

Cómo inspirar emociones positivas en los niños

Una guía para la escuela y la familia



|| Laura Oros y María Cristina Richaud de Minzi



Asociación Casa Editora
Sudamericana



UNIVERSIDAD
ADVENTISTA
DEL PLATA
EDITORIAL

CÓMO INSPIRAR EMOCIONES POSITIVAS EN LOS NIÑOS

Una guía para la escuela y la familia

CÓMO INSPIRAR EMOCIONES POSITIVAS EN LOS NIÑOS

Una guía para la escuela y la familia

Laura Oros
María Cristina Richaud de Minzi



Asociación Casa Editora
Sudamericana



UNIVERSIDAD
ADVENTISTA
DEL PLATA
EDITORIAL

Título original: *Cómo inspirar emociones positivas en los niños*
Autoras: Laura Oros y María Cristina Richaud de Minzi
Dirección editorial: Edith Soriano de Castro, Secretaría de Ciencia y Técnica, Universidad Adventista del Plata (UAP)
Diseño de la tapa: Verónica Bottari, Productus, Estudio de Diseño Gráfico
Ilustración de la tapa: Germán Kemerer, KGB-Estudio
Diseño del Anexo: Verónica Bottari, Productus
Ilustración del Anexo: Verónica Bottari, Productus – Germán Kemerer, KGB-Estudio
Diseño del interior: Sonia Ridino (UAP), Cintia Roscher, Silvia Scholtus

IMPRESO EN LA ARGENTINA
Printed in Argentina

Es propiedad. © 2011 Editorial Universidad Adventista del Plata y Asociación Casa Editora Sudamericana.
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Oros, Laura

Como inspirar emociones positivas en los niños : una guía para la escuela y la familia / Laura Oros ; María Cristina Richaud de Minzi. - 1a ed. - Libertador San Martín : Universidad Adventista del Plata ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Asociación Casa Editora Sudamericana, 2017.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-1378-97-5

1. Psicología. I. Richaud de Minzi, María Cristina II. Título

CDD 150

EDITORIAL UNIVERSIDAD ADVENTISTA DEL PLATA

25 de Mayo 99, E3103XAC Libertador San Martín,
Entre Ríos, Rep. Argentina
Teléfono: (54 343) 4918000, Int. 1230/Fax: (54 343) 4918001
E-mail: secinves@uap.edu.ar
Web site: www.uap.edu.ar

ASOCIACIÓN CASA EDITORA SUDAMERICANA

Av. San Martín 4555, B1604CDG Florida Oeste,
Buenos Aires, Rep. Argentina
Teléfono: (54-11) 5544-4848 (Opción 4)/Fax (54) 0800-122-ACES (2237)
E-mail: ventasweb@aces.com.ar
Web site: www.aces.com.ar

La publicación del presente libro fue posibilitada parcialmente por fondos correspondientes a la Universidad Adventista del Plata y al Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT 2006 N° 1796): “Las emociones positivas como recurso psicológico. Importancia de su evaluación y promoción para el desarrollo de resiliencia en niños que viven en situación de pobreza extrema”, otorgado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, y financiado parcialmente con fondos provenientes del Contrato de Préstamo BID (N° 1728 OC/AR), firmado con el Banco Interamericano de Desarrollo.

AGENCIA



Las investigadoras pertenecen al Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental, dependiente del CONICET.



Prohibida la *reproducción total o parcial* de esta publicación (texto, imágenes y diseño), su manipulación informática y transmisión ya sea electrónica, mecánica, por fotocopia u otros medios, sin permiso previo del editor.
-105508-

Índice

PRÓLOGO DE RENÉ SMITH.....	xiii
PRESENTACIÓN.....	xv
AGRADECIMIENTOS.....	xix
FUNDAMENTOS CONCEPTUALES.....	1
¿Qué son las emociones positivas y por qué actúan como recursos protectores en la infancia?....	1
Función cognitiva.....	2
Función conductual.....	2
Función fisiológica.....	2
Función interpersonal.....	3
Clasificación de las emociones positivas.....	3
Serenidad.....	4
Alegría y buen humor.....	4
Simpatía.....	5
Gratitud.....	7
Satisfacción personal.....	7
¿Es posible educar las emociones?.....	9
INTEGRACIÓN ESCUELA-FAMILIA: UN DESAFÍO IMPOSTERGABLE.....	11
La influencia de los padres.....	12
La aceptación.....	13
El control.....	13
El descuido y la permisividad.....	14
El respeto por la individualidad.....	15
La combinación de estas prácticas.....	15
¿Qué pueden hacer los padres para promover las emociones positivas de sus hijos?.....	16
1. Brindar aceptación y afecto incondicional.....	17
2. Evitar la crítica reiterada y hostil.....	17
3. Ayudar a los niños a reconocer los sentimientos propios y ajenos.....	18
4. Proveer oportunidades para expresar cooperación, solidaridad y consuelo.....	18
5. Jugar con los niños.....	18
6. Alentar a los niños a contar chistes y a utilizar el humor aún en circunstancias difíciles.....	19
7. Ofrecer espacios para la distensión.....	19
8. Promover la gratitud.....	20

OBJETIVOS, RAZONES Y ESBOZO METODOLÓGICO.....	21
Objetivos generales.....	21
Objetivos específicos para la estimulación emocional.....	21
1. Fomentar un espacio cotidiano para la narración de cuentos que promuevan una o más de las emociones positivas.....	22
2. Establecer como rutina diaria los cinco minutos de relajación.....	24
3. Integrar el humor como estrategia de aprendizaje mediante el uso de rimas, cuentos y/o juegos.....	27
4. Disponer de actividades que permitan el reconocimiento y la discriminación emocional a partir de expresiones faciales, la sintonía con la emoción del otro (empatía), y la puesta en marcha de actitudes solidarias, de consuelo y apoyo frente al infortunio ajeno.....	28
5. Generar espacios regulares dedicados a la expresión de gratitud.....	30
6. Propiciar espacios y actividades destinadas al desarrollo de la satisfacción personal y el reconocimiento de logros valiosos, promoviendo al mismo tiempo el deseo de aceptar y corregir los errores personales, aspirando al desarrollo de las potencialidades.....	31
7 y 8. Recurrir a la reflexión espontánea sobre la importancia de experimentar las emociones que integran el programa y reforzar con prontitud las conductas y emociones que han sido expresadas adecuadamente por los niños.....	35
Esbozo metodológico.....	35
DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES.....	39
Serenidad.....	40
Actividad 1: Los trucos de la relajación.....	40
Actividad 2: Los trucos de la respiración.....	43
Actividad 3: El truco de los números.....	47
Actividad 4: El truco de los números II.....	50
Actividad 5: El truco de la relajación mental y muscular.....	51
Actividad 6: Un mundo pacífico.....	52
Actividad 7: Aumentando la paz en la escuela.....	53
Alegría y buen humor.....	54
Actividad 8: Un paseo por la granja.....	54
Actividad 9: ¿Quién tiene hipo?.....	56
Actividad 10: Dibujando con los ojos cerrados.....	59
Simpatía.....	59
Actividad 11: Produciendo sonrisas.....	59
Actividad 12: ¡A calcular!.....	62
Actividad 13: El tablero de las emociones.....	63
Actividad 14: Brazaletes solitarios.....	66
Actividad 15: La mesa de la Cooperación.....	66
Actividad 16: Equipos de rescate.....	68
Gratitud.....	68
Actividad 17: La hormiguita Pica-Pica.....	68
Actividad 18: El Día de las Muchas Gracias.....	71
Actividad 19: Te doy las gracias Manuel Belgrano.....	72
Actividad 20: Mi libreta de las Muchas Gracias.....	73
Satisfacción personal.....	74
Actividad 21: Ese soy yo.....	74
Actividad 22: Uno en un millón.....	76

Actividad 23: El tesoro más grande del mundo	77
Actividad 24: Coco: una oruga común	77
Actividad 25: Lo bueno y lo malo de mí	80
Actividad 26: Procurando ser mejor.....	82
Actividad 27: Manteniendo mi autoestima.....	83
Actividad 28: Detectives secretos	84
Actividad 29: Porque me quiero, me cuido.....	85
Actividad 30: La radio de las buenas noticias	87
BIBLIOGRAFÍA.....	89

*A María Rosa Vidal, un ejemplo de
docencia y de emociones positivas.*

Prólogo

La entrada al ámbito de las emociones positivas en la escuela implica penetrar el meollo de la pedagogía. La educación en general y los aprendizajes en particular sólo se concretan en las interrelaciones emocionales positivas.

