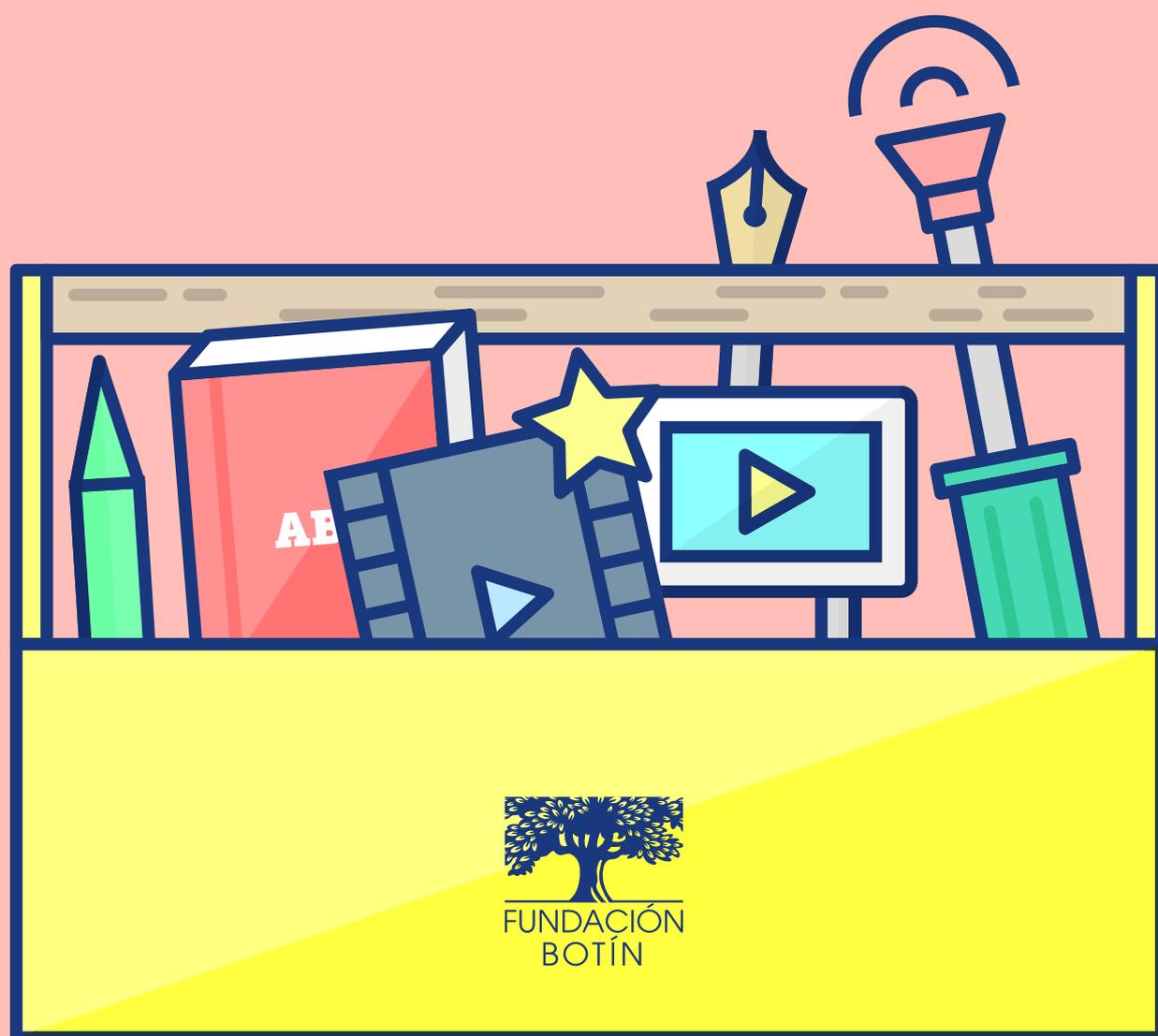


BANCO DE HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES

Para la promoción de competencias
personales y sociales

Educación Primaria



Banco de Herramientas

Este recurso forma parte de *Educación Responsable*, un programa educativo de la Fundación Botín que favorece el desarrollo emocional, social y de la creatividad, promueve la comunicación y mejora la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias.

Los recursos de *Educación Responsable* permiten trabajar las siguientes variables: Identificación y expresión emocional, empatía y autoestima (desarrollo afectivo), autocontrol, toma de decisiones, y actitudes positivas hacia la salud (desarrollo cognitivo) y habilidades de interacción, autoafirmación y oposición asertiva (desarrollo social) y la creatividad.

BANCO DE HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES

Para la promoción de competencias
personales y sociales

Educación Primaria



CRÉDITOS

Produce
Fundación Botín

Elaboración de Contenidos
FAD / Fundación Botín

Revisión y actualización de contenidos
Fundación Botín 2017

Diseño
Tres DG / Fernando Riancho

Edición
Fundación Botín
Pedrueca 1. 39003 Santander

© FB
© FAD
© Autores

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
PROPUESTAS PARA LA PROMOCIÓN DEL BIENESTAR Y DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA	10
1. DESARROLLO AFECTIVO	10
1.1. El desarrollo afectivo en la Educación Primaria	12
1.1.1. Identificación y expresión emocional	13
1.1.2. Empatía	14
1.1.3. Autoconcepto y autoestima	16
2. DESARROLLO COGNITIVO	17
2.1. El desarrollo cognitivo en la Educación Primaria	18
2.1.1. Autocontrol	20
2.1.2. Elecciones, preferencias y toma de decisiones	22
2.1.3. Actitudes positivas hacia la salud	23
3. DESARROLLO SOCIAL	25
3.1. El desarrollo social en la Educación Primaria	26
3.1.1. Habilidades sociales para la interacción	28
3.1.2. Las habilidades de autoafirmación	28
3.1.3. Las habilidades para la oposición asertiva	29
AUDIOVISUALES COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA	31
1. INTRODUCCIÓN	31
2. LOS ESTÍMULOS UTILIZADOS EN EL BANCO DE HERRAMIENTAS	33
2.1. La imagen en los medios de comunicación	33
2.1.1. La imagen como recurso educativo	34
2.1.2. La publicidad como recurso educativo	36
2.2. La música	37
2.2.1. El niño y la música como recurso educativo	40
2.3. La comunicación escrita	40
2.3.1. Cuentos populares, leyendas y fábulas	41
2.3.2. La poesía	42
2.3.3. Las noticias y los comentarios de prensa	42
2.4. El juego	43
LAS TÉCNICAS DE PARTICIPACIÓN ACTIVA PARA LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES	45
1. INTRODUCCIÓN	45
2. LA UTILIZACIÓN DE LAS TÉCNICAS GRUPALES EN LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES	46
3. EL PAPEL DEL MEDIADOR EN LAS DIFERENTES ACTIVIDADES	50
4. ALGUNAS LIMITACIONES EN EL USO DE LAS TÉCNICAS GRUPALES	53
5. PROPUESTA PARA ESTRUCTURAR LAS ACTIVIDADES	54
6. LA SELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE GRUPO	55
6.1. Los objetivos del proceso	56
6.2. La madurez del grupo	56
6.3. El tamaño del grupo	56
6.4. El ambiente físico	56
6.5. La expectativa de eficacia del educador	57

7. LA CREACIÓN DE ESTADOS DE ATENCIÓN Y EL MANEJO DE SITUACIONES DIFÍCILES	57
7.1. El ruido generado	58
7.2. Temor a no saber reconducir la interacción grupal	59
7.3. Estimar que no seguirán las pautas y normas de la técnica	59
8. EL MANEJO FLUIDO Y CREATIVO DE LA DINÁMICA GRUPAL	59
8.1. El papel del educador en el curso de las interacciones verbales	61
9. EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN EN EL MARCO DE LAS TÉCNICAS GRUPALES	62
9.1. Los estímulos para la reflexión y el diálogo: las preguntas	62
9.1.1. Preguntas en función del receptor	62
9.1.2. Preguntas en función de la respuesta que se genera	64
10. LAS TÉCNICAS DE GRUPO. CLAVES DE EFICIENCIA	68
10.1. La rueda de intervenciones	68
10.2. La tormenta de ideas	68
10.3. La reflexión silenciosa	69
10.4. El cuchicheo	69
10.5. La bola de nieve	70
10.6. El Philips	71
10.7. El foro	72
10.8. La representación de conductas	72
10.9. La dramatización	73

BIBLIOGRAFÍA

74

INTRODUCCIÓN

Durante la década de los 90, fruto de la investigación y las experiencias acumuladas, los avances en materia de educación para el desarrollo emocional y social (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997) han permitido que exista un consenso general en torno a los criterios que debe presentar un programa dirigido en este sentido. Esto ha sido especialmente así en el ámbito escolar, al tratarse de uno de los entornos en el que más ha crecido la demanda y por tanto en el que más esfuerzos y recursos se han empleado.

Este consenso técnico ha permitido que muchos de los programas para el desarrollo personal y social compartan marcos teóricos, objetivos, áreas de intervención y bloques de edad sobre los que intervenir.

La educación para favorecer el desarrollo emocional y social en la escuela se basa en dos pilares fundamentales. Por una parte, se trata de fomentar una serie de características y cualidades en la formación del alumno, destacando como objetivos tres áreas fundamentales: el desarrollo personal, desde donde se trabajan autoconocimiento, autoestima y autonomía para autorregular el comportamiento; el desarrollo social, como capacidad para relacionarse e interactuar con los demás de forma eficaz; y el desarrollo moral, fomentando la capacidad para regular las relaciones interpersonales, siendo sensible ante las necesidades de los demás y basándose en criterios de justicia. Por otra parte, además, se plantea la necesidad de una perspectiva sistémica en la intervención, desde donde se insiste en la necesidad de trabajar no sólo con las personas, sino también con los contextos en los que la persona vive (De la Caba, 1998).

Existen numerosos estudios (Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg y Schellinger, 2011; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, Elias, 2003; Berkowitz, Marvin, Bier y Melinda, 2005; Zins, Joseph, Bloodworth, Weissberg y Walberg, 2004)

que han medido y evaluado el impacto y grado de eficacia que tiene en los alumnos los programas de Educación Emocional y Social. El análisis metanalítico sistemático de Durlak y colaboradores (2011) es uno de los que mayor repercusión ha tenido en la comunidad científica. Evaluaron 213 programas universales, en los que participaron 270.034 alumnos de todos los niveles (desde educación infantil hasta el último curso de educación secundaria) y se halló que los participantes de estos programas obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en competencias, actitudes y conductas emocionales y sociales, así como en rendimiento académico. Durlak (2015) afirma que "los procesos de desarrollo emocional, social y académico de los alumnos están relacionados entre sí y que centrar los esfuerzos en el desarrollo emocional y social añade un valor considerable a la educación " (p. 181).

Durlak (2015) afirma que "los procesos de desarrollo emocional, social y académico de los alumnos están relacionados entre sí y que centrar los esfuerzos en el desarrollo emocional y social añade un valor considerable a la educación " (p. 181)

El material que se presenta en este Banco de Herramientas pretende ser una fuente de recursos para diseñar intervenciones didácticas dirigidas al trabajo sobre el primer eje citado, la propia persona. Sabemos que el bienestar personal y social se alcanza en función de un equilibrio entre los factores de riesgo y de protección que rodean y caracterizan a cada persona. A pesar de la necesidad de intervenir sobre todos los contextos en los que se desenvuelven los menores, de modo que sean coherentes con aquello que tratamos de fomentar desde la intervención con los niños, –lo que sin duda, facilita el cambio–, en muchas ocasiones encontramos mayor dificultad para actuar desde la escuela sobre los factores externos (circunstancias personales). Por ello, consideramos que una primera actuación que trate de

promocionar y consolidar aquellas competencias personales que nos hacen resistentes a dichos factores de riesgo vitales, en ocasiones inevitables, es sin duda, un buen comienzo.

Las competencias emocionales y sociales forman un sistema, con base cognitiva, en el que las habilidades están interrelacionadas entre sí. Por tanto, el funcionamiento en una de ellas afecta a la ejecución del resto. Es por todo esto que los procesos de desarrollo emocional, cognitivo y social están relacionados y en consecuencia, no pueden contemplarse como compartimentos estancos (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

A pesar de ello, para una mayor comprensión y facilidad didáctica, las hemos agrupado en función del área de desarrollo al que están vinculadas:

Desarrollo de componentes afectivos.

- Desarrollo de la identificación y expresión emocional.
- Aumento de la capacidad empática.
- Mejora de la autoestima.

Desarrollo de componentes cognitivos.

- Aumento de la capacidad de autocontrol.
- Toma de decisiones responsable.
- Consolidación de valores saludables y prosociales.

Desarrollo de componentes sociales.

- Mejora de las habilidades de interacción grupal.
- Ampliación del repertorio de habilidades de autoafirmación.
- Desarrollo de las capacidades de oposición asertiva.

Todos estos factores protectores se describen de forma detallada en los bloques de contenidos que abordamos en este manual. El educador que tiene claro qué factores pretende incorporar al repertorio

conductual de sus alumnos, se sitúa en el punto de partida correcto para elegir a continuación cualquier estímulo o procedimiento que los desarrolle. En la práctica, saber dónde se pretende llegar supone tener en su poder las claves para elegir cómo acercarse a la meta. A través de este Banco de Herramientas pretendemos facilitar el cómo.

En la práctica, saber dónde se pretende llegar supone tener en su poder las claves para elegir cómo acercarse a la meta. A través de este Banco de Herramientas pretendemos facilitar el cómo.

Probablemente, en la actualidad las mayores diferencias entre los programas las encontramos en la concreción de su propuesta didáctica. Estas propuestas y la manera de abordar las acciones educativas, son claves a la hora de establecer la eficacia de un programa, pues parte de su impacto sobre la población destinataria está ligada a su capacidad para motivar a los participantes. En este sentido, el enorme interés y atractivo que despiertan los medios audiovisuales hacen de ellos una herramienta pedagógica extraordinariamente eficaz en los ámbitos de la educación formal y no formal. Los audiovisuales, como instrumento didáctico, pueden utilizarse con plena idoneidad para fomentar la participación activa del grupo clase o constituirse, en función del contenido seleccionado, como una actividad en sí misma. Esta versatilidad los convierte en una herramienta educativa con enorme potencialidad que se intensifica en tanto recibe una excelente acogida tanto por parte de los educadores como de los alumnos.

A lo largo de los últimos años, se han editado innumerables programas dirigidos al desarrollo personal y social. Algunos de ellos han empleado los medios audiovisuales como instrumentos metodológicos de apoyo o se han limitado a hacer referencia a algunos preexistentes, pero es muy escaso el número

de ellos que han utilizado los audiovisuales como eje central de los procesos y procedimientos con los que promover dicho desarrollo.

Por este motivo, y como una estrategia más, la Fundación Botín ha creado el presente Banco de Herramientas con el objetivo de promover las diferentes variables protectoras propias de la persona, que se han mostrado claves durante la infancia y adolescencia para fomentar un buen desarrollo personal y social.

En este recurso educativo, dirigido a la etapa de Educación Primaria, se presentan soportes audiovisuales y actividades que pueden ser empleadas por el docente en diferentes contextos de actuación para reforzar las acciones educativas que esté realizando en esta dirección.

Los recursos escogidos abarcan una amplia gama. Desde canciones, cuentos, fábulas y leyendas, noticias de periódicos o revistas, poemas, hasta secuencias de películas o anuncios publicitarios, que han sido seleccionados por diferentes motivos:



- El atractivo del **cine** hace posible que los alumnos se identifiquen fácilmente con personajes, protagonistas y situaciones, facilitando el aprendizaje vicario.



- En la **publicidad** se presentan historias de la vida cotidiana en las que se mezcla realidad con fantasía en un espacio muy corto de tiempo, lo cual presenta unas ventajas pedagógicas extraordinarias.



- Las canciones y los cantantes están presentes en la vida cotidiana de los alumnos, y el hecho de incorporarlos en el contexto del grupo clase –en un ámbito antaño estrictamente curricular, pero afortunadamente cada día más abierto a las inquietudes y preferencias de los niños y adolescentes–, conlleva un atinado recurso de aproximación al mundo significativo del alumnado.



- La **poesía** tiene la virtud de despertar y activar el mundo emocional de los niños por medio de metáforas y símbolos, que a su vez estimulan su desarrollo cognitivo.



- **Cuentos, fábulas y leyendas** facilitan la proyección cognitiva y afectiva de los niños en mundos fantásticos en los que se desarrollan valores, se explora el autoconcepto, se expresan actitudes y se manifiestan todo tipo de comportamientos, prosociales o antisociales. Suponen una herramienta didáctica que ofrece inmensas posibilidades para el educador. Formular preguntas que permitan proyectar la ficción inscrita en el cuento sobre la realidad cotidiana del alumnado, exigir un esfuerzo para inventar finales alternativos, o extraer valores y contravalores a partir de los comportamientos de los personajes del cuento, son algunas de las posibilidades que presentan estos instrumentos metodológicos.



- Las **noticias** de periódicos y revistas colocan al niño en situación de conocer más intensamente el mundo que le rodea y le obligan a empatizar con sus protagonistas, normalmente personajes extraídos de la realidad. La conexión con el mundo real, a su vez, facilita la generalización del conocimiento obtenido en el aula.



- Por su parte, el **juego** es la manera más natural de aprendizaje social en los pequeños. A través del juego, niños y niñas se expanden en los planos afectivo, intelectual y social, dado que se vuelcan en lo lúdico con toda su realidad y su potencial.



En resumen, desde un punto de vista teórico, este manual recoge:

- El modelo de promoción del desarrollo personal y social propuesto.
- Un análisis de los efectos que producen los audiovisuales como herramienta pedagógica.
- Técnicas de participación activa que favorecen el desarrollo emocional y social del alumnado.

Por otro lado, y como material práctico, este manual se complementa con un dossier de actividades y fichas de trabajo para aplicar en el aula correspondientes a cada uno de los audiovisuales seleccionados y secuenciadas en torno a cada una de las competencias; su finalidad es la de facilitar al do-

cente la aproximación al soporte elegido y al trabajo con los alumnos. La estructura de las propuestas didácticas se ha adaptado al momento evolutivo del alumnado. Además, las diferentes actividades están organizadas en tres partes:

- 1ª parte: Presentación del recurso audiovisual y competencia a trabajar.
- 2ª parte: Dinámica de grupo.
- 3ª parte: Juego y/o reflexión colectiva.

Por último, con el objetivo de que familia y escuela trabajen en la misma dirección, el Banco de Herramientas incorpora una guía adicional: "Ideas y actividades en familia".

PROPUESTAS PARA LA PROMOCIÓN DEL BIENESTAR Y DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNADO EN EL ÁMBITO ESCOLAR

Durante el desarrollo evolutivo hay situaciones de riesgo más o menos inevitables, momentos de dificultad particulares, que la persona debe afrontar en su proceso de construcción vital. Sin embargo, desde finales de los años noventa, los estudios psicológicos en torno al bienestar de las personas han tratado de conocer qué factores y qué competencias suponen fortalezas humanas y nos hacen resistentes a dichos factores de riesgo (Masten, 2001). Los resultados alumbran a una serie de habilidades personales (emocionales, cognitivas y sociales) como las responsables de un mejor afrontamiento de la adversidad (factores protectores) y a su vez como facilitadoras de resultados positivos y una mayor satisfacción en todos los ámbitos de la vida. El objetivo de este Banco de Herramientas es desarrollar algunas de estas habilidades.

Además de factores personales, se han identificado otros dos posibles agentes protectores de la adversidad y promotores de bienestar: la familia y la comunidad, en estas edades representada principalmente por la escuela (Garnezy, 1985). Desde la visión sistémica en que este proyecto está planteado, la interacción entre el niño/joven, la escuela y la familia es inevitable (Bisquerra, 2010). Por tanto es de esperar que las acciones emprendidas desde la escuela, en las que participa el alumno y su familia, fomenten un desarrollo positivo en todos los agentes implicados que tiende a retroalimentarse (Bronfenbrenner, 1994).

Este trabajo se basa en los principios de la psicología positiva (International Positive Psychology Association, 2012; David, Boniwell y Ayers, 2012), centrada en fomentar aquellas competencias (virtudes, fortalezas) del ser humano que facilitan el bienestar personal y

comunitario (Linley y Joseph, 2004). El ser humano está predispuesto a desarrollar habilidades y comportamientos positivos, sólo necesita la oportunidad de hacerlo (Helliwell, Richard and Jeffrey, 2015). Las intervenciones dirigidas al desarrollo de dichas competencias son más efectivas cuando comienzan en edades tempranas y se mantienen a lo largo del tiempo (Sroufe, Egeland y Kreutzer, 1990; Greenberg, 2010; Elias y colaboradores, 1997). Cuanto más tiempo un individuo sea entrenado en una línea de desarrollo positiva, menos probable será que dicha persona se desvíe de ese curso de desarrollo adaptado y de bienestar (Sroufe, 1997). Además, la construcción temprana de competencias y su mantenimiento durante la infancia proporciona los cimientos para el desarrollo de futuras competencias (Fundación Marcelino Botín, 2008; Fundación Botín, 2011, 2013, 2015).

El ser humano está predispuesto a desarrollar habilidades y comportamientos positivos, sólo necesita la oportunidad de hacerlo (Helliwell, Richard and Jeffrey, 2015). Las intervenciones dirigidas al desarrollo de dichas competencias son más efectivas cuando comienzan en edades tempranas y se mantienen a lo largo del tiempo

Estos son los principios teóricos que guían el desarrollo práctico del Banco de Herramientas que ponemos a su disposición. Con este marco de referencia se han diseñado las actividades cuyo fin principal es promover el desarrollo emocional, cognitivo y social que proporcionan un repertorio de comportamientos más adaptativos, y en consecuencia, una mayor capacidad para afrontar las diferentes situaciones vitales y para sentirse felices (Gilman, Huebner, y Furlong, 2009).

1. DESARROLLO AFECTIVO

Cada aprendizaje, intelectual o social, incorpora un fuerte componente emocional. A su vez, cada adquisición o logro en el plano afectivo, tiene efectos

sobre el mundo cognitivo y relacional del niño, y supone avanzar al mismo tiempo en la promoción de conductas positivas y ajustadas que faciliten tanto la consecución de metas vitales como la satisfacción de las demandas sociales. En la práctica, los factores de protección propios de otros ámbitos (intelectual o social) no pueden explicarse de forma independiente, sino en estrecha conexión con el desarrollo afectivo y emocional.

Los avances en el campo de los sentimientos, las emociones y la afectividad en general, adquieren una enorme relevancia, no sólo por suponer uno de los cimientos para la maduración personal, sino porque inciden de forma directa en el despliegue de comportamientos de cada individuo.

Cuando un niño confía en sí mismo y se valora satisfactoriamente (es decir, tiene una adecuada autoestima) tiende a plantearse retos de cierto alcance, disfrutará sin temor de la curiosidad como motor de nuevos aprendizajes y experimentará una alta motivación para la conquista de nuevas metas.

No puede obviarse que el ser humano funciona como un sistema unitario en el que las carencias en cualquiera de los subsistemas pueden repercutir negativamente en el conjunto. Por ejemplo, una deficiente regulación emocional puede influir de forma directa sobre el desarrollo intelectual del niño facilitando que aparezcan dificultades en la capacidad para memorizar, prestar atención o reflexionar con objetividad. Del mismo modo, podemos observar que, cuando un niño confía en sí mismo y se valora satisfactoriamente (es decir, tiene una adecuada autoestima) tiende a plantearse retos de cierto alcance, disfrutará sin temor de la curiosidad como motor de nuevos aprendizajes y experimentará una alta motivación para la conquista de nuevas metas.

En su conjunto, una educación integral que pretenda promover el desarrollo personal y social debería tener como uno de sus objetivos principales el conseguir un satisfactorio desarrollo afectivo, por su elevado grado de influencia sobre el comportamiento de la persona. Por ejemplo, la toma de decisiones se apoya en la comprensión de las consecuencias de las acciones que se emprenden y en la capacidad para analizar por qué aquellas son favorables o desfavorables en relación con nuestros intereses. Todo este proceso requiere conocer las propias emociones y cómo los comportamientos que uno mismo pone en práctica influyen en las emociones de los demás. La competencia social se ve igualmente afectada por el mundo afectivo: sin empatía difícilmente puede un individuo expresar intenciones de ayuda o mostrarse asertivo.

Los afectos y las emociones tienen una probada capacidad para motivar la conducta, dado que el ser humano tiende a poner en práctica aquellos comportamientos que le hacen sentir bien y a evitar aquellos que le hacen sentir mal. Las emociones nos proporcionan una información fundamental para tomar decisiones, relacionarnos con los demás o ser conscientes de nuestras necesidades o intereses. Ser capaces de experimentar con frecuencia emociones positivas y con baja frecuencia emociones negativas determina el grado de felicidad que sentimos en nuestras vidas (Diener, 2000). Por ello, la escuela debería ser un lugar donde prevalezcan las emociones positivas y donde se aprenda cómo fomentarlas.

La escuela debería ser un lugar donde prevalezcan las emociones positivas y donde se aprenda cómo fomentarlas

La importancia de las emociones en nuestro funcionamiento diario ha sido iluminada por los avances científicos en el estudio de la inteligencia emocional. Los jóvenes que perciben, utilizan, comprenden



y regulan adecuadamente sus emociones y las de los demás (Mayer y Salovey, 1997), muestran mayor ajuste social (Engelberg y Sjoberg, 2004), civismo

Los jóvenes que perciben, utilizan, comprenden y regulan adecuadamente sus emociones y las de los demás, muestran mayor ajuste social, civismo y altruismo, empatía, mayor calidad y cantidad en las relaciones sociales, menos conflicto y antagonismo con los amigos, mejor ajuste al entorno escolar, menor grado de conductas de riesgo para la salud y violentas y un mejor rendimiento académico

y altruismo (Charbonneau y Nicol, 2002), empatía (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000), mayor calidad y cantidad en las relaciones sociales, menos conflicto y antagonismo con los amigos (Lopes, Salovey y Straus, 2003), me-

yor ajuste al entorno escolar (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004), menor grado de conductas de riesgo para la salud y violentas (Trinidad y Johnson, 2001) y un mejor rendimiento académico (Gil-Olar-te, Palomera y Brackett, 2006).

En consecuencia, el desarrollo afectivo constituye un objetivo de gran importancia en la promoción del bienestar en la infancia y adolescencia.

