • Es importante prestar atención a la explicación del juego. No es difícil pero, al haber varias consignas, pueden despistarse si no prestan suficiente atención. Hay que dedicarle tiempo a explicarlo bien y a asegurarse de que todos lo hayan comprendido. 			
Continúa en la página siguiente ►			

<p>◀Viene de la página anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para agilizar el juego, sobre todo si son pequeños, pueden hacerse listas de cada tipo de preguntas, de forma que se hagan unas fijas y no haya que improvisarlas. • Puede hacerse con adolescentes y con adultos.
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se distribuyen en equipos de cuatro y se colocan mirándose dos a dos, formando un cuadrado. • Existen cuatro papeles que irán rotando. Uno tiene que contestar a las preguntas que le irán formulando los que están a su derecha y a su izquierda. Las realizadas por el primero pueden tratar sobre cualquier cosa que se le ocurra y que no sean temas personales (historia, deporte, música, televisión, matemáticas...). El segundo, sin embargo, preguntará sobre sus gustos, aficiones, preferencias, cualidades... El que está enfrente tendrá que bailar, o moverse constantemente en el sitio, como quiera. El que contesta, al tiempo que lo hace, deberá imitar al que baila. Y éste, deberá escuchar y retener las respuestas. • Se fija un tiempo (unos cinco minutos) para que cada uno desempeñe el papel inicial, y se da paso a la asamblea. En ésta, al que le tocó bailar, tendrá que contar las respuestas que ha dado el que tenía asignado el papel de contestar a las cuestiones personales, presentando a su compañero ante el grupo. • Seguramente tendrán dificultades. Se trata de hablar sobre las causas de las mismas, sobre cómo se han sentido en el juego y sobre cómo se sentirían si cuando hablan, el que les escucha "no hace ni caso", como el que bailaba. Este debate puede llevarse a cabo en la última asamblea, cuando todos hayan desempeñado los distintos papeles y justo después la presentación del compañero por parte de los últimos a los que les toque.

Ejemplo de actividad nº 5	Tema: Asertividad. Peticiones	Destinatarios: Primaria (8-12)	Número de sesiones de una hora: Una o dos
----------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------	--

<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar situaciones en las que es adecuado realizar peticiones e iniciarse en el entrenamiento de esta habilidad.

<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dos situaciones de vulneración de derechos o conflicto de intereses en las que la respuesta adecuada pueda ser la realización asertiva de una petición. Ejemplo: pedirle a un compañero que no continúe realizando una conducta ofensiva o que le molesta (llamarle utilizando un mote, dar golpes en su silla, utilizar sus cosas sin permiso, insultarle, gastar bromas pesadas como esconder sus pertenencias sistemáticamente, no realizar la parte que le corresponde de la tarea...). • Diapositivas o viñetas, si se quiere tener un apoyo visual para el planteamiento de las situaciones. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>



◀Viene de la página anterior

Nota:

- Sería mejor emplear una sola sesión de hora y media o dos horas, pero si no es posible, puede dividirse en el momento de comenzar a idear nuevas situaciones o en la preparación de las dramatizaciones.

Desarrollo:

- Se trata de presentar las situaciones comentarlas, idear otras con los niños y con las niñas y representar estas últimas.
- Para presentar las situaciones, se pueden utilizar distintos medios: lectura en común, representación, lectura con apoyo visual...
- En el diálogo se hará hincapié en los sentimientos de los protagonistas, fomentando la empatía, en la definición de la situación en concreto (un niño esconde siempre la mochila de un compañero y éste se siente muy mal), y en lo que supone ésta en general (vulneración de derechos). Es importante que la mayor parte de las respuestas las dé el grupo, siendo función del educador preguntar, motivar el diálogo, reconducirlo y sintetizar las respuestas integrándolas, de forma coherente. La información que proporcione el adulto ha de ser comprensible.
- También en el marco del diálogo, como parte de la información que suministre el educador, se introducirán las instrucciones para realizar una petición de forma asertiva.
- En la última parte del diálogo se invitará a los niños y a las niñas a imaginar situaciones similares en las que haya conflicto de intereses (por ejemplo, no realizar la parte que corresponde del trabajo en grupo) o vulneración de derechos (como insultar). Si resulta complicada esta distinción, puede trabajarse exclusivamente la vulneración de derechos desde el principio de la actividad. La formulación de situaciones puede hacerse en grupos pequeños. Además de construir la situación, deberán formular la petición asertiva adecuada en boca del personaje ofendido.
- Por último, se representarán las situaciones ideadas por los niños. Si se han ideado en grupo grande, se elegirán unas cuantas entre todos. Si se ha trabajado en grupos pequeños, cada grupo representará la suya. Cada dramatización será comentada, haciendo referencia a los elementos de la situación, especialmente a los sentimientos de los protagonistas y a la formulación, adecuada o no, de la petición, así como a las consecuencias previsibles de la misma.

Ejemplo de actividad nº 6	Tema: Factores que influyen en la comunicación	Destinatarios: Secundaria (12-16)	Número de sesiones de una hora: Las que el grupo necesite
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar algunos de los factores que influyen en la comunicación (emociones, comunicación no verbal, historia personal y relacional) y comprender la importancia de su papel. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>			



◀Viene de la página anterior

Material:

- Una obra de teatro corta, sobre un conflicto en la relación entre dos personas (dos amigos adolescentes, por ejemplo). Se tendrán que observar los siguientes aspectos:

Cuestiones relacionadas con la historia de los protagonistas y de la amistad entre ambos, que afectan a la comunicación en una situación concreta —por ejemplo, si la situación aborda un conflicto porque uno de los dos ha llegado tarde, puede contarse que ese mismo ya dejó plantado al otro en varias ocasiones—. Se trata de señalar antecedentes en la experiencia de los personajes que van a mediar en su interpretación de la situación y en sus emociones.

Las emociones de ambos en la situación de conflicto, que no siempre serán expresadas ni manejadas adecuadamente, sino que influirán en reacciones de bloqueo de la comunicación —irse dando un portazo, escalada de hostilidad, pasividad de uno de los protagonistas...—.

La comunicación no verbal, para lo cual habrá que realizar anotaciones sobre gestos, posturas, formas de mirar, etc., a través de la cual se transmitirán emociones.

Notas:

- Aunque hayamos hablado de dos protagonistas y una relación central, en la que reflejar los aspectos mencionados, pueden aparecer más personajes y relaciones. Es importante que todos los adolescentes tengan algo importante que hacer en el montaje, aunque no todos tienen porqué ser actores.
- El papel del educador será el de director de la obra, aunque puede ayudarle algún grupo pequeño de alumnos. Su función será importantísima, porque de la misma dependerá, en buena medida, que en la obra se reflejen suficientemente bien los aspectos mencionados, así como que se puedan aprovechar todas las posibilidades educativas que ofrece este tipo de actividad.

Desarrollo:

- Es posible que los jóvenes participen también en la elaboración del guión, trabajando sobre un texto base que puedan enriquecer, aportando elementos que hagan que la obra sea más cercana y tenga más que ver con su realidad. Para ello pueden emplearse las agrupaciones pequeñas. Las modificaciones o ampliaciones se presentarán en el grupo grande. El educador tratará de elaborar otro texto que las recoja para que el grupo lo apruebe o modifique, en su caso.
- A lo largo de los ensayos es importante suscitar debates sobre cómo se sienten los personajes, cómo lo expresan a través de la comunicación no verbal, cómo influye la propia historia y la común en su interpretación de las distintas situaciones, y, en definitiva, cómo afectan todas estas circunstancias a la comunicación a la hora de resolver conflictos.
- Tras la representación en público —padres y madres, otros grupos del centro, barrio...—, los adolescentes pueden preparar un debate sobre la obra al que se invite a los asistentes.

Ejemplo de actividad nº 7	Tema: Factores que influyen en la comunicación	Destinatarios: Secundaria (12-16)	Número de sesiones de una hora: Una
Objetivo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Entrenar las habilidades de escucha activa. 			
Material:			
<ul style="list-style-type: none"> • El que se quiera utilizar para ambientar la actividad: micrófonos, cámaras de TV, grabadoras (de verdad o no), papeles para tomar notas... 			
Nota:			
<ul style="list-style-type: none"> • Sería bueno que todos pudieran realizar este ejercicio, para lo cual podrían preparar entrevistas por parejas o tríos. 			
Desarrollo:			
<ul style="list-style-type: none"> • La actividad consiste en realizar una entrevista. Puede ser a una persona concreta (compañeros, educadores, dirección del centro, o cualquier otro), con un fin específico —publicarla en el periódico del grupo o del centro, en un tablón de anuncios...—. O puede tratarse de una dramatización (entrevistamos a un personaje famoso, representado por uno de los adolescentes, en un programa conocido de televisión). • Es necesario ofrecer instrucciones sobre cómo hacer la entrevista, relacionadas con algunas de las habilidades de escucha activa (hacer preguntas, parafrasear y resumir, mirar a la persona que está hablando o dar muestras de escucha, como asentir con la cabeza). • La entrevista la presencia todo el grupo, y se comenta cómo han desempeñado las habilidades mencionadas. 			

4.4.3. Orientaciones para la intervención sobre el desarrollo de las relaciones interpersonales

El **objetivo general** de este tipo de intervenciones es conseguir que los sujetos identifiquen los principales grupos en los que se encuentran inmersos, así como los aspectos positivos y negativos que pueden darse en el transcurso de las relaciones interpersonales que se establecen en el seno de los mismos. Y ello para conseguir potenciar los componentes positivos de la relación y hacer que disminuyan los negativos. El trabajo concreto a realizar en esta línea de intervención ha de ir encaminado a la toma de conciencia sobre la relevancia que tiene el establecimiento de vínculos, tanto con las personas como con los grupos. En este sentido es importante destacar que el escenario más adecuado para realizar esta tarea es el grupo y, por tanto, es fundamental crear un espacio en el que profundizar sobre el análisis de las relaciones interpersonales —por ejemplo, éste puede ser un marco ideal para abordar el tema del maltrato entre iguales—. Naturalmente, la forma en que han de trabajarse estos aspectos varía de una etapa evolutiva a otra. A especificar estas cuestiones dedicaremos el apartado sobre metodología, pero antes de entrar a analizar las orientaciones para intervenir con niños, niñas y adolescentes, quisiéramos hacer un breve comentario sobre algunos aspectos a trabajar con familias y equipos educativos.



La **formación de los progenitores** ha de estar orientada a incrementar sus recursos educativos a la hora de potenciar —en sus hijos e hijas— el adecuado desarrollo de las áreas objeto de intervención. En concreto sugerimos cinco grandes áreas —en las que incluimos una serie de contenidos concretos—, en torno a las cuales se podrían diseñar programas de formación más específicos: las relaciones paterno-materno/filiales, cómo educar la autoestima, la comunicación con los hijos e hijas, las relaciones con los iguales y cómo educar la asertividad.

El análisis de las *relaciones paterno-materno/filiales* puede ser el inicio de un proceso reflexivo-formativo sobre las funciones y los roles parentales y su influencia en el desarrollo infantil. Las madres y los padres se enfrentan, cada día, a una serie de dificultades y de tensiones —vida laboral, expectativas derivadas de los modelos sociales de maternidad, paternidad, escasez de redes de apoyo social, etc.— que han de aprender a afrontar de forma adecuada para que no repercutan negativamente en la calidad de la relación con sus hijos e hijas. El fundamento de nuestra propuesta de trabajo se basa en la misma metodología que sugeríamos para el análisis de los aspectos positivos y negativos de las relaciones interpersonales: crear espacios en los que dialogar y hacer explícitas las diferentes relaciones que han de establecer con sus hijos e hijas en los distintos momentos evolutivos. De este modo, el objetivo a conseguir es crear un espacio en el que los progenitores puedan tomar conciencia de la importancia que tiene la relación con sus hijos, lo que les va a ayudar a estar más motivados para adquirir e incrementar sus propias competencias para desempeñar el rol parental. A continuación presentamos una posible propuesta de contenidos a trabajar.

Tabla 38: Contenidos para trabajar el desarrollo de las relaciones interpersonales

Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Funciones de la relación materno/ paterno filial para el desarrollo del niño y el adolescente	Identificar aspectos recompensantes para ellos en la relación con sus hijos	Respeto
Redes de apoyo	Identificar factores que suponen estrés para ellos en la relación con sus hijos	Diversidad
Modelos sociales actuales de maternidad y paternidad	Identificar apoyos sociales con los que cuentan para la educación de sus hijos	Dignidad
Factores sociales que influyen positiva y negativamente en el desempeño del rol parental	Identificar obstáculos al buen ejercicio de su rol parental	Confianza en la propia capacidad para desempeñar adecuadamente el rol parental Autoestima

Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior

	Generar y planificar soluciones para los problemas detectados	Valoración positiva de la existencia de redes de apoyo
--	---	--

La *autoestima* es un factor esencial para el desarrollo personal y la adecuada adaptación social. El objetivo de este tema es que los progenitores conozcan y tomen conciencia de su importancia, al mismo tiempo que adquieren e incrementan sus estrategias para potenciar el desarrollo de sus hijos e hijas. Diversos estudios empíricos han demostrado que la autoestima de los padres y madres influye en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes, por tanto puede ser un medio para influir en este último. En resumen, se tratará de estimular la confianza de los progenitores en sus propias capacidades para desempeñar su rol parental, así como reducir sus sentimientos de culpa y ansiedad ante determinados comportamientos infantiles y adolescentes. A continuación presentamos una tabla resumen de algunos de los contenidos que se propone trabajar en este nivel.

Tabla 39: Contenidos para trabajar la autoestima

Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Autoconcepto y autoestima Formación	Estrategias educativas que fomenten el adecuado desarrollo de la autoestima de sus hijos e hijas	Respeto Dignidad
Papel de la autoestima en el desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes	Habilidades para evaluar y mejorar su propia autoestima	Diversidad
Papel de la propia autoestima en la educación de los hijos e hijas		Confianza en su propia capacidad para desempeñar correctamente el rol parental. Autoestima

El siguiente tema que proponemos trabajar con las familias es el de la *comunicación con sus hijos e hijas*. Aquí el objetivo principal es que los progenitores adquieran una serie de habilidades que mejoren y optimicen los procesos comunicativos con sus descendientes. Los contenidos aparecen resumidos en la tabla 40. A este respecto es interesante destacar que un elemento relevante cuando se trabaja con progenitores es fomentar la expresión de las manifestaciones de cariño y la emisión de mensajes positivos de aceptación y afecto —tanto verbales como no verbales— hacia sus hijos e hijas.

Tabla 40: Contenidos para trabajar la comunicación padres/hijos

Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Factores que influyen en el proceso de comunicación	Identificar los factores que influyen en la comunicación	Respeto Dignidad
Escucha activa y empática	Escuchar activa y empáticamente a los hijos y a las hijas	Diversidad
Comunicación desde el yo	Expresar sentimientos. Expresión de mensajes positivos, de afecto y de cariño	Valoración positiva y desarrollo de una actitud de confianza, apertura y cariño manifiesto hacia los hijos y las hijas
Asertividad	Empleo de mensajes yo	Confiar en la propia capacidad para desempeñar adecuadamente el rol parental

El cuarto tema que nosotros proponemos trabajar con los progenitores es el de las *relaciones con iguales*. A este respecto consideramos fundamental que los padres y madres conozcan la importancia que para sus hijos e hijas tiene el establecimiento de relaciones con iguales, y cómo éstas se convierten en una herramienta fundamental para el desarrollo. Si los progenitores entienden la verdadera magnitud de estas relaciones, será mucho más fácil que ayuden a sus hijos e hijas a establecer unas interacciones positivas con sus compañeros y compañeras, lo que sin lugar a dudas dará lugar a una intervención mucho más eficaz que si sólo se interviene desde el contexto educativo. Un buen ejemplo de este tipo de intervención es la que se realiza cuando se establece una coordinación entre familia y escuela para la prevención, detección y tratamiento del maltrato entre iguales.

Tabla 41: Contenidos para trabajar las relaciones entre iguales

Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Relaciones con los iguales en las distintas etapas evolutivas Características y funciones	Identificar los fenómenos negativos que pueden darse en las relaciones entre iguales (maltrato entre compañeros, presión excesiva del grupo de adolescentes), factores protectores y factores de riesgo	Respeto Dignidad Diversidad

Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior

Efectos de una mala relación con los iguales	Recursos para ayudar a sus hijos e hijas a relacionarse adecuadamente con sus iguales	Conciencia de la importancia de las relaciones entre iguales
Fenómenos positivos que se dan en las relaciones entre iguales	Recursos para identificar factores de riesgo en la relación de su hijo o hija con los iguales	Receptividad y sensibilidad hacia las relaciones entre iguales de sus hijos e hijas
Fenómenos negativos que pueden darse en la relación entre iguales. Maltrato entre compañeros. Presión excesiva del grupo de adolescentes	Recursos para actuar adecuadamente en caso de que su hijo o hija tenga problemas en las relaciones con los iguales	Confianza en la propia capacidad para desempeñar adecuadamente el rol parental

El último tema que proponemos trabajar es el de educar a los niños, niñas y adolescentes para que muestren un *comportamiento asertivo*. Como ya hemos señalado fomentar un estilo de respuesta asertivo, además de tener un alto valor preventivo sobre la aparición de conductas violentas, va a incidir favorablemente en el desarrollo socio-afectivo. En este sentido, la socialización que se produce en el contexto familiar juega un papel esencial. Por tanto, se trataría de crear espacios para que los progenitores puedan conocer y tomar conciencia de la importancia que tiene la asertividad sobre el desarrollo de sus hijos e hijas, adquiriendo recursos para fomentarla y potenciarla en el seno de las relaciones familiares.

Tabla 42: Contenidos para trabajar el comportamiento asertivo

Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Asertividad	Estrategias educativas para fomentar el desarrollo de la asertividad de sus hijos e hijas	Respeto Dignidad Diversidad
Papel de la asertividad en el desarrollo de los niños, las niñas y los adolescentes	Mejora de la propia asertividad	Asertividad
Asertividad y prevención		Confianza en la propia capacidad para desempeñar adecuadamente el rol parental

Respecto a la *metodología* más adecuada para trabajar estos temas con padres y madres hemos de señalar que se recomienda utilizar la metodología general propuesta en las dos primeras líneas de intervención que hemos desarrollado en este manual: “*Promoción del conocimiento de las necesidades infantiles y adolescentes y de los derechos que de ellas se derivan*” y “*Promoción de un estilo educativo inductivo de apoyo*”.

El trabajo con los **equipos educativos** debe tener como *objetivo prioritario* la mejora de *la autoestima* de las y los educadores. La tarea de educar lleva asociados altos niveles de implicación personal —ya que supone una interacción continua y el establecimiento de relaciones personales intensas—, al mismo tiempo que supone la aparición, en algunos casos, de importantes conflictos interpersonales. Estos factores pueden contribuir a que en, ciertos casos, los profesionales se cuestionen su propia forma de trabajo, e incluso que se perciban a sí mismos con una baja autoestima. Por eso sugerimos que, desde los equipos educativos, se preste una atención especial al bienestar del grupo y a la consecuente satisfacción resultante de formar parte activa de él. El grupo, formado por el conjunto de educadores y educadoras, es el espacio ideal para experimentar aquellos valores y actitudes en los que queremos educar. Pero al mismo tiempo ha de convertirse en el contexto adecuado para encontrar apoyo afectivo y técnico. Con el fin de combinar ambos aspectos se propone una actividad que consiste en compartir con los compañeros y compañeras aquellas situaciones que preocupen o en las que la propia actuación no ha resultado satisfactoria del todo. Una actitud de escucha activa y empática entre los miembros del equipo educativo ayudará a brindar y a obtener apoyo afectivo. A título de ejemplo recomendamos una técnica muy conocida, y bastante útil, para mejorar la autoestima de los equipos educativos. Cada miembro del equipo dibuja un árbol. En sus raíces se escriben aquellas actitudes, valores y cualidades que cree que pueden hacer de él o de ella un buen educador/a. En las ramas las habilidades que se necesitan para ello, y en los frutos los resultados conseguidos. Estos árboles no son estáticos, sino que pueden ir cambiando conforme la persona incrementa sus habilidades, desarrolle otras actitudes favorables y vaya alcanzando mejores resultados.