Mucho se ha dicho y escrito acerca de cómo deben ser las cosas, ahora debemos abordar el cómo se hacen. La pedagogía occidental había desplegado sus energías en los marcos absolutos heredados, a los cuales sólo llegaba una parte de la niñez escolar. Con la obra que las doctoras Laura Oros y María Cristina Richaud de Minzi ofrecen al público, se pone sobre el tapete la otra cara de la educación: la población escolar diferida, amplificada por el agobio de las condiciones de pauperización.

Este libro es una parte de los resultados de una investigación seria, comprometida con el prójimo marginado. Sin embargo, abre también la mirada sobre los otros niños. ¿Acaso los otros no padecen necesidades emocionales insatisfechas? La organización apropiada de éstas se aprende. La toma de conciencia de este fenómeno demoró mucho tiempo; fue una comprensión postergada. Y porque los padres y los maestros tenemos una deuda con todos los niños, es que el desarrollo de las emociones positivas tiene tanta relevancia.

¿Cuál es, sin embargo, el marco general, apropiado para entender la niñez? Amada, tolerada, despreciada. Todo. La historia señala espacios brillantes, ambiguos y negros. Y sus moldes se reiteran hoy. Hay que recordar que ningún niño nació por su propia voluntad. Pero un niño es la continuación del acto creador de Dios, prerrogativa entregada a los padres en el mandato de fructificar y multiplicarse (Génesis 1:28).

Salido de la mano de Dios, el ser humano, hecho a la semejanza de su Creador, fue perfecto. Habiendo sido diseñada la existencia con orden y finalidad, es función de la educación facilitar el acceso a esos mismos principios.

El hombre, como resultado directo de la voluntad y del propósito de Dios, fue situado por encima de todas las demás criaturas. Este hecho destaca la dignidad y el valor de la persona, y marca los niveles de importancia que la educación debe asumir. De esta forma, la educación de excelencia se convierte en un derecho indeclinable de la humanidad en general, y de la niñez en particular.

Puesto en un marco relacional, el hombre se vinculó libremente con su Creador, con su prójimo y con el entorno. Estas relaciones de libertad lo hicieron actor responsable de sus decisiones. El ser humano, en uso de su libertad y habiéndose separado de Dios, quedó sometido al deterioro de sus relaciones. Ello implicó la ruptura de sus vinculaciones con la Divinidad, con sus semejantes y con su entorno, ámbitos legales cuyos estatutos intervencionales mantenían el equilibrio existencial. La consecuente desorganización de la naturaleza humana llevó a una inevitable distorsión de las percepciones relacionales y desarticuló los preceptos

axiológicos que las sostienen. Por ello agonizamos en un espacio de tensiones. La ruptura de las relaciones señaladas anteriormente desajusta el orden de las capacidades físicas, sociales, intelectuales y espirituales. Como provisión para la recuperación, la educación debe abordar este espacio y neutralizar las tendencias desfavorables, fortaleciendo las decisiones libres que se adecuen al estatuto de la existencia, a la restauración de las relaciones deterioradas y a la recuperación de los valores vitales.

La educación tiene por misión proveer diferentes estímulos para la restauración de estas capacidades y su reordenamiento. La fragilidad humana, atendida por los programas de educación, es objeto de consideración en un contexto más amplio previsto por Dios como proceso de redención y de recuperación definitiva de las personas en el marco del amor. Ello implica la erradicación del conflictivo campo de las incongruencias existenciales, proceso que involucra a los actores y gestores de la educación. Esta perspectiva orienta los fines de la educación. Recompone la estima propia y la de los demás en el conjunto de la convivencia humana.

Para ello, la educación debe ofrecer las herramientas que permitan cumplir con éxito la responsabilidad social de las personas, ofreciendo recursos para enfrentar la adversidad y fortaleciendo las vetas de la resiliencia.

En el marco de lo recién expuesto, las prácticas que se proponen en esta obra apuntan a promover la niñez, especialmente cuando ésta no se ha desarrollado lo suficiente, o cuando sus posibilidades están debilitadas o agotadas. La estimulación de las emociones positivas apunta a la renovación de la salud mental, física y espiritual.

Y es aquí donde las autoras ponen al alcance los frutos de la reflexión serena y comprometida. El esfuerzo hecho por esclarecer el rol de las emociones positivas y operativizarlas en la práctica es digno del más alto reconocimiento. La reflexión abierta, lejos de la imposición dogmática, abre un panorama serio en la búsqueda de la recuperación o el afianzamiento de las emociones positivas. La riqueza del texto, la abundancia bibliográfica, la calidad y solvencia de las fundamentaciones permitieron un semillero de ideas y recursos que, además, avivan la imaginación de los educadores para agregar nuevas prácticas. Sin abandonar la teoría que sustenta las acciones, este volumen ofrece un conjunto de alternativas y estrategias de recuperación.

Y aquí está la tarea de la redención. Fuera de los angostos espacios del egoísmo humano, hay un amplio margen de servicio. Restaurar, sostener, promocionar. En ese contexto fue escrito este libro. Que los espacios grises brillen; que los niños tristes sonrían. ¿No es, acaso, ésta la misión que nos fue confiada por Dios?

René Smith
Doctor en Educación
Universidad Adventista del Plata

Presentación

Durante la última década se ha observado un creciente interés por el análisis de las políticas educativas en relación con el desarrollo socio-afectivo de los alumnos y los procesos de convivencia en la escuela. Los episodios recurrentes de agresividad, falta de respeto, indiferencia y apatía de los alumnos desafían a los docentes a utilizar estrategias integrales que estimulen, al mismo tiempo, el aprendizaje y el desarrollo de las competencias afectivas y sociales.

Sin embargo, en nuestro país no abundan las instancias de formación docente, ni materiales de lectura que aporten herramientas concretas para llevar a cabo esta importante labor. Los educadores ensayan diversas estrategias basadas en sus propias experiencias o en el sentido común y, aunque muchas de ellas resultan exitosas, desconocen los fundamentos teóricos y los mecanismos psicológicos por los cuales tales procedimientos funcionan o fracasan. Se hace necesario contar con espacios de formación de formadores y programas de intervención en el ámbito escolar.

Estos programas deberían ser cuidadosamente planificados por profesionales competentes en las áreas del desarrollo psicológico y pedagógico y estar fundamentados en la investigación educativa. Si bien ha habido iniciativas interesantes en los últimos años, algunos de los proyectos que se han implementado en las escuelas argentinas no han resultado sostenibles. Los resultados obtenidos no son producto de verdaderos procesos de internalización y, por lo mismo, no son duraderos, a menos que las actividades se inserten en el currículo escolar y el docente incorpore los objetivos del programa como un estilo de enseñanza y los mantenga durante todos los días del año. Está demostrado que los programas esporádicos, discontinuos y que no reciben el apoyo del equipo de conducción de la escuela no generan un impacto significativo o, si lo ejercen, éste tiende a diluirse con el paso del tiempo.

La escuela provee un medio facilitador para el entrenamiento social y afectivo y, mediante la acción de los maestros, nutre muchos de los factores protectores del desarrollo infantil.¹ Es importante saber encauzar adecuadamente este potencial con el fin de favorecer medios escolares más positivos.

Este libro se extiende a manera de orientación para que los docentes de Educación Inicial y Primaria (1° a 3° año) puedan articular el desarrollo afectivo a la enseñanza de contenidos básicos y para que puedan ofrecer sugerencias a los padres con el fin de que escuela y familia trabajen juntos en este cometido.

1 Norman Garnezy, "Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children", *American Journal of Orthopsychiatry* 57, n° 2 (1987): 159-174.