1.1 El desarrollo afectivo en la Educación Primaria

Los niños en la etapa infantil ya muestran grandes avances en su desarrollo emocional. Por ejemplo, respecto a su capacidad para identificar y expresar emociones: sus reacciones emocionales son rápidas, intensas y duraderas, aparecen las emociones secundarias (orgullo, culpa...) y son capaces de enmascarar parcialmente sus emociones por consideración de normas sociales. También mejora su comprensión emocional, y ya incluyen las emociones en sus juegos, aparece la respuesta empática y

consideran las causas y consecuencias de las emociones. La regulación emocional también mejora, pasando de intentar controlar los estímulos que les inquietan o distraen para no verse perturbados por ellos, a desarrollar estrategias cognitivas para regular las emociones.

Cuando cumplen tres años de edad ya poseen una rudimentaria visión de sí mismos; una esquemática imagen de su persona. En esta conciencia de sí mismos se incluyen aspectos evaluativos; es decir, se valoran positiva o negativamente, y a menudo con juicios extremadamente positivos, en los que sobrevaloran sus capacidades. Su autodefinición es concreta, centrada en rasgos y habilidades externas. Piensan en el yo en términos absolutos (todo o nada) y confunden el yo real con el yo ideal.

En estas edades toman como punto de partida la valoración del adulto para establecer a continuación la suya propia; un dato importante, olvidado frecuentemente, es que toman más en serio las valoraciones de los adultos hechas en conversaciones ajenas, que en las valoraciones comunicadas directamente a ellos. Puede afirmarse en cualquier caso que el adulto es su espejo: el comentario, la mirada, la atención –aún momentánea– hacia su persona determinan el inmediato etiquetado que el niño activa para calificarse.

Por otra parte, el inicio de la escolarización conlleva un factor de desestabilización, ansiedad e incertidumbre en el niño. El necesario desprendimiento de la protección familiar resulta en ocasiones difícil, pero es del todo imprescindible para su proceso de socialización. El educador tiene un papel fundamental en este período. Acompañar al niño en el despegue de un ambiente en el que confía ciegamente para guiarle hacia un nuevo entorno, repleto de seres extraños y reglado hasta en los más mínimos detalles; orientarle en el aprendizaje, cada vez más específico, de formas adecuadas para expresarse emocionalmente y modular, con su presencia y su comunicación, los senti-

mientos encontrados que los pequeños experimentan son algunas de sus funciones como mediador social. Con el transcurso del tiempo, el niño se adapta de forma completa al nuevo ambiente, pero debe combinar las formas “aprendidas” para expresar sus emociones con las utilizadas de forma habitual en el hogar. La guía del maestro consiste básicamente en conducir suavemente a los alumnos hacia una capacitación en la tarea de identificar, asumir y enfrentarse a sus propios sentimientos y facilitar el aprendizaje de la comunicación como vía para verbalizar y compartir sus emociones (FAD, 2000).

A continuación se abordan los factores que se integran dentro del ámbito del desarrollo emocional: identificación y expresión emocional, la empatía y la autoestima. El Banco de Herramientas ofrece diferentes recursos audiovisuales de gran atractivo que permiten al educador trabajar los tres factores de protección mencionados.

1.1.1 La identificación y expresión emocional

La expresión emocional se refiere a la capacidad para exteriorizar emociones: liberar estados de ánimo, expresar y demandar afecto, solicitar o brindar apoyo y cariño, y manifestar ternura y comprensión, así como expresar adecuadamente las emociones negativas como el rechazo o la aversión. Todas las emociones tienen una función esencial para nues-

Expresar las emociones positivas es primordial y en demasiadas ocasiones se olvida, pero tampoco hay que dejar de expresar emociones negativas, pues comunican a los demás cómo nos hacen sentir los otros o las circunstancias

tra adaptación. Expresar las emociones positivas es primordial y en demasiadas ocasiones se olvida, pero tampoco hay que dejar de expresar emociones negativas, pues comunican a los demás cómo nos hacen sentir los otros o las circunstancias. La diferencia está

en saber expresar las emociones de una forma ajustada a las normas sociales de cada cultura.

Para una adecuada expresión emocional se requiere como paso previo aprender a identificar y asumir los propios sentimientos, así como manejar vías y recursos de comunicación verbal y no verbal adecuados para tomar conciencia del propio estado emocional y compartir las emociones. Para conseguirlo, es necesario ofrecer modelos positivos de afecto en el entorno escolar así como posibilitar espacios y momentos para la expresión emocional.

Para una adecuada expresión emocional se requiere como paso previo aprender a identificar y asumir los propios sentimientos, así como manejar vías y recursos de comunicación verbal y no verbal adecuados para tomar conciencia del propio estado emocional y compartir las emociones

El trabajo con los niños en el desarrollo de la identificación y expresión emocional

El educador implicado en el acompañamiento de los niños hacia estados de equilibrio emocional está potenciando en ellos capacidades que les permitirán mostrarse a los demás como personas íntegras y no parciales o incompletas. Ello redundará en un adecuado desarrollo personal.

Es tarea del educador enseñar a los pequeños a verbalizar sus emociones y ampliar su vocabulario emocional, guiarles en la búsqueda de los cauces más competentes para expresar o canalizar estados anímicos de desagrado, aversión o rechazo, así como fomentar el despliegue de muestras de afecto, cariño, comprensión y solidaridad.

El Banco de Herramientas es pródigo en ilustrar múltiples "historias de otros", de forma que los alumnos puedan "copiar" o mimetizar expresiones

Es tarea del educador enseñar a los pequeños a verbalizar sus emociones y ampliar su vocabulario emocional, guiarles en la búsqueda de los cauces más competentes para expresar o canalizar estados anímicos de desagrado, aversión o rechazo, así como fomentar el despliegue de muestras de afecto, cariño, comprensión y solidaridad.

afectivas, o modificar las que perciban inadecuadas (muchos de los modelos presentados muestran maneras inadecuadas de expresar desagrado), bajo la guía de un profesor atento a las reacciones de identificación o rechazo que se generan en los alumnos a partir de los estímulos que proporcionan los audiovisuales.

1.1.2 La empatía

La empatía puede definirse como la capacidad de la persona para percibir y comprender los pensamientos, sentimientos, actitudes y circunstancias que afectan al otro y saber expresarlo. Supone leer emocionalmente y expresar aceptación. Supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro (empatía cognitiva) y sentir que lo que le pasa al otro, me concierne (empatía afectiva). De una manera más gráfica, es la capacidad de cada individuo para "meterse en la piel de los demás" o "ponerse en los zapatos del otro".

Supone leer emocionalmente y expresar aceptación. Supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro (empatía cognitiva) y sentir que lo que le pasa al otro, me concierne (empatía afectiva)

Más allá de los enfoques conceptuales que distinguen componentes afectivos, intelectuales y conductuales, así como de posiciones teóricas acordes con estos enfoques, la empatía es la capacidad del ser humano para sentir con el otro, entender y



aceptar sus estados emocionales y comprender las razones de su comportamiento.

Los componentes esenciales de la empatía pueden resumirse en los siguientes cuatro bloques:

- Ampliar la capacidad para detectar los estados de ánimo de los demás.
- Identificarse emocionalmente con las personas que experimentan sentimientos y emociones de diversa índole.
- Idear estilos de aproximación comunicativa (escucha activa, lenguaje positivo).
- Desplegar comportamientos eficaces para el apoyo y la ayuda prosocial.

Una deficitaria capacidad de empatía podrá dar lugar a problemas de índole interpersonal y de ajuste social. Para personas cuyo desarrollo empático es deficitario, valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad resultan abstracciones ajenas a su forma de ver el mundo, sumiéndoles en un perpetuo egocentrismo e inmadurez social. La toma de deci-

siones tendrá como foco sus propios intereses sin contemplar la perspectiva del otro, pudiendo ocasionar a los demás lesiones a sus derechos y perjuicios sociales. Las habilidades sociales de interacción inicial se basarán en el previo cálculo de los réditos y beneficios que obtendrá a costa de los demás, y la autoafirmación y oposición asertiva pueden convertirse en contundentes herramientas para imponer su voluntad a los demás, presionando, manipulando o directamente exigiendo comportamientos que satisfagan sus caprichos y apetencias. Por el contrario, ser capaz de tener en cuenta al otro en dimensiones cada vez más profundas facilita las relaciones sociales y contribuye al desarrollo moral del individuo. Además, este factor de protección juega un papel esencial en la búsqueda de la propia felicidad en paralelo a la orientación actitudinal y emocional hacia el logro del bienestar del otro.

El trabajo educativo en la mejora de la empatía

Uno de los objetivos prioritarios del mediador social cuando trabaja la empatía como factor de protección es poner nombre a los estados emotivos de los demás.

Sin alcanzar este logro, el alumno encontrará dificultades a la hora de discriminar qué le sucede al otro. Sin duda, por ejemplo, no es lo mismo acompañar a un amigo decepcionado y frustrado que inmerso en un estado anímico rabioso y colérico. Tampoco tiene la misma significación la ansiedad que el miedo, ni la preocupación que el temor, la decepción que la falta de osadía. La reacción empática siempre estará condicionada a la idónea o desafortunada forma de interpretar los sentimientos de los demás.

Uno de los objetivos prioritarios cuando se trabaja la empatía como factor de protección es poner nombre a los estados emotivos de los demás

Hoffman (1976; 1982; 2000) indicó que la evolución de los niños pequeños a la hora de ponerse en el lugar del otro es fundamental para su capacidad de diferenciar entre el dolor ajeno y el suyo propio y entender con precisión las reacciones emocionales de los demás. Se considera que estas capacidades fomentan la empatía y la simpatía y, por consiguiente, estimulan conductas prosociales de mayor calidad.

La mejora de la capacidad para empatizar con los demás consigue los siguientes efectos:

- Desarrolla notablemente la sensibilidad social, haciendo cada vez más consciente al niño del entorno social que le rodea.
- Facilita la incorporación de valores de índole proactiva, como la generosidad, el altruismo o la tolerancia, desencadenando toda la gama de comportamientos acordes con los referidos valores.
- Contribuye a una mayor extensión y riqueza de la competencia social.
- Posibilita ajustar nuestra conducta eficazmente a la persona, el momento y la situación.
- Motiva y promueve una interacción positiva: confiada, respetuosa y colaborativa.
- LA EMPATÍA EDUCA EN EMPATÍA

El Banco de Herramientas ofrece un buen número de actividades y sugerencias para el trabajo en el campo de la empatía. Los audiovisuales tienen una notable capacidad de impacto sobre los niños: la música, la imagen, la comunicación, la reflexión colectiva y el juego permiten al alumno identificarse con distintos personajes y entender su comportamiento, fase previa al ajuste de su propia conducta en función de los parámetros emocionales percibidos.

1.1.3 Autoconcepto y Autoestima

El autoconcepto es el resultado de un proceso de elaboración cognitiva del sujeto que se desarrolla a partir de su interacción con el medio social. Es la percepción de uno mismo, lo que se ve cuando la persona se mira en su espejo interno, y abarca lo que se cree que se es, lo que cada cual se siente capaz de ser o hacer, lo que se tiene y la forma en que se piensa que lo perciben los demás. El autoconcepto influye en nuestros intereses, proyectos, decisiones, roles sociales asumidos, teoría sobre el mundo, etc.

La autoestima se revela como la valoración, positiva o negativa, del propio autoconcepto. influye en las áreas principales de la vida cotidiana. Es por ello que esta variable cobra tanta importancia y por lo tanto, parece lógico plantear que debe ser trabajada desde la escuela (Naranjo, 2007).

La autoestima se revela como la valoración, positiva o negativa, del propio autoconcepto. influye en las áreas principales de la vida cotidiana. Es por ello que esta variable cobra tanta importancia y por lo tanto, parece lógico plantear que debe ser trabajada desde la escuela

El trabajo de la autoestima en el aula

Trabajar la mejora de la autoestima supone para el educador una tarea paciente y continua que ha de iniciarse desde edades tempranas. Mejorar la autoestima consiste, por un lado, en emitir mensajes

Algunos indicadores de una buena autoestima son:

- Confiar en las capacidades propias.
- No sentirse ni superior ni inferior a los demás.
- Confiar en que puede aportar a los demás.
- No dejarse manipular.
- Aceptar sus sentimientos y cualidades positivas y negativas.
- Disfrutar de su trabajo, su ocio, sus relaciones...
- Ser sensible a las necesidades ajenas.

positivos dirigidos a los alumnos (basados en la realidad) y por otro, en situar de continuo a la persona frente a retos a su alcance. Cuando los niños superan un determinado obstáculo o consiguen alcanzar ciertas metas, el mensaje positivo surte su efecto benefactor, pues básicamente no hace sino ratificar los hechos que lo avalan. El deseo de volver a experimentar el refuerzo positivo alentará nuevos intentos por parte del individuo para consolidar conquistas y aprendizajes, introduciéndose en una espiral de esfuerzo-logro-refuerzo altamente positiva para su equilibrio emocional y su desarrollo personal.

Mejorar la autoestima consiste, por un lado, en emitir mensajes positivos dirigidos a los alumnos (basados en la realidad) y por otro, en situar de continuo a la persona frente a retos a su alcance

Dos de los componentes de la autoestima, uno de carácter objetivo (la consecución de logros) y otro más marcadamente subjetivo (el merecimiento o sentimiento de ser acreedor de la valoración positiva de los demás) se pueden trabajar en dos niveles de relación: en el marco del grupo-clase, mediante actividades basadas en la superación de retos individuales o colectivos, incluyendo la subsiguiente

Algunos principios básicos para fomentar la autoestima son:

- Aceptación incondicional
- Escucha cálida
- Explicitar sentimientos positivos
- Remarcar los éxitos y los esfuerzos
- Evitar las comparaciones y competiciones (todos somos únicos y valiosos)
- Confiar y dar responsabilidades
- Facilitar la autodeterminación y respetar las decisiones y los errores

adjetivación del proceso, y en el contexto de la relación entre adulto y niño empleando el lenguaje positivo.

La autoestima se encuentra muy ligada a la autoeficacia, y por tanto, a todos los factores que engloba la competencia social. Por esta razón, las actividades entre cuyos objetivos se encuentra la adquisición de destrezas y habilidades sociales tienen un efecto positivo sobre la autoestima y viceversa.

La autoestima se encuentra muy ligada a la autoeficacia, y por tanto, a todos los factores que engloba la competencia social

2. DESARROLLO COGNITIVO

Para el logro del desarrollo integral y armónico de los niños es necesario que los avances de carácter afectivo y social vayan acompañados de un adecuado desarrollo intelectual.

La persona, como bien sabemos, no se desglosa en compartimentos-estanco; por ello no puede hablarse de ámbitos de desarrollo perfectamente delimitados y por completo independientes entre sí. Lo cognitivo o intelectual se interrelaciona con el mundo afectivo y el desarrollo social de forma tan

sutil y compleja como firme y equilibrada, creándose una tupida red de lazos entre lo físico y lo psíquico, lo emocional y lo relacional, pudiendo hablarse más propiamente de una interdependencia entre ámbitos de desarrollo y a su vez entre los factores que aquellos engloban. El ser humano madura de forma global en todas sus facetas, y por ello, cuando se produce una mejora en una de las áreas se está favoreciendo a su vez el buen funcionamiento y desarrollo en el resto.

El desarrollo intelectual engloba capacidades y potenciales que residen en la cognición (atención, percepción, memoria, razonamiento, etc.), aunque se traduzcan de inmediato en emociones y conductas que a su vez influyen decisivamente en la forma de percibir e interpretar la realidad. Información, valores, actitudes, decisiones, creencias, recuerdos, autocontrol y voluntad funcionan al unísono para conformar, como poéticamente se ha dicho, una particular manera de “pensar el mundo”.

El desarrollo intelectual engloba capacidades y potenciales que residen en la cognición (atención, percepción, memoria, razonamiento, etc.), aunque se traduzcan de inmediato en emociones y conductas que a su vez influyen decisivamente en la forma de percibir e interpretar la realidad. Información, valores, actitudes, decisiones, creencias, recuerdos, autocontrol y voluntad funcionan al unísono para conformar, como poéticamente se ha dicho, una particular manera de “pensar el mundo”.

Desde un enfoque de promoción de competencias personales y sociales, un adecuado desarrollo cognitivo implica el manejo de una amplia gama de recursos en todos los planos antedichos, pero para resultar un ser humano íntegro y completo necesitará

un crecimiento parejo en su esquema afectivo y en su capacidad para entender, relacionarse y ser feliz en compañía de los demás.

2.1 El desarrollo cognitivo en la Educación Primaria

El niño de corta edad se encuentra en pleno proceso de ampliación de su horizonte cognitivo. En el transcurso de los siguientes años los cambios en el plano intelectual son de tal magnitud que pueden entenderse como una verdadera transformación de sus procesos psíquicos: el pequeño se siente progresivamente más competente para resolver problemas simples sin la necesidad de experimentar una a una las soluciones que aparecen en su mente; es capaz de imaginar el resultado de su conducta, puesto que se ve a sí mismo ejecutando un comportamiento antes de iniciarlo, llamado pensamiento simbólico. También se hacen más conscientes de la existencia de la actividad mental y su funcionamiento, y se dan cuenta de que los sucesos tienen causas. Sin embargo, en esta etapa todavía no es capaz de pensar en términos lógicos, focalizan el pensamiento en un solo aspecto de la realidad, son egocéntricos, tienen pensamiento mágico y transductivo, de manera que dan explicaciones causales basados en apariencias o por ejemplo relaciones causales entre los hechos por mera coincidencia temporal.

Ciertamente, aún no es capaz de enfrentarse por sí solo a ideas abstractas o complejas, pero se muestra cada vez más eficiente para desarrollar una incipiente capacidad de atención concentrada y volcar de una manera todavía desordenada –pero ya intensa y poderosa– su inagotable curiosidad y deseos de aprender.

Por otro lado, la función del lenguaje es fundamental en estos críticos años; además de enriquecer y ampliar su entorno de relación social, ejerce un papel crucial para su desarrollo: la autorregulación de su conducta. Los niños con tres y cuatro años de



edad piensan en voz alta, se corrigen sobre la marcha, se dan auto-instrucciones y buscan respuesta a las paradojas de su panorama vital.

Estos avances y limitaciones van a determinar su desarrollo emocional y social. El maestro implicado en labores de mediación social en la infancia tiene varias misiones de incalculable valor: puede ser el facilitador de oportunidades para que el niño utilice su lenguaje como instrumento de reflexión y de planificación del comportamiento, y puede también guiarle en la consolidación de nuevos estilos de pensamiento que aumenten su eficacia social, acompañarle en la capacitación para contemplar globalmente las situaciones que se generan en su entorno y tomar postura ante las mismas, así como ayudarle a asumir e incorporar actitudes y valores que refuercen su estructura de protección ante los riesgos (FAD, 2000).

La actuación educativa dirigida al desarrollo cognitivo se estructura en torno a tres ejes o factores de protección: la mejora de la capacidad de autocon-

trol; la promoción de recursos para tomar decisiones prosociales y la adquisición e implementación de actitudes positivas hacia la salud.

La actuación educativa dirigida al desarrollo cognitivo se estructura en torno a tres ejes o factores de protección: la mejora de la capacidad de autocontrol; la promoción de recursos para tomar decisiones prosociales y la adquisición e implementación de actitudes positivas hacia la salud

El Banco de Herramientas ofrece una amplia gama de recursos para incidir positivamente en estos factores. Son múltiples los estímulos para el trabajo en la zona de desarrollo intelectual. Cuentos, poemas y canciones; música, imágenes y juegos son el punto de partida para desarrollar actividades encaminadas a refinar cada uno de los ejes o componentes del ámbito de desarrollo intelectual.

2.1.1. Autocontrol

El autocontrol o autorregulación, se refiere al control independiente de la conducta del niño para cumplir con las expectativas sociales. La capacidad de inhibir los impulsos y posponer la gratificación inmediata o renunciar a ella en espera de una gratificación posterior, es esencial para el desarrollo personal y para la prevención de los problemas de conducta (Mischel, Shoda y Peake, 1988; Mischel, 2015).

Las personas que desarrollan el autocontrol sobre su conducta experimentan el dominio de sí mismas, madurando de forma equilibrada y armónica. Podemos afirmar que una persona se comporta de manera autocontrolada cuando es capaz de responder a los estímulos ambientales eligiendo la respuesta después de un proceso de reflexión, más que reaccionando de un modo automático ante una situación.

Las personas que desarrollan el autocontrol sobre su conducta experimentan el dominio de sí mismas, madurando de forma equilibrada y armónica. Podemos afirmar que una persona se comporta de manera autocontrolada cuando es capaz de responder a los estímulos ambientales eligiendo la respuesta después de un proceso de reflexión, más que reaccionando de un modo automático ante una situación

Una adecuada maduración de las bases neurológicas (principalmente lóbulo prefrontal) que subyacen al autocontrol, por medio de un adecuado entrenamiento sitúa al niño o al adolescente en una posición ventajosa que va a facilitar su maduración como persona y posibilitar el desarrollo de otros factores de protección en aspectos emocionales y sociales de su personalidad (Tarullo, Obradovic y Gunnar, 2009; Diamond, 2013).

En el plano intelectual, el niño con capacidad para ejercer el autocontrol sobre sus impulsos experimentará buenos resultados en el ámbito escolar, puesto que incrementará su capacidad para esforzarse en el alcance y la consecución de metas o logros académicos; asimismo la capacidad para seguir instrucciones de cierta complejidad se verá facilitada al evitar la tendencia a enfrascarse en el mundo de sus sensaciones internas, o dirigir su atención hacia los numerosos y llamativos estímulos externos (Tangney, Baumeister y Boone, 2004).

En el plano intelectual, el niño con capacidad para ejercer el autocontrol sobre sus impulsos experimentará buenos resultados en el ámbito escolar, puesto que incrementará su capacidad para esforzarse en el alcance y la consecución de metas o logros académicos; asimismo la capacidad para seguir instrucciones de cierta complejidad se verá facilitada al evitar la tendencia a enfrascarse en el mundo de sus sensaciones internas, o dirigir su atención hacia los numerosos y llamativos estímulos externos

En el ámbito emocional, la demora de la gratificación supone un ejercicio de contención que precisa una elaboración intelectual capaz de frenar el principio de acción-reacción del niño. El no hacer requiere un componente activo que sustituya la conducta desestimada. Por ejemplo: no responder con una patada a un empujón recibido no sólo precisa que el niño visualice el resultado de la respuesta omitida (una pelea, un castigo), sino una alternativa, como dialogar, auto-afirmarse o abandonar el escenario.

Lo referido anteriormente lleva a constatar que la capacidad de autocontrol no sólo demora la satisfacción inmediata, sino que orienta al niño hacia una adecuada interacción social que permitirá el

desarrollo de una buena competencia social: asertividad, satisfacción en las relaciones interpersonales, numerosa red de contactos y amistades, etc.

En la etapa infantil, las estrategias para el autocontrol y regulación emocional están basadas en conductas motrices más que cognitivas (patalear, salir del lugar, tirar objetos, etc.). No suelen conseguir controlar sus impulsos hasta finalizar dicha etapa infantil, pero el entorno puede enseñarles a obtener progresivamente gratificaciones a medio plazo y a utilizar conductas para tolerar la frustración (Diamond y colaboradores, 2007).

En la etapa infantil, las estrategias para el autocontrol y regulación emocional están basadas en conductas motrices más que cognitivas (patalear, salir del lugar, tirar objetos, etc.). No suelen conseguir controlar sus impulsos hasta finalizar dicha etapa infantil, pero el entorno puede enseñarles a obtener progresivamente gratificaciones a medio plazo y a utilizar conductas para tolerar la frustración

Desarrollo del autocontrol y mediación social

En términos evolutivos la posibilidad de hacer algo diferente a lo primero que apetece requiere una madurez en el Sistema Nervioso Central. De hecho, es difícil aceptar que sin un desarrollo de determinadas conexiones neuronales pueda hablarse de "hacer" y no simplemente de "reaccionar".

En estadios tempranos se debe desarrollar una importante actividad por parte del adulto: estar pendiente de las acciones de los niños y poner límites a sus movimientos o poner barreras físicas que impidan el acceso de los pequeños a determinados ambientes físicos que pudieran suponer un riesgo para ellos. Esto no será suficiente por sí solo para que el niño aprenda que debe abstenerse de coger ciertos

objetos o trepar por cualquier pendiente. El adulto, además de tomarle de la mano e impedir que se haga daño, ha de acompañar con su lenguaje la respuesta de interrupción de su acción. Estas formas de proceder facilitarán la progresiva adquisición de estos mecanismos ya en los inicios de su infancia.

La autorregulación es el fundamento de la socialización y vincula todas las áreas del desarrollo. Requiere tener autoconciencia de las propias conductas y reacciones, percibir las respuestas emocionales de los adultos ante dichas conductas y recordarlas para que actúen de guía ante la ausencia de dichos adultos. Antes de conseguir controlar su conducta, es necesario también que controlen sus procesos de atención y sus emociones, de manera que el niño pueda desarrollar la voluntad y manejar la frustración en la espera de la gratificación (Eisenberg, 2000), lo que habrá que tener en cuenta al plantearnos el desarrollo de esta habilidad.

Los tres pilares básicos sobre los que se puede asentar una acción educativa dirigida a mejorar la capacidad de autocontrol de los alumnos son:

- El fomento de la capacidad de tolerancia a la frustración.
- El aprendizaje de la demora del refuerzo.
- El dominio de auto-instrucciones para guiar el propio comportamiento.

El educador encuentra en la vida cotidiana de los alumnos numerosas ocasiones para mejorar el autocontrol. Dado que el entorno escolar ha sido definido como el "primer escenario de espera" del individuo, los comportamientos que supongan una acción-reacción perjudicial para el niño, sus compañeros o la convivencia global deberán no sólo ser sancionados, sino explicados pacientemente al principio y recordados de manera continuada. Una tarea fundamental del adulto para asentar la capaci-

dad de autocontrol de los menores es la enseñanza de las formas concretas de actuar de forma correcta y adaptada al entorno social; es decir, proporcionarles alternativas de acción que sustituyan la abstención de las que suponen un riesgo.

Una tarea fundamental del adulto para asentar la capacidad de autocontrol de los menores es la enseñanza de las formas concretas de actuar de forma correcta y adaptada al entorno social; es decir, proporcionarle alternativas de acción que sustituyan la abstención de las que suponen un riesgo

En el Banco de Herramientas se ofrece una variada gama de estímulos para trabajar el autocontrol de los alumnos. Elementos audiovisuales, cuentos, leyendas, canciones y juegos pueden ser empleados para implementar en los alumnos algunos de los aspectos esenciales del autocontrol, como la atención, la contención, el “pensar antes de hacer” o las autoinstrucciones.