4.4.3.1. Orientaciones para la intervención con niños, niñas y adolescentes para promocionar el desarrollo de las relaciones interpersonales

Tal como señalamos en el apartado 4.4.3, la manera de abordar la intervención con niños, niñas y adolescentes para promocionar el desarrollo de las relaciones interpersonales varía de unas etapas evolutivas a otras. Con los niños y niñas más pequeños la intervención deberá centrarse en potenciar la calidad de los vínculos afectivos con los adultos significativos, ya que éstos se consideran elementos básicos para el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas en etapas posteriores de la vida. Con los niños mayores y los adolescentes el trabajo debe centrarse, básicamente, en el grupo de iguales, ya que éste comienza a ocupar un papel relevante en el proceso de socialización. A concretar los objetivos, contenidos y metodología más adecuada en cada caso concreto dedicamos las páginas que siguen.

4.4.3.1.1. *Objetivos y contenidos*

En este apartado se ofrece una propuesta de objetivos, tanto de carácter general como específico, y contenidos para las diferentes etapas educativas.



Tabla 43: Objetivos y contenidos para Educación Infantil (3-6 años)

OBJETIVOS		
<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover las interacciones positivas entre compañeros y compañeras y sentar las bases para que desarrollen un estilo de comportamiento en el que predominen el buen trato y la asertividad. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una actitud de aceptación hacia todos los miembros del grupo. • Identificar las conductas de acercamiento positivo a los compañeros —prestar sus pertenencias, pedir jugar, etc.— como las que conllevan la aprobación y el refuerzo de los adultos y los iguales. • Saber que las agresiones físicas y verbales hacia los compañeros no van a ser aceptadas. • Desarrollar la empatía con las víctimas de agresiones físicas y verbales. • Saber que la exclusión de un compañero o compañera de sus juegos será desaprobada por el adulto y desarrollar la empatía con el niño o la niña al que no dejan jugar. • Desarrollar habilidades de autopresentación: unirse a los juegos y hacer amigos, pedir y prestar los juguetes, saludar, dar las gracias, etc. • Aprender a reaccionar de forma adecuada ante una agresión: pedir la ayuda del adulto. • Identificar a sus amigos y contar lo que hacen con ellos. 		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Conocimiento de las normas sobre la interacción, así como de sus consecuencias	Presentarse y unirse a los juegos	Respeto
	Saludar y dar las gracias	Diversidad
	Compartir: ofrecer sus cosas y pedir las de los demás	Dignidad
	Pedir ayuda al adulto ante una agresión	Confianza
	Empatía con el agredido	Importancia de las relaciones con los demás
	Contar cuestiones relativas a sus juegos y a sus amigos en la asamblea	



Tabla 44: Objetivos y Contenidos para Educación Primaria (6-12 años)

OBJETIVOS		
Objetivo general:		
<ul style="list-style-type: none"> Comprender que el trato que demos y recibamos en las relaciones con los compañeros es importante para la salud y el bienestar. 		
Objetivos específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> Expresar opiniones y sentimientos relacionados con acontecimientos ocurridos en el contexto de las relaciones con los compañeros. Identificar situaciones en las que se sientan bien en el trato con sus compañeros. Identificar situaciones de maltrato entre compañeros. Identificar las diferencias entre situaciones positivas que se producen con compañeros/as y situaciones de maltrato. Desarrollar la empatía con los distintos protagonistas en situaciones de maltrato entre iguales: agresores, víctimas y espectadores. Comprender que el maltrato es un problema grave ante el que uno no se puede defender sólo —tanto si es víctima, como agresor o espectador—, y que por ello es necesario pedir ayuda y quienes lo hacen no son ni “chivatos” ni cobardes, sino valientes. Desarrollar la confianza en los resultados de la intervención del adulto, a través del conocimiento de los pasos que se van a seguir y de experiencias satisfactorias en este sentido, de forma que se animen a pedir ayuda. Establecer normas de convivencia para evitar el maltrato, que incluyan la petición de ayuda. 		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Relaciones con los demás	Expresión de opiniones y sentimientos sobre acontecimientos en las relaciones entre compañeros y compañeras	Respeto
Conductas positivas y negativas para el bienestar en las relaciones con los compañeros y compañeras	Identificación de situaciones y factores positivos en las relaciones con los compañeros y compañeras	Diversidad
Importancia de las relaciones con los demás	Identificación de situaciones de maltrato entre compañeros y compañeras	Dignidad
Importancia de los sentimientos de bienestar y la salud de las personas	Identificación de diferencias entre las situaciones positivas y las de maltrato	Participación

Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior

	Establecimiento de normas	Valoración positiva de las relaciones con los demás
	Pedir ayuda en casos de maltrato	Valoración positiva de la comunicación de sentimientos

Tabla 45: Objetivos para Educación Secundaria (12-16 años)

OBJETIVOS
<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las funciones de los grupos humanos e identificar la familia, la comunidad educativa formal o no formal y los amigos, entre aquellos en los que se desarrolla su vida, así como identificar y reflexionar sobre los fenómenos positivos y negativos que se producen en las relaciones paterno-filiales, entre compañeros, con los educadores y con el grupo de amigos.
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender que las personas vivimos en grupos humanos porque los necesitamos, y que en estos grupos se producen las relaciones interpersonales más importantes. • Comprender que determinados fenómenos en los grupos y en las relaciones pueden hacer que éstas perjudiquen, en lugar de ayudar a las personas. • Identificar la familia, la comunidad educativa formal o no formal y el grupo de amigos como los grupos más importantes en los que se desarrolla su vida. • Reflexionar y comprender la importancia de las relaciones sobre la salud y el bienestar personal. • Identificar aspectos positivos de las relaciones entre compañeros. • Identificar los problemas que se pueden dar en las relaciones entre compañeros. • Reflexionar sobre las situaciones de maltrato ente compañeros/as y desarrollar la empatía hacia las personas involucradas. • Comunicar experiencias y sentimientos referidas a las relaciones interpersonales y, en concreto, a las que se dan en el aula o grupo. • Implicarse en la mejora de las relaciones en el aula o grupo, para promover el mayor bienestar para todos sus miembros. • Buscar y decidir soluciones y salidas a las situaciones de maltrato, incluyendo el establecimiento de normas y acuerdos y la petición de ayuda a compañeros y adultos. • Identificar aspectos positivos y negativos de las relaciones con los y las educadoras. • Comunicar sus sentimientos en las relaciones con los profesores y contribuir a la resolución de los conflictos. • Identificar aspectos positivos de las relaciones paterno-filiales.
Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior		
<ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre la comunicación con sus padres, identificar los principales conflictos y adquirir recursos para mejorar el manejo de los mismos. • Reflexionar sobre la importancia que tiene para ellos su grupo de amigos. • Identificar fenómenos positivos y negativos que se producen en el mismo, teniendo en cuenta que además de apoyo, ayuda y diversión, a veces se dan en su interior fenómenos de presión y falta de respeto a las decisiones de los demás y a la identidad individual. • Identificar conductas y actitudes que puedan reducir los fenómenos negativos que se dan en los grupos de amigos. 		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Grupo humano. Principales grupos. Funciones	Expresión de sentimientos y opiniones	Respeto
Relaciones interpersonales Funciones	Identificación de las principales relaciones interpersonales que establecen	Diversidad
Salud y bienestar personal	Identificación de aspectos positivos y negativos en las relaciones	Dignidad
Fenómenos nocivos en las relaciones: maltrato y presión grupal	Identificar el maltrato y la excesiva presión grupal como fenómenos que atentan gravemente contra el bienestar de las personas y atentan contra su dignidad	Valoración de la importancia de los sentimientos y de las relaciones interpersonales y grupales
Comunicación y conflictos en la familia	Identificar las relaciones y los sentimientos como factores esenciales en la salud y el bienestar	
	Diálogo y discusión	
	Análisis y resolución de problemas. Toma de decisiones	

4.4.3.1.2. Metodología

En **Educación Infantil** proponemos como estrategias básicas de establecimiento de normas adecuadas, el entrenamiento de las habilidades de autopresentación, el diálogo en la asamblea y la intervención en episodios de agresión y exclusión que favorezcan el desarrollo de la empatía y de la asertividad. En repetidas ocasiones, a lo largo de este manual, hemos señalado la importancia del establecimiento de normas



claras y estables, por ello nuevamente insistimos en la necesidad de presentarles un marco de referencia consistente y estable. En la línea de intervención denominada “*Participación en la gestión de la convivencia*” ya ofrecimos algunas estrategias metodológicas para trabajar en este sentido. Al igual que las estrategias para desarrollar las habilidades de autopresentación, fueron explicadas en el epígrafe anterior. Respecto a la intervención en episodios de agresión, ésta ha de ser cuidadosa y centrarse en la víctima para fomentar la empatía hacia ella y proponer medidas constructivas de reparación del daño. Para ello, habrá que mostrarles las consecuencias visibles de la acción e invitar a los niños y niñas a que se pongan en el punto de vista de la víctima. La intervención ha de culminar en un proceso de resolución de conflictos, que será explicado en la línea de intervención siguiente. En esta etapa es importante que los educadores distinguan las situaciones en las que realmente se está dando un episodio de agresión de aquellas otras en las que los preescolares protagonizan juegos desordenados y con mucho contacto físico, en ocasiones fuerte. Este tipo de juego es propio de la etapa evolutiva que nos ocupa y cumple funciones importantes en el desarrollo de los niños y de las niñas.

En **Educación Primaria** vamos a proponer la utilización de tres tipos de herramientas diferentes: las que tienen por objeto desarrollar la empatía y la expresión de opiniones y sentimientos referidos a situaciones ficticias; las orientadas a fomentar el diálogo acerca de las relaciones en el grupo y, por último, aquellas que han mostrado ser especialmente adecuadas para abordar situaciones de riesgo de maltrato ente compañeros. Dentro del primer grupo encontramos las *historias de vida*, que consisten en la presentación de situaciones —positivas y negativas— en las relaciones entre compañeros, mediante la historia de sus protagonistas. Con ello se pretende potenciar la expresión de sentimientos y opiniones sobre el tema y desarrollar la empatía —tratándose de poner en el lugar del otro—. Las historias se pueden plantear de muy diversas formas: relatos, textos literarios, películas, comics, teatro.

Las técnicas que fomentan el *diálogo sobre las relaciones interpersonales* en el grupo, pretenden crear una dinámica que transmita a los niños y niñas la idea de que estos temas son importantes y que se debe hablar sobre ellos. Además tratan de involucrarles en situaciones relativas a la convivencia resaltando la importancia que tienen los conflictos y, sobre todo, su adecuada resolución. La comunicación explícita en relación a los problemas interpersonales puede llevarse a cabo en la asamblea —en gran grupo—, o en grupo más pequeño —formado por tres o cuatro niños—. La función del grupo es la de ayudarse entre sí y la de “pensar juntos”. Una estrategia eficaz para que el pequeño grupo cumpla con este objetivo es el tener un cuaderno común —como una especie de diario— en el que recoger las anécdotas positivas y negativa que vayan aconteciendo al grupo. De forma sucesiva cada miembro se convierte en portavoz y traslada al grupo grande el resultado de su análisis. Esta técnica trata de ofrecer un espacio cercano y seguro en el que poder contar, de forma natural, aspectos negativos de las relaciones con los compañeros —rompiendo el silencio que, generalmente, rodea al fenómeno del maltrato entre iguales—.

En **Educación Secundaria** se recomiendan tres tipos de técnicas diferentes: las encaminadas a fomentar el diálogo en torno al tema de las relaciones interpersonales

y a desarrollar la empatía; aquellas cuyo objetivo es la comunicación de sentimientos vinculados con las relaciones ente los miembros del grupo; y las indicadas para intervenir en situaciones de riesgo. Las primeras hacen referencia, nuevamente, a las historias de la vida —el análisis de casos, películas y textos literarios ha de servir para motivar el diálogo y desarrollar la empatía, al igual que la elaboración y la puesta en escena de una obra de teatro—. En cuanto a las segundas habrá que tener en cuenta que para los y las adolescentes resulta más complicado —que para los niños y niñas más pequeñas— hablar públicamente de sus sentimientos y experiencias. Por ello sugerimos que se utilicen técnicas destinadas a favorecer la confianza, la integración y la cohesión del grupo. Un buen ejemplo de este tipo de técnicas son los círculos de calidad, en los que el grupo grande puede dividirse en grupos más pequeños para analizar las relaciones que se producen entre sus miembro, y a partir de dicho análisis hacer propuestas para mejorar dichas relaciones. Las conclusiones de cada círculo se exponen en la asamblea y se toman decisiones por consenso. Finalmente hemos de señalar que ante las situaciones de riesgo resulta de gran utilidad la utilización de la mediación y las técnicas de ayuda entre iguales.

4.4.3.1.3. Actividades

Ejemplo de actividad nº 1	Tema: Comunicación paterno filial	Destinatarios: Madres y padres	Número de sesiones de hora y media: Dos
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Introducir el tema de la comunicación paterno filial, de forma que se sientan motivados para trabajarlo. • Tomar conciencia de sus propios recursos y dificultades. • Explicitar creencias y teorías implícitas sobre la relación paterno filial. • Conocer y reflexionar acerca de las formas adecuadas de relación con los hijos e hijas. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones familiares en las que se manifiesten pautas de comunicación adecuadas e inadecuadas. Han de ser ejemplos adaptados a las edades de los hijos e hijas de los destinatarios. • Pueden emplearse escenas de teleseries, que normalmente aportan un buen número de ejemplos en este sentido. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tras presentar las situaciones (por escrito o empleando audiovisuales), se comentarán en grupos pequeños cuestiones como las siguientes: ¿Te parece que el progenitor ha afrontado adecuadamente la situación?. ¿Qué crees que pensaba en ese momento?. ¿Qué crees que sentía?. ¿A qué crees que responde la conducta del hijo?. ¿Cómo crees que se siente?. ¿Qué crees que piensa? ¿A qué crees que se debe su respuesta ante la intervención del progenitor? ¿Cómo crees que habrías actuado tú en una situación similar? ¿Por qué? ¿Cómo crees que se debería haber afrontado esta situación? ¿Por qué? <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>			



◀Viene de la página anterior

- Se plantean las conclusiones en el grupo grande. El educador las recogerá sintetizando y agrupando las creencias, opiniones y conocimientos del grupo. Al hilo de esto irá introduciendo los contenidos teóricos que contrasten las principales posiciones que se den en el grupo.
- Como tarea se pide que observen las situaciones similares que se dan en su familia y cuáles son sus reacciones, así como las posibles causas de las mismas. Tendrán que seleccionar alguna para comentarla en el grupo.
- En la siguiente sesión se comentan las situaciones, se seleccionan algunas, que serán dramatizadas y analizadas con mayor profundidad.
- El educador irá introduciendo los contenidos teóricos referidos a la comunicación, a los factores que influyen en ella, a los estilos de respuesta (asertivo, inhibido y agresivo), a los mensajes yo y a la escucha activa y empática. (No hay que tratar todo en una sola sesión, en este momento se trata de dar las claves fundamentales, aunque posteriormente se profundice en cada uno de estos aspectos).
- Se construyen entre todos respuestas adecuadas a las situaciones planteadas y se dramatizan de nuevo.
- El educador seleccionará alguna tarea de observación y acción en la familia que considere pertinente, y pedirá que la lleven a cabo durante el tiempo que falte para la siguiente sesión.

Ejemplo de actividad nº 2	Tema: Relaciones interpersonales. Maltrato entre iguales	Destinatarios: Primaria (6-12)	Número de sesiones de una hora: Una o dos
Objetivo:			
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar situaciones de maltrato entre iguales como fenómenos negativos que se pueden dar en la relación entre compañeros, desarrollar la empatía hacia los protagonistas y comprender el daño que hacen este tipo de conductas. 			
Material:			
<ul style="list-style-type: none"> • Dos situaciones de maltrato entre compañeros, adaptadas a la edad de los niños y de las niñas. Una puede tratar sobre la exclusión y otra sobre agresiones, como burlas, motes, insultos, etc. • Diapositivas o viñetas, para presentarlas con apoyo visual (aconsejable con los niños y niñas de 6 a 8 años). • Cartulinas grandes o papel continuo. • Lápices, borradores y pinturas. 			
Notas:			
<ul style="list-style-type: none"> • Es muy importante que la situación sea comprensible y que los niños y las niñas puedan asociarla a su realidad. Observar al grupo atentamente durante un cierto periodo de tiempo para ver cuáles son los conflictos más frecuentes, puede ayudar a elaborar las situaciones. Tampoco pueden ser tan parecidas a las reales como para que las asocien a personas y a hechos concretos y recientes. 			
Continúa en la página siguiente ▶			

<p>◀Viene de la página anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • El contenido del diálogo habrá que adaptarlo a la edad y a las características del grupo concreto.
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se plantea la situación y se comenta con el grupo, preguntándoles por los sentimientos de los personajes, ayudándoles a definir los problemas que se dan e invitándoles a que se pongan en el lugar de los protagonistas (¿cómo te sentirías si esto te pasara a ti?). Puede invitarse a los niños y a las niñas a representar la situación antes de comenzar el diálogo. • A continuación, en grupos pequeños o en el grande (con los niños y niñas de 6 a 8 años se recomienda trabajar en grupo grande), se plantearán posibles soluciones para la situación y se hará un mural que la represente.

Ejemplo de actividad nº 3	Tema: Relaciones interpersonales. El grupo de adolescentes. Debate	Destinatarios: Primaria (6-12)	Número de sesiones de una hora: Una
----------------------------------	---	---------------------------------------	--

<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar acerca de las relaciones en el grupo de amigos, identificando situaciones en las que no se atreven a hacer lo que realmente quieren por miedo a perder su aceptación.

<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El necesario para motivar el debate: frases y situaciones breves por escrito o película. • Las frases y las situaciones pueden tratar sobre cuestiones referidas al aspecto físico (a un chico le gusta una determinada prenda o peinado, pero cuando se lo puso sus amigos se metieron con él); a pautas de conducta contrarias a sus principios o deseos (a una adolescente no le parece bien burlarse de una compañera, pero lo hace para que no la marginen a ella también, o no se atreve a decir nada y se siente mal por ello; un adolescente deja de hablar a la chica que le gusta y con la que se lleva muy bien, porque sus amigos dicen que es fea y se rien de él); o estar referidas a conductas de riesgo, como el consumo de drogas, legales o ilegales (un chico bebe, a pesar de que no le gusta demasiado y que sabe que no lo aguanta bien, para que no le llamen "blando").

<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se trata de motivar que los jóvenes expresen sus opiniones y compartan sus experiencias a este respecto. • Para ello puede verse la película indicada y comentarla después, prestando atención a los sentimientos y a las razones de los personajes que cambian su conducta por no "quedar mal" o no dañar la imagen que tienen de él sus amigos. Plantear si realmente son ellos mismos y están haciendo lo que quieren o si, por el contrario, se sienten <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>
--

◀Viene de la página anterior

divididos y mal consigo mismos por no hacer lo que realmente quieren. Al igual que los sentimientos ambivalentes cuando el grupo les acepta, pero han tenido que renunciar a algo suyo y que les gustaba. Cuestiones como definir el argumento, analizar escenas concretas, planteando preguntas al hilo de las mismas, y analizar los pensamientos, reacciones y sentimientos de los personajes, pueden ayudar a orientar y motivar el debate.

- El mismo tipo de cuestiones son las que se pretenden suscitar a través de la lectura y el comentario de frases y situaciones. Si se va a trabajar con esta técnica, aconsejamos utilizar las agrupaciones pequeñas. En éstas, los adolescentes comentarán las frases y las situaciones breves (pueden ser las mismas o diferentes en cada grupo). A continuación expondrán las conclusiones en el grupo grande, en el que se abrirá el debate preguntando quién está de acuerdo y quién no con los planteamientos de cada grupo pequeño. (Secuencia: trabajo por grupos. El primero plantea sus conclusiones. Debate en el grupo grande. Segundo grupo plantea las suyas, etc.).