El docente encontrará aquí los fundamentos conceptuales que rigen nuestra propuesta, las estrategias metodológicas y las acciones operativas del proyecto, las cuales constituyen apenas una sencilla guía que deberá ser nutrida con las ideas, experiencias e iniciativas de cada educador.

Las sugerencias que presentamos no han surgido espontáneamente sino que tienen su base en un proyecto de investigación e intervención que se incluye dentro del programa “Sin afecto no se aprende ni se crece. Un Programa para reforzar los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos en niños en riesgo por pobreza extrema”,² que viene desarrollándose por nuestro equipo de trabajo desde el año 2005.

La promoción de emociones positivas constituye uno de los pilares del programa, junto a otros cuatro: (a) las habilidades sociales y el comportamiento prosocial, (b) las capacidades lingüísticas, (c) las funciones ejecutivas y (d) la articulación familia-escuela. Estos cinco pilares principales alimentan otros recursos psicológicos indispensables para un afrontamiento funcional del conflicto, es decir, para una adaptación exitosa en la infancia: el apego, las creencias de autoeficacia, las creencias en el control personal (locus de control), etc.

Durante el año 2005, comenzamos aplicando, a manera de ensayo, las primeras estrategias de intervención para promover cinco emociones positivas (la alegría, la serenidad, la simpatía, la gratitud y la satisfacción personal) en un grupo de alumnos del primer ciclo de EGB, de una escuela ubicada en la localidad de Paraná, Entre Ríos. Dicho establecimiento es de gestión pública y, de acuerdo con el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE), corresponde a una de las 1.000 escuelas bajo el límite de la pobreza.

Como fruto de esta labor preliminar pudimos mejorar la metodología de trabajo, rediseñar y proponer nuevas actividades en función de las necesidades concretas de los alumnos, padres y docentes y de las preferencias de cada uno.

Si bien nuestro modelo de trabajo implica la inclusión de la estimulación de los diferentes procesos en el currículo, a modo piloto, las estrategias de intervención se implementaron dentro del aula, una vez por semana, teniendo una duración aproximada de 45 minutos cada una.

Cada sesión de trabajo se componía de: (a) una actividad introductoria con fines psicoeducativos, (b) una o más actividades centrales o de intervención propiamente dicha y (c) una tarea para el hogar, para lograr la transferencia y generalización de lo aprendido a los contextos cotidianos del niño.

Las actividades se planificaron para que, al mismo tiempo que se fortalecían las emociones positivas, se promovieran conductas prosociales y valores. Cada encuentro se realizó en un ambiente social que favorecía el desarrollo de diversas competencias cognitivas y motrices. Se facilitó la reflexión, el protagonismo, el trabajo en equipo y el respeto por el otro, y se emplearon actividades que requirieron trabajo manual de destreza fina, expresión oral y escrita y movimientos corporales. Se utilizaron el juego planificado, las narraciones, el sociodrama, las marionetas y los títeres, y el canto como elementos centrales. La técnica de modelado fue uno de los factores en los que se hizo mayor hincapié.

Durante el año 2006, extendimos nuestro programa de emociones positivas a los alumnos de primero y segundo grado, de ambos turnos, de la misma escuela.

2 El Programa General de Intervención se lleva a cabo por investigadores del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME), dependiente del CONICET y está subsidiado en parte por la SECYT (PICT 03/14064 FONCYT) y el CONICET. Este programa ha sido declarado de Interés Educativo por el Honorable Senado de la Nación.

A pesar de que el entrenamiento afectivo lleva tiempo, los resultados recogidos por nuestro equipo de investigación al finalizar el año lectivo revelaban cambios favorables en el desarrollo de afectos positivos, tanto a nivel grupal como individual. Los niños participantes incrementaron y mejoraron su nivel de alegría, simpatía, satisfacción personal, serenidad y gratitud.

Durante los años 2005 y 2006, se contó con el apoyo de dos coordinadores por grado (psicólogos y/o psicopedagogos) que cooperaban con la maestra en la implementación de las estrategias. Esta disponibilidad de recursos humanos permitió diseñar actividades complejas que hubieran sido imposibles de efectuar sólo con la participación del docente a cargo del grupo.

Por ello, en una nueva etapa de trabajo, nos propusimos el desafío de generar ideas que pudieran ser implementadas por los docentes sin necesidad de contar con personal adicional. Además, las actividades previstas en la etapa anterior se vinculaban implícitamente con los contenidos curriculares, estando en ocasiones algo alejadas del resto de los aprendizajes del día, siendo el principal objetivo de esta nueva etapa que esta vinculación fuera clara y evidente. Además, percibimos la necesidad de transmitir estrategias sencillas a los padres de los niños para que pudieran reforzar estos aprendizajes desde la casa, mediante un estilo de disciplina equilibrado y actividades que complementaran el trabajo áulico.

Nuestro interés central no reside en promover las emociones positivas de una manera aislada sino integrada, no sólo al currículo escolar sino también a los demás recursos psicoafectivos que incluye el programa general “Sin afecto no se aprende ni se crece”. Como se explicará más adelante, la promoción de emociones positivas incide sobre la capacidad de aprender y está estrechamente vinculada con los demás recursos que integran el programa. Esta interrelación de los procesos pone de manifiesto que sería improductivo tratar de promover algunos recursos sin haber trabajado sobre otros.

No puede haber cooperación, negociación o conductas solidarias sin el desarrollo de la simpatía.

No se puede desarrollar la habilidad de decir gracias si no existen el optimismo y la gratitud como experiencias de vida.

No se puede aumentar la satisfacción personal ni la autoeficacia si no se modifican las atribuciones internas negativas.

No se puede lograr el control del impulso o el manejo eficaz del estrés si no se ha desarrollado la capacidad de relajación y viceversa.

No se puede disfrutar el aprendizaje si no se integran la alegría, la diversión y el buen humor como recursos de enseñanza.

A manera de ejemplo, en la Figura 1 se han plasmado algunas de las relaciones entre los recursos psicoafectivos.

El esquema educativo que proponemos debería trascender las puertas de la escuela, transfiriéndose a la vida cotidiana de los alumnos. Es nuestro objetivo que las pautas de acción, reflexión y expresión emocional contenidas en este manual puedan ser interiorizadas por los alumnos e incorporadas a su actuar y sentir diario.

El texto está organizado en cuatro capítulos. En el capítulo 1, se examinan los fundamentos conceptuales que dan origen a nuestro proyecto. Se explica por qué las emociones

positivas potencian el aprendizaje y favorecen el establecimiento de relaciones sociales más saludables durante la niñez. El capítulo 2 está dirigido principalmente a la familia. En él se dan orientaciones a los padres para potenciar el desarrollo de las emociones positivas en sus hijos, en interacción con la escuela. En el capítulo 3, se presentan los objetivos y la propuesta metodológica con sus respectivas fundamentaciones teóricas. Finalmente, en el capítulo 4, se ofrecen ejemplos de actividades para desarrollar en el aula y el hogar.