2.1.2 Elecciones, preferencias y toma de decisiones

Definición y características de la toma de decisiones
Cuando se toma como punto de partida al alumnado de Educación Primaria, sería inadecuado hablar de “decisiones” desde un punto de vista evolutivo y conceptual. Para asumir decisiones se requiere previamente la adquisición y dominio de determinadas destrezas cognitivas que aún no suelen encontrarse al alcance de un niño de tres, cuatro o cinco años, como la capacidad para analizar una conducta, prever el amplio abanico de posibles resultados, desarrollar un juicio crítico objetivo, buscar y hallar alternativas, ponderar cada una de ellas y elegir la más adecuada.

Tomar decisiones reúne tres características principales:

- Se trata de un proceso de elección activa.
- Puede ser aprendido o mejorado mediante el entrenamiento de las diferentes destrezas que engloba.
- Apoya y complementa el trabajo en la formación de actitudes y la implementación de valores.

Una decisión correctamente adoptada será aquella sobre la cual quien la toma ha considerado las posibles alternativas, optó por una concreta y ha asumido las consecuencias que de la misma se deriven. Llegar a completar todos estos pasos requiere tiempo, por lo que en edades tempranas habrá que formar las bases para un posterior desarrollo. Los niños de entre 3 y 6 años no tienen la capacidad plena para tomar decisiones de forma responsable en tanto que aún no poseen el potencial cognitivo para ejercitar un juicio crítico; pero sí pueden elegir comportamientos buenos o malos a partir de la contemplación de las consecuencias de sus acciones. Así mismo, pueden realizar elecciones básicas entre varias opciones de la realidad concreta en que viven.

Los niños de entre 3 y 6 años no tienen la capacidad plena para tomar decisiones de forma responsable en tanto que aún no poseen el potencial cognitivo para ejercitar un juicio crítico; pero sí pueden elegir comportamientos buenos o malos a partir de la contemplación de las consecuencias de sus acciones. Así mismo, pueden realizar elecciones básicas entre varias opciones de la realidad concreta en que viven

Entrenamiento en toma de decisiones

La siguiente exposición para la toma de decisiones se basa en el modelo de solución de problemas sociales de D’Zurilla y Goldfried (1971) que agrupa las siguientes habilidades dentro del proceso general de solución de problemas:

Planificación:

- Catalogar como problema una situación que requiere una toma de decisiones.
- Inhibir la tendencia a dar una respuesta de forma automática o a evitar el enfrentamiento.
- Explorar y evaluar la información.
- Evaluar la veracidad de las fuentes de información.
- Predisposición positiva hacia nuevas fuentes de información, aunque contradigan las conclusiones obtenidas a partir de las anteriores.

Toma de decisiones:

- Originar diversos cursos de acción.
- Conocer las consecuencias que se derivan de las posibles acciones.
- Utilizar criterios adecuados para ponderar y ordenar la ejecución de determinados comportamientos.
- Anticipar la posible aparición de obstáculos en la puesta en práctica de las conductas.

Ejecución:

- Preparar y poner en práctica las conductas seleccionadas como idóneas para resolver satisfactoriamente la situación problemática.
- Una vez realizada la conducta, valorar el resultado de la misma para determinar su grado de eficacia.
- Valorar, sobre lo aprendido, su posible extensión a otros ámbitos del comportamiento.

Sin duda, en el día a día tenemos que tomar múltiples decisiones que influyen no sólo sobre uno mismo sino a menudo sobre las personas que nos rodean o la sociedad en general. Hay quien dice que la diferencia entre la vida de una persona adaptada y sana y la que no lo es, es el resultado de buenas o malas decisiones tomadas en cada momento. Conviene recordar, como vimos en su definición, que la autorregulación requiere de la ejecución de muchos

procesos cognitivos, emocionales y sociales. También es preciso contextualizar su efectividad en el marco de la inmediatez y el carácter específico de su origen, ya que en muchas ocasiones, apenas tenemos tiempo físico para desarrollar alguno de los pasos expuestos; valorar emocionalmente el resultado de nuestro comportamiento y optar por su ejecución sin realizar el tránsito por las distintas fases de la toma de decisiones.

A pesar de la dificultad, la exposición teórica sí puede ser útil para quien desee averiguar a posteriori las motivaciones que le impulsaron a emprender ciertas conductas, así como a planificar posibles respuestas ante futuros desafíos.

Los materiales del Banco de Herramientas incluyen un amplio espectro de estímulos para aplicar una toma de decisiones razonada o para elegir determinado comportamiento. Los elementos audiovisuales prestan el apropiado nivel de motivación extrínseca, y las dinámicas y juegos pretenden ofrecer la activación física y emocional necesaria para situar a los alumnos en el foco de elecciones, preferencias o decisiones para afrontar los retos cotidianos.

Los elementos audiovisuales prestan el apropiado nivel de motivación extrínseca, y las dinámicas y juegos pretenden ofrecer la activación física y emocional necesaria para situar a los alumnos en el foco de elecciones, preferencias o decisiones para afrontar los retos cotidianos

2.1.3 Actitudes positivas hacia la salud

Las actitudes pueden ser definidas como predisposiciones aprendidas para actuar de un modo favorable o desfavorable hacia un objeto, una persona o un grupo de personas o una situación.



Las actitudes desempeñan las siguientes funciones:

- Actúan como estructuras profundas de la personalidad reguladoras de conjuntos de conductas, permitiendo la permanencia del comportamiento ante la variabilidad de contextos
- Sirven para manifestar los valores o ideales que se tienen incorporados.
- En las actitudes quedan comprometidas todas las dimensiones fundamentales del sujeto: cognitiva, afectiva y conductual
- Las actitudes permiten conectar la formación adquirida en el ámbito familiar y escolar con la realidad de la vida, permitiendo a las personas interpretar el mundo que les rodea
- Ejercen una función adaptativa o de ajuste social

Las actitudes son, por tanto, estructuras psicológicas profundas que se forman a partir de las relaciones que mantenemos con nuestro entorno. Debido a su complejidad es difícil influir sobre ellas de una manera predecible. Por otra parte, no presentan una

relación absolutamente unívoca con la conducta, de manera que los cambios que afectan a las actitudes no implican necesariamente un cambio inmediato en el comportamiento.

Las actitudes son, por tanto, estructuras psicológicas profundas que se forman a partir de las relaciones que mantenemos con nuestro entorno. Debido a su complejidad es difícil influir sobre ellas de una manera predecible. Por otra parte, no presentan una relación absolutamente unívoca con la conducta, de manera que los cambios que afectan a las actitudes no implican necesariamente un cambio inmediato en el comportamiento

Las actitudes directa o indirectamente asociadas a la prevención de conductas de riesgo pueden estructurarse en los siguientes apartados:

- Hábitos y estilos de vida saludables, predisposición hacia el desarrollo de actividades de ocio sanas.
- Seguridad y confianza en uno mismo, esfuerzo, curiosidad, diálogo, participación, cooperación etc., con una orientación más dirigida al desarrollo personal, que atañe a los factores de protección que permiten al individuo enfrentarse a su entorno de una forma adaptada y satisfactoria.
- Actitudes de rechazo hacia comportamientos perjudiciales para la salud.

Trabajo en la escuela para el fomento de actitudes positivas hacia la salud La actitud del adulto es de suma relevancia para que los menores ratifiquen la bondad o inadecuación de su comportamiento. Por ello, el refuerzo, la atención individual y los mensajes positivos del mediador social (profesor, monitor, etc.) adquieren un significado de enorme trascendencia para el aprendizaje y mantenimiento de hábitos y actitudes positivas hacia la salud.

En este sentido, es de suma importancia que el mediador social haga continuas referencias a la necesidad de mantener hábitos saludables (higiene, alimentación, cuidado del cuerpo, etc.) solicitando a los niños la razón de ser de cada uno de ellos.

A medida que el niño va creciendo, se va refinando en él la capacidad para asociar estados de ánimo en función de los comportamientos que elija desplegar. El autocontrol o el juicio crítico van tomando cuerpo en su estructura cognitiva y emocional. Del quiero o no quiero pasa al debo o no debo que caracterizan las actitudes.

Por este motivo, el Banco de Herramientas propone actividades estructuradas a partir de un estímulo audiovisual y seguido de un juego que active su mundo emocional, consolidando los aprendizajes. También las propuestas incluyen dinámicas y juegos que se alternan con preguntas y reflexiones para el diálogo intra-grupo.

3. DESARROLLO SOCIAL

La calidad y la efectividad de la destreza social de la persona apenas es concebible sin tener en cuenta los demás ámbitos que afectan al desarrollo personal, en particular el universo emocional del sujeto y su evolución psíquica o cognitiva. Desde el marco adoptado para el desarrollo de los presentes materiales se ha optado por la indiscutible asociación entre desarrollo social y competencia individual para la interacción.

La competencia social puede definirse como un conjunto de características personales que permiten al individuo adaptarse al entorno social en el que se desenvuelve. Sus componentes (conocimientos, habilidades y actitudes) son inicialmente intra-individuales para convertirse posteriormente en inter-individuales; es decir, atañen al dominio particular de determinados recursos de comunicación y pensamiento que afectarán a las relaciones colectivas en las que decida inscribirse la persona.

A partir de las anteriores consideraciones se concluye que un entrenamiento sistemático en habilidades sociales puede sentar las bases de una forma de estar en el mundo abierta, competente, adaptable y auto-eficaz.

Las habilidades sociales son un conjunto de recursos (socio-culturalmente aceptados y acordados) de comportamiento identificables, que pueden ser aprendidos y que se muestran eficaces en distintas situaciones de la vida cotidiana. Por su carácter abierto y público, el éxito se ve acompañado del refuerzo social y, lo que resulta aún más importante, del auto-refuerzo que el individuo vierte sobre sí mismo

Las habilidades sociales son un conjunto de recursos (socio-culturalmente aceptados y acordados)

de comportamiento identificables, que pueden ser aprendidos y que se muestran eficaces en distintas situaciones de la vida cotidiana. Por su carácter abierto y público, el éxito se ve acompañado del refuerzo social y, lo que resulta aún más importante, del auto-refuerzo que el individuo vierte sobre sí mismo.

Debido al carácter netamente evolutivo de las destrezas sociales que se pueden adquirir, la meta final se puede definir genéricamente en el ideal de la adaptación social crítica, que permita a las personas no sólo formar parte activa de la sociedad sino también fomentar las mejoras que, sin duda, son necesarias en la búsqueda de la justicia social.

3.1 El desarrollo social en la Educación Primaria

El desarrollo social es una de las dimensiones más significativas de la educación. El proceso de enseñanza-aprendizaje no puede generar resultados significativos sin contemplar los parámetros de relación niño-adulto y niño-niño. Esto es, las habilidades socialmente eficaces en las conexiones verticales y horizontales pueden resultar un criterio adecuado para valorar la idoneidad de las conductas que se enseñan en el ámbito escolar (Monjas, 2013).

El proceso de enseñanza-aprendizaje no puede generar resultados significativos sin contemplar los parámetros de relación niño-adulto y niño-niño. Esto es, las habilidades socialmente eficaces en las conexiones verticales y horizontales pueden resultar un criterio adecuado para valorar la idoneidad de las conductas que se enseñan en el ámbito escolar

El desarrollo social se produce en función de las relaciones que se establecen con otros individuos o colectivos. En esta relación el lenguaje cumple una función primordial como elemento de comu-

nicación y de representación. En este sentido, la adquisición y el enriquecimiento del repertorio de recursos de comunicación en todos los planos (verbal, gestual, plástico, visual, corporal) permitirán a los alumnos expresar ideas y sentimientos, comprender las de los demás y transmitir y recibir información sobre el entorno (Costa y López, 1991).

La escolarización es, ante todo, un proceso de socialización que se inicia en la Educación Infantil, con las primeras experiencias de pertenencia a grupos sociales distintos de la familia, culminando al final de la etapa obligatoria con la inserción plena y responsable en la sociedad.

Durante los primeros años de infancia, las relaciones sociales se basan fundamentalmente en relaciones con los adultos dedicados a su cuidado. En edad preescolar, la frecuencia de participación en actividades asociativas y de colaboración con otros aumenta. En estos momentos sus amistades se forman por un criterio de cercanía-disposición y de género, tendiendo a relacionarse con otros niños/as de su mismo sexo y a formar a su vez grupos cada vez más numerosos. Dicha amistad se centra en actividades de juego compartidas, en las que ya se observan normas de interacción básicas. Aunque con sus pares no realizan manifestaciones de búsqueda de afecto tan frecuentemente como con los adultos, con sus amigos sí presentan conductas de aproximación, afecto positivo, contacto corporal, interacción imitativa y verbalizaciones. Su forma de afrontar los conflictos es por medio de la separación física como una solución en sí misma, pues no tienen un concepto de amistad duradera más allá de los encuentros ocasionales.

De las muchas clasificaciones posibles para organizar y trabajar las habilidades sociales, se ha optado por desglosarlas en tres factores de protección, que a su vez engloban diferentes recursos de comunicación: habilidades para la interacción, habilidades de autoafirmación y habilidades para la oposición asertiva (Caballo, 1993).



Todas ellas se inscriben en un amplio espectro de la comunicación que abarca:

- La comunicación verbal.
- La comunicación para-lingüística (volumen de voz, tono, timbre, velocidad).
- La comunicación no verbal, gestual (mirada, sonrisa, posición corporal, señales gestuales, etc.).
- La comunicación a través de la escucha receptiva o activa.
- La comunicación escrita.
- La comunicación a través de la música (canciones, bailes, etc.).
- La comunicación a través del juego.

Educación de habilidades sociales en la infancia

El entrenamiento en habilidades sociales requiere de práctica social, es decir, de actividades grupales donde podamos ejercitar las conductas verbales y no verbales aprendidas sobre cómo comportarnos socialmente de forma eficaz para favorecer la satisfacción en las relaciones sociales por parte de todos. El aprendizaje de las habilidades sociales como contenido de enseñanza no puede reducirse a una

serie de explicaciones sobre la correcta forma de comportarse, sino que supone la necesaria puesta en práctica de diversas formas de comunicación. El entrenamiento de las destrezas sociales es una técnica que resulta muy eficaz para la adquisición

El aprendizaje de las habilidades sociales como contenido de enseñanza no puede reducirse a una serie de explicaciones sobre la correcta forma de comportarse, sino que supone la necesaria puesta en práctica de diversas formas de comunicación. El modelado, los reiterados ensayos, las aportaciones del grupo, el refuerzo y la posterior generalización a situaciones de la vida cotidiana son las vías para consolidar dichos aprendizajes

y dominio de nuevos recursos de interacción. El modelado, los reiterados ensayos, las aportaciones del grupo, el refuerzo y la posterior generalización a situaciones de la vida cotidiana son las vías para consolidar dichos aprendizajes.

El trabajo por tanto requiere de dinámicas activas, participativas y el análisis e identificación de buenos y malos modelos de comportamiento social. Lo más importante que tiene que recordar el educador en estos casos es lo siguiente: los adultos, y especialmente los adultos dedicados al cuidado y enseñanza directa de los menores, somos un modelo de referencia constante para ellos, por lo que tendremos que mostrar unas buenas habilidades sociales para facilitar su imitación diaria y por tanto su integración en el repertorio conductual de los niños.

En este punto conviene recordar que las habilidades sociales favorecen el inicio y mantenimiento de relaciones sociales significativas. Tener personas de apoyo cercanas con las que compartir una relación de amistad es considerada como la principal fuente de felicidad en el ser humano, por lo que su desarrollo desde los primeros años de vida debe ser tomado muy en serio.

En el Banco de Herramientas encontraremos una amplia variedad de recursos audiovisuales que permitirán un trabajo exhaustivo en los tres factores de protección mencionados.

Las personas con habilidades para la interacción social, con un amplio repertorio de recursos para hacer amigos y que confían en sí mismos a la hora de resolver conflictos cotidianos con sus iguales, tienen mayor probabilidad de situarse en una posición favorable para la interacción grupal, reciben a menudo etiquetas positivas o reciben más apoyo. Estas consecuencias a su vez refuerzan y amplían las posibilidades de desarrollo social, sumiéndole en una espiral de aceptación y bienestar

3.1.1 Habilidades sociales para la interacción

Las habilidades de interacción hacen referencia a un amplio repertorio de comportamientos básicos verbales y no verbales que puestos en práctica, no sólo tienen repercusión en la calidad de las relaciones que los niños establecen con otras personas, sino que también influyen en la forma en que interiorizan las normas y los roles sociales. Las personas con habilidades para la interacción social, con un amplio repertorio de recursos para hacer amigos y que confían en sí mismos a la hora de resolver conflictos cotidianos con sus iguales, tienen mayor probabilidad de situarse en una posición favorable para la interacción grupal, reciben a menudo etiquetas positivas o reciben más apoyo. Estas consecuencias a su vez refuerzan y amplían las posibilidades de desarrollo social, sumiéndole en una espiral de aceptación y bienestar.

Las habilidades básicas para la interacción social son:

- Estilos de comunicación aptos para entablar nuevas relaciones de amistad.
- Habilidades para mantener y mejorar los vínculos de compañerismo y amistad.
- Recursos para emitir y recibir mensajes positivos y cumplidos.
- Habilidades para iniciar, mantener y terminar conversaciones.
- Relaciones positivas con el otro sexo.
- Trabajo en equipo.

Las habilidades para la interacción social no pueden, salvo a efectos de comprensión teórica, desvincularse de las habilidades de autoafirmación y de oposición asertiva, ya que todas ellas están unidas por estrechos lazos naturales en el día a día de la comunicación social.

3.1.2 Las habilidades de autoafirmación

Incluyen destrezas y recursos de comunicación para expresar ante los demás la particular forma de

ser de uno mismo, sea en un contexto de situaciones problemáticas o de conflicto, sea en un marco de interacción amistosa, de compañerismo o de colaboración. Entre las más importantes destacan:

- Recursos para la expresión de sentimientos.
- Habilidades para transmitir y recibir críticas o quejas.
- Formas de comunicación para demandar cambios de conducta en los demás.
- Destrezas para negociar cuestiones de índole interpersonal.
- Habilidades para discrepar.
- Relaciones con las figuras de autoridad.
- Formas positivas para resolver conflictos.
- Destrezas para transmitir a los demás la particular forma de ser, las cualidades personales y la asunción de nuestras dificultades.

El dominio de estas técnicas de comunicación exige trabajar en paralelo áreas de importancia crucial relacionadas directa o indirectamente con la Educación para la Salud como son la selección inteligente de gustos o aficiones o la clarificación de las opiniones y puntos de vista.

Las habilidades de autoafirmación son uno de los factores más directamente relacionados con la prevención de los problemas de conducta. La persona capaz de mostrarse ante los demás con un sólido esquema de valores, unas actitudes positivas hacia la salud o la sociedad, una adecuada valoración de sí mismo, y finalmente dotado de recursos de comunicación para defender públicamente ese entramado de factores de protección, es normalmente respetado por los otros, percibido como no manipulable y alcanza un prestigio construido a partir del despliegue de estilos de interacción que transmiten plena autonomía e independencia emocional, intelectual y social.

3.1.3 Las habilidades para la oposición asertiva

Son recursos de comunicación que permiten poner en práctica habilidades sociales para expresar ante

Las habilidades de autoafirmación son uno de los factores más directamente relacionados con la prevención de los problemas de conducta. La persona capaz de mostrarse ante los demás con un sólido esquema de valores, unas actitudes positivas hacia la salud o la sociedad, una adecuada valoración de sí mismo, y finalmente dotado de recursos de comunicación para defender públicamente ese entramado de factores de protección, es normalmente respetado por los otros, percibido como no manipulable y alcanza un prestigio construido a partir del despliegue de estilos de interacción que transmiten plena autonomía e independencia emocional, intelectual y social

los demás la defensa de los propios derechos sin lesionar a los otros. Además son recursos aptos para salir con éxito de situaciones de riesgo.

Desde un punto de vista de desarrollo personal, el punto de partida de estos recursos se encuentra en la capacidad para mantenerse firme en las propias convicciones y no dejarse arrastrar por intentos de manipulación, sutiles o manifiestos, que pongan en peligro la integridad, la dignidad, los valores o las convicciones individuales.

Entre las más importantes habilidades de oposición asertiva se encuentran:

- Recursos para decir “no” ante invitaciones a participar en situaciones de riesgo o no deseadas por la persona.
- Destrezas para detectar posibles escenarios comprometidos o problemáticos.
- Habilidades para manifestar la aversión o el rechazo de acciones antisociales.
- Recursos para abandonar escenarios de riesgo.



En definitiva, las habilidades de oposición asertiva permiten al individuo negarse a las demandas de conducta del otro de forma no punitiva, sin crear o mantener conflictos innecesarios y sin situar a quienes las despliegan en una posición relacional que le impida acceder a entornos de enriquecedora relación social de compañerismo y amistad.

Las habilidades de oposición asertiva permiten al individuo negarse a las demandas de conducta del otro de forma no punitiva, sin crear o mantener conflictos innecesarios y sin situar a quienes las despliegan en una posición relacional que le impida acceder a entornos de enriquecedora relación social de compañerismo y amistad

La asertividad (concepto que engloba toda la gama de recursos de oposición) debe fomentarse desde la infancia más temprana. Pese a que los más pequeños son capaces de negarse abiertamente ante los demás (de hecho a la etapa evolutiva comprendida entre los cuatro y los seis años de edad se

le ha denominado "la edad del <no>"), es básico un aprendizaje que permita a los niños canalizar adecuadamente sus expresiones verbales más comunes: "no"; "no quiero"; "déjame en paz" o "vete", de forma que no hieran los sentimientos de los demás, sean estos adultos o iguales. Más adelante irán encontrando sus propias formas adaptadas para la expresión asertiva.

La intensa emotividad que tiñe el mundo social y afectivo de los pequeños les aboca a la expresión de reacciones explosivas que se alejan de la capacidad de aserción, pues no debe olvidarse el esencial componente de ésta, que supone respetar los sentimientos de aquellos a quienes se dirige la comunicación asertiva.

Es tarea fundamental del educador la enseñanza de alternativas a la tendencia del niño durante esta etapa a rebelarse ante las demandas, propuestas o invitaciones para compartir escenarios y objetos en el contexto formal o lúdico de la interacción. Del éxito de los aprendizajes que el niño vaya consolidando en esta línea dependerá el despliegue futuro de comportamientos de oposición eficaces.

AUDIOVISUALES COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

1. INTRODUCCIÓN

Cada pueblo organiza su existencia social de acuerdo con unos patrones culturales elaborados a lo largo de su historia, como sabemos, sujetos a continuos cambios y evolución. La cultura es un constructo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, usos y otras capacidades adquiridas por el ser humano como miembro de una sociedad. De hecho, es entendida como un conjunto integrado de ideas, valores, creencias, actitudes, aserciones éticas y modos de vida dispuestos en esquemas o patrones que suponen una cierta estabilidad dentro de una comunidad concreta, de modo que ordenan la conducta de sus miembros (Giner S., 1996). La cultura ejerce una clara influencia sobre las personas. Durante la infancia, tanto el entorno físico y social de la vida diaria, como las costumbres y prácticas de crianza culturalmente determinadas junto a las ideas de los responsables del cuidado y socialización de niños y niñas, ejercen el papel de mediadores entre la cultura y las experiencias individuales (Palacios, 1998); este proceso nos permite apropiarnos progresivamente de los contenidos propios de nuestra cultura de referencia.

Los valores son, junto con las normas, la lengua, los signos e instrumentos, uno de los componentes básicos de cada cultura. Aunque su definición es compleja, podemos aproximarnos a su contenido entendiéndolos como los criterios a través de los cuales se establece lo que es deseable o no y el fundamento de las normas por las que regirse.

El papel de los valores como reguladores de la conducta de las personas, entre otros, los convierte en un objetivo educativo de sumo interés. Es desde esta afirmación desde donde debemos preguntarnos sobre qué valores enseñar desde la escuela si queremos ser respetuosos con las diferentes formas de vida, visiones del mundo o concepciones de las per-

sonas que coexisten en nuestras sociedades. En este sentido, parece irrenunciable apelar a la necesidad de educar en la clarificación de los valores adquiridos y compartidos por la humanidad y asentados sobre los derechos humanos, la libertad, la igualdad y la solidaridad (López y cols., 2006). En palabras de Martínez y Buxarrais (1998), *“Educar en valores quiere decir, además, desarrollar en la persona valores morales que, por ser nuestras sociedades abiertas y plurales, permitan vivirlos y profundizar en ellos a lo largo de nuestra vida. Esto quiere decir creer y actuar de acuerdo con ellos; en la diferencia, como factor de progreso y, en lo plural, como algo valioso porque genera conflicto, posibilidades de crecimiento y creatividad humana, tanto individual como colectiva; y porque además supone reconocer lo singular, lo minoritario y lo diferente en igualdad de condiciones y de dignidad que lo frecuente, lo mayoritario”*.

Si bien históricamente, el primer vehículo que hizo posible la difusión de valores fue la transmisión oral a través de la interrelación personal, la comunicación de padres a hijos y de pueblo a pueblo; los signos y símbolos del lenguaje escrito supusieron el siguiente medio para legar conocimientos y valores culturales. La aparición de instrumentos como la imprenta originó una multiplicación en el efecto expansivo de valores culturales con una intensidad inusitada hasta aquel momento; de hecho la imprenta marcó un antes y un después en la transmisión de la información y la universalización de comportamientos y actitudes. Ya en el siglo XX, la radio, la televisión, el cine e Internet han vuelto a marcar un hito en la multiplicación y expansión de la información. Ha sido tal el impacto de este fenómeno que hoy se denomina a la sociedad protagonista del mismo como *sociedad de la información*, apelativo que continua estando vigente en los primeros años del siglo XXI.

Hace tan sólo unas décadas eran muy evidentes las diferencias de los valores culturales entre los países. En la actualidad, la mayoría de las sociedades com-



parten un núcleo consolidado de valores. Ahora es muy común que la vestimenta de un adolescente de clase media sea similar en Pekín, La Paz, Londres o Madrid; aunque es muy posible que muchos de estos adolescentes no dispongan aún de Internet, sí tienen un espacio común donde mirarse: la televisión, el cine o la música. Finalmente, todos estos instrumentos actúan como espejos que permiten a los ciudadanos del mundo identificarse con la imagen que proyectan.