4.5. Resolución asertiva y participativa de conflictos

La línea de intervención a la que hemos denominado “*Resolución asertiva y participativa de conflictos*” tiene un objetivo eminentemente preventivo, ya que favorece el desarrollo de valores, actitudes y habilidades que facilitan la resolución de conflictos de forma pacífica. Pero para poder trabajar en esta línea de intervención consideramos crucial partir de dos premisas que no siempre están claras cuando se habla de estrategias de prevención de la violencia: una determinada concepción del conflicto y la adopción de una posición positiva hacia el mismo. Por lo que se refiere a la primera premisa, queremos señalar que el conflicto es un proceso consustancial a las relaciones humanas. En general, los conflictos se perciben como situaciones problemáticas que se derivan de las dificultades existentes en las relaciones interpersonales. Sin embargo, no son más que una consecuencia lógica de un hecho incuestionable y con un alto valor positivo: la enorme diversidad que existe entre los seres humanos. Por tanto, deben ser entendidos en términos positivos, ya que suponen una oportunidad de crecimiento personal, de profundización y afianzamiento de las relaciones, en definitiva, de progreso social. No obstante, no podemos olvidar que, siempre que un conflicto no se maneje de manera adecuada, aparecen consecuencias negativas. Un buen ejemplo de ello son los *comportamientos violentos* que surgen cuando una de las partes que entra en conflicto trata de solucionarlo imponiendo, generalmente a la fuerza, su propio punto de vista, generando en la otra persona sentimientos negativos y en última instancia un deterioro de las relaciones interpersonales.

La idea de entender los conflictos desde un punto de vista positivo no puede hacernos obviar el hecho de que suelen generar un cierto grado de estrés y malestar en las personas. Por ello, es necesario el desarrollo de una serie de *habilidades* que permitan al sujeto enfrentarse de manera constructiva a la resolución de conflictos,



lo que sin lugar a dudas contribuirá a disminuir la aparición de sentimientos negativos. Junto a estas habilidades es necesario tomar conciencia de que son las personas implicadas en los conflictos quienes han de asumir la *responsabilidad* de su resolución. Las ventajas que se derivan de manejar adecuadamente los conflictos sólo se producen si los protagonistas participan activamente en su resolución —es precisamente el proceso de construcción personal que se produce mediante la participación activa el que contribuye a que el sujeto vaya consiguiendo mayores niveles de autonomía—. Todo ello hace que hayamos calificado esta línea de intervención como asertiva y participativa.

- Asertiva, porque utiliza estrategias no violentas y constructivas para defender los propios intereses y derechos, respetando los de los demás y teniendo como objetivo prioritario la mejora de las relaciones interpersonales.
- Participativa, porque queremos resaltar el hecho de que es esencial que las personas tomen un papel activo en la resolución de los conflictos que les afectan.

Lo dicho hasta el momento, en relación a la resolución de conflictos, es aplicable tanto a los que se producen entre adultos, como a los que surgen de la interacción entre niños, niñas y adolescentes. Ahora bien, en este último caso es fundamental el entrenamiento —por parte de los adultos responsables del cuidado y la educación— en el desarrollo de las habilidades anteriormente mencionadas, ya que una buena parte de ellas suponen la puesta en práctica de ciertas estrategias difíciles de entender, y sobre todo de aplicar, en las primeras etapas del desarrollo. Por ello, consideramos necesario que tanto los niños, niñas y adolescentes como los adultos encargados de su formación tomen en consideración la importancia de estos procesos.

Tal como ya hemos señalado en anteriores líneas de intervención —teniendo en cuenta los propósitos que persigue este manual— nosotros nos centraremos, de manera más pormenorizada, en el desarrollo de orientaciones para intervenir con niños, niñas y adolescentes. No obstante, consideramos oportuno hacer unas precisiones sobre posibles formas de trabajo con familias y equipos educativos.

Por lo que se refiere a la formación de padres y madres, es importante destacar que los *contenidos* que se trabajen estarán encaminados a fomentar una perspectiva positiva del conflicto, así como una actitud que no legitime la violencia como estrategia de resolución del mismo. La tabla 46 incluye un resumen de algunos posibles contenidos en relación a este tema. El *objetivo* es que los progenitores desarrollen una disposición adecuada ante los conflictos con sus hijos e hijas y que adquieran habilidades para afrontarlos del modo más adecuado en función de la edad de sus hijos y de las características del contexto en el que se producen. En definitiva se trata de que tomen conciencia de los efectos nocivos que tiene la violencia para la educación de sus hijos e hijas, así como de los efectos positivos que pueden surgir de la resolución pacífica de los conflictos. Y ello, básicamente, a través del desarrollo de la empatía y de la explicación de los resultados de la aplicación de distinto tipo de estrategias.

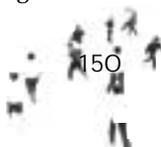


Tabla 46: Contenidos para trabajar con padres y madres

Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Conflicto como oportunidad	Manejo de la hostilidad de los hijos e hijas Autocontrol	Paz
Violencia	Estrategias para afrontar los conflictos con los hijos e hijas Diferencias evolutivas	Participación
Formas de afrontar el conflicto. La respuesta asertiva	Técnicas inductivas	Responsabilidad
Conflictos entre hermanos	La negociación. Estrategias subsidiarias a la negociación	Perspectiva creativa del conflicto
Mediación	Estrategias para aplicar los presupuestos de la mediación en la familia	Valoración negativa de la violencia
Estilos de resolución de conflictos y calidad de las relaciones		Valoración positiva de la calidad de las relaciones interpersonales Asertividad

En relación a la metodología concreta de trabajo con padres y madres, remitimos al lector o lectora a las orientaciones presentadas en las dos primeras líneas de intervención “*Promoción del conocimiento de las necesidades de niños, niñas y adolescentes y de los derechos que de ellas se derivan*” y “*Promoción del estilo educativo inductivo de apoyo*”. En cualquier caso cabría destacar la necesidad de insistir en el desarrollo de habilidades, para lo cual sugerimos se empleen las mismas técnicas que fueron reseñadas en la línea de intervención denominada “Promoción del estilo educativo inductivo de apoyo”.

La **formación de los equipos educativos** —al igual que la del resto de los agentes que forman parte del proceso educativo— debe partir de la idea de que el conflicto es consustancial a la existencia humana y a la convivencia. Ya que de este modo los conflictos que se producen en el seno del mismo se entenderán de una forma mucho más positiva. Desde esta perspectiva resultará completamente normal la aparición de distintos puntos de vista que, en muchas ocasiones, supongan conflictos entre los componentes del grupo. El manejo de estas situaciones de forma adecuada disminuirá los niveles de estrés y dará lugar a cotas más altas de satisfacción por el trabajo realizado, al mismo tiempo que dotará a la práctica educativa de una mayor coherencia y autenticidad.

A continuación presentamos un ejemplo que puede resultar útil para afrontar —en una reunión de equipo— el tratamiento de un conflicto que afecta a todo el grupo de educadoras y educadores.

- La reunión se inicia con una “*ronda de sentimientos*”. Cada uno de los miembros del grupo expresa cómo se siente respecto a la situación conflictiva que se esté trabajando. Pueden hacerse varias rondas, pero sólo se expresará un sentimiento por turno de intervención, ya que es necesario que todos los miembros del grupo participen. La consigna que se proporciona al grupo es que cada uno de sus miembros trate de ponerse en el lugar de la persona que está hablando. No debe hacerse ningún comentario ni valoración respecto a los sentimientos expresados.
- A continuación se realizará una “*ronda de historias*”. Cada uno de los miembros del grupo relatará su propia versión de los acontecimientos, mientras tanto algún otro miembro del grupo —previamente designado—, irá tomando notas. En esta fase se mantiene la consigna de omitir cualquier tipo de comentario.
- El equipo se divide por parejas o tríos, y con las notas que se han tomado anteriormente, se trata de unificar las distintas interpretaciones del conflicto de una manera comprensiva. La regla a seguir, en esta fase del proceso, es que nadie intente hacer prevalecer su propia opinión respecto al conflicto, sino que se intente integrar todas las versiones. Si la situación se vuelve muy tensa, se inician nuevas “*rondas de sentimientos*”.
- Una vez que haya una única historia —es decir, una única interpretación del conflicto—, se tratará de definir el problema. A continuación se realiza una “*ronda de necesidades*”, en la que cada miembro expresa lo que necesitaría para sentirse mejor. De nuevo se siguen las consignas de las fases anteriores: un mensaje por turno de palabra y omisión de comentarios.
- Finalmente, se da paso a una lluvia de ideas para buscar posibles soluciones que habrán de ser evaluadas por las parejas o tríos —que se formaron anteriormente—. Tras decidir, por consenso, la solución que ese pequeño grupo va a aportar al gran grupo, se elabora un plan de acción para su puesta en marcha. Una vez presentados todos los planes para ejecución de las soluciones, se decide —también por consenso— cuál es la más adecuada. En ocasiones es necesario buscar una nueva solución que puede resultar de la combinación, total o parcial, de las que, desde los diferentes pequeños grupos, se han propuesto.
- A lo largo del proceso pueden revelarse o surgir conflictos entre dos o tres miembros del equipo que trasciendan el asunto concreto del que se esté hablando y que influyan en el tratamiento del mismo. Estos conflictos deberían solucionarse en privado, acudiendo a la mediación de otro compañero si se considera oportuno.

4.5.1. Orientaciones para trabajar con niños, niñas y adolescentes

La intervención con niños, niñas y adolescentes ha de estar orientada a desarrollar actitudes, valores y conductas que permitan la resolución asertiva de conflictos. Para ello, se utilizarán básicamente las estrategias que aparecen recogidas en la tabla 47:



Tabla 47: Estrategias para trabajar con niños, niñas y adolescentes

- Entrenamiento de procesos cognitivo-afectivos que disminuyan los sentimientos negativos.
- Desarrollo de habilidades conductuales para afrontar de manera adecuada las situaciones conflictivas.
- Creación de espacios y de tiempos en los que se incluyan rutinas que permitan afrontar los conflictos de una manera eficaz y positiva.

En apartados anteriores de este manual ya se ha hecho referencia a las herramientas más adecuadas para la adquisición de estrategias específicas encaminadas a la mejora de las relaciones interpersonales. En concreto en la línea de intervención denominada “*Participación en la gestión de la convivencia*” se explicó de forma pormenorizada el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y en la que hace referencia a la “*Promoción del desarrollo integral*” se dieron orientaciones para enseñar a los niños, niñas y adolescentes a mejorar sus relaciones interpersonales. Por ello, en este apartado nos vamos a centrar en dos herramientas que se vienen utilizando tanto en contextos formales como no formales, que ya fueron descritas en el listado de técnicas cuando hicimos referencia a los principios metodológicos generales para fomentar la promoción de la infancia y la adolescencia y prevenir la violencia —apartado 3—, a saber: la mediación y la asamblea. Con este propósito, en las páginas siguientes, vamos a ofrecer una serie de orientaciones para utilizar estos instrumentos de cara a conseguir los objetivos y a implementar los contenidos incluidos en cada una de las etapas. A este respecto es importante destacar que creemos que en las etapas de Educación Infantil y Primaria la mejor forma de aprender a solucionar conflictos es participar en su resolución, lo cual no excluye la realización de otro tipo de actividades para apoyar el desarrollo de habilidades cognitivas y conductuales. Sin embargo, en la adolescencia, y por las razones que expondremos cuando analicemos las peculiaridades metodológicas de esta etapa, lo más adecuado sería poner en práctica proyectos en los que se integren planteamientos propios de esta línea de intervención, pero que al mismo tiempo incluyan objetivos y contenidos trabajados en otras. Ésta es la razón por la que en algunas ocasiones remitiremos al lector o lectora a actividades incluidas en otras líneas de intervención para el desarrollo de habilidades de relación interpersonal, comunicación y asertividad, entre otras.

4.5.1.1. Objetivos y contenidos

En este apartado se ofrece una propuesta de objetivos, tanto de carácter general como específico, y contenidos para las diferentes etapas educativas.

Tabla 48: Objetivos y contenidos par Educación Infantil (3-6 años)

OBJETIVOS
<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentar las bases para la adquisición de las habilidades, valores y actitudes que permiten resolver los conflictos de forma asertiva, fomentando la autonomía, a través de la experiencia de

Continúa en la página siguiente ►

<p>◀Viene de la página anterior</p> <p>solucionar las disputas entre compañeros de forma constructiva, con la ayuda del educador, mientras sea precisa.</p>		
<p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender que “ tienen un problema” cuando se enfadan con los compañeros y se sienten mal. • Identificar el enfado como un sentimiento que acompaña a las disputas con los compañeros y adquirir recursos para controlarlo y calmarse, con la ayuda del educador. • Aprender a describir los hechos que han originado la disputa y comprender la definición del problema, que a partir de las descripciones, hace el educador. • Aprender a expresar sus sentimientos, empleando para ello mensajes sobre uno mismo, con la ayuda del educador. • Proponer soluciones para solucionar el conflicto. • Acordar soluciones y elaborar un plan para llevarlas a cabo, con la ayuda del educador. 		
<p>CONTENIDOS</p>		
Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Disputas con los compañeros como “ problemas”	Identificar el sentimiento de enfado	Paz
Solucionar los problemas sin pelearse	Emplear alguna estrategia para recobrar la calma	Participación
	Acudir al educadora para que les ayude a solucionar sus problemas	Responsabilidad
	Emplear los recursos y procedimientos concretos que se establezcan como “ protocolos” para solucionar problemas	Autonomía

Tabla 49: Objetivos y contenidos para Educación Primaria (6-12 años)

<p>OBJETIVOS</p> <p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir valores, actitudes y habilidades, que conlleven una perspectiva positiva del conflicto y permitan afrontarlo de forma asertiva y creativa, aumentando su autonomía, a lo largo del proceso. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a controlar el enfado y a recuperar la calma antes de afrontar el problema. • Comprender que el enfado es algo normal en situaciones de conflicto, pero que se puede controlar. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>



<p>◀Viene de la página anterior</p> <p>de manejar de forma no violenta, sin hacerse daño ni a uno mismo ni a los demás.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer y comprender las distintas formas de actuar ante un conflicto, y las ventajas e inconvenientes de cada una de ellas. • Percibir, mediante la utilización de experiencias constructivas, que el conflicto no tiene por qué ser negativo. • Aprender a definir y expresar las propias necesidades utilizando mensajes sobre uno mismo. • Aprender a expresar los sentimientos propios utilizando mensajes yo. • Aprender a escuchar al otro. • Aprender a generar y valorar alternativas. • Aprender a acordar planes y llevarlos a cabo. 		
<p>CONTENIDOS</p>		
Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Conflicto interpersonal	Identificar y controlar el sentimiento de enfado	Paz
Formas de afrontar los conflictos. Ventajas e inconvenientes	Formular las propias necesidades ante un conflicto	Participación
Enfado como sentimiento natural asociado a los conflictos	Empleo de <i>mensajes yo</i>	Responsabilidad
Existencia de medios no violentos para manejar y expresar el enfado	Expresar sentimientos	Perspectiva positiva del conflicto
Soluciones asertivas	Generar y valorar alternativas	
	Escuchar al otro	Asertividad
	Trazar planes y cumplirlos	Autonomía

Tabla 50: Objetivos y contenidos para Educación Secundaria (12-16 años)

<p>OBJETIVOS</p> <p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar una actitud positiva ante el conflicto y contraria a la violencia como forma de afrontarlo, reconociendo la falta de legitimidad de este recurso; y adquirir las habilidades necesarias para resolver los conflictos interpersonales y grupales de forma autónoma. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comprender que el conflicto, si se maneja adecuadamente, puede ser una oportunidad para mejorar a nivel personal e interpersonal. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>

- ◀Viene de la página anterior
- Identificar distintas actitudes ante los conflictos, sus ventajas y sus inconvenientes.
 - Identificar la respuesta asertiva como la más adecuada ante los conflictos.
 - Comprender que la violencia conlleva efectos negativos para todos, a pesar de que aparentemente supone la satisfacción inmediata de los deseos del que la emplea, e identificar cuáles son dichos efectos.
 - Valorar negativamente el uso de la violencia, ya que lesiona los derechos de los demás y daña las relaciones interpersonales.
 - Valorar las relaciones interpersonales como algo fundamental para la salud y el bienestar.
 - Identificar los sentimientos de preocupación, enfado y nerviosismo ante los conflictos como algo normal, que puede manejarse positivamente.
 - Aprender a controlar el enfado.
 - Aprender a definir las necesidades que subyacen a los conflictos.
 - Aprender a expresar sentimientos, opiniones y necesidades empleando mensajes yo.
 - Desarrollar habilidades de escucha activa.
 - Aprender a generar y valorar distintas alternativas para solucionar conflictos.
 - Diseñar planes y llevarlos a cabo.

CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Conflicto	Identificar las reacciones ante los conflictos, relacionándolas con los tres estilos de respuesta	Paz
Violencia. Ilegitimidad	Identificar la respuesta asertiva como la idónea para solucionar conflictos	Participación
Reacciones ante los conflictos. Estilos de respuesta. Asertividad. Ventajas e inconvenientes	Identificar ventajas e inconvenientes en las que distintas formas de afrontar los conflictos. Identificar aquellas que se derivan de la violencia para el agresor y para la víctima. Desarrollo de la empatía	Responsabilidad
Emociones asociadas a los conflictos	Identificar las conductas y actitudes violentas como una forma de vulneración de derechos	Perspectiva creativa del conflicto

Continúa en la página siguiente ▶



•Viene de la página anterior

Derecho	Identificar la calidad de las relaciones interpersonales como factores determinantes de la salud y el bienestar	Valoración negativa de la violencia
Relaciones interpersonales	Identificar y expresar adecuadamente las emociones asociadas a los conflictos	Valoración positiva de la calidad de las relaciones interpersonales
Bienestar y salud personal	Habilidades de control de la ira	Asertividad
Mensaje yo	Identificar y expresar las necesidades que subyacen a los conflictos	Autonomía
Escucha activa	Mensajes yo	
	Escucha activa	
	Generar y valorar alternativas	
	Toma de decisiones conjuntas Diseño conjunto y cumplimiento de planes	

4.5.1.2. Metodología

Tal como ya señalamos en la parte introductoria de este apartado, la mediación y la asamblea se convierten en herramientas metodológicas generales para trabajar los distintos aspectos implicados en esta línea de intervención. Sin embargo, las peculiares características de las diferentes etapas evolutivas implican, necesariamente, adoptar una serie de orientaciones metodológicas específicas para cada una de ellas.

En **Educación Infantil** es posible utilizar la *mediación informal* ejercida por el educador o educadora. Para ello es necesario adaptar ciertas formas de mediación calificadas de formales —en la medida en que utilizan “protocolos— a los diferentes contextos en los que aparecen los conflictos. Un buen ejemplo de esta forma de trabajar es el programa “Hablar hasta entenderse” (Porro, 1999). Este método está diseñado para niños y niñas de Educación Infantil y Primaria en el contexto educativo formal¹¹, y utiliza tres formas de mediación diferentes, la última de las cuales consideramos que es menos adecuada para los preescolares, pero puede empezar a ponerse en marcha con los niños y niñas de segundo ciclo de Primaria.

11. Es perfectamente aplicable al ámbito no formal.



- La mediación ejercida por el educador entre dos o más niños, en un espacio y en un tiempo determinados para ello.
- La mediación ejercida por el educador entre dos o más niños, empleando el espacio de las asambleas.
- La mediación entre pares, en la que los propios niños y niñas ejercen como mediadores.

Este programa utiliza las explicaciones y las instrucciones previas, así como el entrenamiento y el aprendizaje en situaciones prácticas. La práctica no sólo ayudará a sentar las bases para la adquisición de habilidades que permitan resolver conflictos, sino que además se irán interiorizando valores y actitudes que permitan que estos sean entendidos desde una perspectiva positiva. Como *recursos metodológicos* propone habilitar “rincónes” para recuperar la calma —por ejemplo, el rincón de las emociones en el que es conveniente que haya juegos y objetos que ayuden al niño o a la niña a distraerse—, y a resolver problemas —por ejemplo, el rincón de los conflictos. También se emplean carteles y dibujos que ayudan a los niños y niñas a seguir todos y cada uno de los pasos necesarios para expresar sus sentimientos, necesidades y propuestas. Para resolver conflictos ante la asamblea los niños y niñas implicados tienen que estar de acuerdo. A estas edades lo más frecuente es que no les importe, e incluso les guste, pero no siempre tiene por qué ser así. La principal ventaja de la asamblea es que se aprende a observar activamente cómo se desarrolla el proceso, participando en aquellos momentos en los que se considere oportuno.