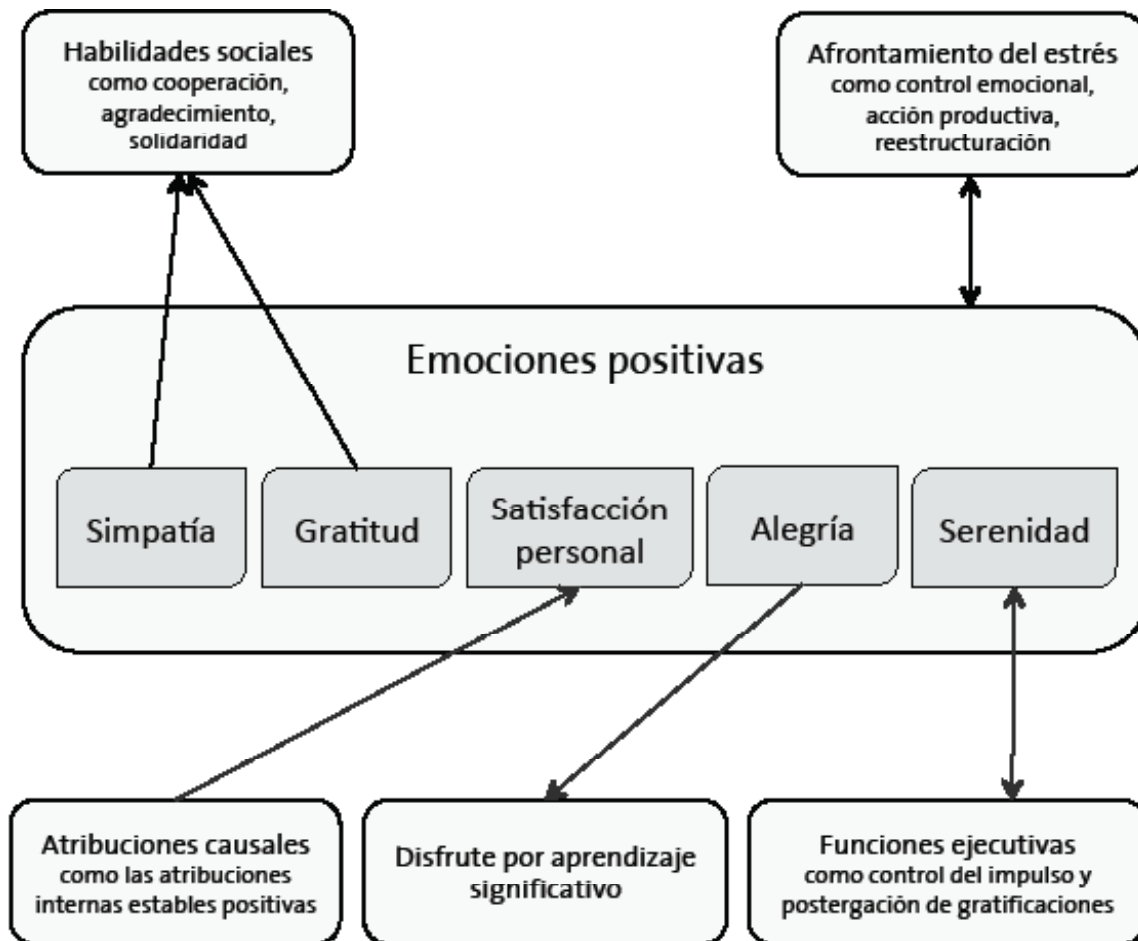


Figura 1. Vinculación entre los distintos recursos que integran el programa general.

Agradecimientos

El desarrollo de este proyecto no hubiera sido posible sin el apoyo, la perseverancia y el entusiasmo de quienes forman o han formado parte de nuestro equipo de investigación. A ellos dirigimos nuestro especial agradecimiento: Pablo Aguirre, Andrea Apaz, Vanessa Arán, Glenda Bernhardt, Rocío Díaz, Alejandro Enrique, Mónica Esparcia, Noelia Ferrato, María Victoria Fraga, María Ghiglione, Anabel Giannecchini, Irina Gómez, Natalia Grabois, Fabiola Iglesias, Viviana Lemos, Romina Lenardón, Pablo Lillo, Magdalena López, Vanesa Manucci, María Soledad Menghi, Mariel Musso, Natalia Nerone, Vanina Perez, Alejandrina Pruzzo, Santiago Resett, María Laura Rizzo, María José Ruiz Díaz, Cristina Schmidt, Candela Tortul, Jael Vargas y Nadia Villanueva.

Gracias a los directivos y docentes que implementaron nuestras propuestas y nos enriquecieron y sorprendieron con sus experiencias y resultados.

Gracias a los niños, de quienes aprendemos cada día. Ellos nos enseñan lo que funciona y lo que no, y transforman a sus familias con lo que han aprendido en el aula.

Laura Oros

María Cristina Richaud de Minzi

Fundamentos conceptuales 1

La investigación ha demostrado que, mientras algunas personas se derrumban frente a las crisis, otras salen indemnes y con mayor fortaleza. Esto sugiere la existencia de factores protectores que mitigan el impacto del estrés y promueven el desarrollo de estrategias de afrontamiento funcionales, consiguiendo que estas personas se mantengan sanas a pesar de los conflictos.¹

Estos factores o recursos pueden ser de carácter material (ej. dinero y bienes), social (ej. apoyo y contención de personas significativas), psicológico (ej. creencias de autoeficacia, inteligencia y emociones positivas) o biológico (ej. salud y energía).² Aunque todos son importantes, quizá los recursos psicológicos y los sociales tengan una relevancia especial. Los individuos que mantienen creencias y actitudes positivas hacia la vida, aún en condiciones económicas desfavorables y con una salud debilitada, pueden progresar y modificar sus entornos a pesar de los obstáculos.³

El presente trabajo trata especialmente las emociones positivas que juegan un importante papel en el desarrollo de creencias y conductas, y que actúan como factor paliativo de la enfermedad física y mental.⁴

¿Qué son las emociones positivas y por qué actúan como recursos protectores en la infancia?

Las emociones, en general, son estados mentales y afectivos que comprenden sentimientos, cambios fisiológicos, expresiones corporales y tendencias a actuar de una manera específica.⁵ Las emociones positivas, en particular, son aquellas en las que predomina la valencia de placer o bienestar.

-
- 1 Silvia Baeza, “El rol de la familia en la educación de los hijos”, *Psicología y psicopedagogía* 1, nº 3 (Septiembre 2000): 1-10; María Cristina Richaud de Minzi, “Attribution and coping processes in children environmentally at risk”, ponencia presentada en XXVIII International Congress of Psychology: Resilience promotion in children at risk, August 2004, Beijing, China; Alicia Torres de Torres, “Desde la psicología de frontera, cuestionamientos al concepto de resiliencia”, *Espacios y Propuesta* nº 11 (Diciembre 2000): 12-24.
 - 2 Richard S. Lazarus y Susan Folkman, *Estrés y procesos cognitivos* (Barcelona: Martínez Roca, 1986), 181.
 - 3 *Ibíd.*, 182.
 - 4 María Dolores Avia y María Luisa Sánchez Bernardos, *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales* (Madrid: Pirámide, 1995).
 - 5 Nico H. Frijda, Anthony S. R. Manstead y Sacha Bem, *Emotions and beliefs. How feelings influence thoughts* (París: Cambridge University Press, 2000), 5.

De acuerdo con la bibliografía consultada⁶ pueden identificarse al menos cuatro funciones protectoras de la emoción humana: (a) la función cognitiva, (b) la función conductual, (c) la función fisiológica y (d) la función interpersonal.

Función cognitiva

Dentro de la función cognitiva puede mencionarse que las emociones positivas:

1. Favorecen una evaluación menos amenazante de las situaciones adversas.
2. Promueven una evaluación más favorable sobre los recursos disponibles para hacer frente a circunstancias estresantes.
3. Amplían el repertorio de pensamientos.
4. Promueven el razonamiento flexible, creativo, eficiente, integrativo, abierto a la información y con preferencia hacia lo variado en lugar de lo rígido.

Estas habilidades cognitivas favorecen el uso de estrategias productivas para manejar situaciones adversas, lo que aumenta la probabilidad de experimentar nuevas emociones positivas en el futuro, promoviendo la resiliencia y el bienestar subjetivo.⁷

Función conductual

Con relación a la función conductual, se ha demostrado que las emociones positivas:

1. Amplían el repertorio de acciones.
2. Favorecen la aparición de conductas innovadoras.
3. Favorecen la autoprotección en situaciones negativas.
4. Ayudan a mantener esfuerzos perseverantes para afrontar situaciones difíciles.
5. Promueven la búsqueda de nuevos estímulos vs. el estancamiento y la paralización.⁸

Función fisiológica

Dentro de la función fisiológica, cabe destacar que las emociones positivas actúan como reparadoras de la salud, pues ayudan a regular el efecto de las emociones negativas. La exposición a estímulos emocionales positivos reduce significativamente, incluso retornando hasta la línea de base, las reacciones cardiovasculares producidas por estímulos negativos previos. Además, protegen

6 Susan Folkman y Judith Tedlie Moskowitz, "Stress, positive emotions, and coping". *Current Directions in Psychological Science* 9, n° 4 (August 2000): 115-118; María Cristina Richaud de Minzi, Gisela Laura De Monte, Mariel Fernanda Musso, Cristian C. Hablaos y Vanesa Biberberg (inédito), "Positive psychology: A new approach in psychological research", Facultad de Humanidades "Teresa de Ávila", Universidad Católica Argentina, Paraná, Argentina; Bárbara Fredrickson, Roberta Mancuso, Christine Branigan y Michele Tugade, "The undoing effect of positive emotions", *Motivation and Emotion* 4, n° 4 (December 2000): 237-258; Barbara L. Fredrickson, "Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. Prevention & treatment, 3"; disponible en www.unc.edu/peplab/publications/cultivating.pdf; Internet (consultada el 30 de enero de 2008).