Algunas décadas atrás, cuando hablábamos de socialización, podía afirmarse con total seguridad que la familia, la escuela y el grupo de iguales eran los centros neurálgicos en los que se elaboraba la construcción de las bases sociales del individuo. En la actualidad, a pesar de su papel básico y esencial en esa función socializadora, ya no aparecen como protagonistas exclusivos. Los medios de comunicación, especialmente la televisión, el cine y, durante los últimos años, Internet, comparten todas ellas en condiciones de igualdad la tarea de formación social del individuo.

Sin embargo, estas nuevas influencias, antes que restar importancia al papel que la familia y la escuela comparten en cuanto a la educación integral de los menores, las sitúa, por una parte, en un nuevo escenario de responsabilidad facilitando a los niños y niñas una aproximación responsable y crítica ante las nuevas formas de transmisión de valores, y por otra, les ofrece nuevas herramientas con múltiples posibilidades educativas para favorecer su desarrollo personal y social. Este es el sentido que hemos querido darle a este material denominado "Banco de herramientas", donde se ofrece al profesorado un conjunto de materiales que pueden ser utilizados como fuente de recursos para desarrollar el trabajo en el aula. Los audiovisuales, como instrumento educativo, pueden utilizarse con plena idoneidad para fomentar la participación activa del grupo clase o constituirse, en función del contenido seleccionado, como una actividad en sí misma. Esta versatilidad los convierte en una estrategia educativa eficiente que se intensifica en tanto recibe una excelente acogida por parte de los educadores así como de los alumnos. No obstante, sabemos que este es sólo un elemento más de apoyo educativo, que alcanza su máxima eficacia

Los audiovisuales, como instrumento educativo, pueden utilizarse con plena idoneidad para fomentar la participación activa del grupo clase o constituirse, en función del contenido seleccionado, como una actividad en sí misma. Esta versatilidad los convierte en una estrategia educativa eficiente que se intensifica en tanto recibe una excelente acogida por parte de los educadores así como de los alumnos

cuando se acompaña de los cambios necesarios en el centro educativo, la organización del aula, etc, que les lleve a reunir las condiciones necesarias para ser el lugar donde el alumnado pueda desarrollar todas las dimensiones humanas que le permita apreciar, valorar, estimar, aceptar y construir valores (Martínez y Buxarrais, 1998).

2. LOS ESTÍMULOS UTILIZADOS EN EL BANCO DE HERRAMIENTAS.

La capacidad de los audiovisuales y otros estímulos que se mencionan a continuación, para atraer, incluso fascinar, al espectador en una determinada línea actitudinal y conductual puede operar de forma prosocial (si se ofrecen modelos o estereotipos positivos) o antisocial (si la oferta incluye modelos de inadaptación y marginalidad). Cada uno de ellos, por sí mismo, provoca una peculiar respuesta psicológica en cada ser humano, y por ello en el ámbito educativo es muy útil apoyarse en este tipo de recursos para el trabajo con los alumnos, facilitando una aproximación reflexiva a los mismos, desde los primeros años de escolarización.

2.1. La imagen en los medios de comunicación.

Actualmente en la vida cotidiana de niños, jóvenes y adultos lo audiovisual tiene una presencia continua, circunstancia que aumenta su potencial influencia en los individuos.

Con la llegada de la televisión a España a finales de la década de los cincuenta, cambiaron las costumbres dentro y fuera de los hogares, convirtiéndose para el ciudadano medio en la principal puerta de entrada de información de la realidad, tanto próxima como lejana, y en uno de los vehículos más eficaces para la renovación de hábitos y comportamientos.

Pese a la irrupción de videojuegos y la invasión virtual de Internet, la televisión no ha sido relegada, ni mucho menos, a un papel secundario en los espacios de ocio de los ciudadanos. De hecho se mantienen las increíbles cuotas de audiencia televisiva (una media por persona de tres horas y media en días laborables y cuatro en fin de semana). Si a ello se suma la evidencia de un promedio de dos televisores por hogar (en algunos, uno por habitación, incluida la cocina), puede afirmarse sin pecar de exageración que la televisión es una afición nacional puntera en todos los grupos de edad.

La atracción que el formato audiovisual suscita en el individuo y en el colectivo, así como la enorme difusión del cine, impacta sobre todos los estamentos de la sociedad. La buena acogida que recibe en todos los segmentos de edad le otorga también un extraordinario protagonismo como agente de socialización y de educación en contextos informales.

Por otra parte, como afirma Martín Serrano (1998), los medios de comunicación proporcionan representaciones del mundo, puesto que brindan continuamente modelos y arquetipos (hombres, mujeres, creyentes, descreídos, sanos, enfermos, integrados o marginales, etc.). Todo este muestrario es valorado positivamente en determinadas ocasiones y negativamente en otras. Rara vez el medio audiovisual se mostrará neutro e imparcial, sin emitir juicios de valor, aún de forma sutil.

En general, parte del éxito de los audiovisuales se encuentra en la capacidad que poseen para movilizar emocionalmente a los individuos.

De entre las respuestas psicológicas más importantes asociadas a la imagen, destacan las siguientes:

- Estimula y activa emociones: los audiovisuales generan un estado de activación que predispone favorablemente a los sujetos a experimentar sensaciones, emociones y sentimientos de distinta índole.
- Promueve la liberación emocional: las personas, a través de la pantalla, experimentan sensaciones y sentimientos que no pueden normalmente expresar en público, desde el llanto hasta la risa compulsiva. Los audiovisuales facilitan esa descarga emocional liberadora, que a menudo se desarrolla en la esfera íntima de una butaca, ya sea dentro de una sala de cine, ya sea en el hogar.
- Provoca respuestas de identificación con actitudes y comportamientos: las historias que se cuentan y los personajes que las protagonizan generan ese efecto de identificación espontánea con la dicha o desdicha o con la condición de héroe, víctima o antihéroe de los personajes.
- Potencia la asociación: la riqueza de discursos, contenidos y personajes favorecen la asociación de unas temáticas con otras, y todas ellas, con las propias vivencias.

Parte del éxito de los audiovisuales se encuentra en la capacidad que poseen para movilizar emocionalmente a los individuos. De entre las respuestas psicológicas más importantes asociadas a la imagen, destacan las siguientes: estimula y activa emociones, promueve la liberación emocional, provoca respuestas de identificación con actitudes y comportamientos y potencia la asociación

En la actualidad asistimos a un proceso de transformación de la televisión en herramienta interactiva. El aparato de televisión comienza a incorporar todo tipo de accesorios, desde la cómoda video-consola

a las cámaras web, que conceden al medio una aparente relación de diálogo con el espectador.

Ante este panorama audiovisual, los educadores y adultos significativos del niño y del adolescente se encuentran, pues, ante un reto sin par: aportar referentes críticos que faciliten la necesaria distancia reflexiva, con el fin de utilizar la televisión de modo positivo y evitar que el espectador pasivo en edades críticas de maduración se transforme en un adicto alienado.

Desde un prisma general, el papel como agentes informativos y formativos del cine y la televisión puede resultar adecuado o no, educativamente hablando. Depende de si la persona, como espectadora, está capacitada para valorar, criticar y filtrar los contenidos y elementos de lo audiovisual (el guión, los personajes, la interpretación, la fotografía, el montaje, la banda sonora, etc).

2.1.1. La imagen como recurso educativo

Los elementos audiovisuales en el hogar no son ni positivos ni negativos en sí mismos. Pero el uso que se les dé sí puede afectar favorable o desfavorablemente al desarrollo de los niños como personas y ciudadanos. Si los más pequeños pueden disponer a su antojo del televisor como herramienta de ocio, sin ningún tipo de mediación educativa, corremos el riesgo de que se convierta en un elemento de socialización, cuando menos, normalizador de comportamientos inadecuados, como puede ocurrir cuando los niños ven continuamente imágenes que contienen conductas violentas como medio para conseguir diferentes objetivos. Sin control, el niño se convierte en usuario incondicional del pequeño aparato, un espectador pasivo que se transforma en un pequeño contenedor de imágenes, anuncios, musiquillas más o menos pegadizas y retazos de diálogo insuficientemente asimilados y en absoluto filtrados.

Por otra parte, el pequeño corre el riesgo de entender que los comportamientos violentos que la televisión ofrece son "normales", y por tanto aceptables



en la vida real. Dado que estos abundan en series, películas, dibujos animados, etc., tanto en la programación propia de la televisión como en los formatos CD, vídeo o DVD, el “gran imitador” que es el niño puede ser manipulado desde muy joven.

Para evitar estas negativas consecuencias de los efectos de la pantalla sobre los niños, el adulto debe tener algunas precauciones. Entre ellas:

- Limitar el tiempo que el niño pasa ante la pantalla.
- Seleccionar qué programas y contenidos son aptos para el menor.
- Ver con los niños la televisión, para disponer de un espacio de diálogo que nos permita un análisis crítico de lo que se está viendo, dificultando la absorción de contenidos sin criterio (C.A.V.A.S, 2006).
- Preguntar de vez en cuando al niño acerca de los programas vistos: de qué trataban, qué hacían los protagonistas, quién era “el malo” y por qué, etc.
- Plantear actividades alternativas de ocio más activas.

El niño reacciona ante la imagen desde un plano emocional. Si el estímulo visual produce en él emociones activadoras, el pequeño saltará, brincará e imitará determinados gestos del modelo visual que se le ofrece. Si contempla escenas tristes, responderá con su propio llanto; y si la imagen refleja alegría, su cuerpo mostrará toda la gama emocional que abarca el contento, la efusión, la risa o el grito que transmiten regocijo y placer.

El niño reacciona ante la imagen desde un plano emocional. Si el estímulo visual produce en él emociones activadoras, el pequeño saltará, brincará e imitará determinados gestos del modelo visual que se le ofrece. Si contempla escenas tristes, responderá con su propio llanto; y si la imagen refleja alegría, su cuerpo mostrará toda la gama emocional que abarca el contento, la efusión, la risa o el grito que transmiten regocijo y placer

Las actividades del *Banco de Herramientas* parten en su mayoría de estímulos visuales, que deben ser aprovechados por el educador para extraer de los niños las emociones que de aquellos se derivan, canalizándolas en aprendizajes significativos mediante el diálogo colectivo, el juego y la autoexpresión.

2.1.2. La publicidad como recurso educativo.

Además de los contenidos que aparecen en las pantallas en forma de películas, dibujos animados, informativos, etc., el espectador es bombardeado de forma continuada con mensajes publicitarios. Este tipo de formato presenta una serie de características que pueden hacer del mismo una herramienta educativa muy atractiva para los más pequeños.

Así, los anuncios publicitarios y los *publireportajes*, en su intento por captar mayores índices de audiencia, han mejorado su calidad de forma notable. La imagen que contienen son de fuerte impacto, los colores llamativos y brillantes, la música pegadiza y el mensaje breve, claro y sugestivo, lo que los convierte en un recurso educativo especialmente atractivo.

Sin embargo, este material puede presentar dos caras bien diferentes: por una parte, los anuncios resultan un eficaz medio de generar en las personas el interés por poseer todo tipo de utensilios, juguetes, máquinas, etc. generalmente prescindibles, pero reconvertidos en objeto de deseo para la población. De este modo, determinados contra-valores, como la sofisticación, lo caro y novedoso como vía para destacar, la compulsión, el afán por encontrar artilugios que evitan o reducen a su mínima expresión el ejercicio físico o la obsesión por la delgadez extrema, son harto frecuentes en los anuncios. De hecho, es tal el continuo bombardeo publicitario, que la sociedad empieza a reaccionar elaborando tímidos intentos legislativos para introducir un código ético elemental consensuado por todos (productoras, cadenas televisivas y asociaciones de espectadores).

Pero por otra parte, y desde el punto de vista del desarrollo personal, puede encontrarse también una amplísima gama de valores positivos para una maduración responsable y armónica, como la solidaridad, la amistad, la familia o el ocio proactivo, que pueden ser empleados como herramientas educativas. Las actitudes positivas, como la cooperación, la ayuda o la curiosidad sana también pueden hallarse en muchos anuncios publicitarios.

Desafortunadamente, en la actualidad abundan en similar proporción los contenidos publicitarios que potencian la salud y aquellos que llaman a un consumo compulsivo –en la mayoría de las ocasiones caro e inútil– o que fomentan valores contrarios a los que facilitan la convivencia entre las personas. La publicidad se ha convertido en una realidad en la que estamos inmersos de tal modo que algunos autores como Robert Guerin han llegado a afirmar que *“el aire que respiramos es un compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidad”*.

Con todo, de lo que no puede caber duda es del atractivo que despiertan en la audiencia. Esta evidencia puede ser aprovechada por padres, mediadores sociales y educadores para transmitir mensajes prosociales a los niños, a la vez que se fomenta en ellos el desarrollo de habilidades que les permitan progresivamente, el acceso crítico a los diferentes contenidos que desde ellos se fomentan.

El anuncio publicitario como estímulo audiovisual juega un papel muy interesante en cualquier actividad. Se puede remitir al lector, en este punto, al apartado de este bloque titulado “Ver, Hablar, Hacer”, destacándose que ese “ver” del niño a través de un anuncio despierta su interés de inmediato y le predispone favorablemente a participar en posteriores fases de corte más verbal en el que se desarrollan técnicas grupales

El anuncio publicitario como estímulo audiovisual juega un papel muy interesante en cualquier actividad. Se puede remitir al lector, en este punto, al apartado de este bloque titulado “Ver, Hablar, Hacer”, destacándose que ese “ver” del niño a través de un anuncio despierta su interés de inmediato y le predispone favorablemente a participar en posteriores fases de corte más verbal en el que se desarrollan técnicas grupales. Por este motivo, a través del Banco de Herramientas se presentan diferentes anuncios seleccionados para ser vistos por el alumnado, desde los que podemos trabajar diferentes habilidades.

2.2. La música

Antiguamente la música se circunscribía a entornos físicos muy concretos (conciertos, fiestas populares, etc.). Sin embargo, en la actualidad, las personas escuchamos música en casi cualquier espacio, plazas, calles, transporte público, la propia casa... De hecho, algunos de los regalos más solicitados en los sectores más jóvenes de la población son aparatos que reproducen música o bien, instrumentos musicales para participar como miembro activo, de esa forma de comunicación.

Con la irrupción de la radio, el cine y la televisión se asistió a un nuevo fenómeno humano: las personas, además de escuchar música, lo cual requiere una actitud de atención específica, podemos

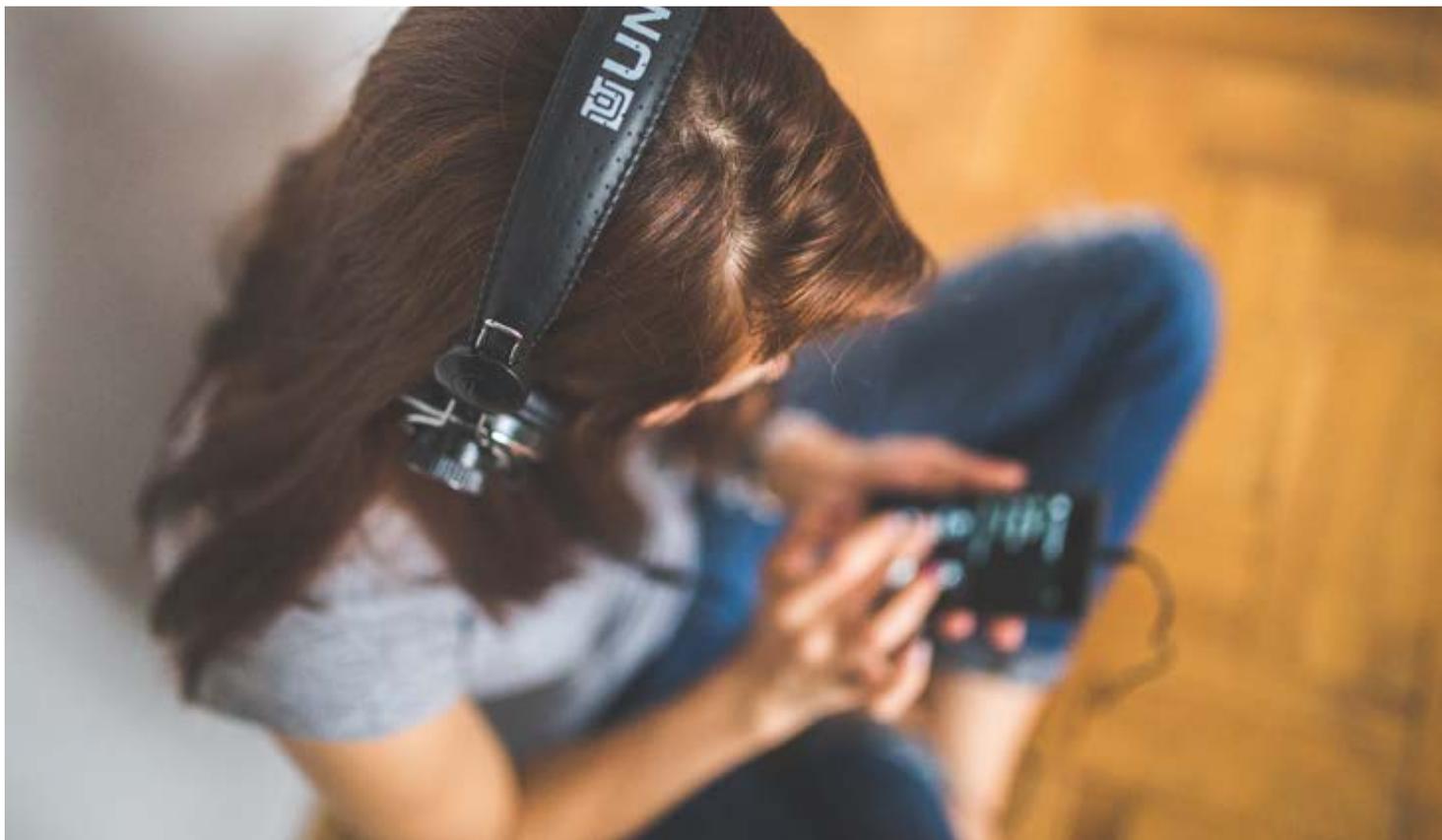
Las personas, además de escuchar música, lo cual requiere una actitud de atención específica, podemos simplemente oírla. Para oír música no se requiere el mismo estado de atención que para escucharla. Oír es pasivo; escuchar es una conducta emocionalmente más activa

simplemente oírla. Para oír música no se requiere el mismo estado de atención que para escucharla. Oír es pasivo; escuchar es una conducta emocionalmente más activa. En la actualidad, la música

está en todas partes. Series y películas de televisión emplean la música para activar el estado emocional de los espectadores. En el cine, la música genera sensaciones y emociones impactantes, como susto, miedo, sorpresa, alivio, alegría, tristeza, melancolía, entre otras. Incluso, es frecuente que en el puesto de trabajo llevemos a cabo nuestras tareas con música de fondo. Hasta en el coche la música se convierte en un compañero más de viaje.

La música oída no resulta banal desde el punto de vista del impacto; deja su huella en los circuitos neuronales. Las productoras y casas discográficas bien saben de esta evidencia, y apuestan cada vez en mayor medida por melodías y canciones repetitivas tanto en su letra como en su ritmo musical, sabiendo que en el plano subliminal permanecen en el cerebro bastante tiempo después de haber sido emitidas por las ondas sonoras (las personas, de forma casi inconsciente, tarareamos o silbamos aquello que oímos por última vez).

Por otra parte, la música, desde una perspectiva sociológica, ha experimentado una transformación peculiar: inicialmente ofrecía la posibilidad de compartir emociones (se escuchaba *con otros*). En la actualidad, la música se ha convertido en un importante instrumento de diversión o de ocio. Los grupos de amigos se forman y organizan frecuentemente desde sus afinidades musicales. Ni la política, ni la religión, ni la forma de entender el mundo pueden competir con la música a la hora de generar grupos humanos, en especial entre los adolescentes y jóvenes, y cada día de forma más precoz. El *hip-hop*, el *rap* o el *house* son, entre otros, estilos compartidos por muchos menores, lo que les convierte en recursos extraordinarios no sólo desde su papel motivador y estimulante, sino también como herramienta de análisis y reflexión. Las letras de las canciones que escuchan los adolescentes pueden convertirse en muchas ocasiones en contenidos de trabajo desde los que pensar, analizar y rescatar diferentes valores que potencian relaciones humanas más enriquecedoras.



En general y desde un plano psicológico, la música:

- Favorece el proceso de identificación social: proporciona a la persona un sentimiento de identidad y pertenencia a un grupo social concreto.
- Sirve de medio para la expresión de pensamientos y sentimientos personales y colectivos.
- Facilita la asociación con estados de ánimo propios de experiencias pasadas. En nuestra memoria individual determinadas melodías rescatan del pasado, para ser revividos, no sólo sentimientos, sino también cualquier tipo de percepción sensorial, como los olores o los sabores.
- Potencia la auto-expresión y la liberación emocional.
- Favorece o dificulta la comunicación. La música es un medio de comunicación muy peculiar, pues une a personas y grupos operando como denominador común de los mismos. Es internacional y cosmopolita. Ni la geografía (distancia física) ni el estrato social al que se pertenezca, ni siquiera el idioma, son obstáculos para unir

simbólica y emocionalmente a los grupos sociales. Sin embargo, en ocasiones puede llegar a sustituir al diálogo y anular cualquier intento de transmitir oralmente un mensaje debido a la intensidad del volumen que, en ocasiones, se imprime a los sonidos musicales.

2.2.1. El niño y la música como recurso educativo

Los niños se ven afectados por la música en el plano físico y emocional de forma aún más acusada que el joven o el adulto debido a que los más pequeños se comunican más frecuentemente en los planos físico (el contacto) y emocional que en el cognitivo. De hecho, el niño ha sido descrito en su temprana infancia como un *animal emocional* por expertos en evolutiva humana como Monedero (1995) o en términos similares por otros autores (Gesell, 1977; Moraleda, 1992).

El niño no sólo oye música (y disfruta intensamente de ella) desde su más tierna infancia. El pequeño también es capaz de *crear música*, y lo hace de muy

diversas formas: con sonidos que emite, golpes que produce con un objeto sobre otro, dejando caer objetos para percibir el sonido que producen, etc.

A través de la música, los niños pueden entrar en contacto con su mundo interior, afinando su sensibilidad y desarrollando los sentidos del ritmo y la armonía. También la música asume el papel de facilitador del contacto interpersonal, puesto que tiene un sentido social por naturaleza. Como expresa muy atinadamente la autora del libro "El niño y su mundo", Ana María González García (1999), *"la música no puede operar sola o en el vacío. Necesita de un ser que la reproduzca, y se complace con otro que la escuche"*.

A través de la música, los niños pueden entrar en contacto con su mundo interior, afinando su sensibilidad y desarrollando los sentidos del ritmo y la armonía. También la música asume el papel de facilitador del contacto interpersonal, puesto que tiene un sentido social por naturaleza

Desde un punto de vista educativo, entre sus múltiples ventajas pueden señalarse las siguientes:

- **Sencillez:** para el niño en Educación Infantil y Primaria, la canción supone un reto cómodo, de baja exigencia inicial. Todos los niños saben cantar y son conscientes de su incipiente dominio. Para ellos el canto es un recurso expresivo natural, utilizado espontáneamente en el ámbito individual y disfrutado intensamente cuando se practica en grupo, sea por propia iniciativa o a partir de la instrucción y guía del adulto.
- **Atractivo:** la invitación a cantar generalmente obtiene respaldo unánime del grupo, pues esta actividad les permite distanciarse momentáneamente de tareas más rutinarias que requieran un nivel distinto de concentración, así como

el despliegue de abundante energía mental. En comparación, la música contiene elementos lúdicos suficientes para desear instalarse en ella bajo la percepción de acudir a un verdadero *recreo mental*.

- **Activación:** como tarea grupal, el canto tiene sus propias reglas y exigencias. Entre otras pueden señalarse la necesaria adaptación del propio ritmo al del colectivo, y la importancia de permanecer atento a las instrucciones del educador en progresivos niveles de complejidad. Al cantar y bailar el pequeño activa aspectos físicos, afectivos y mentales en una acción colectiva en la que se proyecta confiadamente y sin reservas.

En cualquier fase de una actividad, jugar a cantar se muestra como un procedimiento eficaz de aprendizaje, tanto por su capacidad para organizar la percepción como a la hora de formar una estructura cognitiva que facilite el desarrollo de capacidades mentales a través del control de la propia actividad corporal, acelerando o aminorando su ritmo, experimentando con su motricidad y con su voz, expresando emociones y estados de ánimo y, en cualquier caso, disfrutando con la experiencia. Por lo general, la música cobra toda su significación en el contexto de la canción. Por ello las actividades incorporan la voz humana como estímulo. A partir de la misma, el educador tiene ante sí un amplio abanico de posibilidades para desarrollar dinámicas de interacción verbal que se centren en la letra –el mensaje contenido en la canción– o en temas relacionados con ésta.

Existen en el Banco de Herramientas dos notables excepciones que incorporan música instrumental y no vocal: la música que sirve de fondo para las actividades de relajación, con la finalidad de no distraer al oyente de las instrucciones que el educador vaya dando a los niños, y la música que se escucha como telón de fondo en el recitado de las poesías, que pretende realzar las emisiones verbales.

Existen en el Banco de Herramientas dos notables excepciones que incorporan música instrumental y no vocal: la música que sirve de fondo para las actividades de relajación, con la finalidad de no distraer al oyente de las instrucciones que el educador vaya dando a los niños, y la música que se escucha como telón de fondo en el recitado de las poesías, que pretende realzar las emisiones verbales

Donde más jugo se extrae de la música es a través del baile y el juego. En las actividades de los presentes materiales, con mucha frecuencia se proponen diversas modalidades de baile (desordenado, colectivo, por parejas, etc.) en las que el niño pasa de ser mero receptor de sonidos musicales, más o menos conocidos, a ser un diseñador de su propio disfrute.

2.3. La comunicación escrita

La comunicación es el medio más común de interacción que emplea el ser humano. El Diccionario de la Lengua de la Real Academia define “comunicación” como: “acción y efecto de comunicarse”; en una segunda acepción significa “trato, correspondencia entre dos o más personas”.