La mediación informal es compatible con este tipo de programas, en la medida en que es precisa una intervención inmediata que va más allá del control del enfado. Sin embargo, para que la combinación de ambas técnicas sea eficaz, es necesario tener en cuenta las siguientes cuestiones:

- Si se trata de introducir una serie de rutinas —lugares, momentos, fórmulas, etc.— para la resolución de conflictos, puede ser contraproducente que el aprendizaje se realice fuera de los espacios y los tiempos destinados para ello, ya que entonces éstos perderían su función y podrían llegar a provocar confusión en los niños y niñas.
- Habría que tener en cuenta la edad y las características del grupo, ya que los niños y niñas más pequeños necesitan respuestas inmediatas, y si se aplaza la resolución del conflicto, pueden llegar a olvidarlo completamente.
- Como se indica en Porro (1999), las distintas modalidades de mediación no son el único recurso ni tampoco el más adecuado para todas las situaciones. Un ejemplo de estas circunstancias serían los casos en los que estuviera en juego la integridad física de los niños.

En cualquier caso es importante tener en cuenta que la elección del procedimiento —formal o informal— y de la actuación más adecuada en cada caso dependerá de las características concretas del grupo, del niño o niña y de la propia situación en la que se produce el conflicto. Por tanto, son los propios educadores/as quienes, desde su experiencia práctica, mejor pueden valorar la situación y tomar la decisión más oportuna. Al

mismo tiempo es importante insistir en la idea de que los niños y las niñas —sobre todo en estas primeras etapas— necesitan su tiempo para desarrollar todas estas habilidades, lo que hace que no deban esperarse resultados inmediatos, ni desesperarse cuando los progresos tardan en aparecer. En este sentido, lo más importante es confiar en que los niños y niñas tienen —desde edades muy tempranas— la capacidad para aprender a controlar sus enfados y a manejar sus disputas con los demás de forma no violenta, siempre que cuenten con el apoyo y la orientación adecuadas.

En general, todas las orientaciones metodológicas propuestas para la Educación Infantil son aplicables a la etapa de **Educación Primaria**. No obstante, en las páginas siguientes vamos a proponer una serie de aspectos a tener en cuenta cuando se trabaja con niños y niñas cuyas edades están incluidas entre los ocho y los doce años. A estas edades, la asamblea adquiere un papel relevante en el tratamiento de los *conflictos grupales*. Ahora es el momento de analizar las situaciones que afectan a todos los miembros del grupo, pero teniendo en cuenta que es también en este momento cuando aumentan los deseos de intimidad y los reparos para hablar en público sobre uno mismo. Por ello es fundamental garantizar la libertad de los niños y niñas a la hora de decidir si quieren o no emplear este método cuando se trata de conflictos interpersonales.

La mediación sigue planteándose a nivel de grupo y puede llegar a utilizarse a nivel de centro. En este último caso proponemos que se generalice a todo el centro y que articulen los mecanismos necesarios para que se puedan resolver los conflictos entre distintos grupos —asegurando la neutralidad de los mediadores y las condiciones de igualdad entre las partes que entran en conflicto—. Así por ejemplo, pueden ser mediadores un educador o el tutor de cada grupo. Una experiencia de este tipo se ha puesto en marcha en el C.P. Palomeras Bajas, en el que los conflictos se resuelven, como línea general, en la asamblea, tal y como se señala en su Proyecto Educativo de Centro. Si se producen entre miembros de distintos grupos, son los mayores los que acuden al aula de los pequeños, y participan en su asamblea.

Otra posibilidad consiste en entrenar a los niños y niñas para que ellos mismos se conviertan en mediadores. Ello puede hacerse solamente con los que quieran participar de forma voluntaria, o por el contrario, se puede proponer como un programa de entrenamiento de alcance general, introduciendo un sistema rotatorio para ejercer el papel de mediador, respetando la decisión de aquellos que no quieran participar, ya que la voluntariedad es un requisito imprescindible. Esta posibilidad implica, necesariamente, la presencia del educador o educadora en las primeras fases del proceso. En cualquier caso, los mediadores deben aprender una serie de habilidades, las mismas que desarrollan los adultos cuando ejercen este papel, pero adaptadas a su lenguaje y a sus capacidades.

Tanto la mediación como la asamblea tienen como último objetivo el desarrollo de la **autonomía infantil**, y el punto final al que se llegue en el proceso dependerá de variables como por ejemplo la edad de los niños y niñas, la cultura de centro o la implicación de las propias familias.

Los y las adolescentes presentan una serie de características que hacen especialmente recomendables en **Educación Secundaria** la utilización de la mediación como recurso para solucionar los conflictos y la asamblea como foro y espacio de comunicación. Por otra parte, esta línea de intervención se encuentra estrechamente

relacionada con la anterior, a la que hemos denominado “*Promoción del desarrollo integral*”, razón por la que —en ocasiones— nos remitiremos a cuestiones ya analizadas en las páginas anteriores. Las características a las que nos referimos tienen que ver con la necesidad de los y las adolescentes de encontrarle un sentido a lo que hacen, de tomar decisiones en base a unas creencias y unos valores propios y a la dependencia que suele darse respecto al grupo de iguales. Así por ejemplo, durante la infancia se aceptan mejor recomendaciones sobre la forma de resolver los conflictos —ya que puede resultarles algo novedoso e incluso atractivo, dada su curiosidad insaciable—. Pero en la adolescencia es más probable que estas recomendaciones se cuestionen o incluso se niegue su eficacia. Por eso consideramos que es importante ofrecer a los y las adolescentes la posibilidad de que se planteen el tema de la resolución de conflictos dentro del tratamiento de la violencia y de las relaciones interpersonales. Asimismo, es necesario favorecer un clima en el grupo propicio para la resolución no violenta de conflictos que, al menos, ponga en duda la legitimidad de la violencia y su idoneidad como recurso eficaz.

Al mismo tiempo que se trabajan estos aspectos, es importante entrenar la *respuesta asertiva* y el *desarrollo de las habilidades de comunicación*. Y ello porque el aumento de respuestas asertivas les hará más capaces de afrontar la presión del grupo de iguales, en caso de que en éste se fomenten conductas y valores contrarios a los que nosotros queremos implementar. Asimismo, la puesta en práctica de este tipo de habilidades, aunque sea en situaciones ficticias, aumenta el sentimiento de competencia y, por tanto, la motivación para utilizar la mediación y la asamblea como métodos de resolución de sus conflictos interpersonales. En relación a esta última afirmación hay que señalar que en algunos centros educativos se han puesto en marcha programas de mediación, en los que tanto los y las adolescentes como los educadores y los propios progenitores pueden intervenir como mediadores (Fernández, 1998). La principal ventaja de este tipo de programas es que generan un clima en el que predominan valores como la convivencia pacífica y democrática, al tiempo que incrementan la participación de los y las adolescentes, si bien es cierto que éstos no emplean los sistemas de mediación tanto como sería deseable.

4.5.1.3. Actividades

Ejemplo de actividad nº 1	Tema: Meditación realizada por el educador	Destinatarios: Infantil (3-6)
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Favorecer el asentamiento de las bases para la adquisición de valores, actitudes y habilidades que permitirán la resolución de conflictos de forma asertiva. • Ayudar a los niños a controlar su enfado. • Fomentar la autonomía y la participación. • Posibilitar que los niños expresen sus sentimientos y deseos. • Mejorar la adecuación de la respuesta del educador. 		
Continúa en la página siguiente ▶		



◀Viene de la página anterior

Situación:

María y Antonio, de cinco años, están haciendo cada uno su dibujo, compartiendo un estuche de pinturas. Las pinturas son para los dos, pero María no quiere que Antonio coja los colores que a ella le gustan más y que está utilizando para su dibujo, porque dice que le gusta la punta. Antonio se los intenta quitar, pero María los ha agarrado con las dos manos y no los suelta. Antonio se enfada mucho y le pega un empujón, al que María responde con otro. Al dárselo, suelta las pinturas, Antonio las coge y se pone a pintar en su dibujo. María se pone a llorar y acude al educador o educadora.

Intervención:

Educador/a.— ¿Qué es lo que pasa?

María.— (Llorando y bastante nerviosa): ¡Antonio es tonto!

Educador/a.— (carinosamente): María, ¿quieres que arreglemos esto para que no estés triste?.

María.— (sigue llorando): ¡Sí! ¡Quiero las pinturas!

Educador/a.— Bueno, ahora vamos a hablar con Antonio, pero yo creo que antes tienes que tranquilizarte y dejar de llorar, ¿vale?. ¿Quieres estar un ratito en el rincón de tranquilizarse jugando un poco hasta que dejes de llorar?. Venga, te acompaño. (Mientras se dirigen al rincón). Recuerda que puedes pensar en algo que te guste mucho para que se pase el enfado. ¿Qué era lo que más te gustaba a ti, María?

María.— Los perros. Yo tengo un perro, ¿sabes?

Educador/a.— ¡Eso está muy bien! Puedes acordarte de tu perro y verás como te sientes mejor. Ahora vengo a buscarte y vamos a hablar con Antonio, ¿vale?

(Tras unos minutos el educador o la educadora observa que María ha dejado de llorar y está tranquila. Durante ese tiempo ha ido a ver a Antonio, que ha continuado pintando tan contento).

Educador/a.— ¿Cómo vas, Antonio?

Antonio.— Bien, ¡mira mi dibujo!

Educador/a.— Esta muy bonito. ¿Sabes? María ha venido llorando. ¿Os habéis enfadado?.

Antonio.— ¡Es que no me quería dejar las pinturas!

Educador/a.— Bueno, bueno. Ella está en el rincón, tranquilizándose, quiere hablar contigo. ¿Tú quieres hablar para arreglar vuestro enfado?

Antonio.— Vale.

Educador/a.— Voy a buscar a María. Ahora venimos. (A María). ¿Estás mejor? ¿Vamos a hablar con Antonio?

(María mueve la cabeza afirmativamente).

Educador/a.— Recordamos que hay que escuchar, y que cada uno tiene un turno para hablar. A ver, María cuéntanos tú.

María.— ¡Yo estaba pintando con unas pinturas y me las ha quitado!

Educador/a.— Entonces, te has enfadado porque quieres las pinturas que tiene Antonio. Y, ¿él sabe que tú quieres esas pinturas?

Continúa en la página siguiente ▶

◀Viene de la página anterior

María.— ¡Sí, las tenía yo en la mano, porque son los colores que me gustan y él los coge y los deja sin punta!

Educador/a: Pero, las pinturas eran para los dos, ¿no?

María.— Sí.

Educador/a.— Entonces no puedes usarlas tú sola.

María.— Ya, pero es que él me ha empujado.

Educador/a.— María, dile a Antonio cómo te sientes. Recuerda: “yo me siento...”

María.— Yo me siento enfadada.

Educador/a.— “Cuando...”

María.— Cuando me empuja y me quita las pinturas así.

(Para la expresión de sentimientos pueden utilizarse caretas con expresiones faciales, para ayudar a los niños y que les resulte más atractivo).

Educador/a.— A ver Antonio, cuéntanos tú.

Antonio.— Yo quería las pinturas, pero ella no me las daba y la empujé. Pero ella me empujó a mi después.

Educador/a.— Dile a María cómo te sientes, recuerda: “yo me siento...”

Antonio.— Yo me siento enfadado...

Educador/a.— “Cuando...”

Antonio.— Cuando te quedas las pinturas para ti sola.

Educador/a.— Muy bien, Antonio. Entonces, los dos queréis usar las mismas pinturas, pero María no quiere que Antonio le gaste la punta. ¿Estáis de acuerdo? ¿Qué podemos hacer?

Antonio.— ¡Qué me las deje!

María.— Pero que no les gaste la punta.

Educador/a.— Las pinturas las tenéis que usar las dos, pero Antonio puede intentar pintar flojo para no romper la punta y los dos sacaréis punta, cuando esté gastada, antes de dejar la pintura otra vez en el estuche. ¿Os parece bien?

Antonio y María.— Vale.

Educador/a.— Y lo de empujarse, sabéis que no está bien y que tenemos una norma sobre eso, verdad. ¿Os ha gustado que os empujen?

Antonio y María.— ¡No!

Educador/a.— Pues por eso no se puede empujar porque os sentís mal y os podéis hacer daño. ¿Qué decía nuestra norma que pasaba cuando uno empuja a otro?

María.— ¡Pero él empezó!

Educador/a.— Eso da igual, porque los dos lo habéis hecho mal. ¿Qué decía la norma? (Se encogen de hombros).

Os la recuerdo. Decía que quien pegue o empuje a otro, deberá pedir perdón y prestarle una cosa suya para arreglar lo que ha hecho mal. Así que vosotros tenéis que pedir perdón y cambiaros una cosa por un rato.

(Se piden perdón y se dan un abrazo, deciden lo que se van a prestar y se lo cambian).



Ejemplo de actividad nº 2	Tema: Resolución de problemas grupales en la asamblea	Destinatarios: Primaria (6-12)	Número de sesiones de una hora: Una
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Plantear y resolver un problema que afecta al educador y al grupo. 			
<p>Situación:</p> <p>Los niños y las niñas de un grupo de quinto de Primaria (10-11 años) se han aficionado a permanecer en el aula en los tiempos en los que no se realizan actividades o no hay clase. Llevan varios días dejando el mobiliario y el material desordenado y ensuciando el suelo con cáscaras de pipas. Además, hablan muy fuerte y molestan a otros grupos que están desarrollando actividades o dando clase en aulas cercanas. Se les ha recordado varias veces que una de las normas es emplear los espacios al aire libre para estar solos, sin ningún educador responsable. El último día, permanecieron en el aula y al siguiente, cuando intentaron entrar, la encontraron cerrada con llave. Los niños y las niñas al comenzar la actividad están bastante disgustados y preguntan al educador si pueden hablar sobre ese tema.</p> <p>Intervención:</p> <p>Educador/a.— Bien, vamos a hablar sobre lo que está pasando con el aula durante los tiempos en los que sabéis que no se puede utilizar. La verdad es que no se me había ocurrido pensar que detrás de vuestro comportamiento podía haber razones que merecen ser escuchadas. Lo siento. Me sentía muy mal. Me enfado mucho cuando incumplís las normas de forma consciente y seguí haciéndolo mal a pesar de los avisos. Pensé que era justo cerraros el aula para que no pudierais entrar. Me sigue pareciendo mal lo que hicisteis y la verdad es que sigo enfadado, pero tenéis razón al proponer que lo hablemos para encontrar una solución entre todos. A pesar de todo, sabéis que hay una norma que se debe respetar, porque no sólo nos afecta a nosotros, sino a otros grupos. Pero podemos ver qué es lo que necesitáis, por qué os quedáis en el aula y ver si hay otras posibilidades que nos convengan a todos y que no molesten a nadie, ¿vale?.</p> <p>¿Puede el portavoz o la portavoz de esta semana explicar por qué habéis estado entrando en el aula incumpliendo las normas? Después podréis hablar todos los que queráis, respetando los turnos, como de costumbre, ¿está bien?.</p> <p>Portavoz.— Nos gusta estar en el aula porque aquí se está muy bien. Estamos solos y los de los otros grupos no nos molestan. Además, afuera hace frío y el último día hasta llovió.</p> <p>Educador/a.— Entonces, si te he entendido bien, ¿queréis tener un sitio resguardado en el que podáis estar solos? (Afirmaciones). ¿Creéis que hay alguna opción que no vaya contra las normas? Vamos a hacer una lluvia de ideas. (El educador puede participar en la misma, porque también le afecta. Se escoge la solución que se considere más conveniente. Una posible solución es habilitar un espacio, si se cuenta con él, para que estén allí. Otra posibilidad es cambiar la norma y permitir que estén en el aula sólo en horas que no molesten, recogiendo todo y sin ensuciar. Hay que establecer una consecuencia en caso de que se incumpla el acuerdo).</p> <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ►</p>			

◀Viene de la página anterior

(A continuación habría que abordar el tema del incumplimiento de la norma y sus consecuencias):

Bueno, ya hemos llegado a un acuerdo para el futuro, pero creo que vosotros debéis una disculpa y una compensación a todos aquellos que se han visto afectados por vuestro comportamiento: los otros grupos a los que habéis molestado, los encargados de la limpieza que han tenido que recoger vuestras pipas, y a mí, ya que no tuvisteis en cuenta mis avisos ni planteasteis el tema hasta que no cerré el aula. Yo me he disculpado ya por no haberos escuchado antes, pero creo que vosotros tenéis también responsabilidad. ¿Cuándo vais a disculparos y cómo pensáis compensar? (Se abre otra lluvia de ideas. Posibles compensaciones serían encargarse de la limpieza de ese aula durante un número de días, hacer algo bueno para los grupos afectados, de forma que alguna actividad les resulte más agradable y comprometerse con el educador o educadora a no incumplir otra norma y a plantear en las reuniones sus deseos y necesidades antes de "tomar la justicia por su mano" .

Ejemplo de la actividad nº 3	Tema: Reflexión sobre la violencia y el conflicto	Destinatarios: Secundaria (12-16)	Número de sesiones de una hora: Una o dos
<p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Diferenciar violencia y conflicto, reflexionando sobre las consecuencias de cada uno de estos fenómenos para las relaciones interpersonales. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fotografías, recortes de revistas y de prensa, comics y diálogos breves que pongan de manifiesto situaciones de conflictos afrontados tanto mediante la violencia como de forma constructiva. 			
<p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> El material tiene que tener capacidad para suscitar el debate. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se distribuyen en grupos pequeños, a cada uno de los cuales se les da parte del material. Partiendo del mismo, deberán discutir entre ellos para contestar a preguntas del tipo de las que siguen: ¿Sobre qué creéis que tratan estas fotografías, diálogos, dibujos, etc.? ¿Es lo mismo conflicto o problema que violencia? ¿Creéis que es normal que haya problemas o conflictos entre las personas? ¿Con quién soléis tener vosotros conflictos? ¿Qué creéis que es la violencia? ¿Qué tiene que ver con los conflictos? ¿Por qué creéis que se emplea la violencia? Ejemplos de violencia y de conflictos. Con las respuestas de cada grupo el educador formula una serie de conclusiones que se discutirán en un debate posterior en todo el grupo. 			

Ejemplo de actividad nº 4	Tema: Resolución de conflictos. Manejo de la hostilidad	Destinatarios: Progenitores	Número de sesiones: Una de hora y media
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conocer cuáles son las fases de la curva de hostilidad. • Adquirir y/o mejorar sus habilidades para afrontar y manejar el enfado de sus hijos e hijas. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situación, adaptada a la edad de los hijos e hijas de los destinatarios, en la que el niño, la niña o el adolescente muestre altos niveles de enfado y el progenitor no sepa afrontarla adecuadamente. • Caso práctico sobre un episodio de hostilidad en un niño, niña o adolescente de la edad de los hijos e hijas de los destinatarios. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se plantea la situación y se discute en grupos pequeños, analizando si el progenitor ha conseguido o no disminuir la hostilidad de su hijo o hija e identificando aquellas expresiones del primero que tenían el efecto de aumentar o de disminuir el enfado. Las conclusiones se ponen en común. • A raíz de este ejercicio se exponen los contenidos teóricos: curva de hostilidad, fases y actuaciones adecuadas en función de la edad de los niños. • Por último, se plantea un caso práctico, que pueden proponer ellos mismos. En grupos pequeños elaborarán una actuación adecuada que tenga en cuenta las fases de la curva de hostilidad y que emplee estrategias de comunicación y empatía. 			

4.6. Promoción de conductas y actitudes prosociales altruistas

En general, entendemos por conductas prosociales aquellas que suponen un beneficio para los demás. Dentro de éstas se incluirían las conductas altruistas que se caracterizarían además por no buscar ningún tipo de beneficio para la persona que las realiza. Dados los objetivos de este manual, nosotros no vamos a establecer diferencias entre ambas a la hora de intervenir para su promoción. Tampoco vamos a entrar en un debate teórico más profundo como el que se plantea cuando desde determinadas posiciones se defiende la existencia de comportamientos altruistas, frente a quienes defienden la idea de que, en realidad, la conducta altruista no existe, ya que cualquier comportamiento que reciba este calificativo puede ser interpretado en términos de la búsqueda de un beneficio personal. Por el contrario, nosotros nos vamos a referir de forma genérica a ambos comportamientos utilizando la denominación de conducta prosocial-altruista.