7 Folkman y Moskowitz, "Stress, positive emotions, and coping", 115-118; Richaud de Minzi et al., "Positive psychology: A new approach in psychological research."

8 *Ibíd.*

todo el sistema psicoimmunoendocrinológico, mediante su efecto sobre las catecolaminas y los niveles de cortisol en sangre.⁹

Función interpersonal

Finalmente, las emociones positivas también tienen una función interpersonal¹⁰ pues:

1. Promueven una socialización sana.
2. Fomentan comportamientos socialmente competentes.
3. Favorecen la aparición de conductas prosociales como el altruismo.
4. Facilitan la aceptación por parte de los pares.

Clasificación de las emociones positivas

Las emociones positivas no surgen únicamente tras eventos favorables. Folkman y Moskowitz sostienen que incluso en situaciones de alto estrés se pueden experimentar emociones positivas.¹¹

Lazarus¹² presenta una lista de siete emociones positivas a las que agrupa en: (a) emociones provocadas por condiciones vitales desfavorables, como el alivio y la esperanza; (b) emociones empáticas, como la gratitud y la compasión; y (c) emociones provocadas por condiciones vitales favorables, como la alegría y la felicidad, el orgullo y el amor. A éstas podrían sumarse el optimismo,¹³ el sentido del humor,¹⁴ el entusiasmo, la inspiración¹⁵ y la serenidad.¹⁶

En síntesis, podría decirse que las emociones positivas actúan como un factor protector de la salud porque: mejoran las habilidades cognitivas suscitando un razonamiento más amplio y efectivo, modifican patrones fisiológicos que dañan la salud, y fortalecen e incrementan los recursos que serán de utilidad para resolver situaciones presentes y futuras, incluso inevitables.¹⁷

Nuestra propuesta incluye la promoción de las cinco emociones que se desarrollan a continuación.

-
- 9 Carbelo, Begoña y Eduardo Jáuregui, “Emociones positivas: humor positivo”. *Papeles del Psicólogo* 27 (2006): 18-30; Fredrickson et al., “The undoing effect of positive emotions”, 237-258; Andrew Steptoe y Jane Wardle “Positive affect and biological function in every”, *Neurobiology of aging* 26, (2005): 108-112.
 - 10 Fredrickson, “Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. Prevention & treatment”, 3.
 - 11 Folkman y Moskowitz, “Stress, Positive Emotions, and Coping”, 115-118.
 - 12 Richard S. Lazarus, *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud* (España: Desclée de Brouwer, 2000), 246-260.
 - 13 Eliseo Chico Librán, “Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento”. *Psicothema* 14, n° 3 (Marzo 2002): 544-550; Makoto Iwanaga, Hiroshi Yokoyama y Hidetoshi Seiwa, “Coping availability and stress reduction for optimistic and pessimistic individual”, *Personality and Individual Differences* 36, n° 1 (January 2004): 11-22.
 - 14 Rod. A. Martin, Patricia Puhlik-Doris, Gwen Larsen, Jeanette Gray y Kelly Weir, “Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire”, *Journal of Research in Personality* 37, n° 1 (January 2003): 48-75.
 - 15 Bonifacio Sandín, Paloma Chorot, Lourdes Lostao, Thomas Joiner, Miguel Santed, y Rosa M. Valiente, “Escala PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural”. *Psicothema* 11, n° 1 (1999): 37-51.
 - 16 Ferran Padrós Blázquez, “Disfrute y bienestar subjetivo. Un estudio psicométrico de la gaudibilidad” (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2002).
 - 17 Fredrickson et al., “The undoing effect ...”, 237-258.

Serenidad

La serenidad podría ser definida como una experiencia interna que involucra paz y confianza y que existe independientemente de los eventos externos.¹⁸ La serenidad no consiste en la ausencia de experiencias aversivas, es una emoción que puede experimentarse incluso en situaciones externas de dificultad.¹⁹

La capacidad de serenarse facilita el afrontamiento del estrés y prepara el camino para un aprendizaje significativo debido a que permite tomar distancia de aquellos pensamientos que generan inquietud y/o angustia.²⁰

Un niño inquieto, irritado, molesto y/o ansioso tendrá dificultades para comprender con claridad las consignas escolares y para desarrollar sus tareas bajo los mínimos criterios de prolijidad, exactitud y corrección. Asimismo mostrará dificultades para permanecer quieto o en silencio, perturbando de este modo al resto del grupo.

Nuestra propuesta incluye la relajación como método para inducir la serenidad. La relajación permite la minimización de la tensión, la recuperación del equilibrio emocional y, por ende, del bienestar subjetivo.²¹ La estabilidad del organismo se logra tridimensionalmente, modificando los aspectos mentales (produciendo calma y distensión cognitiva), fisiológicos (provocando cambios en la tensión muscular y frecuencia cardíaca, normalizando la respiración, etc.) y conductuales (ejerciendo cambios en la actividad motriz, y en las expresiones corporales y faciales, etc.).

En los niños, la relajación facilita la capacidad de reflexión, predispone a una participación más activa y a una mayor receptividad, aumenta la memoria y la concentración, y desarrolla la creatividad, lo cual permite mejorar la calidad del aprendizaje. Además, mejora la calidad del sueño y optimiza la recuperación física y mental.²²

Alegría y buen humor

La alegría es un estado emocional positivo que suele caracterizarse por la excitación fisiológica y que es provocado por algo deseable.²³ El humor se refiere a la capacidad de encontrar lo cómico, incluso en la tragedia.²⁴ El buen humor al que nosotros hacemos referencia se relaciona con las respuestas individuales de euforia, sonrisas y risas;²⁵ y no con un aspecto inmodificable de la personalidad (sentido del humor).

18 Kay Roberts y George Cunningham, "Serenity: Concept analysis and measurement", *Educational Gerontology* 16, n° 6 (January 1990): 577-589.

19 Gerard J. Connors, Radka T. Toscova y Scott J. Tonigan, "Serenity", en *Integrating spirituality into treatment. Resources for practitioners*, ed. William R. Miller (Washington DC: American Psychological Association, 1999), 235-250.

20 *Ibíd.*

21 Michéline Nadeau, *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años* (España: Sirio, 2001), 19.

22 *Ibíd.*, 20.

23 Lazarus, *Estrés y emoción*, 254.

24 Steven J. Wolin y Sybil Wolin, *The resilient self: how survivors of troubled families rise above adversity* (Nueva York: Random House Inc, 1993).

25 Martin et al., "Individual differences in uses of humor...", 48-75.

Los beneficios que aporta un estado de ánimo alegre repercuten en el niño a nivel físico, psicológico y social.

A nivel físico, la alegría, mediante la risa, su máxima expresión, optimiza la oxigenación, ayuda a prevenir problemas cardíacos, incrementa el flujo sanguíneo tal como lo haría un juego o la práctica deportiva,²⁶ relaja el sistema nervioso y reduce los niveles de estrés, favorece la digestión, e incrementa la liberación de endorfinas y serotonina, hormonas que propician la analgesia, la serenidad y refuerzan el sistema inmunológico.²⁷

Dichos efectos saludables han llevado a que numerosos profesionales de la salud integren este importante recurso junto a los tratamientos médicos tradicionales para la recuperación de sus pacientes. Las visitas de payasos voluntarios a los centros de salud infantil y hospitales públicos son algunas de las iniciativas que se ubican en esta tendencia.