Los elementos que conforman la comunicación (emisor, receptor, canal, código, etc.), junto con la interacción entre ellos constituyen lo que se ha dado en llamar el *proceso* o *círculo* de la comunicación. Este proceso sólo puede funcionar en interacción con el medio. El lenguaje, por ejemplo, se adquiere en el ámbito familiar, y se refina y expande en el contexto escolar. Sin embargo, el estilo comunicacional (coordinación entre el lenguaje verbal y el no verbal, formado por el conjunto de gestos corporales) se adquiere de forma implícita a través de las interacciones que se suceden en todos los ámbitos de la socialización.

La necesidad humana de comunicarse llevó, desde las primeras civilizaciones, a la invención de signos y símbolos para reflejar pensamientos, sentimientos, valores y creencias. Cada cultura desarrolló unos códigos propios de comunicación escrita. Muchos de los signos y símbolos del lenguaje escrito se han perdido en el devenir de la Historia; sin embargo otros han permanecido, evolucionando en paralelo con la cultura. El soporte de la comunicación escrita también ha evolucionado: de la piedra a la madera; de ésta al papiro, precursor del papel, para desembocar finalmente en el mundo digital.

Los cuentos, los relatos, las novelas, las poesías y la prensa en general, han sido desde siempre un vehículo para la transmisión de actitudes, valores, creencias y elementos culturales. Gracias a la comunicación escrita la historia permanece, y las experiencias, fantasías y reflexiones de personas que hace mucho tiempo que dejaron de existir siguen estando presentes.

Por medio de la comunicación escrita el lector trasciende el plano de mero receptor. Se implica emocionalmente en aquello que lee, crea sus propias imágenes, comparte mentalmente experiencias, conoce otros mundos y se convierte en co-protago-

Por medio de la comunicación escrita el lector trasciende el plano de mero receptor. Se implica emocionalmente en aquello que lee, crea sus propias imágenes, comparte mentalmente experiencias, conoce otros mundos y se convierte en co-protagonista al identificarse con determinados personajes. La comunicación escrita también potencia el desarrollo intelectual: gracias a ella el individuo aprende a abstraer, conceptualizar, memorizar, comprender, interpretar, asociar y deducir



nista al identificarse con determinados personajes. La comunicación escrita también potencia el desarrollo intelectual: gracias a ella el individuo aprende a abstraer, conceptualizar, memorizar, comprender, interpretar, asociar y deducir.

En la actualidad, la irrupción del mundo audiovisual en el entorno social, junto con la capacidad de Internet para atraer a las personas, ha relegado a un segundo plano la comunicación escrita. Sin embargo, el educador debe tratar de fomentar el hábito de la lectura, ya que a través de ella los niños aprenden un mayor número y variedad de palabras que enriquecen su vocabulario, se expresan mejor, y por tanto se comunican mejor, que quienes sólo incorporan a su bagaje verbal las pocas palabras que escuchan procedentes de la televisión o el cine.

A continuación se detallan los recursos escritos utilizados en el Banco de Herramientas.

2.3.1. Cuentos populares, leyendas y fábulas

Los relatos son un poderoso estímulo para el niño. Desde su nacimiento y a lo largo de la primera in-

fancia, los pequeños están inmersos en el llamado "pensamiento mágico" o pensamiento animista: las cosas suceden, y cuando tratan de encontrar una explicación que trascienda al elemental "porque sí" se encuentran sin herramientas mentales o capacidad para desarrollar razonamientos de causa-efecto; el "atajo" cognitivo más sencillo es creer que los objetos están dotados de vida propia, desde su cuna y armario hasta su taza y prendas de vestir, desde los peluches hasta sus juguetes.

Los niños creen en magos, duendes y hadas, que hacen que la vida sea feliz y hermosa. Pero también existen en su imaginación demonios, brujas, lobos y monstruos que le pueden arrebatarse la dicha, sus objetos más preciados, sus seres queridos y hasta la propia vida.

Cuando van creciendo –en estatura, edad y madurez– los niños, estimulados por los adultos, pasan de una etapa mental misteriosa y mágica a una racionalidad rudimentaria: las cosas suceden por algún motivo, lo entiendan o no. Y desean saber: entran en una etapa de insaciable sed de conocimientos,

la “edad de las preguntas”; “¿qué es esto?” y “¿por qué?” son dos de las preferidas. Las figuras mágicas quedan relegadas a un rincón de su mente, el de la fantasía, y a un sótano de su cerebro, aquel en el que residen sus sueños. Sin embargo, a pesar de este desplazamiento, su capacidad para fabular, inventar historias con ellos mismos como protagonistas y desarrollar aventuras con final feliz o terrible permanece casi intacta.

Por estas razones de índole evolutiva, el niño conecta a la perfección con los cuentos. En ellos todo es posible. El pequeño experimenta a través del cuento una suerte de regresión a una etapa anterior en la que fantasía y realidad son la misma cosa; si bien con la capacidad recién estrenada de saber distinguir el mundo real del de ficción. Desde esta seguridad permiten dejarse llevar por universos fantásticos que pueblan el mundo de los cuentos.

El niño conecta a la perfección con los cuentos. En ellos todo es posible. El pequeño experimenta a través del cuento una suerte de regresión a una etapa anterior en la que fantasía y realidad son la misma cosa

El educador puede utilizar el cuento como un instrumento de transmisión al niño de valores, empatía o actitudes positivas. De hecho, algunos autores han tratado de recoger esta potencialidad de los cuentos escribiendo relatos que facilitan en los más pequeños la educación de las emociones, como por ejemplo, la reciente publicación de Begoña Ibarrola (2003).

El Banco de Herramientas contiene estímulos con formato de relatos de muy diversos tipos: cuentos populares y relatos fantásticos para los alumnos de Educación Infantil; cuentos “para pensar” y fábulas con moraleja para alumnos de Educación Primaria, y leyendas con base mitológica, para los más mayores.

A partir de los relatos, el mediador puede desarrollar dinámicas en las que los niños dialoguen e incorporen factores de protección a su personalidad.

2.3.2. La poesía

La poesía es un relato con características propias de los cuentos (se cuentan historias mágicas y fantásticas) pero con una peculiaridad que le permite cobrar vida propia: una estructura lingüística que permite penetrar profundamente en el mundo emocional del niño. En efecto, la poesía despierta sentimientos en las personas (tristeza, ternura, compasión, amor, etc.), y el educador se puede valer de las mismas para facilitar el aprendizaje de recursos que engrosen y fortalezcan su estructura de protección.

En el Banco de Herramientas se pueden encontrar actividades que utilizan el estímulo de la poesía en todas las franjas de edad infantil. En general son poesías conocidas, a partir de las cuales el monitor activa procesos cognitivos y emocionales en el niño y en el grupo. Con el objetivo de optimizar el estímulo poético, se incorpora música de fondo que pretende colaborar estrechamente con la transmisión de mensajes orales con formato de poesía en la tarea de abrir el baúl de las emociones infantiles para que las compartan con sus iguales.

Con el objetivo de optimizar el estímulo poético, se incorpora música de fondo que pretende colaborar estrechamente con la transmisión de mensajes orales con formato de poesía en la tarea de abrir el baúl de las emociones infantiles para que las compartan con sus iguales

2.3.3. Las noticias y los comentarios de prensa

A las noticias que aparecen en la prensa escrita suele concedérseles un margen de credibilidad muy amplio, pese a que a menudo resultan incompletas e inexactas. El mero hecho de aparecer publicadas



en una revista o periódico genera en la mente del lector una clara presunción de veracidad. Por otra parte los medios de comunicación, y especialmente, la prensa escrita, buscan atraer el interés de quien hojea un periódico con titulares impactantes, sorprendentes y en ocasiones morbosos. La constatación de estas evidencias no resta importancia a las noticias y comentarios de prensa como elementos con un gran poder de convocatoria a la hora de fijar la atención del público.

Probablemente, como estímulo, no resulten tan poderosas como las escenas de películas, la música o los anuncios publicitarios, que suelen combinar sabiamente imagen y música para captar el interés de la audiencia, pero poseen una cualidad de la que no gozan las anteriores: pueden recortarse, almacenarse, fotocopiar o ampliarse, de forma que son estímulos que pueden estar presentes en las manos de los niños a lo largo de toda la actividad, ser releídos en todo o en parte o incluso, guardados para posteriores usos.

2.4 El juego

Es interesante detenerse a examinar con atención un “hacer” de particular resonancia e impacto durante la

infancia como es el juego. A través de lo lúdico niños y niñas se divierten, aprenden, compiten, cooperan, se expresan y se proyectan tal y como son. En el marco del juego, además, afloran emociones y se reflejan las actitudes de cada persona.

El juego para los menores es un asunto serio que les permite descubrirse a sí mismos y a los demás y aprender a manejar situaciones y conflictos

El juego para los menores es un asunto serio que les permite descubrirse a sí mismos y a los demás y aprender a manejar situaciones y conflictos. El juego les brinda el placer de los sentidos: al jugar, saborean, tocan, escuchan, huelen, miran, sienten diversas texturas y experimentan el movimiento libre. Mediante el juego entran en un mundo de fantasía y ficción que les permite ensayar un sinfín de habilidades y destrezas. Mezclan realidad y fantasía que les lleva a ser el personaje que puede volar, aquel que se enfrenta a serios peligros y sale triunfante; en definitiva ensaya conductas que le proporcionan seguridad y reducen sus miedos.

Además de la propia experiencia lúdica, el juego, sin duda, proporciona a niños y niñas, un contexto para el aprendizaje social. A través del juego, aprenden a respetar al otro, a actuar de forma conjunta y cooperativa, aprenden a tolerar la frustración y a cumplir con las reglas que marcan su funcionamiento

Además de la propia experiencia lúdica, el juego, sin duda, proporciona a niños y niñas, un contexto para el aprendizaje social. A través del juego, aprenden a respetar al otro, a actuar de forma conjunta y cooperativa, aprenden a tolerar la frustración y a cumplir con las reglas que marcan su funcionamiento. Estos elementos son por sí mismos lo suficientemente relevantes como para promover su uso en actividades con intención educativa. Juguetes, cuentos y películas que fomentan el juego y le dotan de contenido argumental, no son algo accesorio sino que ayudan a conformar la imagen que los menores se van construyendo del mundo. A través de estos elementos les transmitimos valores sociales que consideramos importantes para su integración social (Martínez, 2005).

El *Banco de Herramientas* ofrece, en un gran número de sus actividades, un juego final que cautive emocionalmente a los niños, que resalte los aprendizajes más relevantes y que mejore su capacidad de autocontrol, les permita poner en práctica actitudes y valores prosociales e incida en su autoestima y su capacidad de empatía.

LAS TÉCNICAS DE PARTICIPACIÓN ACTIVA PARA LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES

1. INTRODUCCIÓN

Las técnicas de grupo son maneras de organizar la actividad de un colectivo de personas sobre la base de los conocimientos suministrados por la teoría de la Dinámica de Grupos (Brunet y Negro, 1984). Pese a tener objetivos particulares (los procedimentales), se trata de herramientas que pueden resultarnos muy útiles en la práctica para perseguir los propósitos expuestos ampliamente en capítulos anteriores. Sin embargo, para su puesta en funcionamiento debemos considerar que ni todas sirven para trabajar cualquier contenido, ni todas se muestran eficientes para alcanzar según qué finalidades. Veamos estas cuestiones con mayor detalle.

Las técnicas sólo poseen el valor que se les sepa dar, requiriendo una clara adaptación a las circunstancias de cada caso, a la temática que con ellas se aborde, a la población destinataria y a las propias características del mediador que las utilice, incluyendo su expectativa de eficacia

Las técnicas sólo poseen el valor que se les sepa dar, requiriendo una clara adaptación a las circunstancias de cada caso, a la temática que con ellas se aborde, a la población destinataria y a las propias características del mediador que las utilice, incluyendo su expectativa de eficacia. Esta última premisa determinará la eficiencia de la técnica como herramienta, pues el monitor que la domine y tenga claras las fases de su desarrollo podrá extraer de ella todo tipo de matices que le permitan conseguir las metas particulares que previamente se haya trazado.

Las técnicas de participación activa son un excelente recurso para que las personas aprendan, pero en todo caso deberán incorporarse a un proceso de elaboración personal de los contenidos en correcta sintonía con los procedimientos. Éste es su rasgo diferencial: la calidad de los resultados que se obtengan en su despliegue están directamente relacionadas con la capacidad del mediador social para tener en cuenta las posibilidades de respuesta al aprendizaje de los miembros del grupo con el que se va a trabajar.

Si un monitor de grupo, docente o no, aspira a que su grupo comprenda, asuma y aprenda ciertos contenidos, como los expuestos en la primera parte de este manual, contenidos que presentan claros vínculos con su mundo interior (creencias, actitudes, decisiones, emociones), necesariamente ha de establecer un sistema de aprendizaje que tome en consideración ambas variables, la intrapersonal y la interpersonal. Sólo de esta manera se conseguirá una implicación emocional de los miembros del grupo en los aprendizajes, quienes considerarán relevantes para sus vidas los contenidos que se trabajen. En consecuencia, se obtendrá una predisposición favorable a la recepción, comprensión y adquisición de cada uno de los matices relativos a la temática, pues ésta se encuentra en consonancia con su propia forma de acercarse al conocimiento, a su lenguaje interno y externo y a la perspectiva con que enjuician a las personas, los objetos y las situaciones que le rodean.

Si se obvian estas consideraciones teóricas y prácticas, ni la calidad de los contenidos, ni la pretensión bondadosa de contribuir positivamente a la maduración personal del alumnado, ni la actitud decidida e implicada del mediador social producirán los avances, cambios o aprendizajes pretendidos inicialmente.

La eficacia de las técnicas de participación activa se basa, en opinión de Pallarés (1982), en los siguientes pilares:

- El empleo de un estilo abierto de comunicación, que incluya aspectos como la confianza, la claridad o la cercanía.
- El estilo cooperativo de participación.
- La elección de situaciones y contenidos significativos que permitan a los participantes enfrentarse con situaciones, problemas o conflictos actuales y próximos.
- La incorporación de nuevas experiencias.
- La investigación de la información que se proporciona y de las soluciones que se sugieren y trabajan.
- La distribución de tareas que les permita sentirse responsables de su propio aprendizaje.

Las técnicas grupales de corte cooperativo tienen su centro de atención en el grupo

Las técnicas grupales de corte cooperativo tienen su centro de atención en el grupo y no en el monitor, profesor o animador que las dirige. ¿Cómo conseguirlo? Sin duda, mediante una sabia combinación de los pasos formales en la organización del trabajo y a través de un estilo de relación positivo y motivador con los miembros del grupo. De esta manera, los integrantes del grupo perciben que a lo largo del proceso mecánico y técnico del desarrollo de la actividad ellos tienen un claro protagonismo activo y no una mera posición de espectadores pasivos sin otra posibilidad que escuchar, ver e interpretar. Es decir, son ellos los artífices y diseñadores de su propio aprendizaje, lo que les permitirá activarse emocionalmente en todo tipo de logros y adquisiciones.

Para promover un estilo de vida saludable en la relación con el entorno, es importante que las personas dirijan una nueva mirada a distintos aspectos de su personalidad, sus emociones, sus cogniciones y su conducta. Por y para ello, las técnicas grupales escogidas utilizan dos procedimientos que facilitan de forma significativa la consecución de estas metas:

La reflexión, en combinación con un diálogo colectivo fluido y espontáneo.

Partir, siempre que sea posible, de la experiencia de las personas que componen el grupo, con las cuales se puedan identificar y en las que puedan proyectarse emocionalmente.

La participación activa de las técnicas grupales supone también el empleo de una metodología crítica, muy apropiada para nuestros fines, porque ayuda a las personas a reflexionar de una manera nueva, desde perspectivas nunca antes contempladas, así como a analizar con mayor profundidad sus opiniones, contrastándolas con las de los demás. Asimismo les permite analizar sus propios comportamientos, comparándolos con los del resto del grupo. El resultado será, en todo caso, un enriquecimiento mutuo que en paralelo fortalezca, uno a uno y en su conjunto, todos los factores de protección que conforman su personalidad. Por otra parte, el empleo de este tipo de técnicas permite dar más protagonismo a los menores, quienes se sienten partícipes activos de su propio aprendizaje, además de favorecer el desarrollo de recursos de interacción muy difíciles de fomentar desde actividades en las que no puedan poner en juego sus propias habilidades; todo ello en un clima positivo, favorecedor de la recepción, el aprendizaje y el cambio.

Las técnicas poseen un decidido protagonismo en la intervención educativa, pero es preciso recordar de nuevo que se encuentran a disposición de los fines previamente definidos.

2. LA UTILIZACIÓN DE LAS TÉCNICAS GRUPALES EN LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES

Es de suma importancia que los mediadores sociales que hagan uso de las técnicas grupales para trabajar los contenidos que facilitan estilos de vida saludables, conozcan lo mejor posible su estructura, su práctica dinámica y las muy diversas particularidades y variantes de las mismas. Para quienes estén

poco habituadas a ellas, lo más adecuado es iniciarse en el manejo y utilización de una forma gradual, para que progresivamente, vayan adquiriendo seguridad en sí mismos a partir de los resultados que se vayan obteniendo.

En todo caso, el primer peldaño para dominar cada una de las técnicas que aquí se presentan es saber de antemano y con precisión cuál es el objetivo que se pretende alcanzar con su uso, de tal manera que las técnicas estén en sintonía con los factores de protección que se quieren consolidar sobre los individuos en cada caso.

El primer peldaño para dominar cada una de las técnicas que aquí se presentan es saber de antemano y con precisión cuál es el objetivo que se pretende alcanzar con su uso, de tal manera que las técnicas estén en sintonía con los factores de protección que se quieren consolidar sobre los individuos en cada caso

Los componentes del grupo deben recibir el mensaje constante de que, a lo largo del desarrollo de cada actividad en la que se despliega determinada técnica, es imprescindible que ellos piensen, sientan, opinen, escuchen y se comporten de un modo muy activo, dado que esta actitud individual y colectiva es indispensable para que aparezcan ideas, situaciones, intereses, experiencias e inquietudes comunes, cuyo abordaje a todos beneficia.

En algunos casos el monitor tendrá que realizar un esfuerzo suplementario de imaginación creativa para que los participantes venzan sus temores e inhibiciones, así como para que superen las tensiones normales que suelen aparecer en cualquier experiencia grupal.

En algunas ocasiones, con el alumnado en edad infantil se ha de emplear una amplia gama de re-

ursos y técnicas que nos permitan también dirigir el continuo protagonismo y activación física de los pequeños, así como de mantener un cierto control sobre el desenvolvimiento de la dinámica colectiva para establecer un equilibrio en las intervenciones, una armonía entre reflexión y acción, y un continuo trabajo de ajuste entre los estímulos que el mediador proporciona (audiovisuales, lúdicos, narrativos, etc.) y las respuestas que se demandan del grupo. Con alumnos en edad preadolescente se ha de poner especial cuidado en el abordaje de cuestiones que puedan afectar negativamente a su imagen.

Para conseguir estos objetivos operativos, el mediador precisa hacer un reconocimiento expreso del grado de validez, la posible originalidad, el esfuerzo creativo y la actitud que se demuestra en cada una de las intervenciones de los alumnos. Este recurso didáctico, que ha sido denominado como "lenguaje positivo del mediador" ha de constituirse en hábito dentro de la práctica comunicativa de las actividades incluidas dentro del *Banco de Herramientas*, pues es por todos conocida la enorme significación emocional que supone para niños y niñas el que el adulto reconozca y felicite individualmente sus aportaciones.

El mediador precisa hacer un reconocimiento expreso del grado de validez, la posible originalidad, el esfuerzo creativo y la actitud que se demuestra en cada una de las intervenciones de los alumnos

En otro orden de cosas, pero dentro de la dinámica del desarrollo de las técnicas de grupo, el educador debe buscar la concordia en las situaciones de enfrentamiento, en las disputas ocasionales que aparecen con la misma fuerza emotiva con la que de inmediato se esfuman, pero que salpican el devenir de la interacción colectiva. En el plano actitudinal, el mediador procurará brindar un *feedback* positivo



respecto al tránsito de interacciones, sin evitar las necesarias correcciones que deban ser manifestadas para modificar los desajustes. Todos estos aspectos se tratarán de forma más extensa en apartados posteriores de este bloque de contenidos.

Como resumen a esta introducción general del papel del mediador, debe significarse la importancia de favorecer las actitudes y comportamientos concretos de colaboración entre los niños, animar a que se produzcan manifestaciones comunicativas que impliquen la expresión de afecto y bienestar, limar las asperezas y, en definitiva, promover con este estilo de dirección un clima en el que los participantes se sientan seguros y confiados y perciban un respeto mutuo y una cordialidad básica que fluya en todas las interacciones.

En su conjunto, las actividades que aquí se presentan pretenden educar a las personas y prepararlas para la reflexión y el diálogo compartido, el juego estructurado –cooperativo o competitivo–, básicamente, para compartir experiencias del presente y del pasado que enriquezcan su bagaje personal. Esta

es una de las metas principales de cualquier técnica de grupo, con independencia de que nosotros, además propongamos su utilización para provocar mejoras, cambios y aprendizajes en valores, actitudes y conductas que sirvan al desarrollo personal y a la prevención de riesgos psicosociales. Desde este enfoque educativo se tiende hacia una orientación ética relevante sustituyendo la presión, más o menos velada, por una oferta y presentación de posibilidades y alternativas atractivas que los miembros del grupo pueden analizar, asumir o rechazar.

Cada técnica, y la secuencia en el despliegue de varias de ellas, se integra dentro de una intención educativa, con voluntad de alcanzar metas superiores, como acentuar la capacidad de observación y de recuerdo, partir de experiencias individuales para compartir las vivencias del grupo...; esto es, ir de lo particular a lo general, y movilizar emociones dentro de un marco lúdico formal o informal. Este entramado facilitará el aprendizaje significativo al que aluden autores como Ausubel (1978) y Novak (1998), que permite edificar aprendizajes a partir de lo que todos perciben como conocido y bajo su control y dominio.

¿Cómo contribuyen las técnicas grupales a acentuar el valor educativo de las actividades de un programa que pretende desarrollar competencias en los menores para favorecer su bienestar? Sumándose a lo ya expuesto, cabe señalar que uno de los valores añadidos más genuinos de este tipo de técnicas es que los participantes construyen sus convicciones sobre lo que descubren por sí mismos, en tanto que se ha favorecido metodológicamente la comprensión personal de las situaciones en las que se ven inmersos, y se les ha ofrecido una gama de respuestas que por su propia cuenta ponderan a la hora de poner en práctica. Las técnicas son el medio que provoca en los sujetos adhesión, integración y adaptación reales, y no meramente aparentes a los contenidos (Limbo, 1979) que deben incidir en la promoción de factores de protección.

Mediante las posibilidades que abren las técnicas, el mediador puede situar al grupo ante situaciones determinadas que generan la aparición inevitable de ciertos fenómenos sobre los que se puede reflexionar y reaccionar de formas alternativas. Pueden éstas tratarse de situaciones habituales de su vida cotidiana u otras menos familiares o conocidas, pero abordadas en todo caso mediante procedimientos –técnicas– que permiten enfoques nuevos y que favorecen el hallazgo de soluciones o respuestas más sugestivas. Así, la huella producida en el mundo emocional y en el bagaje de recursos de los individuos inmersos en el aprendizaje será más sólida, resultando más probable que en el futuro actúen con recursos más eficientes. Las técnicas de grupo, cuando se emplean de forma eficiente, zarandean a la persona en su estilo de acción-reacción, reducen su tendencia a la reacción pasiva y/o fatalista, abriéndoles a un mundo de posibilidades por estrenar.

Es harto probable que en el desarrollo de actividades en las que se empleen técnicas participativas surjan reacciones de sorpresa o incluso de fascinación, a partir de las conclusiones, entre todas elaboradas, de las realidades desde un nuevo prisma enfocadas y de

los ensayos conductuales desarrollados, que siempre tiene mucho que ver con el clima emocional positivo y cautivador en el que todo ello fue posible.

En cualquier caso de lo que se trata es de que, gracias al empleo eficaz de la técnica, las personas que participan en las actividades encuentren más fácilmente elementos reveladores que les proporcionen pistas y recursos para entender lo que les sucede, alcanzar un mayor grado de bienestar y que puedan actuar mejor ante los riesgos que puedan encontrarse a lo largo de su vida.

En algunas ocasiones la dinámica de interacción grupal puede revelar la inseguridad de algunos alumnos o incluso de un grupo entero. En estos casos, la primera consideración que ha de observarse es la evitación de cualquier tipo de etiqueta negativa hacia individuos o colectivos. Lo más oportuno es el empleo de recursos de comunicación como el refuerzo, el planteamiento de retos al alcance de los niños detectados por el mediador, afectados por problemáticas como las referidas y la paciente orientación en la dotación de recursos que les permitan superar las barreras comunicativas, emocionales y personales que les pudieran bloquear en su desarrollo madurativo

En algunas ocasiones la dinámica de interacción grupal puede revelar la inseguridad de algunos alumnos o incluso de un grupo entero. En estos casos, la primera consideración que ha de observarse es la evitación de cualquier tipo de etiqueta negativa hacia individuos o colectivos. Lo más oportuno es el empleo de recursos de comunicación como el refuerzo, el planteamiento de retos al alcance de los niños detectados por el mediador, afectados por problemáticas como las referidas y la paciente orientación en la dotación de recursos que les per-

mitan superar las barreras comunicativas, emocionales y personales que les pudieran bloquear en su desarrollo madurativo.

3. EL PAPEL DEL MEDIADOR EN LAS DIFERENTES ACTIVIDADES.

La persona que organice y dirija actividades utilizando los recursos y estímulos del Banco de Herramientas debe ser consciente de la relevancia de los procedimientos que tiene a su disposición y de la responsabilidad que el manejo de los mismos lleva aparejada. En las técnicas de grupo encontrará formas de trabajar con personas cuya estructura de personalidad está aún en construcción y herramientas capaces de favorecer revelaciones y descubrimientos personales y colectivos de suma trascendencia para sus vidas.

Lo que se aprende en grupo, si resulta significativo para la persona, se consolida en su estilo de conducta

Existe un enorme potencial transformador en el empleo de las técnicas de grupo, cuyo alcance nunca llegaremos a averiguar –ni a evaluar–. El hecho es que lo que se aprende en grupo, si resulta significativo para la persona, se consolida en su estilo de conducta. En el plano personal, las capacidades del individuo experimentan un salto cualitativo de lo potencial a lo real o efectivo, lo que facilita que los participantes consoliden factores de protección que podrán favorecer su desarrollo psicosocial, a la vez que le sitúan en una posición ventajosa frente al manejo de las situaciones de riesgo que probablemente encontrará a lo largo de su vida.