Por ello, plantearemos la promoción de la conducta prosocial-altruista como una estrategia que puede ayudar a prevenir la aparición de valores, actitudes y actuaciones violentas por parte de los niños, niñas y adolescentes. El trabajo desde este enfoque hace surgir una serie de consideraciones, entre las que consideramos necesario destacar las siguientes:



- Aunque se piensa que el altruismo y la agresión no son excluyentes, sino que pueden aparecer conjuntamente, parece que el hecho de promover la conducta prosocial altruista tiene, por sí mismo, un valor preventivo.
- Diferentes estudios parecen poner de manifiesto que los niños y niñas mejor aceptados por sus iguales son aquellos en los que se combinan altos niveles de altruismo con bajos niveles de agresión. Si tenemos en cuenta que la mayor o menor aceptación por parte de los iguales es una variable que influye sobre el comportamiento agresivo, podríamos afirmar que el desarrollo de conductas pro-sociales-altruistas se convertiría en un factor protector frente a la aparición de comportamientos violentos.
- Fomentar el altruismo supone contribuir a un desarrollo moral tendente a rechazar la violencia como forma de resolución de conflictos, así como a la interiorización de valores y actitudes que deslegitiman la violencia.
- El desarrollo de conductas prosociales puede ayudar a reemplazar las dinámicas competitivas —en las que es más fácil que se genere violencia—, por otras cooperativas —menos propicias para el desarrollo de comportamientos violentos.

Una vez hechas estas consideraciones, hemos de señalar que la mayor parte de los programas cuyo objetivo es promover las conductas prosociales-altruistas se centran, básicamente, en el desarrollo de la empatía, la cooperación, la toma de perspectivas y la elaboración de una imagen positiva del ser humano. Consideramos que la toma de perspectivas es una habilidad que de manera más o menos directa se trabaja en la línea de intervención anteriormente descrita, a la que hemos denominado “*Resolución asertiva y participativa de conflictos*”, y que la elaboración de una imagen positiva del ser humano es el resultado del trabajo propuesto en la línea de intervención “*Promoción del desarrollo integral*”. Por ello, en esta línea de intervención, a la que hemos llamado “*Promoción de la conducta social-altruista*”, nos vamos a centrar, básicamente, en el desarrollo de estrategias encaminadas a fomentar la cooperación y la empatía en niños, niñas y adolescentes. No obstante, y dentro del enfoque teórico en el cual se sitúa este manual —la perspectiva ecológica— consideramos necesario proponer una serie de indicaciones que pueden resultar muy útiles para el trabajo con familias y con equipos educativos.

Por lo que se refiere a la *formación de padres y madres*, debemos insistir en la idea de que la familia tiene un papel fundamental en la promoción de la conducta prosocial-altruista. Y ello, porque es un contexto en el que se ofrecen un buen número de experiencias que permiten a los niños, niñas y adolescentes realizar una serie de aprendizajes que les van a ayudar a interpretar la realidad y a actuar en consonancia con ella. Por eso, es importante que las familias sean conscientes y comprendan la relevancia que tiene para sus hijos e hijas el desarrollo de valores, actitudes y conductas prosociales y altruistas. Además, hemos de tener en cuenta que las intervenciones realizadas desde cualquiera de los otros contextos de socialización infantil —escuela, grupo de iguales, etc.—, van a resultar mucho más eficaces si cuentan con



el apoyo de la familia —puesto que va a existir mayor coherencia entre los distintos mensajes que reciben—.

A continuación presentamos algunas orientaciones sobre objetivos, contenidos y metodología para el trabajo con padres, aunque sugerimos que siempre se realicen las adaptaciones pertinentes en función de las características y necesidades de cada contexto sociocultural y de cada grupo de progenitores. En general, podríamos afirmar que el *objetivo* de estas intervenciones debería ir encaminado a: “*propiciar que los progenitores descubran la importancia de educar para el desarrollo de conductas, valores y actitudes prosociales-altruistas, y que adquieran o mejoren sus estrategias y habilidades para fomentar el desarrollo de la cooperación y de la empatía*”. Para conseguir este objetivo general se podrían trabajar, entre otros, los siguientes *contenidos*:

Tabla 51: Contenidos para trabajar con padres y madres

Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Competitividad, individualismo y cooperación: consecuencias individuales y colectivas	Estrategias educativas para fomentar la cooperación en la familia	Solidaridad Participación Prosocialidad
Empatía. Concepto, formación e importancia para las relaciones interpersonales en la familia, en la escuela y con los iguales	Estrategias educativas para favorecer el desarrollo de la empatía	Sensibilidad hacia las necesidades de la infancia y la adolescencia

Con respecto a las *orientaciones metodológicas* habría que decir que dentro de esta línea de intervención, y con independencia del contenido concreto que estemos trabajando, son aplicables las mismas estrategias que ya fueron comentadas en las líneas denominadas “*Conocimiento de las necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia y de los derechos que de ellas se derivan*” y “*Promoción del estilo educativo inductivo de apoyo*”.

El trabajo con equipos educativos ha de insistir en la idea de que mantener una actitud cooperante y empática favorece cualquier tipo de relación interpersonal. Los equipos educativos pasan juntos mucho tiempo y comparten muchas situaciones, que en determinadas ocasiones llevan asociada una fuerte carga emocional. Por otra parte, la tarea educativa realizada por un conjunto de profesionales y voluntarios —con distinta formación, experiencias y expectativas— puede resultar tremendamente enriquecedora. Para ello es necesario que exista una relación empática y cooperativa, en la que se manifieste una actitud positiva hacia la resolución de los conflictos que, en definitiva, suponga un proceso de crecimiento

y desarrollo personal para todos y cada uno de los miembros del grupo. El trabajo realizado bajo estas condiciones supondrá siempre mayores niveles de satisfacción y bienestar personal, lo que sin lugar a dudas va a tener una influencia positiva en la calidad del trabajo realizado. Por ello sugerimos que se pongan en marcha proyectos que fomenten el trabajo en equipo y la empatía, tanto dentro del contexto educativo formal como no formal. Con respecto al *trabajo en equipo* sugerimos el estudio de casos —que supone la necesidad de compartir información y coordinar la acción educativa—, así como el diseño de materiales didácticos o acciones formativas. Por lo que se refiere al desarrollo de la *empatía*, se pueden realizar ejercicios de entrenamiento de escucha activa, así como el estudio de situaciones y el role-playing.

4.6.1. Orientaciones para fomentar las habilidades de cooperación en niños, niñas y adolescentes

El trabajo encaminado a fomentar la cooperación en niños, niñas y adolescentes desde la perspectiva de la promoción de la infancia y la adolescencia como estrategia de prevención de la violencia ha de utilizar como técnica básica el trabajo en grupo para la realización de tareas cotidianas. Así como la puesta en marcha de procesos que precisen necesariamente la cooperación entre todos los participantes: juegos, talleres, teatro, etc. En el caso de los adolescentes sugerimos, además, la utilización de técnicas que fomenten la reflexión en torno a los estilos de relación, contraponiendo la cooperación con el modo competitivo individualista. Para ello pueden resultar adecuadas técnicas como la discusión de situaciones de la vida cotidiana, los juegos de simulación y el role playing —todas ellas utilizadas en el método socio-afectivo—. A los objetivos, contenidos, metodología y actividades concretas para fomentar las habilidades de cooperación en la infancia y la adolescencia dedicamos las páginas que siguen.

4.6.1.1. Objetivos y contenidos

En este apartado se ofrece una propuesta de objetivos, tanto de carácter general, como específico, y contenidos para las diferentes etapas educativas.

Tabla 52: Objetivos y contenidos para Educación Infantil (3-6 años)

OBJETIVOS
<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none">• Experimentar la satisfacción de conseguir resultados positivos en las tareas y en el juego, como fruto de la colaboración con los demás. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">• Aprender a realizar, por parejas, tareas sencillas.• Disfrutar con los juegos y las tareas que implique colaboración.• Identificar la tarea realizada por uno mismo y las que han hecho los demás dentro del conjunto del resultado de la actividad. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>



<p>◀Viene de la página anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el resultado de una tarea en grupo como la suma de todas las colaboraciones. • Disfrutar con la consecución del resultado. • Experimentar y comprender que entre todos se pueden hacer cosas que uno solo no puede —“ más grandes y más bonitas” —. 		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Resultados conseguidos individualmente dentro del colectivo	Realización de tareas por parejas	Solidaridad Participación Responsabilidad
Comprender, ante tareas concretas, que no hubieran podido hacer solos ,que la cooperación entre varios ha sido eficaz	Identificar su contribución al resultado común y a las tareas que han realizado los demás	Cooperación

Tabla 53: Objetivos y contenidos para Educación Primaria (6-12 años)

OBJETIVOS		
<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir habilidades para colaborar con sus compañeros y compañeras en la realización de distintas tareas y juegos, desarrollando actitudes y valores de cooperación, participación, responsabilidad y solidaridad. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Disfrutar trabajando y jugando en grupo. • Experimentar y valorar la obtención de resultados colectivos. • Aprender a pedir ayuda. • Aprender a ofrecer ayuda. • Aprender a tomar decisiones colectivas utilizando procedimientos democráticos. • Aprender a trabajar en equipo, resolviendo problemas, elaborando planes y repartiendo tareas y responsabilidades. • Asumir tareas y responsabilidades en la marcha del grupo. • Participar en proyectos que impliquen un beneficio social en el ámbito de la comunidad educativa. 		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Cooperación, colaboración, trabajo en grupo	Identificar logros colectivos, fruto del trabajo en grupo	Solidaridad

Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior

Ventajas del trabajo en grupos. Sentimientos positivos, diversión y mejora de los resultados	Dar y recibir ayuda	Participación
	Trabajar en equipo: habilidades de resolución de problemas, toma de decisiones conjuntas, reparto de tareas y responsabilidades	Responsabilidad
	Asunción y cumplimiento de responsabilidades relacionadas con la buena marcha del grupo	Cooperación

Tabla 54: Objetivos y contenidos Educación Secundaria (12-16 años)

OBJETIVOS
<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir y/o mejorar sus habilidades para cooperar en asuntos interés colectivo e identificar las diferencias entre las dinámicas competitivas, individualistas y cooperativas, valorando más favorablemente estas últimas por las ventajas personales y sociales que de ella se derivan, y desarrollando valores y actitudes cooperativas, participativas, responsables y solidarias. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a ofrecer y a pedir ayuda. • Aprender a trabajar en equipo, adquiriendo habilidades de resolución de problemas, de toma de decisiones conjuntas a través de procedimientos democráticos, así como aprendiendo a distribuir y a asumir responsabilidades en las tareas colectivas. • Asumir responsabilidades en las tareas necesarias para la buena marcha del grupo. • Identificar las principales características y consecuencias, en relación con los sentimientos, las relaciones y los resultados de la tarea, que se derivan de la competitividad, el individualismo y la cooperación. • Experimentar y reflexionar acerca de las ventajas de las formas de relación cooperativas. • Reflexionar acerca de la presencia de actitudes y valores de cooperación, participación y solidaridad en la sociedad. • Conocer experiencias de participación y cooperación social. • Tener experiencias de participación y cooperación social en proyectos y campañas dirigidas al interior y/o al exterior de la propia comunidad educativa. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ▶</p>



◀Viene de la página anterior		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Competitividad, individualismo y cooperación: características, consecuencias personales y sociales, presencia en la sociedad actual	Dar y recibir ayuda	Solidaridad
Participación social: concepto, funciones, ámbitos y experiencias	Trabajo en equipo: resolución de problemas, toma de decisiones conjuntas, reparto de tareas y responsabilidades	Participación
	Procedimientos democráticos para la toma de decisiones	Responsabilidad
	Asumir responsabilidades en las tareas colectivas	Cooperación
	Identificar los sentimientos, las características de las relaciones, de los procesos y de la obtención de resultados en los estilos competitivos, individualistas y cooperativos	Implicación personal en los asuntos colectivos
	Identificar ventajas de la cooperación	
	Identificar situaciones que reflejen la presencia de valores y actitudes competitivos, individualistas y cooperativos en la sociedad	
	Identificar la participación como un medio necesario para la cooperación social	
	Participar en el grupo y en la comunidad educativa, en proyectos y tareas que impliquen un beneficio social	

4.6.1.2. Metodología

Dado que las capacidades de cooperación de los niños y niñas cambian, considerablemente, durante la infancia y la adolescencia, y que ya hicimos una serie de consideraciones metodológicas generales en el apartado introductorio, pasamos a continuación a detallar la metodología más eficaz en función de las capacidades específicas en cada una de las diferentes etapas educativas.

En **Educación Infantil** sugerimos la utilización de las siguientes estrategias metodológicas: talleres por parejas, asignación de tareas sencillas por parejas, realización de talleres siguiendo la técnica de la “cadena de montaje” y los juegos cooperativos, como recursos para trabajar los objetivos y contenidos propuestos para esta etapa educativa. En los *talleres por parejas* se pueden distribuir las tareas y turnarse en su realización. Por ejemplo, si se trata de cortar tiras de papel para luego pegarlas en la cabeza de un muñeco de cartulina —como si fuera el pelo—, cada niño o niña se encargaría, alternativamente, de sujetar el papel, recortar, poner el pegamento y pegar las tiras. Las *tareas del grupo* —como, por ejemplo, regar las plantas o ir a buscar el material— también pueden realizarse por parejas. En este caso, el educador dará pautas acerca de cómo ha de actuar cada uno de los miembros de la diada en relación a la realización de la tarea. Por ejemplo, mientras uno riega las plantas, el otro las habla, porque así crecen más y más deprisa.

Para hacer una *cadena de montaje* hay que elegir una tarea que a su vez incluya otras tareas más sencillas, para que cada niño o niña pueda hacer algo concreto. El grupo grande se divide en grupos más pequeños, a cada uno de los cuales se le asigna una tarea más concreta. Las tareas pueden asignarse individualmente o por parejas. Por ejemplo, si se va a decorar el aula por Navidad, un grupo puede encargarse de hacer bolas de papel, otro guirnaldas, otro lazos, y así sucesivamente. Cada niño o niña puede hacer su tarea o colaborar con otro para ejecutarla —cortar el papel, colocar el celo, pintar los lazos, etc.—. Una vez que cada grupo ha terminado su tarea, se ponen todas en común —en este caso, para conseguir el objetivo final: decorar la clase—. El educador o educadora animará a los niños y niñas a que observen lo bien *que ha quedado el resultado final* de su trabajo, y a que se fijen en aquello que hayan hecho ellos o ellas en concreto. Finalmente, habrá que celebrar —por ejemplo, con canciones o con una pequeña fiesta- el éxito de la tarea realizada en común. En cuanto a los *juegos cooperativos*, se pueden diseñar algunos juegos sencillos que supongan la necesidad de trabajar por parejas. Un ejemplo de este tipo de actividades son los juegos de ejercicio como “la barca” o el “molinillo”. El primero consiste en sentarse en el suelo con la planta de los pies pegadas y las manos cogidas. En esta posición se inclinan uno hacia atrás y otro hacia delante, de forma simultánea, imaginando que están remando en una barca. El segundo consiste en agarrar a otro compañero o compañera y dar vueltas en la misma dirección.

En **Educación Primaria** la realización de juegos y talleres cooperativos, el montaje de obras teatrales y la participación en tareas que supongan un beneficio social para la comunidad educativa —por ejemplo, la mejora de las instalaciones y de los recursos o la organización de eventos festivos o culturales—, son potentes instrumentos para la adquisición de habilidades, actitudes y conductas cooperativas, participati-

vas, responsables y solidarias. Todos ellos suponen el aprendizaje —mediante la actividad cotidiana— de la participación en proyectos encaminados a la mejora del bienestar colectivo. Los procesos cooperativos implican la asunción de responsabilidades en tareas grupales. Como criterios para establecer este tipo de tareas sugerimos que se diseñen actividades significativas para los niños y niñas, que les motiven y en las que se sientan verdaderamente protagonistas. En caso de que éstas no sean significativas, los sujetos se desmotivarán y harán una valoración negativa de lo que los adultos les presentan como participación, considerándolo como un mero formalismo. Asimismo es importante que los niños y las niñas se sientan reconocidos y valorados —tanto por sus compañeros y compañeras como por los y las educadoras— cuando realizan una tarea que supone un beneficio para todo el grupo. En este sentido habrá que evitar —utilizando diferentes estrategias— que aquellos sujetos que tienen un estatus más elevado dentro del grupo sean siempre los protagonistas de las actividades. Por último hemos de destacar que la cooperación se verá favorecida por la cohesión del grupo, razón por la que es importante realizar actividades que fomenten el conocimiento interpersonal entre sus miembros, así como la identificación de todos y cada uno de ellos con los objetivos del mismo.

En **Educación Secundaria** además de los métodos propuestos en Primaria —el trabajo en grupo cooperativo, los juegos, los talleres y la participación en proyectos y tareas que supongan un beneficio para la comunidad educativa—, añadimos la participación y la cooperación social más allá de la comunidad educativa —aunque impulsada desde ella—. Como ejemplos concretos podemos citar la colaboración en campañas realizadas por organizaciones sociales de tipo humanitario o la formación de asociaciones juveniles. Una vez más recordamos que es necesario tener en cuenta los criterios a los que se ha hecho alusión para fomentar la participación. Por otra parte, sugerimos introducir técnicas y actividades que ayuden a los y las adolescentes a plantearse diferentes estilos de vida en cuanto a valores, actitudes y conductas: competitividad, individualismo y cooperación. Para ello proponemos que se empleen actividades vivenciales, dentro del modelo socio-afectivo, que permitan experimentar y comparar las consecuencias de cada uno de estos estilos. El role-playing y los juegos de simulación estarían dentro de este grupo de actividades vivenciales, pero pueden diseñarse otras muchas.

Las tareas propuestas en estas actividades suelen estar más indicadas para trabajar en equipo, por eso hay que completarlas con otras en las que se transmita la idea de que la competitividad se puede canalizar de forma constructiva y en ámbitos apropiados para ello. Algo similar ocurre con el individualismo, donde hay que distinguir entre el espacio individual —entendiendo por tal cuestiones como las metas y los proyectos personales, o aquello que uno quiere, tiene derecho e incluso es bueno que se haga sólo— y la actitud individualista —que niega la implicación en asuntos de interés general y aquello que afecta a los demás, al tiempo que no reconoce la interdependencia que conlleva la convivencia, ni todo lo positivo que de ella se deriva—. En definitiva, se trataría de fomentar —mediante la experiencia y la reflexión—, el descubrimiento de las ventajas de mantener una actitud prosocial-altruista, más que competitiva y/o individualista, al mismo tiempo que se respeta la individualidad y un espacio sano para la canalización de la competencia.

4.6.1.3. Actividades

Ejemplo de actividad nº 1	Tema: Cooperación Taller de móviles "El cielo"	Destinatarios: Infantil (3-6)	Número de sesiones de una hora: Una o dos
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Colaborar en la consecución de un resultado común al que no habrían podido llegar ellos solos. • Disfrutar con la consecución del resultado. • Identificar su contribución al resultado final. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartones con formas de "cosas que están en el cielo": soles, lunas, nubes, estrellas y pájaros. • Lana, aguja, cinco tiras de cartón de unos diez centímetros de ancho y treinta de largo y cascabeles pequeños. (Material para el educador o la educadora). 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se distribuye a los niños y a las niñas en cinco grupos. • La actividad consiste en construir móviles que representen el cielo. Para ello, en cada grupo pintarán cartones con la forma de lo que podemos ver en el cielo: un grupo pintará soles, otro lunas, otro estrellas, otro nubes y otro pájaros. De cada grupo saldrá un móvil, y entre todos construirán "un cielo para la clase". • El educador o la educadora explica lo que van a hacer (si puede enseñar uno terminado, mejor) y cómo no lo pueden hacer por separado, porque tardarían mucho tiempo y no saldrían tantos móviles, ni tan grandes, ni tan bonitos. Además, cada grupo va hacer una de las cosas que podemos ver en el cielo y así, entre todos, harán "el cielo entero". • Los móviles tendrá que montarlos el educador o la educadora, delante de los niños y de las niñas. Para ello pasará una aguja enhebrada en lana por la tira de cartón y por las figuras que hayan pintado los niños, haciendo varias hileras. Al final de cada una de las hileras, se ata un cascabel pequeño. • Una vez que los móviles estén terminados, se cuelgan del techo, se cuentan historias sobre el cielo y el educador o la educadora destacará cómo, gracias a todos, el grupo tiene un cielo muy bonito que suena cuando lo mueve el viento. También invitará a cada niño y a cada niña a localizar las figuras que haya pintado. • El resultado se celebra, no sólo con historias, también con canciones, danzas, juegos, aplausos, etc. 			