En lo que respecta al plano psicológico y social, se sabe que cuando predomina un estado de ánimo alegre y de buen humor aumentan las probabilidades de ser considerados y amigables con los pares,²⁸ favoreciendo así la vinculación interpersonal. La alegría intensifica la confianza y prepara al niño para que experimente y fomente vínculos sociales mediante el contagio de sensaciones positivas.²⁹ Además, impulsa a los niños a jugar y, a su vez, el juego promueve habilidades físicas, socioemocionales e intelectuales y la exploración incrementa el conocimiento y la complejidad psicológica.³⁰

Autores como Ritz³¹ mencionan que el buen humor actúa también como un importante recurso de afrontamiento frente a la adversidad, ayudando a los individuos a superar saludablemente las crisis y fracasos.

En el plano educativo, el humor favorece la retención y el recuerdo de información. Cuando se integran la creatividad y la diversión para exponer un tema relevante, se aumenta la probabilidad de que los alumnos recuperen con menor esfuerzo esa información en el futuro.³²

Simpatía

A diferencia de lo que comúnmente se piensa, el niño simpático no es aquel que más sonríe.

La simpatía constituye el componente afectivo de la empatía. Mientras en esta última predomina la capacidad cognitiva de ponerse en el lugar del otro y comprender su punto de vista y sus reacciones emocionales, en la simpatía prevalece la capacidad de sintonizar con la

26 M. Miller, "Divergent effects of laughter and mental stress on endothelial function: potential impact of entertainment", ponencia presentada en la Sesión Científica de la American College of Cardiology, News release, 6 al 9 de marzo de 2005, University of Maryland School of Medicine Orlando, Florida.

27 Ángel Rodríguez Cabezas, "Efectos del humor: Consideraciones médicas", en *El valor terapéutico del humor*, ed. Ángel Rodríguez Idígoras (España: Descleé de Brouwer, 2002), 43-62.

28 Richard S. Lazarus y Bernice N. Lazarus, *Pasión y razón: La comprensión de nuestras emociones* (Barcelona: Piados, 2000).

29 Richaud de Minzi et al., "Positive psychology: A new approach in psychological research".

30 Barbara Fredrickson y Thomas Joiner, "Positive emotion trigger upward spirals toward emotional well-being". *Psychological Science* 13, n° 2 (March 2002): 172-175.

31 Sandra E. Ritz, "El humor del superviviente: El papel del humor al enfrentarse las personas con los desastres", en *El humor y el bienestar en las intervenciones clínicas*, eds. Waleed Salameh y William Fry (Bilbao: Descleé de Brouwer, 2004), 219-268.

32 Doni Tamblin, *Laugh and learn* (Nueva York: Amazon, 2003).

emoción de los demás y la inclinación a ayudar.³³ La simpatía es entonces una reacción emocional vicaria basada en la preocupación por la condición emocional del otro, que involucra sentimientos de pena e interés y comprende el deseo de que el otro se sienta mejor. La simpatía no es meramente sentir lo que los demás sienten, es una emoción en sí misma que experimenta una persona al ver sufrir o disfrutar al otro. Es una versión propia del sufrimiento o la alegría ajena. Además implica, al mismo tiempo, interesarse por sus necesidades y anhelar su bienestar.³⁴ La sensación de ser movilizadado por la condición ajena es, quizá, una característica particular de la simpatía.

Por consiguiente, podríamos concluir que la simpatía es una emoción positiva, no desde el punto de vista de la valencia subjetiva de placer exclusivamente, puesto que en ocasiones comprende sentimientos de tristeza y pena, sino desde el punto de vista constructivo y prosocial.

Como se mencionó anteriormente, la simpatía se elicitada al observar tanto las satisfacciones como los infortunios ajenos. Den Ouden y Russell mencionan que la simpatía emerge al observar las desgracias que les ocurren a los demás, siempre y cuando éstas sean atribuidas por el observador a factores que escapan al control de la víctima. Si a juicio del observador, la persona perjudicada podría haber evitado la situación y no lo hizo, se pueden experimentar incluso emociones negativas como el disgusto. Es cuando se considera que el daño está más allá del control de la víctima, que surge la simpatía. Estos autores sostienen que mientras el disgusto facilita conductas de rechazo hacia el damnificado, la simpatía promueve conductas de ayuda.³⁵

Por otro lado, alegrarse por la prosperidad del otro a pesar de no estar pasando por su misma situación (por ejemplo, ver que un amigo ha sido elegido como abanderado), facilita la interacción social positiva y promueve vínculos interpersonales más sólidos y perdurables.

La relación entre la empatía emocional o simpatía y la conducta social ha sido bastante estudiada; se han encontrado relaciones positivas con el comportamiento prosocial,³⁶ el altruismo³⁷ y la tendencia a perdonar a otros, etc.³⁸

33 Laura Oros, "Evaluación de la simpatía en niños de 6 y 7 años de edad", en *X Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, XVII Jornadas Nacionales de ADEIP. Crisis. Mutaciones-rupturas-posibilidades*, ed. M. C. Lambrisca (Buenos Aires: ADEIP, 2006), 345-349.

34 Nancy Eisenberg, "Values, sympathy and individual differences: Toward an pluralism of factor influencing altruism and empathy". *Psychological Inquiry* 2, n° 2 (April 1991): 128-131; Jutta Kienbaum, Cordelia Volland y Dieter Ulich, "Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships", *International Journal of Behavioral Development* 25, n° 4 (July 2001): 302-309; Lazarus, *Estrés y emoción*, 251.

35 Marieke D. den Ouden y Gordon W. Russell, "Sympathy and altruism in response to disasters: A Dutch and Canadian comparison". *Social Behavior and Personality* 25, n° 3 (March 1997): 241-247.

36 María Vicenta Mestre Escrivá, Paula Samper Gracia y María Dolores Frías Navarro, "Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador". *Psicothema* 14, n° 2 (2002): 227-232.

37 Den Ouden y Russell, "Sympathy and altruism...", 241-247.

38 Ann Macaskill, John Maltby y Liza Day, "Forgiveness of self and others and emotional empathy", *The Journal of Social Psychology* 142, n° 5 (October 2002): 663-665.

Gratitud

La gratitud es un sentimiento que implica el reconocimiento de un bien que ha sido concedido intencionalmente y que ha resultado para beneficio personal.³⁹ Esta emoción puede ser interpersonal (gratitud hacia un amigo, un docente, un familiar) o transpersonal (gratitud a Dios, a la naturaleza, a la vida).⁴⁰

Se experimenta gratitud cuando: (a) se obtiene un beneficio que es evaluado como positivo, (b) ese beneficio no se ha conseguido por el esfuerzo propio, sino que (c) ha sido otorgado intencionalmente por un benefactor.⁴¹

Uno podría intuir que cuanto más necesitada esté una persona, mayor será el sentimiento de gratitud hacia quien lo asista o le otorgue un bien. Sin embargo, de acuerdo con Lazarus, esto surge de una lectura muy superficial.⁴² La relación “dar y recibir” es mucho más compleja, pues integra una serie de interpretaciones cognitivas, teñidas socioculturalmente, que deben ser tenidas en cuenta. Si la persona necesitada se avergüenza de su necesidad se sentirá incómoda frente al favor recibido y probablemente no manifieste un agradecimiento genuino.

El sentimiento genuino de gratitud retroalimenta las conductas prosociales, puesto que una persona agradecida sentirá deseos de retribuir a su benefactor, quien ha mostrado altruismo y prosocialidad antes. Quizá por ello, la gratitud ha sido reconocida como un recurso de gran importancia, un aspecto deseable de la personalidad y de la vida social, pues incrementa el bienestar personal y relacional beneficiando en última instancia a la comunidad y promoviendo la estabilidad social.⁴³

La gratitud se vincula con otras emociones positivas como el optimismo, la alegría, la felicidad y la esperanza, así como con mejores niveles de salud e interés por las tareas.