El trabajo con el grupo de iguales y la labor de mediación del monitor conseguirán, fruto de la perseverancia y la adaptación continua a la realidad, que los participantes sean cada vez más capaces de afrontar con cierta expectativa de éxito las princi-

pales dificultades con las que han de enfrentarse. Esta evidencia introduce, entre las tareas del mediador social, la de conseguir que su grupo de trabajo se convierta en un referente para cada uno de los alumnos, cargado de trascendencia y sentido.

Las personas que forman el propio grupo, gracias a la labor mediadora que se sirve de la actividad y las técnicas utilizadas, aprenden de sí mismos como grupo, lo que les podrá permitir entender mejor las variables de su vida cotidiana y resolver posibles situaciones de conflicto.

A los niños, el hecho de aprender a expresar públicamente su malestar, sus deseos o su posible resentimiento por cuestiones puntuales, organizado de una manera estructurada –con semejanzas y diferencias a la tan conocida “asamblea”– les genera una sensación de confianza que les lleva a pensar que casi cualquier desacuerdo tiene arreglo, no sólo por la acción del mediador social natural, el maestro, sino también por la participación comprensiva y conciliadora del resto del grupo.

La mediación resulta más productiva cuando logra establecer una conexión significativa entre los miembros del grupo (y lo que en su seno se revela, comprueba, practica y descubre) y la propia vida real de cada niño. Ello supone conocer de cerca las vicisitudes de los componentes del grupo, sus referencias, capacidad de expresión y de trabajo cooperativo y el nivel de refinamiento y efectividad con el que cada uno es capaz de responder a los desafíos de lo cotidiano. Para lograr este conocimiento, el educador puede observar:

- Lo que los alumnos perciben con los sentidos (cuanto ven, oyen, etc.).
- Los sentimientos que brotan del niño y del grupo (todo tipo de emociones positivas y negativas que surgen a raíz de la experiencia grupal: tensiones, satisfacción, euforia, atracciones, repulsión, miedos, entusiasmo o aburrimiento).



- La relación entre hechos y emociones desencadenadas (intuiciones, sensaciones, experiencias empáticas, etc.).

El mediador podrá utilizar aquello que los niños perciben, comprenden y expresan, hacen y sienten de forma individual, como parte del grupo o como miembros de un contexto social más amplio, como la comunidad externa.

Es importante saber cómo se puede dar una orientación preventiva a este material vivencial surgido en las relaciones intra-grupo, desde la promoción de los propios recursos del alumno:

- Todo cuanto los miembros del grupo descubren o sienten, y posteriormente verbalizan, puede ser canalizado por el educador hacia metas que implican el robustecimiento de valores y actitudes positivas hacia la salud, poniendo particular énfasis en los términos comunicativos con los que los pequeños lo han transmitido. De esta forma (subrayando, realzando y elogiando palabras y frases expresadas) el mediador afianza en los alumnos

aquello en lo que han de fijarse. Por ejemplo:
"Manuel ha dicho que pelearse no es buena idea para conseguir una porción de helado mayor. ¡Buena idea!"

"Marta dice que lo mejor es no hacer caso cuando te insultan. ¡Es verdad!" "Sandra nos advierte que si ponen la zancadilla en el recreo, lo mejor es no devolverla y dirigirse a un adulto ¡así evitarás problemas!"

- Los hechos y sensaciones que se perciben en los miembros del grupo, pero que no se manifiestan públicamente por pudor, vergüenza o miedo a hacer el ridículo, el educador podrá hacerlos explícitos hablando de sí mismo o de otros niños con los que ha trabajado situaciones similares o explicitando (y dando por supuesto) que eso ocurre con todas las personas de la misma edad:
"A todos nos da un poco de miedo la oscuridad... A vuestra edad es normal" "Un niño de la misma edad que vosotros me dijo una vez que le daba vergüenza llevar un aparato de corrección dental ¡no me extraña!. ¡A todos nos pasaría lo mismo!"

“Luis siente vergüenza de medir menos que sus compañeros. Pero todos sabemos que la estatura es cuestión de tiempo ¿no es cierto?”

- En ocasiones los miembros del grupo no parecen estar sensibilizados con reacciones positivas hacia las diferencias inter-individuales o formas de vida familiares atípicas. El educador “normalizará” estas realidades generando en los alumnos una predisposición favorable hacia el respeto o las diferencias interculturales y personales.

“Llevar puesta una falda es normal en una niña ¿y en un niño?; ¿sabéis que en Escocia la mayoría de los hombres llevan falda?”

“Miriam ha comentado que le daría asco comer lagartos. Pero...¿y si fueras a un país africano como Sudán donde todo el mundo come lagartos?”

El monitor se vale de todo tipo de recursos de comunicación y de técnicas (como la proyección empática) para conseguir que el grupo de alumnos borre progresivamente estereotipos y prejuicios, descubran por sí mismos facetas de la realidad ignotas hasta el momento presente y asuman y asimilen que la norma tiene tantas excepciones como personas habitan en el planeta.

No se debe olvidar que el dinamismo de las técnicas de grupo y su vocación de proximidad interactiva están vinculados de forma decisiva a la reflexión colectiva, la guía del profesor a través de todo tipo de preguntas y la acción cooperativa.

El cierre de toda actividad (y de la técnica de grupo que incluya) requiere un esfuerzo del monitor por fijar los pequeños o grandes aprendizajes o descubrimientos logrados, así como promover la generalización de lo aprendido mediante sugerencias y orientaciones prácticas adecuadas para su aprovechamiento en la vida diaria.

En resumen, podemos afirmar que el mediador social puede desarrollar las técnicas grupales básicamente de dos maneras diferentes: bien limitarse a aplicar la “mecánica” de cada una de ellas, o bien implicarse activamente en la tarea de utilizar cada una de sus fases, variantes y posibilidades para aplicarlas en su propio grupo de alumnos, de tal forma que transiten de la sorpresa del estímulo a la reflexión guiada, de la dinámica estructurada mediante la aplicación de determinada técnica de grupo al desarrollo de un juego, de las preguntas estimuladoras de la empatía o los dilemas de decisión, al placer de relajarse colectivamente.

Podemos afirmar que el mediador social puede desarrollar las técnicas grupales básicamente de dos maneras diferentes: bien limitarse a aplicar la “mecánica” de cada una de ellas, o bien implicarse activamente en la tarea de utilizar cada una de sus fases, variantes y posibilidades para aplicarlas en su propio grupo de alumnos, de tal forma que transiten de la sorpresa del estímulo a la reflexión guiada, de la dinámica estructurada mediante la aplicación de determinada técnica de grupo al desarrollo de un juego, de las preguntas estimuladoras de la empatía o los dilemas de decisión, al placer de relajarse colectivamente

El beneficio de esta segunda opción es múltiple: los alumnos aprenden divirtiéndose, el docente encuentra sentido a su función social, el entorno microsocia l incorpora individuos con un bagaje humano profundo, y la sociedad en su conjunto se beneficia de ciudadanos sólidos en sus valores y adaptados críticamente a una realidad social que requiere siempre de continuas mejoras en beneficio de todos.

4. ALGUNAS LIMITACIONES EN EL USO DE LAS TÉCNICAS GRUPALES

Existen limitaciones claras en el uso de las técnicas grupales. Cabe afirmar que el desconocimiento de su utilidad, un inapropiado uso o manejo de las fases, la desatención hacia el grupo con el que se está trabajando o un tono más próximo a la "lección magistral", imponiendo la información en lugar de facilitar el descubrimiento de la misma por los participantes, puede volverse en contra del mediador, e incluso obtenerse un efecto paradójico, contrario a lo esperado, fruto de una reacción defensiva ante la imposición autoritaria sobre lo que deben pensar, hacer o sentir.

Una inadecuada selección de una técnica grupal participativa puede precipitar, por sí sola, el rechazo de los componentes del grupo

Una inadecuada selección de una técnica grupal participativa puede precipitar, por sí sola, el rechazo de los componentes del grupo. Por ejemplo, abordar temáticas delicadas con técnicas como la rueda de intervenciones o el foro, en las que los participantes se ven forzados a expresarse por mandato del monitor, puede generar cierta resistencia tanto individual, como colectiva. Nadie desea "quedar al descubierto" ante los demás. Preguntas íntimas como "¿quiénes habéis fumado un porro?" (con alumnos de quince años) o "¿a quién le da vergüenza hablar con una persona del sexo opuesto?" (con alumnos de ocho años) pueden entrar sin previo permiso en la esfera más personal de las experiencias de los sujetos.

Por otra parte, si se descuida la motivación inicial, omitiendo estímulos externos atractivos como los audiovisuales, una canción popular, un cuento o una historia real, sustituyéndose por una larga introducción del profesor, se puede asistir a un desmoronamiento de las actitudes positivas hacia la

actividad, transformando a los alumnos en meros espectadores pasivos –y a menudo desatentos– en lugar de activos protagonistas de la dinámica. No quiere decir esto que todas las actividades deban seguir siempre la misma estructura; incluso la estrategia más motivadora puede perder efectividad si se convierte en algo rutinario.

Las posiciones críticas del mediador ante las aportaciones de los alumnos, o la omisión del refuerzo positivo, especialmente social, tras las intervenciones o restringir la concesión del uso de la palabra a la mayoría pueden provocar efectos negativos para las finalidades perseguidas, como pasividad, retraimiento o incluso, un malestar general en el grupo

Del mismo modo, las posiciones críticas del mediador ante las aportaciones de los alumnos, o la omisión del refuerzo positivo, especialmente social, tras las intervenciones o restringir la concesión del uso de la palabra a la mayoría pueden provocar efectos negativos para las finalidades perseguidas, como pasividad, retraimiento o incluso, un malestar general en el grupo.

Las técnicas que incluyen dramatizaciones, representaciones o ensayos conductuales han de utilizarse con sumo cuidado, pues actuar ante los demás puede hacer aflorar sentimientos como el pudor, la vergüenza o el afán de protagonismo en los participantes o actores, o la expresión de risas y burlas en el resto de los participantes que hieren la sensibilidad de quien "sale al escenario".

En definitiva, nada garantiza *a priori* el éxito en el empleo de una técnica de grupo, y mucho menos asegura un efecto protector y preventivo por el mero hecho de desplegarla. Es la pericia del educador, su capacidad para motivar a los niños a par-



tir de su propia implicación, y el manejo adecuado de situaciones especiales o comprometidas, lo que conseguirá alcanzar los objetivos perseguidos.

5. PROPUESTA PARA ESTRUCTURAR LAS ACTIVIDADES

Para favorecer la eficacia de las actividades propuestas, el mediador social puede incluir las siguientes acciones: VER, HABLAR y HACER, aunque no necesariamente siempre en el mismo orden.

VER

La estimulación visual no puede compararse, desde el punto de vista del impacto producido en el grupo, con ningún otro estímulo o procedimiento, sea éste verbal o escrito. Éste es uno de los pilares que justifican la función del Banco de Herramientas que tiene en sus manos. Todos los recursos que en él se ofrecen (secuencias de películas, anuncios publicitarios, dibujos animados, etc.) aspiran a crear en el grupo una actitud propicia al diálogo y al comentario colectivo. Al tratarse de una fuente de información externa, el estímulo audiovisual permite al

monitor situarse inicialmente con los alumnos en calidad de espectador, para posteriormente aplicar técnicas participativas que dirijan la atención de los miembros del grupo hacia los contenidos de fondo que desee trabajar.

Además de los estímulos mencionados anteriormente, también pueden emplearse como estímulos visuales en algunas ocasiones, las transparencias y diapositivas así como la propia pizarra, un elemento interactivo en el que el docente puede dibujar, escribir, subrayar, tachar, borrar, resaltar, así como invitar a los alumnos a que hagan lo propio.

Cuando al estímulo visual le acompaña música, el impacto sobre el grupo se multiplica, dada la capacidad de ésta para mover emocionalmente a la persona. Un fondo musical puede realzar la atención que se presta a un poema que se recita, una música suave y repetitiva invita a relajarse y facilita la introspección y una música ligera o una canción conocida estimula a los niños al baile y al juego.

HABLAR

Hablar, comunicarse, expresar ideas, opiniones, sentimientos y creencias, es esencial en toda actividad y en cualquier técnica grupal, por diferentes motivos:

- Cuando una persona “habla”, asume un grato protagonismo, realizado por un clima de silencio y escucha respetuosa que necesariamente se ha de promover.
- Cuando se expresa verbalmente una idea, se benefician aquellos que escuchan, pero también tiene efectos positivos sobre quien habla, quien ordena sus propias ideas, al trasladar al exterior desde su mundo interno de sensaciones, percepciones, recuerdos y conocimientos un mensaje ordenado que vuelve a sí mismo depurado y clarificado.

En cualquier caso, la conducta de hablar, en el marco de una técnica de grupo, ha de atenerse a ciertas reglas que no debieran obviarse:

- El uso de la palabra por parte del monitor debe reducirse a la mínima expresión; está demostrado que el diálogo entre iguales produce aprendizajes de mayor calidad que la llamada “comunicación vertical”, aquella en la que un supuesto experto vierte conocimientos sobre un público que escucha de forma más o menos atenta. El esfuerzo en la tarea de persuadir a un compañero, transmitir una experiencia emocionante o expresar una idea que suscite aprobación o discrepancia genera mayor nivel de interés por el tema que se esté tratando.
- El papel del monitor es el de moderar el diálogo, repartiendo equitativamente el uso de los turnos de palabra, reforzando positivamente cada intervención, resaltando aquellas intervenciones que puedan suponer un especial enriquecimiento de los valores o actitudes del grupo, por supuesto, sin desatender ninguna aportación de los diferentes participantes.
- Será muy importante la capacidad del profesor para sacar partido a las dinámicas verbales que se

desarrollen en el marco de una técnica de grupo. Por este motivo, el educador puede reservarse para sí mismo el último turno de palabra, resumiendo las intervenciones producidas, realzando las conclusiones a las que se ha llegado y elaborando y expresando un mensaje final que se instale en la estructura cognitiva y emocional de los participantes en la actividad.

HACER

A menudo ver y hablar no bastan por sí solos para producir un impacto duradero y estable en los participantes o bien, para producir un aprendizaje eficaz de determinadas conductas. Por ello, parece más interesante que en el transcurso de una actividad, los participantes “hagan”, es decir, pongan en práctica sus propias habilidades. Dentro de este comportamiento caben infinidad de posibilidades (actuar, manipular, moverse, representar, etc.).

Con los más pequeños las producciones individuales (pintar en un cuaderno o cartulina, modelar plastilina o barro, edificar construcciones, dibujar copiando o inventando, etc.) están muy indicadas, ya que con estas acciones el niño fijará como propios, los conocimientos adquiridos en las fases previas de la actividad.

Con adolescentes y jóvenes, el “hacer” debe tener un componente más elaborado: los ensayos y dramatizaciones o la representación mímica cumplen satisfactoriamente esta función activadora del aprendizaje social, a la par que pueden suponer ensayos conductuales donde los adolescentes pondrán en práctica los componentes necesarios para desarrollar comportamientos competentes.

6. LA SELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE GRUPO

Las técnicas grupales son procedimientos para organizar la interacción de un grupo de personas al servicio de un objetivo. En este sentido, lo esencial para el educador es contemplar, en una fase previa

al desarrollo de una técnica, qué impacto pretende conseguir sobre el grupo con el que va a trabajar porque, en última instancia, las técnicas de grupo siempre están al servicio de unos fines concretos, y según el recurso metodológico que se emplee producirá unos efectos u otros.

Es preciso tener en cuenta ciertos criterios para la selección de una determinada técnica grupal a la hora de estructurar las actividades. Los más importantes son enumerados en los puntos siguientes.

6.1. Los objetivos del proceso

Cuando se pretende que los alumnos desarrollen sus propios recursos para promover su bienestar, los estímulos audiovisuales o todo tipo de textos, dibujos o elementos lúdicos son excepcionales herramientas sobre las que centrar la atención de los niños y movilizar sus emociones. A partir de dichos estímulos el adulto puede emplear distintas técnicas grupales que incluyan la participación estructurada de los miembros del grupo.

En edades infantiles, el docente es una fuente de información con peso específico suficiente para ser aceptado incondicionalmente por sus alumnos. A medida que se trabaja con alumnos de mayor edad, la credibilidad del profesor disminuye; por razones evolutivas las opiniones o ideas que surjan del adulto son cuestionadas de forma creciente. Si se pretende estimular el pensamiento creativo de la audiencia infantil, el protagonismo del mediador social debe atenuarse en beneficio del propio grupo como gestor de sus adquisiciones y aprendizajes.

En estos supuestos es útil emplear técnicas favorecedoras de la intervención libre de los alumnos. Las más adecuadas son aquellas que dividen en subgrupos el colectivo. En ellas el uso de la palabra no se ve coartado por la sutil presión del gran grupo ni la autoridad del profesor. En el seno de los equipos de trabajo (como es el caso del Cuchicheo o el Philips) se gestan sin cortapisas ideas nuevas o propuestas

creativas. Con alumnos muy jóvenes el adulto debe estar intermitentemente presente en las deliberaciones de los equipos para orientar, aportar ideas o re-frendar la línea de diálogo que se está desarrollando.

Cuando se persigue la comprensión vivencial de una experiencia es imprescindible la acción y el movimiento: el juego, el baile, las dramatizaciones o los ensayos son ejemplos de este hacer para aprender básico en la infancia.

6.2. La madurez del grupo

Es fundamental seleccionar una técnica que se amolde a las circunstancias personales y grupales de los niños. Cuando se trabaja con grupos con escaso autocontrol de sus impulsos, carentes de experiencia en el desarrollo de actividades para el desarrollo personal, con problemas y disfunciones comportamentales o con niños de corta edad, conviene optar en un principio, por técnicas más estructuradas y directivas (como la Reflexión silenciosa o el Philips 3.3). Si por el contrario se trabaja con grupos de alumnos de mayor edad, avezados en las dinámicas de grupo o que tienen incorporada una cierta disciplina interactiva, será más procedente emplear técnicas abiertas y basadas en la iniciativa de los participantes (como la Tormenta de ideas, el Foro o la Discusión en grupo).

6.3. El tamaño del grupo

Si el grupo de alumnos es muy numeroso se recomienda utilizar técnicas que subdividan el colectivo en las primeras fases, seguido de una posterior puesta en común. De esta manera el ruido que se genera no estorbará las interacciones verbales. Si el grupo es reducido, el diálogo colectivo es la estructura grupal más eficaz, pues facilita el enriquecimiento de cada alumno a partir de las ideas y aportaciones de sus compañeros.

6.4. El ambiente físico

Con alumnos en edad infantil es muy pertinente emplear espacios físicos de amplias dimensiones,



de forma que los alumnos puedan jugar, bailar, pasear o cambiar de sitio con naturalidad y sin barreras físicas, pues la tendencia al movimiento espontáneo y la expresividad gestual y corporal es una constante.

6.5. La expectativa de eficacia del educador

Este criterio es determinante a la hora de considerar el éxito o el fracaso de una técnica. El mediador social puede prever de antemano las reacciones individuales y colectivas y controlar los fenómenos que pudieran surgir espontáneamente, lo que favorecerá el desarrollo de una mayor expectativa de autoeficacia. Para conseguir esto es necesario creer en la técnica, transmitir verbal y no verbalmente que se poseen las habilidades necesarias para el manejo de la situación y saber que se puede controlar todo el proceso. En todo caso, es importante que el educador sea consciente de que tiene los recursos necesarios para desarrollar las técnicas de forma adecuada y que sólo su puesta en práctica le permitirá ir mejorando en su empleo.

Cuando el monitor no es muy experto en el despliegue de técnicas de grupo, es mejor que comience por aquellas que presentan una estructura más simple y ordenada, para ir avanzando, en la medida que se va capacitando como dinamizador, hacia la aplicación de técnicas que permitan conceder mayor implicación, iniciativa y espontaneidad a los participantes.

7. LA CREACIÓN DE ESTADOS DE ATENCIÓN Y EL MANEJO DE SITUACIONES DIFÍCILES

Las técnicas de grupo tienen, en su propia esencia, una vocación participativa y dinámica, por ello, el monitor debe implicarse activamente en la tarea de despertar y mantener la energía del grupo y el interés de cada participante. Es preciso asegurarse de que, desde el inicio de la actividad a trabajar, los niños estén en permanente estado de alerta y expectativa, pues esta predisposición emocional será la que impulse a la participación espontánea que enriquecerá la dinámica establecida.

Uno de los recursos más eficaces para conseguir las metas expuestas es el empleo de audiovisuales, lo que supone iniciar la actividad desde el ver y el oír. Cualquier estímulo con este formato (un anuncio publicitario, una poesía, una canción o una secuencia de película) “empuja” casi literalmente a los niños a expresar sus sentimientos y relatar sus particulares experiencias suscitadas por el audiovisual. Las preguntas serán el “puente” que el monitor tiene de a los alumnos para abrir la espita de la participación múltiple.

Para facilitar la creación de estados de atención en actividades grupales proponemos algunos procedimientos sencillos, entre los que destacamos los siguientes:

- **Estructurar:** a cualquier niño le relaja mucho conocer de antemano qué va a suceder a continuación, al encontrarse emocionalmente preparado para ello. Saber que el audiovisual durará sólo unos minutos, que luego se reunirán en equipos de tres alumnos para dialogar brevemente, y que finalmente participarán en una dramatización colectiva, permite que nada les pille por sorpresa. De alguna manera, se facilita que el niño controle por su cuenta la interacción y así despliegue una actitud más confiada y atenta.
- **Crear un estado de alerta especial en el grupo:** el docente puede sembrar la expectativa de disfrute anticipado en el grupo de muy diversas formas. Una de ellas es anunciar algo inesperado, una sorpresa “muy divertida” o un “sorteo muy especial”. Cualquier frase o comentario que intrigue a los niños (dentro del marco general expuesto) les hará seguir manteniendo la atención en espera de que se produzca el acontecimiento anunciado, que no precisa ser necesariamente un “golpe de efecto” de gran impacto, bastando con unas pinceladas de humor, un baile en grupo o un juego, para colmar las expectativas generadas.
- **Aplazamiento de contenidos o procesos:** se trata de un recurso bastante efectivo y muy utilizado

en las dinámicas de grupo. Consiste en interrumpir determinada tarea en la que están implicados los alumnos –por ejemplo, una escena de película para pasar a otra fase –una dinámica de preguntas y respuestas y continuar con la acción interrumpida momentáneamente. De esta manera la atención colectiva se mantiene a lo largo de todo el proceso.

- **Generar un clima no invasivo de implicación:** la mezcla inteligente de acción y diálogo, juego y cooperación, música e imagen, produce una sucesión de escenarios sobre los que se mueven los alumnos y que fomenta la implicación.

Por otra parte, en ocasiones es posible que, debido a la falta de experiencia en el empleo de audiovisuales, algunos educadores sientan el temor a manejar situaciones como las siguientes:

7.1. El ruido generado

La activación que se produce en los miembros del grupo con ocasión del uso de un recurso audiovisual puede traducirse en una incapacidad para controlar las emociones que aquel ha suscitado provocando que los niños se levanten del asiento, corraen por el aula, decidan que quieren intervenir *ahora mismo*, se rían de forma explosiva o canten espontáneamente la melodía que escucharon. Estas reacciones, por sí mismas, no deben desalentar o preocupar al educador. Se debe ser claramente consciente de que entran dentro de los parámetros de la normalidad, siempre que no deriven hacia el escándalo o caos.

En este sentido es importante precisar que si se desea un verdadero aprendizaje de destrezas para la vida, es necesario asumir que los individuos, en particular los más jóvenes, darán rienda suelta al cúmulo de emociones que experimentan en determinados momentos. En realidad, lo que sucede es que el niño se implica en un proceso de aprendizaje radicalmente distinto al que está acostumbrado: ellos son los artífices, constructores y creadores de

sus conquistas. Por tanto se sienten libres para actuar a *su manera*, debiendo el adulto ejercer el papel de canalizador de los procesos.

La verdadera expectativa de eficacia no está en evitar el ruido o la interacción desordenada, sino en permitir su aparición manteniendo el control de la situación. Esta afirmación nos lleva a analizar el siguiente epígrafe.

7.2. Temor a no saber reconducir la interacción grupal

Uno de los recursos más sencillos para reducir o eliminar este lógico temor consiste en facilitar una estructura a los alumnos ofreciéndoles previamente una panorámica de lo que ha de acontecer a lo largo de la actividad. Por ejemplo: "en primer lugar vamos a ver una escena muy interesante de una película. Después hablaremos unos minutos sobre ella, y finalmente participaremos en un juego muy divertido. Necesito toda vuestra ayuda para que todo salga bien". Introducciones como la señalada indican al niño y al grupo no sólo qué van a hacer, sino qué se espera de ellos.

7.3. Estimar que no seguirán las pautas y normas de la técnica

Los grupos de alumnos en edad infantil necesitan tener claro desde el principio y durante todo el proceso qué han de hacer y qué deben evitar, incluyendo las consecuencias que se derivarán del incumplimiento de alguna de las normas. Estas normas que regirán el funcionamiento de las sesiones de trabajo pueden consensuarse con el grupo en una de las sesiones iniciales, lo que facilitará no sólo su respeto, en la medida en que son sus propias normas, sino también, el sentirse partícipe de las mismas.

Cuando un niño sabe que si habla a destiempo o se involucra en una disputa con un compañero se verá apartado de la dinámica temporalmente o deberá pedirle perdón, procurará ejercer sobre sí mismo un autocontrol que, en otras circunstancias, deberá

forzar el profesor. De igual manera, si por ejemplo, el grupo ha acordado de antemano que si hablan todos a la vez estarán consumiendo el tiempo de la siguiente fase (atractiva y deseable por todos), la tarea de control la ejercerá todo el grupo, haciendo callar a los más despistados o inquietos. Lo importante, desde el punto de vista de las sanciones –que cuando las normas son consensuadas, no siempre son necesarias– es que sean vistas, entendidas (y ejercidas) no como castigos, sino como acciones correctoras dirigidas a reparar el daño causado, siempre acorde con la gravedad del mismo.