Ejemplo de actividad nº 2	Tema: Cooperación Identificación "Nuestro grupo"	Destinatarios: Primaria (8-12)	Número de sesiones de una hora: Una o dos
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aumentar la identificación de los niños y de las niñas con su grupo, inventando entre todos señas de identidad. • Tomar decisiones colectivas a través de procedimientos democráticos. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rotuladores y/o pinturas. • Papel continuo. • Cualquiera que pueda servir para estimular la creatividad de los niños y de las niñas. 			
<p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Con los más pequeños (6-8), puede simplificarse la actividad. En lugar de pedirles que ellos elijan la canción e inventen el baile, se enseña una canción y un baile y se propone que hagan un dibujo en la cartulina sobre éstos y sobre el grupo. O darles una canción y pedirles que ellos y ellas den ideas para inventar el baile en el grupo grande bajo la dirección del educador. • El cartel tiene que ponerse en un lugar visible para el grupo y para los demás, como la puerta del aula, por ejemplo. • La canción y el baile han de "utilizarse": bailar y cantar en momentos fijos o en momentos especiales de forma "ritual" (antes de la asamblea, cuando el grupo solución de forma satisfactoria un problema, etc.). 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comienza el educador hablando del grupo o clase, y les propone que inventen entre todos algo especial que puedan compartir todos y todas. Para ello, se distribuirán en grupos pequeños con el objetivo de inventar una canción, un baile y hacer un cartel sobre el grupo. Después, los presentarán a los demás y se elegirán una canción y un baile, que desde entonces serán de todo el grupo. • Los niños trabajan en grupos pequeños durante el tiempo que se estime necesario, en función de criterios como la edad y el nivel de participación y de creatividad que se espera. Habría que dar un tiempo determinado. Es importante que el educador dedique tiempo a cada grupo, motivando la cooperación, la participación y la creatividad, y ayudándoles cuando ellos lo soliciten. • Cada grupo pequeño representa su baile y su canción y explica su cartel. • Se deja un tiempo para que puedan opinar cuál les parece mejor y por qué. • Se realiza una votación secreta en la que cada cual elige un baile con canción y un cartel (no tiene porqué ser del mismo grupo). • Se recuentan los votos, se coloca el cartel en el lugar que elijan (siempre que sea posible) y todos aprenden el baile y la canción. 			



Ejemplo de actividad nº 3	Tema: Cooperación Estilos de relación. "¿Contra, sólo o con?"	Destinatarios: Secundaria (12-16)	Número de sesiones: Una de dos horas
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionar sobre las diferencias entre los estilos competitivo, individualista y cooperativo, teniendo en cuenta tanto los sentimientos que fomentan como los resultados. 			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cartulinas, tijeras, lápices y pegamento. • Harina y globos. • Una historia que encierre un "misterio" o adivinanza. <p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las pruebas y los tiempos pueden variar. Las actividades pueden pertenecer a cualquier área de conocimiento y realizarse esta actividad para trabajar la transversal de Educación para la Paz. 			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se trata de que realicen tres veces las mismas tareas en el mismo tiempo, la primera vez con consignas competitivas, la segunda individualistas y la tercera cooperativas. • Tendrán veinticinco minutos para realizar un cubo de cartulina, tres bolas de malabares con harina y globos y resolver un misterio. • Las bolas de malabares se hacen rellenado un globo con harina, utilizando para ello un embudo (vale un "cucurucho" de papel). Se ata y se corta la parte sobrante que queda detrás del nudo. A continuación, se cortan los extremos de otro globo (el cuello y la base) y por el hueco que queda se introduce la bola, tapando así el nudo con una especie de "media funda". • El misterio o adivinanza es una historia que plantea un enigma, por el hecho de que ocurre algo aparentemente imposible. Son juegos de ingenio que suelen resultarles muy estimulantes a los adolescentes. • La consigna para los primeros veinticinco minutos es que no se pueden realizar conductas de ayuda (pedir, ofrecer, aceptar) y que hay que intentar ser el que lo consiga primero y mejor, siendo lícito tratar de obstaculizar el trabajo de los demás (competitividad). • Cuando concluya el tiempo, se realizará una evaluación de cinco minutos en la que cada uno mostrará lo que ha conseguido y se comentarán sentimientos y experiencias. • Los segundos veinticinco minutos se caracterizarán por el individualismo. Cada uno tiene que centrarse en su tarea, sin que esté permitido pedir, ofrecer ni aceptar ayuda, pero tampoco procurar que los demás no alcancen los objetivos. • Se realiza una evaluación como la anterior. • Por último, se contará con otros veinticinco minutos en los que podrán organizarse y ayudarse como quieran. 			

Continúa en la página siguiente ►



◀Viene de la página anterior

- La última evaluación es más larga. Se compararán las tres experiencias, teniendo en cuenta los sentimientos ante las distintas situaciones que se hayan dado y los resultados, intentando generalizar las conclusiones a otros ámbitos. Para ello habrá que ayudar a los adolescentes a que identifiquen realidades análogas a la experiencia vivida y a hablar sobre los sentimientos que provocan esas realidades, así como las ventajas e inconvenientes de relacionarse de un modo competitivo, individualista o cooperativo.

Ejemplo de actividad nº 4	Tema: Cooperación en la familia	Destinatarios: Progenitores	Tiempo: Una hora y media o dos horas
Objetivos: <ul style="list-style-type: none">• Reflexionar sobre el reparto de las tareas domésticas, prestando atención a la participación adecuada de los hijos e hijas y a las diferencias entre los géneros.• Analizar cómo es el reparto de las tareas domésticas en su familia.• Establecer un reparto de las mismas que responsabilice a todos sus miembros, ajustándose a la edad de los hijos e hijas y contando con la participación de todos y todas.			
Material: <ul style="list-style-type: none">• Papel y bolígrafos.• Cartulinas grandes de colores claros.			
Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">• El educador plantea el tema del reparto de las tareas domésticas, lanzando preguntas que fomenten el debate en el grupo: ¿Qué tareas realiza cada miembro de la familia? ¿Hay alguno que trabaje en casa más que otro?. Si existe esta diferencia, ¿está justificada? ¿Qué opináis sobre la distribución del trabajo de la casa? ¿Lo entendéis como responsabilidad de todos? ¿Cómo es la colaboración de vuestros hijos e hijas? ¿Hacen mucho o poco para su edad? ¿Cuáles son sus actitudes ante la colaboración en casa? ¿Por qué creéis que pasa esto? ¿Cómo son sus modelos? ¿Quién lleva la iniciativa y organiza las tareas, diciendo quién y cómo han de hacerse las cosas?. Si hay una persona que asuma esta función, ¿por qué creéis que es? ¿qué pensáis sobre esta forma de funcionar? ¿Hay diferencias entre el trabajo que realizan las mujeres y las niñas y los hombres y los niños? ¿Hay diferencias en la educación de niños y niñas en este sentido?• Después del debate, se les pide que se agrupen por parejas (si son por progenitores de la misma familia, mejor). Tendrán que hacer una lista de todas las tareas que hay que realizar en casa y escribir al lado quién se encarga de cada una. Tras este ejercicio, comentarán con su compañero/ a otras formas más adecuadas de organización, basadas en la corresponsabilidad y cooperación, asignando responsables a las tareas.			

Continúa en la página siguiente ▶

◀Viene de la página anterior

- Puesta en común del trabajo. Se compara lo que refleje la lista de tareas y responsables reales con las primeras opiniones vertidas en el debate.
- Se comenta qué tipo y qué cantidad de tareas sería adecuado que realizaran los niños de la edad de sus hijos. El educador ofrecerá orientaciones en este sentido en el curso del diálogo.
- Se propone la siguiente actividad para que realicen en casa: un cartel en el que se establezcan tareas, responsables y, en su caso, momentos. Para ello, se les presenta un modelo de tabla y se les da una cartulina. La tabla se hará y se rellenará con la participación de todos, adultos y niños.
- Se hace un role playing para ensayar y comentar cómo tendría que plantearse y desarrollarse esta actividad en la familia, prestando especial atención a la participación de los niños. El educador deberá ofrecer pautas.

4.6.2. Orientaciones para fomentar la empatía en niños, niñas y adolescentes

La **empatía** ha sido definida como la experiencia vicaria de los sentimientos de otra persona (Hoffman, 1983, en López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1998). Por tanto, supone la posibilidad de “conectar” con lo que siente el otro y, en cierta medida, de experimentar sus propias vivencias. En varios estudios se ha puesto de manifiesto su relación con el comportamiento prosocial y con la agresión, en el sentido de que la empatía aumenta la conducta prosocial-altruista y disminuye la aparición de conductas agresivas (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1998). Por esta razón vamos a tratar de ofrecer una serie de orientaciones de tipo práctico que ayuden a las y los educadores a fomentar la empatía en los niños, niñas y adolescentes como estrategia de prevención de la aparición de los comportamientos violentos.

Dentro de estas orientaciones, además de las estrategias informales de intervención en situaciones concretas, proponemos utilizar el cine, los textos literarios, el estudio de casos, el role-playing, las dramatizaciones y los juegos de simulación. Por otra parte, cabe señalar que una de las técnicas que está dando mejores resultados en la prevención del maltrato entre iguales —y que está relacionada con el desarrollo de la empatía—, son los denominados sistemas de ayuda entre iguales —que fue descrita en el apartado 3 en el que presentamos un catálogo de técnicas y recursos—. A analizar pormenorizadamente los objetivos, contenidos, metodología y actividades más adecuadas para trabajar el desarrollo de la empatía dedicamos los siguientes apartados.

4.6.2.1. Objetivos y contenidos

Tabla 55: Objetivos y contenidos para Educación Infantil (3-6 años)

OBJETIVOS		
<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la empatía hacia sus compañeros y compañeras. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar sentimientos sencillos. • Empatizar con los compañeros y compañeras en situaciones de aflicción. • Identificar las consecuencias de la propia conducta cuando agreden a un compañero o compañera. • Identificar las consecuencias positivas de sus conductas de ayuda: refuerzo del educador y sentimientos positivos en sus compañeros y compañeras. • Empatizar con el compañero o compañera que ha sufrido una agresión. • Ejercitar la activación empática a través de historias audiovisuales. 		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Consecuencias lesivas de las agresiones	Identificación de sentimientos	Sensibilidad a las consecuencias de sus conductas agresivas
Sentimientos sencillos	Identificación de consecuencias lesivas de las agresiones	Solidaridad
	Identificación de las consecuencias positivas de sus conductas de ayuda Recordar e imaginar experiencias propias, similares a las del compañero o compañera afligido	Responsabilidad

Tabla 56: Objetivos y contenidos para Educación Primaria (6-12 años)

OBJETIVOS
<p>Objetivo general:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la empatía hacia sus compañeros y compañeras en situaciones de aflicción y/o de necesidad de ayuda por diversas causas, especialmente cuando éstas se refieren a la vulneración de sus derechos por las conductas de otros. <p style="text-align: right;">Continúa en la página siguiente ►</p>



◀Viene de la página anterior		
Objetivos específicos:		
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y comprender los propios sentimientos y los de sus compañeros y compañeras en situaciones en las que ven vulnerados sus derechos por la conducta de sus iguales, y en aquellas en las que, por el contrario, reciben ayuda de los mismos. • Identificar las agresiones físicas y verbales, las burlas, las amenazas y la exclusión como conductas que causan sufrimiento a los demás y como vulneraciones de sus derechos. • Identificar y comprender los sentimientos que provocan, en quien las recibe, las propias conductas de ayuda, de agresión y de aislamiento. • Recordar e imaginar cuáles serían sus propios sentimientos en situaciones en las que recibieran apoyo y en aquellas en las que, por el contrario, sufrieran agresiones o aislamiento. • Identificar distintos estados de ánimo en los compañeros. 		
CONTENIDOS		
Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Derechos de los niños	Identificación de emociones	Sensibilidad hacia las consecuencias positivas y negativas de sus conductas hacia los demás
Conductas de agresión y de aislamiento como vulneraciones de derechos Sentimientos que provocan estas conductas en quienes las reciben	Identificar situaciones de vulneración de los derechos en los compañeros Recordar e imaginar los propios sentimientos en situaciones de ayuda y de vulneración de derechos	Solidaridad Responsabilidad
Sentimientos que provocan las conductas de ayuda en quienes las reciben	Ponerse en el lugar del otro: identificar y comprender sus pensamientos y sentimientos ante una determinada situación	Participación

Tabla 57: Objetivos y contenidos para Educación Secundaria (12-16 años)

OBJETIVOS
Objetivo general:
<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollar la empatía hacia sus compañeros y compañeras, así como hacia aquellas personas que sufren las consecuencias de la vulneración de los derechos humanos y de los derechos del niño en distintos contextos.
Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior

Objetivos específicos:

- Identificar y comprender los propios sentimientos y los de sus compañeros y compañeras en situaciones en las que ven vulnerados sus derechos a causa de la conducta de sus iguales y en aquellas en las que, por el contrario, reciben ayuda de los mismos.
- Identificar las agresiones físicas y verbales, las burlas, las amenazas y la exclusión como conductas que causan sufrimiento a los demás y como vulneraciones de derechos.
- Identificar y comprender los sentimientos que provocan, en quien las recibe, las propias conductas de ayuda, de agresión y de aislamiento.
- Recordar e imaginar cuáles serían sus propios sentimientos en situaciones en las que recibirían apoyo y en aquellas en las que, por el contrario, sufrirían agresiones o aislamiento.
- Identificar distintos estados de ánimo en los compañeros y compañeras.
- Valorar las consecuencias que puede tener la propia conducta en los sentimientos de los demás y tenerlo en cuenta a la hora de tomar decisiones.
- Identificar situaciones de vulneraciones de los derechos humanos y de los derechos del niño en distintos contextos, y reflexionar sobre la experiencia y los sentimientos de quienes las padecen, intentando ponerse en su lugar.
- Ponerse en el lugar de sus compañeros y compañeras ante distintas situaciones cotidianas, especialmente aquellas referidas a la resolución de conflictos, y de los personajes de historias presentadas de diferentes maneras, analizando y reflexionando sobre sus motivos, pensamientos, sentimientos y conductas.

CONTENIDOS

Hechos, principios y conceptos	Habilidades y procedimientos	Valores y actitudes
Derechos Humanos y Derechos del Niño	Identificar y comprender sentimientos en distintas situaciones	Sensibilidad hacia las consecuencias positivas y negativas de sus conductas hacia los demás
Vulneraciones de derechos	Identificar vulneraciones de los derechos de los niños y de los derechos humanos en las relaciones entre compañeros/as y en otros contextos	Solidaridad
Conductas en las relaciones entre compañeros y compañeras que suponen vulneraciones de estos derechos y sentimientos que provocan en quienes las sufren	Recordar e imaginar los propios sentimientos en situaciones de ayuda y de vulneración de derechos	Responsabilidad

Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior

Pensamientos y sentimientos como factores que pueden ayudar a comprender las conductas de los demás	Ponerse en el lugar del otro: identificar y comprender sus pensamientos y sentimientos ante una determinada situación	Participación
	Anticipación y valoración de las consecuencias en la toma de decisiones	

4.6.2.2. Metodología

Al igual que sucedía con la cooperación, las capacidades para mostrar comportamientos empáticos varían notablemente desde la primera infancia a la adolescencia. Por esta razón, no consideramos oportunos hacer consideraciones metodológicas generales, sino más bien detallar de forma más pormenorizada la metodología más eficaz durante las primeras etapas del desarrollo evolutivo.

En **Educación Infantil** lo más recomendable es la intervención en situaciones cotidianas de agresión, así como con actividades de identificación y comprensión de sentimientos. Con respecto a las primeras —*intervención en situaciones cotidianas de agresión*, como por ejemplo insultar, pegar, amenazar, apropiarse o romper objetos, etc.—, es importante destacar que el educador o educadora debe favorecer el desarrollo de una respuesta empática en el agresor hacia la víctima, mediante la identificación de las consecuencias de su conducta y de los sentimientos del niño o niña agredido. Además, se puede ayudar al niño o niña agresora a empatizar con la víctima, pidiéndole que imagine cómo se sentiría él si le hicieran lo mismo, o que recuerde alguna situación en la que a él le pasó algo similar. Por lo que se refiere a las *actividades de identificación y comprensión de sentimientos* se pueden utilizar viñetas, narraciones, películas, dibujos de expresiones faciales, dramatizaciones¹². Los datos procedentes de la investigación (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1998) parecen indicar que la respuesta empática de los escolares es mayor con la utilización de películas —en las que se aprovechan los momentos clave de la filmación para que los niños y niñas se fijen en las expresiones faciales de los personajes y tratando de que infieran los sentimientos que dichos personajes están experimentando— que con las narraciones.

En **Educación Primaria** también proponemos trabajar la empatía de forma muy ligada a la identificación y comprensión de sentimientos. Para ello vamos a utilizar el análisis de las situaciones cotidianas ficticias, así como las dramatizaciones y el role-playing. El *análisis de las situaciones cotidianas ficticias*, en particular de las situaciones de conflicto, permite que éste sea percibido como una situación

12. *Sobre la identificación, comprensión y expresión de sentimientos se extiende más la línea de intervención cuarta, en relación con las habilidades de comunicación.*



positiva, así como identificar las emociones y sentimientos de los protagonistas y propiciar una respuesta empática hacia los mismos. Este tipo de actividades son un buen instrumento para abordar el tema de la vulneración de los derechos en las relaciones entre compañeros —maltrato entre iguales—. Por otra parte, las *dramatizaciones* y el *role-playing* son técnicas eficaces para favorecer la adopción de la perspectiva de los otros y la reflexión respecto a los sentimientos que se generan en determinadas situaciones. Todo ello nos permite concluir que el conocimiento de los derechos de los niños y niñas, así como el análisis de las relaciones entre compañeros, constituyen un marco idóneo para fomentar el desarrollo de la empatía. Ambas formas de trabajo han sido desarrolladas en las líneas de intervención denominadas “*Conocimiento de las necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia*” y “*Promoción del desarrollo integral*”, respectivamente.

En **Educación Secundaria** el trabajo de la empatía ha de utilizar herramientas muy similares a las que hemos propuesto en las etapas anteriores: el análisis de situaciones de la vida cotidiana, dramatización, role-playing y juegos de simulación. El *análisis de la situaciones de la vida cotidiana* sigue siendo un método adecuado para analizar las experiencias personales de los protagonistas, hablando sobre sus sentimientos y realizando ejercicios que favorezcan la empatía. En este sentido es importante destacar que el cine es un recurso adecuado para la presentación de estas situaciones, ya que produce una reacción emocional más intensa en los espectadores. Asimismo, las *dramatizaciones*, el *role-playing* y los *juegos de simulación*, ayudan a los y las adolescentes a “ponerse en el punto de vista” de otras personas que viven situaciones y realidades diferentes, a partir de las cuales —y mediante la aplicación del método socioafectivo— se puede reflexionar sobre los sentimientos que generan.