Estudios llevados a cabo por Emmons y McCullough muestran que los alumnos que identifican regularmente eventos o circunstancias por las que se sienten agradecidos manifiestan menos síntomas físicos desagradables, mayor optimismo, mayor bienestar, entusiasmo, determinación y energía, comparados con alumnos que se sienten agradecidos con menos regularidad o que se focalizan en eventos negativos o se comparan con las ventajas o beneficios que reciben otros.⁴⁴

Satisfacción personal

La satisfacción personal, también llamada orgullo, implica el fomento de la identidad del ego y la autoatribución del mérito de logros valiosos.⁴⁵ Tiene que ver con la valoración, la conformidad y la aceptación de uno mismo. En este sentido, el concepto de satisfacción personal está estrechamente ligado al de autoestima.

39 Lazarus, *Estrés y emoción*, 250; Robert Emmons, Michael E. McCullough y Jo Ann Tsang, “The assessment of gratitude”, en *A handbook of models and measures. Positive psychological Assessment*, ed. Shane Lopez y C.R. Snyder (Washington, D.C., American Psychological Association, 2003), 327-341.

40 Emmons et al., “The assessment of gratitude”, 327-341.

41 *Ibíd.*

42 Lazarus, *Estrés y emoción*, 251.

43 Emmons et al., “The assessment of gratitude”, 327-341.

44 *Ibíd.*

45 Lazarus, *Estrés y emoción*, 256.

El sentimiento de valía personal comienza a gestarse desde muy temprano en la vida de los niños, siendo los padres el primer punto de referencia. Los niños que crecen en hogares donde se sienten aceptados, amados, protegidos y donde se incentivan sus logros y se destacan sus cualidades positivas muestran un nivel de satisfacción más elevado que los niños que han crecido bajo la tutela de padres abusadores, críticos, burlones y poco afectivos.

El grado en que los niños se consideran capaces y valiosos incide sobre su desempeño general y sobre la forma de percibir y manejar las situaciones difíciles de su entorno.⁴⁶

Para promover la autoestima, es necesario trabajar simultáneamente en el sistema atribucional, puesto que está demostrado que la valoración personal se relaciona con las atribuciones (creencias acerca de las causas) que los niños hacen acerca de sus éxitos y sus fracasos.⁴⁷ Un estilo atribucional sano incluye creencias en causas internas (que provienen de sí mismo), controlables (que están bajo el propio dominio) y estables (que están siempre presentes) frente a los éxitos; e internas, controlables e inestables frente a los fracasos. Es esperable, por ejemplo, que los niños que atribuyen el éxito escolar a habilidades internas estables y controlables como ser inteligentes, haber estudiado, etc., muestren mayor valía personal que aquellos que atribuyen el resultado de su examen a causas externas como la bondad del profesor, la facilidad del examen o la suerte.⁴⁸

La convicción de que los fracasos están producidos por causas internas estables (como ser poco capaz intelectualmente) aumenta la resignación y reduce la probabilidad de esperar éxito en el futuro, resintiendo aún más la autoestima.⁴⁹

Durante la infancia, la satisfacción personal suele ir acompañada de creencias de autoeficacia. Éstas tienen que ver con la manera en que los niños perciben sus propias habilidades para lograr los objetivos que se han propuesto. Por ejemplo, cuán capaces se perciben de conquistar la amistad de un nuevo vecino, cuán capaces se creen de poder ganar en un juego o deporte, o de realizar adecuadamente una tarea escolar, etc. Cuanto más capaz se considere un niño para alcanzar un logro que es importante para él, mayor será la probabilidad de que aumente su sentido de satisfacción y valía personal.

En los adultos, la relación entre la autoestima y la autoeficacia puede ser menos evidente o ir desapareciendo. Esto es claro en el caso de una persona que se juzga a sí misma ineficaz para llevar a cabo una tarea sin que esto disminuya su autoestima o, por el contrario, una persona que es altamente eficaz para realizar una actividad y, sin embargo, no se valora afectivamente.⁵⁰ Más aún, de acuerdo con Mone, Baker y Jeffries, la autoestima no garantiza un buen desempeño ni logros personales; es la confianza en la propia eficacia la que predice el triunfo. Mientras la autoeficacia es un proceso cognitivo, la autoestima es un proceso predominantemente afectivo.⁵¹

46 María Angélica Verduzco Álvarez-Icaza, Emilia Lucio Gómez-Maqueo y Consuelo Durán Patiño, "La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar". *Salud Mental* 27, n° 4 (agosto 2004): 18-25.

47 María Victoria Trianes Torres, *Educación y competencia social* (España: Aljibe, 1996), 78.

48 *Ibíd.*, 104.

49 *Ibíd.*

50 Albert Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control* (New York: W. H. Freeman & Co, Publishers, 1997).

51 Citados en *Ibíd.*

No obstante, creemos que durante la infancia gran parte del sentido de valía personal está dado por los éxitos alcanzados. A esta edad, cuando la capacidad de introspección es aún bastante débil, la autoestima se conforma por logros concretos atribuidos a sí mismos, por lo cual la misma se vincula con la autoeficacia.⁵²

Destacamos este aspecto debido a que hipotetizamos que fomentando las creencias de autoeficacia se puede promover la satisfacción personal. En el capítulo 3 se mencionarán algunas estrategias que puede emplear el docente para aumentar la autoeficacia en sus alumnos.

¿Es posible educar las emociones?

El marco teórico que orienta nuestra propuesta de trabajo nos impulsa a responder afirmativamente a este interrogante.

Partimos del encuadre de la psicología positiva que postula la existencia de recursos psicológicos, entre los que se cuentan las emociones positivas, que protegen y reparan la integridad y la salud de las personas, posibilitando acceder a experiencias ricas y productivas a pesar de haber vivido situaciones severamente estresantes.⁵³

De acuerdo con esta misma corriente, estos recursos psicológicos pueden promoverse cuando no se han desarrollado lo suficiente o fortalecerse cuando han sido agotados o están debilitados. La tenencia y utilización funcional de estos recursos es lo que distingue a un niño resiliente de uno que no lo es.

La importancia de detectar los recursos que posibilitan que un niño sea resiliente es de tal magnitud que deberían sumarse esfuerzos mancomunados para la realización de esta labor. Sin embargo, es evidente que la mera identificación de los recursos carece de valor si no se la utiliza como sustrato para la prevención del desajuste y/o para la promoción de la salud psicológica. Rutter sostiene que no es suficiente identificar los recursos, es necesario además crear o fortalecer los mecanismos protectores, siendo éste el objetivo esencial de las estrategias de intervención preventiva y de nuestra propuesta de trabajo.⁵⁴

Werner plantea que el desarrollo de la resiliencia, mediante un programa de intervención, puede lograrse por dos vías: (a) reduciendo la exposición de los individuos a aquellos eventos de vida que ponen en riesgo su salud integral o (b) maximizando o fortaleciendo los factores protectores; lo que posibilita que el desarrollo de la resiliencia pueda lograrse también cuando se torna difícil modificar los contextos naturales.⁵⁵

52 Emmy E. Werner, "How children become resilient: Observations and cautions", *Resiliency In Action* 1, n° 1 (1996): 18-28; James Connell y James Wellborn, "Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of the self-system processes", en *Self processes and development*, eds. Megan Gunnar y L. Alan Sroufe (Hillsdale: Erlbaum, 1991), 43.

53 Baeza, "El rol de la familia en la educación de los hijos", 1-10; María Cristina Richaud de Minzi, Carla J. Sacchi, José Eduardo Moreno y Ana María Borzone, "Desarrollo de resiliencia en niños en riesgo ambiental por pobreza extrema", Primer informe de avance correspondiente al PICT 03/14064; (2003).

54 Michael Rutter, "Psychosocial resilience and protective mechanisms", *American Journal of Orthopsychiatry* 57, n° 3 (July 1987): 316-331.

55 Emmy E. Werner, "High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years", *American Journal of Orthopsychiatry* 59, n° 1 (January 1989): 72-81.

Algunos investigadores ya han iniciado programas para promover la resiliencia en niños en situación de riesgo, mediante el fortalecimiento de los recursos psicológicos y sociales.⁵⁶ Los resultados obtenidos muestran que, como producto de la intervención, se ha conseguido una adquisición progresiva de las capacidades resilientes, pudiéndose observar cambios significativos que evidencian una mejora de la salud mental de los niños.