La puesta en práctica de consecuencias negativas como las señaladas anteriormente facilita que los alumnos elaboren un mapa mental de los límites explicitados. Si hemos acordado con el grupo de forma consensuada el empleo de sanciones, éstas deberán utilizarse de forma consecuente con la infracción. De lo contrario el grupo se sentirá confuso, al no saber cuándo de verdad se van a tomar medidas restrictivas con todos o alguno de los participantes.

8. EL MANEJO FLUIDO Y CREATIVO DE LA DINÁMICA GRUPAL

Una vez se ha introducido un estímulo (audiovisual, lúdico, musical, etc.), por lo general, los alumnos están preparados para una dinámica verbal aplicando una técnica de grupo. Ahora ellos son los auténticos protagonistas. Han sido situados por el educador en una posición de privilegio para profundizar en los aprendizajes mediante el intercambio de experiencias, opiniones y sentimientos.

Las claves más relevantes en el manejo del grupo en esta fase de la actividad son la fluidez, la espontaneidad y el orden. Para sacar el máximo partido en estas circunstancias, deben tenerse en cuenta ciertas claves o reglas de juego. Las más importantes son:

Disposición física del grupo: resulta interesante ubicar físicamente a los componentes del grupo de tal manera que se vean las caras unos a otros. Para



ello el círculo o corro de alumnos (sentados en el suelo o no) es muy positivo y favorecedor de la interacción múltiple. El semicírculo o doble semicírculo, situándose el monitor enfrente del grupo asegura la atención (mirada y posición corporal) hacia su persona y hacia los alumnos que en cada momento se coloquen en el centro para realizar determinada tarea (por ejemplo, una representación).

Si se trabaja con técnicas que dividen el grupo-clase en subgrupos (cuchicheo, Philips), los equipos deben guardar cierta distancia entre ellos para no estorbarse. Tras la puesta en común pueden volver a situarse en el formato de agrupación anterior.

Con alumnos en edad primaria, resulta altamente satisfactorio y motivador situarse físicamente en un aula o sala distinta a la que se emplea habitualmente (la biblioteca, la sala de audiovisuales, el polideportivo o al aire libre). Si ello no fuera posible o no lo considerara conveniente el maestro, puede cambiarse la distribución física del mobiliario del aula: situar

sillas y mesas en el fondo, en las esquinas o incluso sacarlas temporalmente de la sala. En todo caso es importante que exista un amplio espacio en el centro, de forma que puedan moverse, bailar o jugar.

El uso de los turnos de palabra: el educador debe tener presente que todos (alumnos o portavoces de los subgrupos) han de tener oportunidad para intervenir. Asimismo ha de acordarse un orden para acceder al uso de la palabra; ésta es probablemente, una de las normas más importantes que deberán surgir en el grupo, si es necesario, facilitado por el propio mediador. El sistema puede ser levantar la mano como forma de pedir permiso para hablar o esperar su turno cuando se ha anunciado cómo se procederá (de izquierda a derecha o a la inversa, de adelante atrás, o señalando directamente el educador quién hablará o contestará).

Una realidad a tener en cuenta es la impaciencia de determinados niños por intervenir, hasta el punto de no ser capaces de esperar su turno interrumpiendo.

piendo sistemáticamente. Normalmente se trata de alumnos que desean llamar la atención del profesor y del grupo, aunque sea de forma negativa (se arriesgan a ser amonestados). La actitud adecuada ante estos fenómenos es la de paciente firmeza: si no es su turno, no se les permitirá hablar. Esta situación será siempre mucho más sencilla de manejar si la norma ha surgido del grupo, lo que le permite al mediador recordarles qué es lo que ellos consideraban fundamental y se habían comprometido a cumplir, para poder entendernos entre todos. Una fórmula interesante con este tipo de niños a la hora de que se ajusten al sistema de turnos de palabra es entregar un "testigo" (trozo de madera, pequeño puntero u otro objeto decorado y llamativo). El niño al que se le entrega el "testigo" será el siguiente en hablar. De esta manera, el interés de los alumnos será, no ya el interrumpir para ser escuchado, sino conseguir que se les entregue el "testigo".

8.1 El papel del educador en el curso de las interacciones verbales

Los vocablos que mejor describen al educador en esta fase son "moderador", "canalizador" y "conductor".

El educador ejerce de **moderador** cuando se inhibe en el uso de la palabra en favor del grupo. Sin embargo ejercerá su papel de "distribuidor de turnos de palabra" con eficacia. Ha de tenerse en cuenta que cuando un alumno es interrumpido por otro, dos niños estarán hablando a la vez, con el resultado de no entenderse el mensaje de ninguno de ellos, suponiendo además la concesión tácita del permiso para hablar a cualquiera que lo desee. De ahí la necesidad de mantenerse firme en la demanda de escucha a todos los miembros del grupo cuando uno de sus componentes está hablando.

La importancia de que todos puedan hablar debe, también, tenerla siempre presente el monitor. Ciertos niños tienen dificultades para hablar en público, y optan por guardar silencio si la posesión del turno de palabra se transforma en una suerte de competi-

ción entre iguales. Por ello el educador les animará a que intervengan con frases como "*¿tú que piensas, Jorge?*"; "*Ana, ¿te ha divertido el cuento?*"; "*escuchemos todos a Marina, ¿quién te caía mejor de los personajes de la escena?*"; "*¿se te ocurre alguna idea nueva, Inés?*".

El papel de **canalizador** del proceso se ejerce controlando tiempos, reformulando expresiones y planteando preguntas. El tiempo de intervención debe ser reducido, para no agotar la actitud de escucha del grupo; en caso contrario los alumnos más impacientes decidirán *que ya esperaron bastante* y procederán a interrumpir. Los demás se cansarán de escuchar y dirigirán su atención hacia otros individuos, objetos o hacia sí mismos.

La reformulación de las expresiones de los alumnos es una práctica muy necesaria en todos los tramos de edad. El educador ha de ser consciente de las dificultades para transformar en mensajes verbales coherentes lo que bulle en la mente del niño; asimismo, el escaso repertorio verbal que poseen los niños dificulta la emisión de ideas y la expresión de sentimientos. Las reformulaciones son breves resúmenes que el educador hace tras cada intervención, y que debe ser refrendada por el propio niño. Por ejemplo: "*es decir, que te pareció mal que se pegaran ¿no es eso, Marta?*"; "*¿quieres decir que tú nunca harías eso, José Luis?*".

Las preguntas son una herramienta de comunicación extraordinariamente eficaz para equilibrar la "balanza" de la participación. El monitor canaliza la dinámica cuando formula preguntas directas a determinados niños (o equipos) que intervienen poco, retirando temporalmente el protagonismo a aquellos alumnos más fluidos desde el plano de la comunicación. Asimismo las preguntas sirven al mediador para dirigir la atención hacia contenidos que considera básicos sobre la temática que se está abordando. Por ejemplo: "*cuando la poesía dice que la flor estaba desmayada y la niña pálida ¿qué signi-*

fica?"; "¿de quién tenía envidia el hermano de Aladino?"; "¿te molesta a ti también que te hagan burla?"; "¿se te ocurre alguna nueva idea, Eloy?".

El monitor ejerce su rol de **conductor** de la dinámica cuando controla los fenómenos que aparecen y dirige las intervenciones hacia los objetivos de desarrollo personal que previamente se marcó. El control debe ser especialmente delicado cuando aparezcan reacciones negativas o disputas verbales (acusaciones mutuas). En momentos como estos debe interrumpirse la interacción verbal y poner fin al comportamiento disruptivo de forma definitiva, ya sea llamando la atención a determinados alumnos, o bien recordando las reglas de juego señaladas al principio de la actividad.

La dirección de la dinámica hacia los objetivos previstos se desarrolla con plena eficacia en el cierre o conclusión de la interacción verbal. Ahora el mediador dispone de la oportunidad para destacar las ideas más relevantes, elaborando una conclusión final que se pretende que todos incorporen como aprendizaje. Por ejemplo: "hemos visto que para ser realmente un experto en algo es necesario esforzarse y practicar lo aprendido. Sin esfuerzo y paciencia no tendremos éxito"; "llegamos a la conclusión de que el planeta Tierra necesita que le cuiden si queremos que él nos cuide a nosotros".

9. EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN EN EL MARCO DE LAS TÉCNICAS GRUPALES

9.1 Los estímulos para la reflexión y el diálogo: las preguntas

Promover una participación sincera y espontánea es uno de los principales objetivos que debe plantearse el educador en el despliegue de una técnica grupal cuando lleva a la práctica estas actividades. De nada sirve obtener intervenciones que respondan al fenómeno conocido como **deseabilidad social**, donde los participantes tratan de ajustar sus opiniones e ideas a lo que intuyen que desea ser es-

De nada sirve obtener intervenciones que respondan al fenómeno conocido como deseabilidad social, donde los participantes tratan de ajustar sus opiniones e ideas a lo que intuyen que desea ser escuchado por el educador. Para ello es prioritario plantearse maneras, actitudes y recursos de comunicación concretos para obtener una implicación personal profunda por parte de cada uno de los miembros del grupo

cuchado por el educador. En la práctica, el objetivo será que cada individuo reaccione y responda como realmente es, siente y piensa, con independencia de cómo debería pensar, sentir o expresarse. Para ello es prioritario plantearse maneras, actitudes y recursos de comunicación concretos para obtener una implicación personal profunda por parte de cada uno de los miembros del grupo.

En este sentido, las preguntas son uno de los más poderosos estímulos para la reflexión y el diálogo. Veamos algunas de ellas desde una de las múltiples clasificaciones posibles.

9.1.1 Preguntas en función del receptor

El monitor plantea distintas modalidades de preguntas en función de quién, cómo y cuándo desea que responda.

Preguntas generales

Es la modalidad más frecuentemente utilizada ante el colectivo de alumnos, si bien el hecho de ser habitual no presupone adecuación en cualquier situación de aprendizaje. Su efecto más evidente (y probablemente su mayor ventaja) es el **cuestionamiento individual** de todos y cada uno de los oyentes. Por ejemplo: "¿qué alimentos tomáis normalmente para el desayuno?"; "¿quién sabe por qué es peor para la salud empezar a fumar con poca edad?".

El espacio de comunicación idóneo para las preguntas generales es aquel en el cual el objetivo del educador es generar una respuesta, con independencia de quién haga la aportación. Su obtención permite al mediador iniciar un determinado mensaje, profundizar en ciertos contenidos o centrar la atención del grupo en una específica línea de reflexión. Sin embargo es preciso conocer otros efectos que las preguntas generales producen en los oyentes a la hora de elegir esta modalidad:

- La respuesta que se obtiene no supone en todos los casos la detección de los conocimientos previos del grupo, punto de partida para nuevos aprendizajes.
- La pregunta general permite que afloren los conocimientos e ideas de una única persona, no necesariamente representativos del grupo.

Los niños que responden a las preguntas generales suelen ser los más competentes, rápidos y ágiles mentalmente

Los niños que responden a las preguntas generales suelen ser los más competentes, rápidos y ágiles mentalmente. La aparición de una temprana respuesta inhibe el proceso de construcción cognitiva de aquellos alumnos que precisan más tiempo para hallar el significado de la pregunta o dar forma a su pensamiento. Un eficaz sistema para evitar ese corte brusco en el trabajo mental del colectivo es dar tiempo suficiente para que se complete el proceso de búsqueda por la mayoría, demorando la verbalización de los oyentes más veloces. Para que esto sea posible, el maestro puede, al tiempo que hace la pregunta, dar la siguiente instrucción: "quienes lo sepan que levanten la mano". Naturalmente, el niño se ve forzado a un momentáneo ejercicio de autocontrol, que el educador guiará con paciencia y comprensión.

En ocasiones, el educador puede emplear las preguntas generales para abrir un diálogo colectivo que suponga el estudio de un supuesto real o ficticio. En el Banco de Herramientas aparecen con la denominación de "**preguntas-caso**".

Preguntas directas

Son aquellas que se dirigen a un único alumno, por ejemplo: "*David, cuéntanos qué le dice el barquero a la niña*"; "*Lucía, ¿cómo te sentirías si sorprendes a tu hermana fumando a escondidas?*"

Cuando la comunicación se individualiza, el niño cuestionado experimenta un intenso bienestar al serle concedido un breve protagonismo. Si el estilo educativo del profesor no es competitivo, el niño aludido se siente extraído del anonimato grupal y elevado por unos instantes a la categoría de "alumno único".

Esta modalidad de pregunta, cuando se utiliza con generosidad, tiene la virtud de crear en los alumnos expectativa de atención, sabedores de que en cualquier momento pueden ser ellos los agraciados con el privilegio de dar respuesta.

Preguntas de apoyo

Son aquellas que responden a objetivos claramente cooperativos: "*Daniel, dile a Lucía qué podría hacer si no la invitan a un cumpleaños y a sus amigas si*"; "*Adolfo, comenta con Sonsoles cuáles son los regalos que más le pueden gustar a un chico de vuestra edad*"; "*Javier, ayuda a Cristina a pensar en dos actividades que si las viera un policía le parecerían mal*".

Cuando un alumno no es capaz por sí solo de generar una respuesta, sea por bloqueo mental, por un fallo en el proceso de interiorización o por puro desconocimiento, la tendencia espontánea de sus compañeros es la de usurparle el protagonismo y situarse ellos ante el maestro como poseedores de la respuesta "correcta", lo que con toda probabilidad producirá en el primer niño una ligera frustración,

fruto de la pérdida de relevancia y la percepción de fracaso.

El educador, para evitar estos desgastes emocionales, puede emplear diversos recursos de comunicación, como proporcionar pistas con el formato de respuestas sugeridas, por ejemplo, el profesor pide a los alumnos que citen varias acciones que perjudiquen su salud (*"algo que tenga que ver con...¿la comida?, ¿con el sueño?, etc."*).

Este tipo de mediación entre iguales sitúa al niño en la órbita de la respuesta, a la par que le habitúa a recibir ayuda manteniendo el protagonismo y sin que el apoyo suponga una ficción compasiva.

Las preguntas de apoyo tienen su correlato en las instrucciones de apoyo, muy eficientes para ser empleadas con niños de corta edad

Las preguntas de apoyo tienen su correlato en las instrucciones de apoyo, muy eficientes para ser empleadas con niños de corta edad: *"Pedro, ayuda a Manuel a ponerse el abrigo"; "Nieves, completa con Marta el menú del día de vuestro restaurante"*.

Un estilo de comunicación docente que incorpore a las dinámicas, preguntas de apoyo contribuirá a desdramatizar la necesidad de "acertar" para ser aceptado, reduciendo el estrés que genera la competitividad.

9.1.2. Preguntas en función de la respuesta que se genera

Preguntas cerradas

Son aquellas que admiten una única respuesta: *"¿Cómo le llaman al más trabajador de los 7 enanitos?"; "¿está prohibido fumar por la calle?; ¿y en un aeropuerto?"*.

El alumno, cuando se enfrenta a una pregunta cerrada, no se sumerge en la elaboración de un razonamiento, sino que se limita a extraer una imagen, una sensación o un recuerdo de su repertorio mental a partir de la cual dará su respuesta.

Las preguntas cerradas más utilizadas en el aula suelen ser de corte informativo. Cuando se encuadran en el contexto de contenidos académicos, son recibidas como un particular e individual control oral, en el que generalmente sólo existe una respuesta correcta. Este estilo, no obstante, no deja de tener sentido para el aprendizaje, pues construye espacios de refresco en la memoria infantil.

Para nuestros objetivos, las preguntas cerradas ofrecen más posibilidades cuando se proyectan en el ámbito emocional del niño, introduciéndose en áreas clave para la consolidación de una estructura de protección, como es el caso de la empatía o la autoestima. Por ejemplo: *"¿qué cara pondrías si no te dejaran bañarte en el mar porque hay olas muy altas?"; "¿qué haces si te dicen tus padres que vais a cenar en una hamburguesería?"; "¿te molestaría que un compañero te escondiera la toalla?"*.

Las preguntas cerradas ofrecen más posibilidades cuando se proyectan en el ámbito emocional del niño, introduciéndose en áreas clave para la consolidación de una estructura de protección, como es el caso de la empatía o la autoestima

Preguntas dicotómicas

Son preguntas que sitúan al receptor ante una disyuntiva concreta, aunque no única, orientando su pensamiento hacia dos líneas de respuesta pre-determinadas. Por ejemplo: *"cuando el Patito Feo descubrió que era un cisne ¿se asustó o se puso contento?"; "si te llaman por tu mote, ¿te enfadas o te*



da igual?”. El niño se ve guiado en su reflexión y ubicado en una plataforma que le permite elegir entre dos propuestas, sin llegar al extremo de verse impedido directamente hacia la búsqueda de la respuesta “correcta” (salvo en las preguntas de información) porque ambas lo son, al menos en parte.

La utilidad de esta modalidad de preguntas con niños muy pequeños es máxima porque a través de un procedimiento sencillo se consigue que salgan de la atención pasiva asumiendo pequeñas iniciativas en el plano decisorio.

Cuando la disyuntiva que se ofrece es cerrada “¿preferes un refresco o un zumo?” y más aún, cuando el carácter de la pregunta es informativo “¿qué brilla más, el sol o la luna?” las posibilidades de respuesta se reducen; pero cuando se opta por fórmulas más abiertas en el ámbito de lo emocional o social “¿llorarías o te enfadarías?” “¿pegarías a quien te quitó el reloj o se lo dirías al profe?”, el niño no se limita a recordar algo que oyó o a reconocer lo que ve, sino que elige entre dos sentimientos o dos preferencias.

En esta modalidad de preguntas el alumno representa internamente la situación, explora experiencias ya vividas y decide una respuesta, que aflora acompañada de una razón que la explica. Por ejemplo: “si te encuentras un euro tirado en el suelo ¿te lo quedas o lo dejas donde está?”.

Las preguntas dicotómicas pueden emplearse eficientemente cuando el alumno o el grupo no son capaces de dar respuesta a una pregunta abierta

Las preguntas dicotómicas pueden emplearse eficientemente cuando el alumno o el grupo no son capaces de dar respuesta a una pregunta abierta “¿qué harías si fueras La Cenicienta y empiezan a sonar ya las doce campanadas de la medianoche?”. Si se detectan dudas o confusión general, el maestro puede orientar la reflexión acotándola en los términos de una pregunta dicotómica: “¿te irías a casa o te esconderías en una habitación?”.

Preguntas abiertas

Son aquellas que ofrecen múltiples líneas de reflexión. Cuando se utilizan con niños de corta edad será necesario asegurarse de que pueden conectarlas con experiencias previas, de forma que su proceso de elaboración mental encuentre un referente seguro; por ejemplo: *“¿qué se te ocurre hacer si se te moja el abrigo en un charco del patio de recreo?”*. Situaciones como la que describe esta pregunta es probable que hayan sido experimentadas por la mayoría de los alumnos de forma previa, pudiendo encontrar en su banco de memoria una o varias posibilidades de acción que les resulten familiares.

Si la propuesta que encierra la pregunta entra en el ámbito de lo desconocido *“¿qué te gustaría que fuera tu hijo cuando sea mayor?”*, el niño indefectiblemente tiende a fabular, por lo que es preferible que este tipo de preguntas encuentre un eco de familiaridad dentro del mundo mental del niño.

Con niños de mayor edad, las preguntas abiertas deben referirse a su mundo de interés o a la vida en general, sin necesidad de que hayan pasado por la experiencia. Por ejemplo: *“¿por qué crees que tus padres te hacen volver a las 10:00 de la noche en verano?”*

Es importante saber –y la experiencia de muchos maestros así lo avala– que los niños en etapas de maduración temprana, tienden a responder, ante preguntas que abordan comportamientos inadecuados, con posibles catástrofes personales irreversibles. Por ejemplo, si se le pregunta a un niño de cuatro años qué le puede pasar si no come fruta, es posible que conteste con augurios como *“que me muero”*. Manejar este tipo de respuestas no es complicado; basta con mostrar naturalidad, formulando desmentidos que no hagan excesivo hincapié en la exageración previa del pequeño.

En el Banco de Herramientas las preguntas abiertas se utilizan en diversos contextos pudiendo encontrar, entre otras, las siguientes modalidades:

- Preguntas introductorias
- Preguntas para facilitar la comprensión del mensaje
- Preguntas para estimular la participación en las dinámicas colectivas

Preguntas en función de la técnica grupal en curso

Preguntas de información

Se muestran eficaces para estructurar información recibida previamente *“¿cómo se llama el protagonista de la escena que acabamos de ver?”*; *“¿y cuál es el nombre de su principal enemigo?”*. Lejos de plantear un examen, el maestro acompaña retrospectivamente a los alumnos en un recorrido amplio por la actividad desarrollada (consista ésta en ver, hablar o hacer), estableciendo con sus preguntas momentos particularmente significativos que se instalarán en el recuerdo de los alumnos.

Las preguntas de información estimulan la capacidad intelectual del niño, en tanto que le invitan a recordar, asociar o asimilar.

Preguntas de aproximación

Son interesantes en los momentos iniciales de cualquier fase que consista en el intercambio de aportaciones verbales. Sus objetivos son variados: partir de conocimientos previos, centrar la atención del grupo en aquellos aspectos que interesen al educador, suscitar el interés y la motivación de los alumnos o crear expectación. Ejemplos: *“¿qué tiene de especial el día de los Inocentes?”*; *“¿alguien sabe qué es la contaminación?”*; *“si llega un niño nuevo a tu clase ¿qué le dirías?”*; *“¿qué alimentos puede haber en una ensalada?”*.

Preguntas para la reflexión

También llamadas “preguntas-guía” o “preguntas-clave”. Se utilizan para centrar el punto de partida de la reflexión individual o colectiva. Se suelen formular en el contexto de los equipos de trabajo o subgrupos. Por ejemplo: *“¿qué nos quiere transmitir*

este anuncio publicitario?"; "¿qué habéis entendido del poema?"; "hablad entre vosotros sobre la última vez que os felicitaron por haber hecho algo bien". Mayoritariamente revisten el formato de preguntas abiertas.

Preguntas emocionales

Suponen una herramienta de trabajo grupal óptima para consolidar los aprendizajes, ya que implican un abordaje netamente experiencial: el niño recuerda no tanto lo que hizo, como lo que sintió mientras hacía.

Sabiamente utilizadas, al educador se le revelan como instrumentos simples pero eficaces para que los alumnos puedan recordar la relevancia y la significatividad de sus experiencias; por ejemplo: "¿te resultó emocionante no saber quién te estaba haciendo cosquillas?"; "¿te asustaste cuando apagamos la luz?"; "¿te sentirías bien si respondes diciendo que te dejen en paz cuando unos compañeros de clase se ponen muy tontos con una broma pesada?".

El educador procurará formular esta modalidad de preguntas de una forma directa, personalizada, que permita a un buen número de alumnos describir "su" experiencia y no simplemente ratificar la del grupo o adivinar la que espera el adulto.

Las preguntas emocionales activan de forma directa la zona de desarrollo emocional, pero también se relacionan íntimamente con la de desarrollo social, puesto que las sensaciones vividas con mayor potencia o impacto sin duda tienen que ver con situaciones de interacción: los niños probablemente hayan disfrutado más intensamente saltando por el aula o ensayando habilidades sociales que elaborando un dibujo en solitario o escribiendo sus impresiones en un papel.

En la fase de puesta en común han de aparecer este tipo de preguntas, no únicamente para recopilar emociones y hacer más auto-conscientes las mis-

Las preguntas emocionales activan de forma directa la zona de desarrollo emocional, pero también se relacionan íntimamente con la de desarrollo social

mas a los niños, sino también porque se considera que permanece por más tiempo en el recuerdo aquello que se verbalizó desde una óptica comunicativa emocional. Ejemplos: "¿qué es lo que más te gustó?"; "¿cómo te sentiste cuando te aplaudían?"; "¿te pusiste nervioso cuando Dani estaba a punto de capturarte?".

Preguntas empáticas

Son aquellas que empujan al niño fuera de sí mismo para experimentar vicariamente las emociones de otros. Por ejemplo: "¿por qué llora la princesa de la poesía?"; "llorar... ¿es sólo cosa de niñas?".

Se ha dicho que la empatía consiste en "meterse en la piel de otro", o "ponerse sus zapatos" (del Diario de Ana Frank), capacidad fundamental en el desarrollo madurativo del niño y en el proceso de elaboración de valores protectores como la tolerancia y la convivencia.

Las preguntas empáticas tienen, como las emocionales, un sesgo netamente afectivo. No se limitan al planteamiento de "por qué pasa lo que pasa", sino que penetran en el mundo de los sentimientos: "por qué se siente como se siente".

Los alumnos más jóvenes son capaces de identificar las cuatro emociones básicas: alegría, tristeza, miedo (o sorpresa) y enfado. Sin embargo, en la medida en que los adultos significativos del menor impulsan una ampliación de su horizonte afectivo, nuevas emociones y sentimientos se abren a su percepción: soledad, decepción, ansiedad o frustración. Sucede que el vocabulario de los más pequeños no contiene las etiquetas que describen la complejidad

que éstas presentan, pero su identificación se logra por la vía del ejemplo vívidamente descrito y su posterior titulación: *“está raro ¿verdad?. Medio enfadado y medio triste... se siente solo”*; *“no quiere ni ver ni oír a nadie. Está rabioso”*.

Con alumnos en edad preadolescente el vocabulario emocional es, en teoría más abundante y refinado, pero los hábitos sociales y lingüísticos del entorno les hacen emplear muy pocas palabras para describir sus sentimientos. De hecho apenas si manejan los extremos de la gama afectiva. La educación emocional de los niños incluye el dotarles de vocablos que se refieran a las sensaciones, afectos y aversiones que de continuo experimentan.

10. LAS TÉCNICAS DE GRUPO. CLAVES DE EFICIENCIA

10.1. La rueda de intervenciones

Es uno de los recursos más simples para hacer fluido y ameno el diálogo grupal. Los niños, a partir de una pregunta, responden individualmente por turnos y en un orden preestablecido (por ejemplo, de izquierda a derecha o a la inversa; de adelante hacia atrás; de forma alterna, etc.). Sin embargo, se deben respetar dos normas básicas: todos deben hablar y no está permitido interrumpir. De esta manera se asegura que los alumnos tengan su momento para expresarse ante los demás confiando en que nadie invadirá su espacio temporal ni su protagonismo.

Con los niños más pequeños esta técnica se muestra eficiente para “igualar” la competencia social aparente (es decir, aquella que es percibida por los demás con independencia de que sea real o no). Mediante el lenguaje positivo, el educador reforzará cada una de las intervenciones generando bienestar en todos los alumnos.