4.6.2.3. Actividades

Ejemplo de actividad nº 1	Tema: Empatía. “El patito feo”	Destinatarios: Infantil (3-6)	Número de sesiones de una hora: Una
Objetivo: <ul style="list-style-type: none"> • Favorecer la activación empática ante el sufrimiento de otros. 			
Material: <ul style="list-style-type: none"> • Cortometraje de animación <i>El patito feo</i>. 			
Notas: <ul style="list-style-type: none"> • Hay aspectos del corto que probablemente los niños no entiendan y en los que no será necesario entrar si no preguntan. • Lo más importante es favorecer la empatía con el patito ante las burlas de sus hermanos y el rechazo de los otros patos. El hecho de que la mamá pata también le rechace, puede ser difícil de entender, ya que los más pequeños pensarán que es realmente su mamá. Habrá que explicarles que no es así y que lo que quiere es que vaya a buscar a su familia de verdad. El “patito” está sólo y los demás patos no le ayudan, sino que 			
Continúa en la página siguiente ►			



<p>◀Viene de la página anterior</p> <p>se ríen de él. No hace falta entrar en el tema de la discriminación y del rechazo a lo diferente, aunque con los más mayores puede hacerse, si se estima oportuno.</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Será importante resaltar el final feliz y cómo su mamá y sus hermanos al final “le encuentran” y le quieren.
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Los niños y las niñas se sientan en semicírculo para ver la película. ◦ El educador o la educadora la parará en los momentos que considere más adecuados para identificar los sentimientos del “patito” a través de las expresiones. También para explicar o matizar aquellas partes no se entiendan bien, y para contestar preguntas.

Ejemplo de actividad nº 2	Tema: Empatía “Tengo derecho, tienes derecho”	Destinatarios: Primaria (6-12)	Número de sesiones de una hora: Una
----------------------------------	---	--	--

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Comprender que nadie puede dañar ni el cuerpo ni los sentimientos de otra persona con agresiones físicas, burlas, amenazas, humillaciones, etc. e identificar esta afirmación como uno de los derechos de los niños y de las niñas. ◦ Comprender que el no tener con quien jugar y pasar el tiempo daña los sentimientos del que está solo e identificar el tener compañeros como uno de los derechos de los niños y de las niñas. ◦ Fomentar la empatía con los niños y con las niñas que ven vulnerados estos derechos por sus propios compañeros.

<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Textos adaptados de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), en lo que se refiere al derecho a la protección contra cualquier forma de maltrato (art. 19) y al derecho al juego (art. 31). ◦ Historias de vida que presenten situaciones cercanas a la realidad de los niños y de las niñas, en las que unos compañeros vulneren estos derechos (maltrato entre iguales) y otras en las que se respeten. ◦ Viñetas.

<p>Notas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ◦ Esta actividad se puede adaptar para trabajar con adolescentes, empleando los artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) y de la CDN. ◦ Sobre todo con los niños de 6-8 será conveniente utilizar viñetas o diapositivas para ilustrar las situaciones. ◦ El acento hay que ponerlo en la identificación y “sintonización” con los sentimientos de los protagonistas de las historias. Hay que profundizar en la noción de derecho de forma gradual. Entre los 6 y los 8 son fundamentales los sentimientos de los protagonistas, aunque se plante el tema en el marco de los derechos de los niños y de las niñas. Entre los 10 y los 12, sin descuidar este aspecto, hay que profundizar también en los objetivos referidos a los derechos.
--

Continúa en la página siguiente ▶



◀Viene de la página anterior

<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se exponen los derechos a los que se va a hacer referencia, empleando los textos adaptados y explicando que hay veces que entre los propios compañeros vulneramos los derechos de los demás. • Se plantean, una a una, varias situaciones, comentando con el grupo cómo creen que se sienten los protagonistas, cómo creen que se sentirían ellos, alguna situación real (si se cree conveniente), qué les parece la conducta de los que están vulnerando esos derechos y de los que sufren tales vulneraciones, qué podrían hacer para solucionar ese problema, etc. Este diálogo ha de adaptarse a la edad del grupo. • Las situaciones, especialmente con los mayores (10-12), se pueden representar.
--

Ejemplo de actividad nº 3	Tema: Empatía "Metiéndose en la piel de..."	Destinatarios: Secundaria (12-16)	Número de sesiones de una hora: Una
----------------------------------	--	--	--

<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la empatía hacia las personas que sufren burlas y tratos humillantes y, en concreto, hacia los adolescentes que los reciben de sus iguales. • Ponerse en el lugar de las personas que pueden protagonizar este tipo de situaciones, reflexionando sobre sus ideas, sus sentimientos y las causas de su conducta.

<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un role playing con varios personajes en el que un grupo de adolescentes se burlen y gasten bromas pesadas y humillantes a un compañero que acaba de llegar nuevo al barrio (o al instituto, o a la asociación, etc.).
--

<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se distribuyen los papeles entre los que van a realizar el role- playing, dándoles un tiempo breve para que se lo preparen, intentando "meterse en el papel". Como ayuda, además de las instrucciones o consignas que dé el educador, pueden leer cada uno un texto en el que se hable sobre la situación del personaje que tienen que representar. • Al resto del grupo se les dan una serie de consignas como observadores. Pueden distribuirse en grupos. Alguno de los mismos se centrará en la descripción de los hechos y en la definición de los problemas que se plantean. Los demás se fijarán en los sentimientos y conductas de los personajes, centrándose en uno o en dos de ellos. • Una vez finalizada la representación habrá un tiempo para el trabajo por grupos. Durante cinco o diez minutos, los grupos de observadores comentarán y elaborarán sus conclusiones. Los que han actuado expresarán las emociones que han vivido durante la misma. El educador estará con ellos y ellas y les ayudará a través de preguntas sobre conductas verbales y no verbales significativas que hayan realizado durante la representación. • Por último, se reúne el grupo grande. Comienzan exponiendo las conclusiones el grupo de "actores". A continuación, lo harán los observadores.



Ejemplo de actividad nº 4	Tema: Empatía. Cine	Destinatarios: Primaria y secundaria (12-16)	Tiempo: Dos horas
<p>Objetivos para primaria:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar los sentimientos de los protagonistas.• Comprender que se pueden conocer y comprender los sentimientos de los demás. <p>Objetivos para secundaria:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar, comprender y analizar los sentimientos de los protagonistas.• Comprender que se pueden conocer y comprender los sentimientos de los demás y que éstos son importantes para uno mismo y han de ser tenidos en cuenta a la hora de comportarse.• Comprender el concepto de empatía.			
<p>Material:</p> <ul style="list-style-type: none">• Grabación de la película <i>ET</i> (Steven Spielberg). Un bondadoso e inteligente extraterrestre (ET), perteneciente a una especie que se comunica a través de los sentimientos (sus corazones se iluminan a la hora de comunicarse para indicar que “se sienten”) se queda en la Tierra de forma accidental. Elliot, un niño de ocho años, y el extraterrestre se encuentran, y el niño lo acoge en su casa, compartiendo el secreto con su hermano de doce años y su hermana de seis. Entre Elliot y E.T se establece una relación muy especial, de tal forma que, al igual que entre los de la especie de éste último, llegan a comunicarse a través de una “conexión” entre sus sentimientos, que tiene incluso consecuencias físicas.• (Diez a dieciséis años). Preguntas sobre los aspectos que interesan comentar, en función de los objetivos, para fomentar el debate tras la película.			
<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none">• El visionado de la película será diferente en función de la edad. Con los niños de seis a diez años se parará cuando quiera resaltarse algo y se comentará en el momento. Los aspectos en los que se hará hincapié, tal y como indican los objetivos, serán la identificación de los sentimientos de los protagonistas y de los suyos propios, así como la comunicación que se da entre los mismos, especialmente entre ET y Elliot.• Con los niños de diez a doce años las interrupciones serán muy escasas y breves, y con los adolescentes no habrá.• Los niños de diez a doce años comentarán los mismos aspectos que los pequeños después de la película, aunque se haya parado en algunas ocasiones para resaltar ciertas cuestiones.• Los adolescentes realizarán un debate más profundo, en el que se introducirá el concepto de empatía y la importancia de los sentimientos de los demás para uno mismo.			



5. RELACIÓN DEL CONTEXTO

EDUCATIVO, FORMAL Y NO FORMAL, CON EL ENTORNO SOCIAL PRÓXIMO

Los contextos educativos formales y no formales se insertan dentro de una red comunitaria más amplia en la que existen otras instituciones, públicas y privadas, que también tienen un papel en el proceso de socialización de los niños, las niñas y los adolescentes. El barrio y el municipio constituyen un conjunto de escenarios en los que transcurren sus vidas y de cuyas actuaciones se derivan consecuencias para los miembros más jóvenes de nuestra sociedad. La vinculación y las relaciones de colaboración entre los contextos educativos y estas instancias puede contribuir a avanzar en la consecución del objetivo de que todas las medidas socio-políticas tengan en cuenta el impacto sobre la infancia y la adolescencia y busquen su interés superior, tal y como establece la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), a la vez que se llevan a cabo intervenciones globales que tengan en cuenta los distintos contextos.

Una de las colaboraciones más interesantes en este sentido viene dada por el hecho de la existencia de contextos educativos formales y no formales. La escuela y el tiempo libre son espacios complementarios en la socialización de los niños, las niñas y los adolescentes. Si bien el impacto y el alcance de la primera es mayor, las circunstancias laborales de las familias y el volumen de demandas que está recibiendo la escuela, junto con el hecho de que el movimiento asociativo infantil y juvenil constituye un recurso idóneo para la promoción y la participación de niños, niñas y jóvenes, hace pensar que un mayor desarrollo de los contextos no formales y una colaboración más estrecha entre éstos y la escuela puede servir de apoyo a una mejor satisfacción de las necesidades infantiles y adolescentes.

Por otro lado, existen otros recursos comunitarios para los niños, las niñas y los adolescentes además de los contextos educativos formales y no formales. En este sentido es necesario tener en cuenta la red sanitaria y los servicios sociales. Con la primera es indispensable colaborar en lo referente a la educación para la salud y en la detección y notificación de situaciones de riesgo y de maltrato. Los servicios sociales son la instancia competente en materia de protección social de la infancia. Por ello es necesario conocer los recursos y mantener la comunicación y colaboración para intervenir en casos concretos que supongan situaciones de riesgo o de desamparo, colaborando en la detección de las mismas y en la puesta en marcha de las medidas oportunas.

Además de estas redes, se debe contar con las instituciones —especialmente con las públicas— que ofrecen actividades deportivas y culturales para la infancia y la adolescencia —polideportivos, centros culturales, etc.— y a las acciones que desde los

municipios se ponen en marcha en estos espacios, adicionales a la actividad ordinaria que les es propia —como los programas de ocio alternativo—. El fomento del conocimiento y del empleo de estos recursos entre la población que asiste a los centros educativos formales y no formales y el intercambio de impresiones con los profesionales responsables de los mismos serían dos aspectos a los que prestar atención.

Por último, el conocimiento, la participación en el diseño —cuando se abra tal posibilidad— y en las acciones que se deriven de las políticas públicas de infancia y de juventud y en los planes integrales de infancia —cuando éstos existan—, dependientes de los municipios, suponen medidas que favorecen el cumplimiento de los objetivos anteriormente mencionados.





BIBLIOGRAFÍA



1.- BIBLIOGRAFÍA COMENTADA

1.1. Bibliografía general

Ortega, R. (Coord.) (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros.

El libro expone, a partir de la experiencia de implementación del programa SAVE Sevilla Anti Violencia Escolar un marco muy completo en el cual llevar a cabo intervenciones encaminadas a la prevención del maltrato entre compañeros. Se utiliza un enfoque ecológico, muy en la línea de las propuestas realizadas en este manual. Contiene unidades didácticas destinadas a los adolescentes que pueden servir para trabajar en las distintas líneas prioritarias de intervención señaladas y que se agrupan alrededor de distintos ejes, entre los que desatacan los proyectos medioambientales, los Derechos Humanos y la educación para la igualdad entre los géneros.

Trianes, M.V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.

Se trata de un programa para llevar a cabo intervenciones educativas con niños y niñas de Educación Primaria. Incluye información teórica y unidades didácticas para trabajar la mejora del clima del grupo gestión democrática del aula, en especial el establecimiento y control de normas, la resolución de conflictos y la cooperación.

Trianes, M.V. y Fernández, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée Brouer.

Programa destinado a la población adolescente. Reúne orientaciones y unidades didácticas relacionadas con la promoción del desarrollo integral, la mejora del clima del grupo, la disciplina democrática y la prosocialidad, dentro y fuera del contexto educativo.

Instituto de Salud pública. Gobierno de Navarra (1995). *Guía de salud y desarrollo personal para trabajar con adolescentes y Guía Educativa para padres y madres*. Pamplona: Departamentos de Salud y de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Navarra.

Contiene un buen número de actividades para realizar con los progenitores y con los adolescentes, precedidas por breves referencias teóricas, sencillas y rigurosas. El material se estructura alrededor de varios centros de interés que reúnen contenidos relativos a la promoción del desarrollo integral, a la resolución de conflictos y a la prevención de riesgos relacionados con la salud.

Cascón, P. y Martín, C. (1995). *La alternativa del juego I: juegos y dinámicas de Educación para la Paz*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Reúne un gran número de técnicas lúdicas y de ejercicios –cooperación, resolución de conflictos, confianza, conocimiento, distensión, etc– que resultan de gran ayuda a la hora de diseñar actividades en cualquiera de las líneas prioritarias de intervención propuestas. Pueden encontrarse juegos y dinámicas destinados a niños, niñas y adolescentes entre los tres y los dieciocho años.

Seminario de Educación para la Paz APDH, (1995). *La alternativa del juego II: juegos y dinámicas de Educación para la Paz*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Más actividades en la línea marcada por el primer volumen.

Carbonell, J.L y Peña, A.I, (1999). *Materiales de apoyo al programa Convivir es Vivir*. Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura de Madrid.

Material didáctico de apoyo al programa de desarrollo de la convivencia y prevención de la violencia escolar en los centros de la Comunidad Autónoma de Madrid. Incluye cuatro volúmenes. El primero ofrece una descripción del programa. El segundo recoge técnicas de resolución de conflictos y el tercero es una compilación de artículos y de ponencias sobre el tema de la prevención de la violencia escolar. El cuarto y último volumen tiene dos partes diferentes. La primera contiene una serie de herramientas básicas de mejora de la convivencia y de participación. La segunda compila distintas experiencias, a modo de catálogo de buenas prácticas

1.2. Bibliografía específica para cada línea de intervención

1.2.1. Promoción del conocimiento de las necesidades de niños, niñas y adolescentes y de las necesidades que de ellas se derivan.

ASDE y UNICEF. *Haz que se cumplan tus derechos: material didáctico*. Comité Español del UNICEF y Federación de Asociaciones de Scouts de España.

Actividades para adolescentes estructuradas en torno a cuatro bloques de contenidos: educación para tus derechos, educación para la paz, educación para la igualdad y educación medioambiental, muy relacionados con el enfoque que el manual ofrece en esta línea de intervención.

Tuvilla, J. (1993). *Educación en los Derechos Humanos: propuestas y dinámicas para educar en la paz* Madrid: Editorial CCS.

Herramientas metodológicas y actividades para Educación Primaria y Secundaria desde el enfoque socioafectivo. Presta especial atención a explicar y dar pautas sobre cómo emplear el análisis de textos.



Save the Children. *Campaña de sensibilización contra el castigo físico: Educa, no pegues. Guía para padres y madres.* Madrid: Save the Children, INJUVE, 2000.

Actividades para llevar a cabo en la formación de los progenitores en Necesidades y Derechos de la infancia y de la adolescencia. Trabaja contenidos relacionados con la mejora de la comunicación entre padres e hijos, las funciones de la familia y la promoción de estilos educativos apropiados y de estrategias educativas que eliminen el castigo físico.

Terán, M. (1999). *Vivir los Derechos Humanos.* Madrid: PPC.

Actividades para adolescentes. Trabaja en torno al texto de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Para ello utiliza recursos útiles e interesantes, principalmente el cine y la literatura. De este modo, ofrece una gran variedad de películas y de obras literarias de calidad que pueden emplearse para trabajar los Derechos Humanos.

1.2.2 . Promoción de un estilo educativo inductivo de apoyo

López, F. (1995). *Necesidades de la infancia y protección infantil I.* Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

El texto ofrece una aproximación al estudio de las necesidades infantiles y adolescentes para dar paso a la definición de actuaciones concretas que deberían realizarse en los distintos contextos de socialización para que dichas necesidades sean satisfechas. Al tratar el contexto familiar hace referencia al estilo educativo inductivo de apoyo.

Palacios, J. (1999). *La familia y su papel en el desarrollo afectivo en Desarrollo afectivo y social.* López, F. Echebarría, I. Fuentes, M.J., Ortiz, M.J. (Coords.). (1999). *Manual de desarrollo afectivo y social.* Madrid: Pirámide.

Este capítulo analiza y explica el papel de los estilos educativos familiares en el desarrollo socioafectivo de niños, niñas y adolescentes, definiendo las características de cada uno de ellos y las consecuencias que de los mismos se derivan.

1.2.3. Participación en la gestión de la convivencia.

Lara, F y Bastida, F. (1982). *Autogestión en la escuela: una experiencia en Palomeras.* Madrid: Popular.

En este libro, se muestra la experiencia de una escuela de primaria —Colegio Público Palomeras Bajas— explicada por dos de sus fundadores, —uno de ellos es el actual director del centro— que hoy lleva más de treinta años de andadura educando mediante un sistema altamente participativo.

Puig J.M., Martín, X., Escardibul, S. y Novella, A.M. (2000). *Cómo fomentar la participación en la escuela.* Barcelona: Graó.

Esta obra puede ser una referencia muy completa de cara al fomento de la participación en los contextos educativos. Se estructura en cuatro partes. La primera de ellas aborda la fundamentación de la participación infantil y adolescente relacionándola con la educación moral. La segunda supone una descripción de los distintos espacios de participación que puede haber en el contexto educativo —sujetos, pequeños grupos,

grupo, clase y centro— y analiza cómo debe ser la intervención de los educadores en cada ámbito. La tercera parte se dedica en exclusiva a uno de las estrategias más potentes de participación, la asamblea de grupo. Por último, se recogen unidades didácticas para primaria y secundaria, diferenciando entre cada uno de los ciclos que componen estas etapas educativas.

Martínez, M. y Martínez, A. (2000). *Participación infantil en el tiempo libre. Reflexiones y experiencias: una mirada desde los adultos y la infancia*. Madrid: Plataforma de Organizaciones de Infancia.

Este texto ofrece un análisis reflexivo sobre el papel de la infancia en la sociedad y en concreto en el ámbito del ocio y del tiempo libre, al tiempo que da pistas para fomentar la reflexión sobre cómo incrementar la participación infantil y adolescente en el mismo.

Hart, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Santa Fé de Bogotá: UNICEF. Ensayos Innocenti.

En este ensayo Roger Hart expone su clasificación de los niveles de participación infantil y adolescente. Se trata de un texto interesante para profundizar en los niveles de participación de la infancia y la adolescencia y fomentar la reflexión sobre técnicas concretas para favorecerla.

1.2.4. Promoción del desarrollo integral.

Álvarez, J. (1996). *Programa de desarrollo de las funciones psicológicas en la educación infantil. Las habilidades sociales*. Madrid: Escuela Española.

El material ofrece fichas didácticas destinadas a niños y niñas de Educación Infantil a partir de los tres años, cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de determinadas habilidades de autopresentación y de fórmulas sociales sencillas.

AGIPAD (1995). *En la huerta con mis amigos*. San Sebastián: AGIPAD.

Se trata de un programa de educación para la salud destinado a niños y niñas entre los cinco y los diez años de edad. El material consta de un libro de cuentos, una guía didáctica para los educadores y una guía para madres y padres, junto con un CD-Rom con diversas actividades para el alumnado, y un juego de láminas para los alumnos que no tiene capacidad de lectura. Para adquirirlo es necesario ponerse en contacto con la organización en la siguiente dirección: Asociación Guipuzcoana de Investigación y Prevención del Abuso de las Drogas (agipad@agipad.com)

Pope, A, McHale, S. y Craighead, W.E. (1996). *Mejora de la autoestima: técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.

Esta obra parte del enfoque de la terapia cognitivo conductual. Partiendo de un análisis teórico en los que se abordan, desde una perspectiva evolutiva los diferentes aspectos que se van a trabajar entre los que se encuentran el autoconcepto, autocontrol y las habilidades sociales propone una serie de técnicas pensadas para ser aplicadas de



forma individual o en pequeños grupos, pero que pueden ser adaptadas para el trabajo en y desde el grupo.

FERE (1996). *Descubro mi vida. Programa de prevención desde la comunidad educativa*. Madrid: FERE.