10.2. La tormenta de ideas

También conocida como “brainstorming” o “lluvia de ideas”. Consiste en hacer que todo el grupo, sin

necesidad de una previa subdivisión en equipos, aporte ideas, soluciones, alternativas o relatos de experiencias con la única condición de que se siga a rajatabla la “suspensión del juicio” o la inhibición de cualquier tipo de censura. Algunas de las claves para conseguir el éxito en el despliegue de esta técnica son las siguientes:

- Un alumno anotará las ideas en la pizarra a medida que éstas vayan exponiéndose.
- Es de suma importancia elegir una buena pregunta. Las más eficientes serán aquellas que permitan a los alumnos visualizar rápidamente la respuesta. Por ejemplo: *“decid situaciones en la que se puede sentir miedo sin que exista riesgo alguno”*. En cualquier momento se pueden proporcionar pistas para orientar a los alumnos en su búsqueda mental (en este caso: en una atracción de un parque temático; viendo una película de miedo; en un juego estructurado y dirigido por un adulto, etc.). Otros ejemplos: *“¿qué comidas podemos considerar sanas?”*; *“decid qué cosas pueden hacer juntos tres amigos”*.
- Aunque algunas de las respuestas del grupo se alejen del asunto considerado serán aceptadas en un primer momento. El descarte se realizará cuando todas las ideas o propuestas hayan sido expresadas. Esta clave presenta la ventaja de descartarse una idea (en una ulterior fase de la técnica) y no a la persona que la genera.
- El educador, al finalizar las intervenciones, desarrolla una concentración de las respuestas, descartando, con ayuda del grupo, las menos viables o enlazando secuenciadamente las que permitan las circunstancias.

La Tormenta de ideas es un recurso grupal muy indicado para la búsqueda de soluciones ante situaciones de conflicto o ante un problema relacional. Sin embargo, también puede ser empleada en otros ámbitos, como el desarrollo de valores o la implementación de actitudes positivas hacia la salud.



10.3. La reflexión silenciosa

A partir de una instrucción del profesor (pensar, escribir, dibujar, etc.) los miembros del grupo la desarrollan individualmente durante unos minutos. Ejemplos:

“Dibujad una flor y pintad en cada pétalo una de las personas que más os quieran” [alumnos de entre 4 y 5 años]

“Escribid tres cosas que os llevaríais a una isla desierta” [alumnos de más de 6 años]

“Escribid tres problemas con los que os podáis encontrar de camino a casa por una zona despoblada” [alumnos de 10 ó 12 años].

Es muy importante que las preguntas o las instrucciones sean concretas, sencillas y con respuestas fácilmente al alcance de quienes han de elaborarlas. A partir de la fase de elaboración individual se procede a una puesta en común, en la que cada componente del grupo mostrará su producción o leerá en voz alta su respuesta.

Esta técnica presenta una gran ventaja: los alumnos se ven guiados a buscar una respuesta de forma individual, sin ayuda alguna. Así saldrán de su “zona de confort”, en la que pueden dejar que otros –considerados como más competentes– intervengan, limitándose a asentir ante las distintas propuestas expresadas por unos pocos. Se rompe así el llamado “consenso pasivo” (“pienso lo mismo”).

Aunque parece haber escasa interacción cooperativa en esta técnica y se corre el riesgo de que algunos niños se bloqueen al no atinar con una respuesta o producción personal, en la puesta en común todos salen beneficiados al enriquecerse con las aportaciones de sus compañeros.

10.4. El cuchicheo

Es una técnica en la que todos los miembros del grupo, por parejas, comparten información sobre un tema propuesto por el educador, seguido de una puesta en común en el marco del gran grupo.

Las principales cualidades de esta técnica son su eficiencia (todos dialogan, todos exponen) y su rapidez (puede desarrollarse en apenas unos minutos). Por otra parte, pese a la sencillez de su estructura, deben observarse algunas reglas que aseguren su éxito:

La selección de las parejas: es muy común distribuir las parejas en base a un criterio de proximidad física (con el compañero de al lado), pero no siempre es la modalidad más interesante, puesto que por este procedimiento sólo se consigue la interacción entre los ya habituados a relacionarse.

Existen infinidad de criterios de selección de las parejas que tienen en común lo aleatorio y el azar como determinante de quiénes formarán equipo. Por ejemplo, numerar a sus miembros y agruparles de forma alterna (el 1 con el 3; el 2 con el 4; el 5 con el 7, etc.), o desde el principio y desde el final de la secuencia numérica (el 1 con el 30; el 2 con el 29, etc.).

Otros criterios pueden establecerse empleando la originalidad y el juego: el color más claro con el más oscuro; el número de botones; la estatura; el color del pelo, etc.

La pregunta o la instrucción deben ser sencillas, de manera que los niños visualicen de inmediato qué han de hacer o sobre qué deben pensar y dialogar.

El tiempo señalado para el diálogo ha de ser breve (tres o cuatro minutos a lo sumo), el estrictamente necesario para que las parejas se concentren en la tarea asignada, evitando que su atención se disperse por otros derroteros.

La puesta en común debe ser ágil. Para conseguir fluidez y agilidad en las intervenciones, el educador no ha de conceder el uso de la palabra según un orden previsible, sino de tal manera que nadie sepa quién va a hablar a continuación. Este procedimiento ha sido llamado "alerta del grupo".

En la puesta en común no será necesario que todos hablen. Bastará con que surjan todas las ideas. En el momento en el que el educador detecte que comienzan a repetirse sistemáticamente preguntará: "¿alguien tiene alguna idea distinta a las ya dichas?", para dar por concluida la fase una vez expresadas las nuevas.

Tras la puesta en común, **el educador tomará la iniciativa** para resaltar aquello que más le interese desde el punto de vista de los objetivos propuestos. Esta última intervención debe ser tan breve como sea posible, para evitar el riesgo de que los alumnos desconecten mentalmente y desplacen su interés y atención del mensaje final.

10.5. La bola de nieve

Se trata de una técnica que tiene lugar a partir de una técnica anterior en la que se haya dividido el gran grupo en unidades de trabajo (Reflexión silenciosa, Cuchicheo, Philips). Su objetivo es generar un mayor volumen de interacción entre los alumnos.

Consiste en que, una vez hayan sido consumidos los minutos de diálogo intraequipo, se unan dos equipos de trabajo con la tarea de explicarse mutuamente las aportaciones para a continuación resumirlas, ordenarlas, elegir las mejores, poner ejemplos, etc. En todo caso, deberán acometer una tarea distinta –pero necesariamente breve– a la desarrollada en la técnica anterior. Después se procederá a la puesta en común de los nuevos equipos.

Ejemplo: si en el Cuchicheo se pidió a las parejas que señalaran dos formas de presentarse ante un grupo de desconocidos, en la Bola de Nieve se pide a los subgrupos que elijan la más original y preparen una representación de la misma.

Con esta técnica se consigue un nivel de interacción mayor y por tanto más fructífero, pero de forma estructurada y directiva.

10.6. El Philips

El Philips es una de las técnicas de grupo más conocidas y más utilizadas en el marco de actividades con alumnos. Puede definirse como un proceso en el cual los participantes de un grupo se dividen en equipos de trabajo, recibiendo la instrucción de dialogar entre ellos a razón de un minuto por persona, para exponer a continuación sus conclusiones ante el gran grupo.

La modalidad más conocida es la del Philips 6.6, si bien no siempre resulta indicada en todos los grupos de alumnos ni para todas las edades. De hecho no es recomendable para alumnos menores de 10 años, pues la técnica, tal y como está descrita en los manuales de dinámicas de grupo, genera cierto caos en los equipos de trabajo, y es preciso que los componentes de estos sean capaces de desplegar un mínimo autocontrol sobre sí mismos, además de requerir una cierta capacidad de auto-organización y auto-regulación.

Tampoco es adecuada para grupos de adolescentes con problemas de disciplina o poco avezados en el trabajo en equipo; en el contexto de un grupo de seis personas, estos alumnos tienden a competir en lugar de cooperar, haciendo aflorar los problemas interpersonales preexistentes. Puede favorecer la aparición de fenómenos negativos, como la manipulación, el liderazgo negativo, la inhibición, los ataques verbales y el consenso pasivo.

Otras modalidades, como el Philips 4.4 ó 3.3. (cuatro o tres personas dialogando a razón de un minuto por persona) se ajustan mejor a las características de los grupos de niños de menor edad. Si además la instrucción que reciben es la realización de una tarea común, y no únicamente un intercambio de opiniones, resulta adecuada para estimular actitudes cooperativas y fomentar el compromiso con los iguales.

Ejemplos:

“Dibujad entre los tres un paisaje como el que nos cuenta la poesía que hemos escuchado”

“Comentad entre vosotros dos soluciones al siguiente problema: uno de vosotros no puede salir de casa porque le han encargado cuidar de su hermano enfermo. ¿Cómo podéis pasar una tarde divertida todos en esta situación?”

“Preparad un plan original para una tarde de lluvia en la que ninguno tengáis dinero”

Puesto que se trata de una técnica en la que se delega la autoridad (desaparece momentáneamente la figura del educador), será preciso estructurar y precisar distintos roles entre los componentes de los subgrupos para asegurar el orden y la fluidez comunicativa.

Una vez formados los equipos, el educador designa un portavoz y un secretario. El procedimiento para nombrarlo debe ser aleatorio, pues si se encarga de adscribir dichos papeles el propio educador, se pueden generar recelos y suspicacias (“¿por qué yo?” o “¿por qué yo no?”). Lo más oportuno es utilizar alguno de los criterios aleatorios mencionados en otras técnicas u otros en los que el azar se encargue de señalar dichos roles. Por ejemplo:

“Dentro de cada equipo será moderador aquél cuya primera letra de su primer apellido esté más próxima a la A, y secretario el que más próximo esté a la Z. Por ejemplo, un Álvarez sería moderador y un Zabalza sería secretario”.

El moderador y el secretario reciben las siguientes instrucciones:

- Todos hablarán, pero no más de un minuto
- Nadie interrumpirá a la persona que esté hablando
- El moderador hablará el último
- El secretario anotará las conclusiones de forma breve, encargándose también de expresarlas en la puesta en común

Los equipos dispondrán de unos minutos para dialogar, finalizados los cuales se procederá a la puesta en común.

La técnica del Philips puede tener su continuidad en el despliegue de otra técnica a partir de los resultados de la anterior, como el Foro o el Debate. Entre las ventajas más destacables de la técnica descrita se encuentran las siguientes:

- El protagonismo está equitativamente repartido entre los diversos roles.
- Todos participan, ya sea dirigiendo, dialogando, desarrollando una instrucción o exponiendo.
- Se consigue un elevado nivel de fluidez en las transacciones comunicativas, y las propuestas están mucho más elaboradas que en técnicas menos participativas como el Cuchicheo o la Reflexión silenciosa.

10.7. El foro

Es una técnica de interacción grupal múltiple no estructurada, pero guiada por el educador para facilitar que afloren ideas y puntos de vista personales con respecto a un tema propuesto por quien dirige la dinámica.

Los objetivos prioritarios del Foro son:

- Que los componentes del grupo se enriquezcan con las aportaciones de los demás.
- Que se estimule el pensamiento creativo en un clima de participación espontánea.

Pese a resultar una técnica sencilla en tanto que los miembros del grupo pueden expresarse espontáneamente a partir de una cuestión planteada por el mediador, no siempre resulta exitosa en su desarrollo. Ello se debe a la aparición de fenómenos negativos y perturbadores propios de las dinámicas de grupo no directivas. Entre otros, pueden señalarse los siguientes:

- Inhibición de determinados alumnos ante la necesidad de hablar ante un numeroso equipo de personas, que se traduce en una ansiedad que les bloquea.

- Temor a equivocarse o a decir algo que provoque hilaridad o burlas en el resto del grupo.
- Protagonismo de los alumnos más competentes en la expresión verbal, tendiendo a acaparar el uso de la palabra.
- Consenso pasivo: nadie se siente con el suficiente "valor" para tomar la palabra.
- Tendencia –sobre todo en los más pequeños– a querer hablar una y otra vez, aunque no tengan nada nuevo que aportar.

Para superar o manejar estos fenómenos, el educador debe asumir con eficiencia el papel de conductor de la dinámica distribuyendo equitativamente los turnos de palabra, atenuar el afán de protagonismo de ciertos niños limitando sus intervenciones, rechazar la expresión de críticas inadecuadas y estimular a los alumnos más retraídos en el plano de la comunicación demandando sus aportaciones.

Es imprescindible formular preguntas o plantear temáticas que inviten a los niños a expresarse. Han de centrarse en temáticas que resulten atractivas para ellos, que les resulten familiares por haberse visto afectados por situaciones similares y que no resulten abstractas o teóricas. Ejemplos:

"¿Qué cosas no haríais nunca aunque todos vuestros amigos os las propusieran?"

"¿Cuál es el mejor regalo que te han hecho en tu vida?" "¿Qué tres deseos pedirías si fueras Aladino?"

"¿Qué puede suceder a una persona que empieza a fumar y a beber alcohol a vuestra edad y continúa haciéndolo a lo largo de su vida?"

En el Banco de Herramientas se usan indistintamente los términos "Foro" o "Coloquio".

10.8. La representación de conductas

También conocida como "role playing" o entrenamiento en habilidades sociales, es una técnica que

presenta cierta complejidad, pero de extraordinaria utilidad para el aprendizaje de recursos de comunicación para la interacción social. Para resultar plenamente eficaz con niños de entre tres y doce años, el monitor debe seguir las fases una a una:

1ª fase: se plantea una cuestión de interés para el alumnado, promoviéndose un breve coloquio a partir de algunas preguntas de aproximación formuladas por el educador. Por ejemplo, la forma de emplear el tiempo de ocio.

2ª fase: se plantea un problema de comunicación relacionado con actitudes o valores. Por ejemplo, qué sucede si las propuestas para divertirse resultan arriesgadas (cruzar la vía del tren) o contrarias a las propias convicciones (gastar bromas pesadas a otros más pequeños que los miembros del grupo de amigos). En esta fase se puede pedir al grupo de alumnos que proponga soluciones con la técnica de la Tormenta de ideas o con el Cuchicheo.

3ª fase: se recogen las propuestas, se descartan las inadecuadas y se refinan las más eficientes en opinión de todo el grupo. Por ejemplo: irse dando una excusa; decir "no contéis conmigo" y dar una razón; convencer a los demás para que se desarrolle otra actividad, etc.

4ª fase: los niños deben escribir las frases más indicadas para cada una de las soluciones.

5ª fase: el educador, o bien alguno de los alumnos, desempeña el papel de instigador. Se acerca a un alumno y le hace la oferta antisocial ("*vente con nosotros, no seas miedoso*"). El alumno responde con alguna de las frases que anotó previamente.

6ª fase: tras varios ensayos "sobre el asiento", el educador pide a varios alumnos que hagan una representación pública, asumiendo uno o varios el papel de instigador, y uno el de ensayante. Se valorarán positivamente todas las representaciones.

Sin duda, el entrenamiento en habilidades sociales está indicado para alumnos con cierta capacidad de elaboración cognitiva, por lo que no es aconsejable, al menos con este formato, para alumnos adscritos al primer ciclo de Educación Primaria.

10.9. La dramatización

Técnica en la que varios alumnos representan ante el resto del grupo una situación previamente ensayada repartiéndose los roles. Los objetivos fundamentales son: conseguir un buen nivel de comprensión de lo representado y servir de estímulo para un posterior diálogo en el contexto del gran grupo.

En esta técnica de grupo se combinan armónicamente los principios básicos citados en otro epígrafe que facilitan el éxito y tienen altas probabilidades de conseguir un buen nivel de aprendizaje social: "ver" (los niños asisten con interés a la representación); "hablar" (tanto los que participaron en la dramatización –cómo se sintieron, si les resultó fácil o difícil, nivel de satisfacción– como los observadores –qué han entendido, qué piensan de lo visto, grado de identificación con los roles–) y "hacer" (la propia representación).

Si se despliega con paciencia y el educador se implica en la preparación y el desarrollo de la técnica, se puede llevar a cabo desde edades muy jóvenes. De hecho, los alumnos de Educación Primaria disfrutaban mucho con las dramatizaciones.

La fase en la que más ayuda requieren los niños es en la del ensayo de la dramatización. El educador debe colaborar estrechamente con los niños, proporcionando pistas, corrigiendo o reforzando y animando a los "actores".

A los espectadores se les darán dos instrucciones: guardar escrupuloso silencio y observación atenta de la representación, pues luego se abrirá un coloquio a propósito de la misma.

BIBLIOGRAFÍA

- AUSUBEL, D. (1978). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Méjico: Trillas.
- BISQUERRA, R. (2010) La educación emocional en la práctica. *Cuadernos de Educación (11-37)*.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (2006). Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación. BOE 106/2006.
- BRACKETT, M.A., MAYER, J.D., y WARNER, R.M. (2004) Emotional Intelligence and its Relation to Everyday Behavior. *Personality and Individual Differences*, Vol. 36, 1387-1402.
- BRONFENBRENNER, U. (1994). Ecological Models of Human Development. En T. Husen y T.N. Postlethwaite (Eds.), *Internacional Encyclopedia of Education (2ª Ed., vol. 3, pp. 1643-1647)*. Oxford: Pergamon Press/Elsevier Science.
- BRUNET, J. J. y NEGRO, J. L. (1984): Tutoría con adolescentes. Madrid: San Pío X.
- BUSTILLOS, G y VARGAS L. (1996). Técnicas participativas para la educación popular. San José: Alforja.
- BUXARRAIS M.R. (2000). La formación del profesorado en educación en valores: propuestas y materiales. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CABALLO, V. E. (1993). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Madrid: Siglo XXI.
- C.A.V.A.S. (2006) Promoviendo el bienestar infantil como prevención de la violencia. Santander: Ayuntamiento de Santander y otros.
- CIARROCHI, J.V., CHAN, A.Y.C., y CAPUTI, P. (2000). A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. *Personality and Individual Differences*, Vol. 28, 539-561.
- COSTA, M. Y LÓPEZ, E. (1991). Manual del Educador Social. Vols I y II. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- CRATTI, B. J. (1975). Juegos escolares que desarrollan la conducta. México: Pax México.
- CHARBONNEAU, D., y NICOL, A.A.M. (2002). Emotional Intelligence and Prosocial Behaviors in Adolescents. *Psychological Reports*, Vol. 90, 361-370.
- DAVID, S.A., BONIWELL, I., Y AYERS, A.C. (Eds.) (2012). *The Oxford Handbook of Happiness*. Oxford University Press.
- DE LA CABA, M. A. (1998). Intervención educativa para la prevención del desarrollo socioafectivo en la escuela. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (coord.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- DELORS C. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana / UNESCO.
- DIAMOND, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- DIAMOND, A., BARNETT, W. S., THOMAS, J AND MUNRO, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318, 1387–1388.
- DIENER, E. (2000). Subjective Well-being. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNIKI, A. B., TAYLOR, R. D. & SCHELLINGER, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1): 405–432.

- D'ZURILLA, T.J. y GOLDFRIED, M.R. (1971). Problem-Solving and Behavior Modification. *Journal of Abnormal Psychology*, 78, 107-126.
- EISEMBERG, N. (2000). Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- ELIAS, M. J., ZINS, J. E., WEISSBERG, R. P., FREY, K. S., GREENBERG, M. T., HAYNES, N. M., KESSLER, R., SCHWAB-STONE, M. E., Y SHRIVER, T. P.(1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- ENGELBERG, E., y SJOBERJ, L. (2004). Emotional Intelligence, Affect Intensity, and Social Adjustment. *Personality and Individual Differences*, Vol. 37(3), 533-542.
- FAD (2000). Manual de prevención del consumo de drogas para la Educación Infantil. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. Madrid: FAD.
- FAD (2001): Prevenir para vivir. Guía didáctica. Madrid: FAD.
- FUNDACIÓN BOTÍN (2011). Análisis Emocional y Social. Análisis Internacional. Fundación Marcelino Botín: Santander
- FUNDACIÓN BOTÍN (2013). Análisis Emocional y Social. Análisis Internacional. Fundación Marcelino Botín: Santander
- FUNDACIÓN BOTÍN (2015). Análisis Emocional y Social. Análisis Internacional. Fundación Marcelino Botín: Santander
- FUNDACIÓN MARCELINO BOTÍN (2008). Análisis Emocional y Social. Análisis Internacional. Fundación Marcelino Botín: Santander
- GARMEZY, N. (1985). Stress Resistant Children: The search for Protective Factors. En J.E. Stevenson (Ed.), *Recent Research in Developmental Psychopathology* (pp.213-233). Oxford, England: Pergamon Press.
- GESELL, A. (1977). *Psicología evolutiva de 1 a 16 años*. Madrid: Paidós.
- GIL-OLARTE, P., PALOMERA, R., y BRACKETT, M. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence, and Academic Achievement among High School Students. *Psicothema*, 18 (supl.), 118-123.
- GILMAN, R., HUEBNER, S. Y FURLONG, M. J. (EDS.) (2009): *Handbook of Positive Psychology in Schools*. New York: Routledge.
- GINER, S. (1996). Carta sobre la democracia. Barcelona: Ariel. GONZÁLEZ GARZA, A. (1987). *El niño y su mundo*. México, D.F.: Trillas.
- GREENBERG, M. T. (2010). School-based prevention: current status and future challenges. *Effective Education*, 2, 27-52.
- GREENBERG, M., WEISSBERG, R.; O'BRIEN, M.; ZINS, J.; FREDERICKS, L.; RESNIK, H. Y ELIAS, M. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. *American Psychologist*, 58.
- HELLIWELL, JOHN F., RICHARD LAYARD, AND JEFFREY SACHS, EDS. (2015). *World Happiness Report 2015*. New York: Sustainable Development Solutions Network. En <http://worldhappiness.report/wpcontent/uploads/sites/2/2015/04/WHR15.pdf>
- HOFFMAN, M. L. (1976). Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives. In T. Lick-

- ona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research, and social issues* (pp. 124–143). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- HOFFMAN, M. L. (1982). The measurement of empathy. In C. E. Izard (Ed.), *Measuring emotions in infants and children* (pp. 279–296). Cambridge: Cambridge University Press.
- HOFFMAN, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University: UK.
- HOSTIE, R. (1982): *Técnicas de dinámica de grupos*. Publicaciones ICCE. Madrid.
- IBARROLA B. (2003a) *Cuentos para sentir. Educar las emociones*. Madrid: SM.
- IBARROLA B. (2003b) *Cuentos para sentir. Educar los sentimientos*. Madrid: SM.
- JESSOR, R. (1992). Risk Behavior in Adolescence: A Psychological Framework for Understanding and Action. *Developmental Review*, 12, 374-390.
- KIRSTEN, R. E. y MULLER-SCHWARTZ, J. (1991). *Entrenamiento de grupos*. Madrid: Mensajero.
- KOHLBERG, L. (1981). *Essays on Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- LIMBOS, E. (1979). *Cómo animar un grupo*. Madrid: Marsiega.
- LINLEY, A. Y JOSEPH, S. (2004). Applied Positive Psychology: A New Perspective for Professional Practice. En A. Linley y S. Joseph, (Eds.), *Positive Psychology in Practice* (pp.3-12). New Jersey: Wiley.
- LOPES, P.N., SALOVEY, P., y STRAUS, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality and the Perceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-659.
- LÓPEZ F., CARPINTERO E., DEL CAMPO A., LÁZARO S., y SORIANO S. (2006). Programa bienestar: El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia. Madrid: Pirámide.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio*. Madrid: Alianza.
- MARTÍNEZ M., y BUXARRAIS M.R. (1998). La necesidad de educar en valores en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 70, 37-40.
- MARTÍNEZ LÓPEZ M.C. (2005). *Cómo favorecer el desarrollo emocional y social de la infancia. Hacia un mundo sin violencia*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- MASTEN, A.S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238.
- MAYER, J.D., y SALOVEY, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- MISCHEL, W. (2015). *El test de la golosina*. Debate: Madrid.
- MISCHEL, W., SHODA, Y., AND PEAKE, P. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 687–696.
- MONEDERO, C.(1995). *Antropología y Psicología*. Madrid: Pirámide.
- MONJAS, M^a I. (2013). Habilidades sociales y comunicación eficaz. En Sánchez García Arista, M.L.

- (Coord.). *Gestión positiva de conflictos y Mediación en contextos educativos*. (pp. 81-102) Madrid: Reus. Colección de Mediación.
- MORALEDA, M. (1992). *Psicología del desarrollo*. Barcelona: Boixaren Universitaria.
- NARANJO, M.L. (2007). Autoestima. Un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Revista INIE*, 2 (7), 1-27.
- NASSIF, R. (1984). *Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- NOVAK, J.D. (1998). *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- PALACIOS J. (1998). La influencia de las pantallas en el desarrollo socioafectivo. En F. López, I. Etxebarria, M.J. Fuentes y M.J. Ortiz. (coord.) *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- PALLARÉS, M. (1982): *Técnicas de grupo para educadores*. Madrid: ICCE.
- PETRIDES, K. V., FREDERICKSON, N. y FURNHAM, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behavior at School. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- PINEAULT, R. y DAVELUY, C. (1994). *La planificación sanitaria*. Barcelona: Masson.
- QUINTANA, J. M. (1991). *Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de Adultos*. Madrid: Narcea.
- SALOVEY, P. Y MAYER, J.D. (1990). emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- SCHONERT-REICHL, K.A. (2015). El desarrollo de las cualidades humanas positivas (pp.199-2015) *En De la Nerurona a la Felicidad*. Fundación Botín: Santander.
- SROUFE, L.A. (1997). Psychopathology as an Outcome of Development. *Development and Psychopathology*, 9, 251-268.
- SROUFE, LA., EGELAND, B. y KREUTZER, T. (1990). The Fate of Early Experience Following Developmental Change: Longitudinal Approaches to Individual Adaptation in Childhood. *Child Development*, 61, 1363-1373.
- TANGNEY, J.P., BAUMEISTER, R.F., AND BOONE, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, 72, 271-322.
- TARULLO, A. R., OBRADOVIC, J. AND GUNNAR, M. R. (2009). Self-Control and the Developing Brain. *Zero to Three*, 31-37.
- TRINIDAD, D.R. y JOHNSON, C.A. (2001). The Association Between Emotional Intelligence and Early Adolescent Tobacco and Alcohol Use. *Personality and Individual Differences*, 32, 95-105.
- VELAZ DE MEDRANO, C. (2002). *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- VILLA BRUNED, J. (1998). *La animación de grupos*. Madrid: Escuela Española.