Compuesto por tres cuadernos de material didáctico, uno para cada ciclo de Primaria. Los ejes fundamentales son el desarrollo de la autoestima y de la asertividad encaminada a la prevención de conductas de riesgo. Para adquirirlos es necesario ponerse en contacto con la organización. Federación Española de Enseñantes Religiosos. Telf. 91 328 80 00.

Badillo, R.M. (2000). *Cuentos para “delfines”: autoestima y crecimiento personal*. Madrid: 2000.

Este libro propone la utilización del cuento para promover el crecimiento personal. Contiene cuentos para niños, niñas y adolescente de todas las etapas educativas. Cada cuento está especialmente indicado para trabajar con un grupo de edad, que aparece señalado. En torno a los cuentos se sugieren actividades adaptadas a las edades a las que está destinado.

Goldstein, A. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca D. L.

En este libro el autor explica su método de aprendizaje estructurado de habilidades sociales —basado en el ensayo conductual y en la generalización de los comportamientos aprendidos— y realiza una propuesta para promover el desarrollo de las mismas en los adolescentes.

Caballo, V. (1983). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España.

Se trata de un manual general sobre la evaluación y el entrenamiento de habilidades sociales enfocado a la intervención con personas adultas. Por ello puede ser útil como obra de consulta y para la formación de los progenitores y de los equipos educativos.

Bolaños, M.C., González, M.D., Jiménez, M., Ramos, M.E. y Rodríguez M.I. (1994). *Carpeta didáctica de Educación afectivo-sexual I y II*. La Palma de Gran Canaria: Consejería de Educación, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias.

Contiene dos carpetas, una destinada al trabajo con adolescentes y otra a la formación de los progenitores, junto con un catálogo de experiencias que puede servir como orientación de futuras intervenciones. Muy indicado para trabajar las relaciones entre los géneros.

Gil, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación: educar la autoestima, aprender a convivir*. Madrid: Escuela Española.

Interesante por el gran número de actividades que recoge para trabajar con adolescentes en el marco de la tutoría. También contiene algunas actividades para realizar con progenitores y con los equipos educativos.

Asociación Proyecto Hombre. (2001). *Entre todos. Programa de prevención escolar y familiar de la Asociación Proyecto Hombre*. Madrid: Asociación Proyecto Hombre.

Aunque esté específicamente dirigido a la prevención de consumo de drogas, los contenidos se ajustan a los de la presente línea de intervención. Es un material didáctico destinado a adolescentes y consta de un manual para el alumno, otro para el profesorado y otro para la familia. Lo más destacable son las unidades didácticas para trabajar el establecimiento de metas realistas, el fomento de un estilo de pensamiento positivo y el control emocional. E- mail: proyectohombre@mx2.redestb.es

Costa, M., López, E. (1991). *Manual para el educador social*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Se trata de una guía muy completa para los educadores ya que ofrece pautas y estrategias muy prácticas sobre cómo fomentar habilidades socio-personales en los jóvenes desde la relación educador-educando y el trabajo en y desde el grupo.

1.2.5. Resolución asertiva y participativa de conflictos.

Crary, E. (1998). *Creecer sin peleas: cómo enseñar a los niños a resolver sus conflictos con inteligencia emocional*. Barcelona: RBA.

Un libro especialmente destinado a los progenitores, pero que también puede resultar de gran utilidad a los educadores de la etapa de Educación Infantil y del Primer Ciclo de Primaria a la hora de realizar intervenciones educativas en situaciones de conflicto, desde la perspectiva de la mediación.

Porro, B. (1999). *La resolución de conflictos en el aula*. Bárbara Porro. Buenos Aires: Paidós.

Una obra elaborada desde la experiencia, que ofrece pautas concretas y realistas sobre cómo afrontar la resolución de conflictos en los grupos de Educación Infantil y Primaria desde la perspectiva de la mediación.

Fernández, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Posibilidades de la mediación, experiencias y pistas para implementar sistemas de mediación en institutos de Educación Secundaria Obligatoria.

1.2.6. Promoción de conductas y actitudes prosociales altruistas.

López, F. (Director). (1994). *La conducta altruista: Teoría, investigación e intervención educativa*. Estella, Navarra: Verbo Divino.

Permitirá al lector comprender los fundamentos de las conductas prosociales-altruistas y diseñar intervenciones educativas. Recoge varias unidades didácticas, a modo de ejemplo, destinadas a niños y niñas de Educación Primaria.

Apodaca, P., Echevarria, I., Ortiz, M.J., Fuentes, M.J. y López, F. (1992). *Propuesta de intervención educativa en la conducta prosocial-altruista*.



En Borrego, C. (ed.). (1992). *Currículum y desarrollo sociopersonal*. Sevilla: Alfar.

Expone brevemente una propuesta bien fundamentada para la realización de intervenciones dirigidas a favorecer el desarrollo de la conducta prosocial altruista en niños, niñas y adolescentes.

2.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APDH. Seminario de Educación para la Paz. *La alternativa del juego II*. Madrid (1995): Los libros de la catarata.
- BANDURA, A., ROSS, D., ROSS, S.A. (1963). *Imitation of film-mediated aggressive models*. Journal of Abnormal and Social Psychology, nº 66, pp. 3-11.
- BERKOWITZ, L. (1962). *Aggression: A social, psychological analysis*. New York: NY, McGraw Hill.
- BOWLBY, J., (1969). *Attachment and loss*, Vol. I. *Attachment*. New York: Basics Books. Traducción castellana: *El vínculo afectivo*. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- BOWLBY, J. (1973). *Attachment and loss*, Vol. II. *Separation, anxiety and anger*. Londres: Hogart. Traducción castellana: *La separación afectiva. Tristeza y depresión*. Buenos Aires: Paidós, 1983.
- BOWLBY, J. (1980). *Attachment and loss*, Vol. III, *Loss*. Londres: Hogart. Traducción castellana: *La pérdida afectiva*. Buenos Aires: Paidós, 1983.
- BRENNAN, W. (1998). *Aggression and violence: examinig the theories*. Nursing Standar, 12, 27, 36-38.
- BRONFENBRENNER, U. (1978). *Who needs parents education?* Teachers College Record, nº 79, pp. 767-787.
- BRONFENBRENNER, U., (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press. Traducción castellana: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1987.
- BRONFENBRENNER, U. y CECI, S.J. (1994). *Nature- nurture reconceptualized. A bioecological model*. Psychological Review, nº 110, pp. 568-586.
- BRONFENBRENNER, U. y MORRIS, P., (1997). *The ecology of developmental processes*. En W. Damon y R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology*, Vol. I, *Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- BRUNER, J. (1972). *Nature and uses of immaturity*. American Psychologist, Vol. 27, nº 8, pp. 1-22. Traducción castellana en J. Linaza (Comp.), (1984): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- CARBONELL, J.L. y PEÑA, A.I., (1999). *Materiales de apoyo al programa Convivir es Vivir*. Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura de Madrid.
- CASCÓN, P., MARTÍN, C. (1995). *La alternativa del juego I*. Madrid: Los libros de la catarata.
- CEREZO, F. (1997). *Conductas agresivas en edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- CLEMENS, H., BEAN, R. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate.
- Colegio Público Palomeras Bajas. *Proyecto Educativo de Centro*.
- Convivir es vivir (1997). *Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Obra Social de Caja Madrid.

- Convivir es vivir (1999). *Materiales de Apoyo al Programa*. Madrid: Obra Social de Caja Madrid.
- Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, 20 de noviembre de 1989. Nueva York: UNICEF.
- DE LA CABA, M.A. (1999). *Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela*. En López, F. Echevarría, I. Fuentes, M.J., Ortiz, M.J. (Coords.): *Manual de desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948.*
- Decreto 11 de junio de 1948. Texto refundido de la Legislación sobre Titulares Tutelares de Menores: Ley, Reglamento para su ejecución y Estatuto de la Unión Nacional de dichos Tribunales*. Ministerio de Justicia.
- Decreto 338/1986, de 18 de noviembre, sobre creación de los Equipos de Asesoramiento a la Infancia y Adolescencia (EAIA)*, Generalitat de Cataluña.
- Decreto 129/1998, de 23 de abril*, Junta de Galicia.
- Decreto 118/1998, de 23 de junio*, del País Vasco.
- Defensor del Pueblo, (2000). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Defensor del Pueblo.
- DÍAZ-AGUADO, M^a J. (1997). *Programa de Educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: INJUVE-MEC (Cajas Azules).
- Directrices de las Naciones Unidas para la Prevención de la Delincuencia Juvenil de 1990*. (Directrices de RIAD).
- DOLLARD, J., DOOB, L.W., MILLER, N.E., MOWRER, O.H., SEARS, R.R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven CT: Yale University Press.
- DOYAL y GOUGH (1992). *A theory of human needs*. London: McMillan. Traducción castellana: *Teoría de las necesidades humanas*. Barcelona: Icaria- FUHEM, 1994.
- DUNN, J. y KENDRICK, C. (1982). *Siblings, love, envy and understanding*. Traducción castellana: *Hermanos y hermanas*. Madrid: Alianza, 1996.
- ELKONIN, D. (1978). *Psicología del juego*. Traducción castellana del original ruso: Madrid: Pablo del Río, 1980.
- ESPINOSA, M.A. (2001). *Proyecto docente en Necesidades y Derechos de la Infancia y la Adolescencia*. Memoria de titularidad inédita. Madrid: Universidad Autónoma.
- FERNÁNDEZ, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, I. (coord.) (1998b). *Un día más. Materiales didácticos para la educación en valores en E.S.O.* Madrid: Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid. (Vídeo y manual didáctico).
- FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1991). *Como te chives ya verás*. Cuadernos de Pedagogía, 193: 69-72.
- FERNÁNDEZ, I y ORTEGA, R. (1995). *La escuela ante los problemas de maltrato entre compañeros y violencia interpersonal: un proyecto de intervención ligado a la reforma educativa en curso*. Comunicación presentada en el IV Congreso Estatal sobre Infancia Maltratada. Sevilla, pp. 284-289.
- FREUD, S. (1973). *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- GIL, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación. Educar la autoestima, aprender a convivir*. Madrid: Escuela Española.
- GOLDSTEIN, A.P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia: un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- GÓMEZ JARABO, G. (Ed.), (1999). *Violencia. Antítesis de la agresión*. Valencia: Promolibro.
- GREENFIELD, P. y LALIKA, H. (1998). *Culture and human development: implication for parenting education, pediatrics and moral health*. En W. Damon y R. Lerner (Eds.): *Handbook of child psychology in practice*. New York: Wiley.
- HART, R. (1992): *From Tokenism to Democracy*. Florence: International Child Development Center: UNICEF.
- HART, R. (1993). *La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica*. Santa Fe de Bogotá: UNICEF. Ensayos Innocenti.
- HART, R. (2000). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Madrid: McGraw Hill-UNICEF.
- HERNÁNDEZ, M. (1993). *Alimentación infantil*. Madrid: Díaz de Santos.
- HUSTON, A. y WRIGHT, J. (1998). *Mass media and children's development*. En W. Damon y R. Lerner (ed.): *Handbook of child psychology*, Vol. IV, *Child psychology in practice*. New York: Wiley.
- INJUVE, (1996). Informe Juventud. Madrid: INJUVE. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Instituto de Salud Pública. Gobierno de Navarra (1995). *Guía de salud y desarrollo personal para trabajar con adolescentes y Guía Educativa para padres y madres*. Pamplona: Departamentos de Salud y de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de Navarra.
- Instrucciones de 12 de junio de 1998, de la Dirección General de Ordenación Educativa, Generalitat de Cataluña.*
- LERNER, R.M. (1998). *Theories of human development: Cotemporary perspectives*. En W. Damon y R. Lerner (Eds.): *Handbook of child psychology*, Vol. I. *Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.*
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.*
- Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes.*
- Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero de Protección Jurídica del Menor.*
- Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores.*
- Ley Orgánica 7/2000, de 22 de diciembre, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, y de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la Responsabilidad Penal de los Menores, en relación con los delitos de terrorismo.*
- LINAZA, J. (1991). *Jugar y aprender*. Madrid: Alambra Longman.
- LINAZA, J. (1997). *Juego y desarrollo infantil*. En J. García Madruga y P. Pardo (Eds.): *Psicología Evolutiva*, Vol. II. Madrid: UNED.

- LINAZA, J. y MALDONADO, A., (1987). *Los juegos y el deporte en el desarrollo psicológico del niño*. Barcelona: Anthropos.
- LÓPEZ, F. (1995). *Necesidades infantiles y protección infantil*, Vol. I y II. Madrid: Ministerio de asuntos Sociales.
- LÓPEZ, F. (1999). *El desarrollo de la sexualidad infantil*. En F. López (Comp.): *La sexualidad infantil*. Salamanca: AmorrutuI.
- LÓPEZ, F., APODACA, P., ECHEVARRIA, I., FUENTES, M.J., ORTIZ, M.J. (1998). *Conducta prosocial en preescolares*. Infancia y Aprendizaje, nº 82, pp. 45-61.
- LORENZ, K. (1966). *On aggression*. London: Methuen. Traducción castellana: *Sobre la agresión*. Madrid: Siglo XXI, 1992.
- MASLOW, A.H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper. Traducción castellana: *Motivación y personalidad*. 2ª Ed. Barcelona: Sagitario, 1975.
- MAX- NEFF, M., (1986). *Human development*. New York: The Apex Prexx. Traducción castellana: *Desarrollo a escala humana*. Uruguay: Nordan- Comunidad, 1994.
- OCHAÍTA. E. y ESPINOSA, M.A., (1997). *Children's participation in family and school life. A psychological and developmental approach*. The International Journal of Children Rights, Vol. 5 (3), pp. 279-297.
- OCHAÍTA. E. y ESPINOSA, M.A., (1999). *Dificultades en el desarrollo de origen social. Definición, tipos y consecuencias*. En J.N. García Sánchez (Comp.): *Intervención psicopedagógica en trastornos del desarrollo*. Madrid: Pirámide.
- OCHAÍTA. E. y ESPINOSA, M.A., (2001). *El menor como sujeto de derechos*. En Martín, M.T. (Coord.): *La Protección de los Menores, Derechos y Recursos para su Atención*. Madrid: Civitas.
- OCHAÍTA, E., (2000). *Proyecto docente e investigador en "Necesidades y Derechos de la infancia y la adolescencia"*. Memoria de Cátedra. Universidad Autónoma de Madrid.
- OCHAÍTA, E., (2000). *Estudio sobre violencia escolar en España*. En *Noticias del UNICEF*, nº 173.
- OLWEUS, D. (1973). *Hackkycklingar och oversittare: forskning om skol-mobning*. Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- OLWEUS, D. (1983). *Stability of aggressive reaction patterns in males: a review*. Psychological Bulletin, 86: pp. 852-875.
- OLWEUS, D. (1999). *Sweden*. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P.Slee (eds.), pp. 7-28.
- Orden Foral 90/1998, de 2 de abril*, del Departamento de Educación y Cultura de Navarra.
- Orden de 24 de julio de 1998*, Junta de Galicia.
- Orden de 30 de julio de 1998*, País Vasco.
- Orden de 24 de noviembre de 1998 del Departamento de Enseñanza*, Generalitat de Cataluña.
- ORTEGA, R. (1994): *Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros*. Revista de Educación, nº 304, pp. 253-280.
- ORTEGA, R. (1997). *El Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. Un modelo de intervención preventiva contra los malos tratos entre iguales*. Revista de Educación, 313, pp. 143-161.

- ORTEGA, R., y MORA-MERCHÁN, J. (1997). *Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares*. En *Revista de Educación*, 313, pp. 7-27.
- ORTEGA, R., y MORA-MERCHÁN, J. (1999). *Spain*. En: P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalana y P. Slee (eds.), pp. 157-174.
- ORTEGA, R., RODRIGO y SERRANO (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- ORTEGA, R., (1998). *El maltrato entre iguales: El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar*. Cuadernos de Pedagogía, Junio 1998, nº 270, pp. 60-65.
- ORTEGA, R. (Coord.) (2000). *Educación para prevenir la violencia*. Madrid: A. Machado Libros.
- PIAGET, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcán. Traducción castellana: *El criterio moral del niño*. Barcelona: Fontanella, 1971.
- PIAGET, J., (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchatel y París: Delachaux et Niestle. Traducción castellana: *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Madrid: Aguilar, 1992.
- PIAGET, J., (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé. Traducción castellana: *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Protee, 1965.
- PIAGET, J., (1949). *Traité de logique. Essai de logistique opératoire*. París: A. Collin. Traducción castellana: *Ensayo de lógica operatoria*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1977.
- PIAGET, J., (1970). *Piaget's theory*. En P. Mussen (Ed.): *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol. I. New York: Wiley.
- POPE, A., MCHALE, S., CRAIGHEAD, W.E. (1996). *Mejora de la autoestima: técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Martínez Roca.
- PORRO, B. (1999). *Resolución de conflictos en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Reglas Mínimas de las Naciones Unidas para la Administración de Justicia de Menores de 1985*. (Reglas de Beijing).
- Reglas de las Naciones Unidas para la Protección de Menores Privados de Libertad de 1990*.
- Resolución de 5 de febrero de 1997*, Generalitat de Cataluña.
- RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (1998). *Conceptos y dimensiones en el análisis evolutivo-educativo de la familia*. En M.J. Rodrigo y J. Palacios (Coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- SHWEEDER, R., GOODNOW, J., HATANO, G., LE VINE, R., MARKUS, H. y MILLAR, P. (1998). *The cultural psychology of development: One mind many mentalities*. En W. Damon y R. Lerner (Eds.). *Handbook of child psychology*, Vol. I, *Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- SMITH, P.K. y THOMPSON, D. (1991). *Practical Approaches to Bullying*. Londres: David Fulton Publishers.
- SMITH, P.K. y SHARP, S. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. Londres: Routledge.
- SMITH, P.K., MORITA, Y., JUNGER-TAS, J., OLWEUS, D., CATALANO, R. y SLEE, P. (EDS.) (1999). *The nature of School Bullying*. London: Routledge.

- TORRES, S., y RODRIGO, M.J. (1998). *Familia y nuevas pantallas*. En Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords.): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- TRIANES, M.V. (1996). *Educación y competencia social: un programa en el aula*. Málaga: Aljibe.
- TRIANES, M.V. y FERNÁNDEZ, C. (2001). *Aprender a ser personas y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Desclée Brower.
- TUVILLA, J. (1993). *Educación en los Derechos Humanos: propuestas y dinámicas para educar en la paz*. Madrid: CCS.
- VIEIRA, M., FERNÁNDEZ, I. y QUEVEDO, G. (1989). *Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula*. En: E. Roland y E. Munthe (eds.) (1989).
- VIGOTSKY, (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Traducción castellana: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica, 1979.
- VIGOTSKY, (1983). *Sobrania Sochinenii, Tom tretii: Problemy razvitiya psikhki*. Moscú: Izdatel 'stvo Pedagogika. Traducción castellana: *Obras escogidas*, Vol. II. Madrid: Aprendizaje- Visor/ MEC, 1995.
- WALLON, H. (1946). *Le role de l'autre dans la conscience du moi*. Journal Égyptime de Psychologie, nº 2.
- WALLON, H. (1953). *Sur la spécificité de la psychologie*. La Raison. Reedición en *Enfance*, nº 1-2, pp. 67-71, 1963.
- WALLON, H. (1954). *Kinesthésie et image visuelle du corps propre chez l'enfant*. Bulletin de Psychologie nº 7 (5), pp. 239-246.
- WALLON, H. (1956). *Las etapas de la personalidad del niño*. En H. Wallon y J. Piaget (Comps.): *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*. París: Presses Universitaires de France. Traducción castellana: *Los estadios en psicología del niño*. Argentina: Nueva Visión, 1971.
- WALLON, H. (1958). *Fondements métaphysiques ou fondements dialectiques de la psychologie*. La Nouvelle Critique. Reeditado en *Enfance*, nº 1-2, pp. 99-110.
- WERNER, H. (1948). *Comparative psychology of mental development*. New York: International Universities Press. Traducción castellana: *Psicología comparada del desarrollo mental*. Buenos Aires: Paidós, 1965.
- WERNER, H. (1957). *The concept of development from a comparative and organismic point of view*. En D.B Harris (Ed.): *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press.