Específicamente con relación a la plasticidad de los recursos emocionales, Trianes Torres menciona que:

Si bien existe una base genética o innata que se encuentra universalmente, la expresión de las emociones está sujeta a influencias debidas a la experiencia, la situación social y cultural, etc. Se pueden vincular efectos específicos o sentimientos a objetos, acontecimientos o personas por condicionamiento clásico, y por condicionamiento operante se pueden reforzar sentimientos positivos. Debido a la íntima relación entre emoción y cognición parece posible que se pueda despertar emoción ante un evento por la comprensión y asimilación de ideas que la estimulen. En suma, el desarrollo emocional parece susceptible de ser influido por la educación.⁵⁷

Concretamente en relación al humor, Soebstad señala que su promoción debe ser incorporada desde temprano en los establecimientos de educación escolar porque el humor puede ser reforzado desde el medio ambiente.⁵⁸ El humor, así como otras emociones positivas, no es una característica estática.

Tal como lo menciona Soebstad,⁵⁹ uno de los contextos que permite un fácil acercamiento a los niños y la posibilidad de trabajar con ellos, para fortalecer sus recursos y mitigar los efectos del estrés ambiental, es la escuela.⁶⁰ En ella, los docentes y el equipo escolar en general pueden constituirse en modelos coherentes de identificación, proveer apoyo y contención, retroalimentación positiva, cuidado, y oportunidades para desarrollar actitudes de confianza y para contribuir con los demás.⁶¹ Garmezy señala que “el ethos de la escuela y sus maestros parece nutrir un importante factor protector en el desarrollo del niño y del adolescente: la adquisición de capacidades cognitivas y sociales que constituyen la base para la supervivencia en un mundo amenazante”.⁶²

56 César Castros Montesinos, “Resiliencia y salud”; disponible en www.ceprodep.org.pe/resilien.htm; Internet (consultada el 13 de diciembre de 2003).

57 Trianes Torres, *Educación y competencia social*, 69.

58 Norway Soebstad, *Child resilience and religion in relation to humor theory and practice* (Ginebra: International Catholic Child Bureau, 1995).

59 *Ibíd.*

60 Michael Rutter, Barbara Maughan, Peter Mortimore y Janet Custon, *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children* (London: Open Books, 1979).

61 Bonnie Benard, “The health realization approach to resiliency”, *Western Center News* 8, n° 1 (December 1994): 1-4.; Rutter, et al., *Fifteen thousand hours*.

62 Garmezy, “Stress, competence, and development...”, 166.

Integración escuela-familia: un desafío impostergable 2

El éxito escolar de los niños, que comprende no sólo la adquisición de capacidades intelectuales sino también de las sociales y afectivas, está fuertemente relacionado a las características del entorno familiar.¹ Por esta razón, la integración escuela-familia se vuelve una pieza clave para conseguir una educación efectiva.² Los padres y los maestros pueden formar un fuerte equipo para la nutrición emocional de los niños y para apoyarlos en el progreso de sus conocimientos y destrezas.³

Cuando los niños perciben que estos dos sistemas (familia y escuela) van en busca de los mismos objetivos y comparten las mismas modalidades educacionales, se obtiene como resultado un proceso de aprendizaje más coherente y significativo.⁴

Una de las formas que tienen las escuelas para vincularse con los padres o tutores de los niños son las reuniones de padres. Éstas constituyen un espacio ideal para el diálogo y la puesta en común de propuestas y objetivos, aunque, a menudo, se las utiliza principalmente para la exposición de los problemas de conducta y el señalamiento de los logros o dificultades con relación a lo pedagógico.⁵ Si bien estos elementos son importantes, sería bueno aprovechar estos encuentros, o desarrollar otros más específicos, para apoyar a los padres en la tarea de capitalizar el desarrollo global positivo de los alumnos.⁶

Está demostrado que el ambiente escolar ofrece un escenario propicio para ejecutar programas o talleres psicoeducativos para padres, con el fin de aportar herramientas que les ayuden a suplir las necesidades afectivas de sus hijos y a mejorar su consecuente desempeño social y académico.⁷ Si bien estos talleres deberían ser conducidos por especialistas en la temática, es cada vez más necesario que los maestros conozcan y transmitan información básica sobre los procesos y prácticas familiares que pueden optimizar o bien perjudicar el desarrollo socio-emocional de los niños. Los docentes comparten gran parte de su tiempo con niños que reflejan dinámicas familiares muy diversas y detectan con facilidad cuando hay

1 M. Rivera y N. Milicic (2006), "Alianza familia-escuela: percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de enseñanza general básica", *Psyche* 15, n° 1 (2006): 119-135.

2 L. Alcalay, N. Milicic y A. Torretti. "Alianza efectiva familia-escuela: Un programa audiovisual para padres", *Psyche* 14, n° 2 (2005): 149 -161.

3 S. Sinay, *La sociedad de los hijos huérfanos* (Buenos Aires: Ediciones B, 2007).

4 Alcalay et al., "Un programa audiovisual para padres".

5 S. Giordano, S. Nogués y C. Eroles, *Educación, resiliencia y diversidad* (Buenos Aires: Espacio Editorial, 2007).

6 L. B. Oros y J. Vargas Rubilar, "Fortalecimiento emocional de la familia. Condición necesaria para la superación de la pobreza" (Manuscrito no publicado, 2010).

7 J. A. Vargas y L. B. Oros, "Una propuesta de intervención psicoeducativa para promover la autoestima infantil", *Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* 57, n° 3 (2011): 235-244; Oros y Vargas, "Fortalecimiento emocional de la familia. Condición necesaria para la superación de la pobreza".

situaciones del entorno familiar que comprometen su progreso. Muchos padres podrían verse beneficiados si recibieran orientaciones prácticas y sencillas acerca de qué conductas reforzar y cuáles evitar para facilitar la experiencia de emociones positivas en sus hijos. A continuación se ofrece información que puede resultar útil para este cometido.

La influencia de los padres

La familia es considerada como la fuente socializadora y formadora de la personalidad de sus miembros más pequeños: los niños. Éstos, desde temprano, se nutren de las relaciones particulares que mantienen con sus padres y son criados de acuerdo con estilos particulares que orientan sus creencias, conductas, valores y aspiraciones. De este modo, los comportamientos familiares, especialmente practicados por los padres, pueden ser causa directa de conductas y emociones desadaptativas en los niños o, por el contrario, predictoras de éxito y ajuste psicosocial.⁸

Las prácticas parentales son todas aquellas conductas específicas que realizan los padres y que promueven la socialización de los hijos.⁹ La combinación de estas prácticas, junto a otros atributos del medio familiar, constituyen el estilo parental.

Diferentes autores¹⁰ han mencionado que el estilo parental puede dar explicación a formas específicas de psicopatología infantil y problemas de conducta como deshonestidad, delincuencia, características de personalidad tipo A, comportamiento antisocial, dependencia y autocrítica,¹¹ como así también a conductas proactivas, alta competencia social, académica y deportiva, autoconfianza, etc.¹²

Resumiendo los aportes de algunos expertos en la materia se llega a la conclusión de que existen cuatro prácticas o comportamientos parentales específicos que, combinados, dan lugar

8 M. C. Richaud de Minzi, "La percepción de la amenaza y la formación de recursos para el afrontamiento del estrés. Un estudio en niños", *Revista Interamericana de Psicología* 25, n° 1 (1991): 23-33; V. del Barrio, *Los factores de riesgo de la depresión infantil* (Actas del 28 Congreso internacional de Psicología, Santiago de Chile, 2001).

9 N. Darling y L. Steinberg, "Parenting style as context: An integrative model", *Psychological Bulletin* 113, n° 3 (1993): 487-496.

10 E. L. George y B. L. Bloom, "A brief scale for assessing parental child-rearing practice: Psychometric properties and psychosocial correlates", *Family Process* 36 (1997): 63-80; A. Gimeno, *La familia: el desafío de la diversidad* (España: Ariel, 1999); K. L. Glasgow, S. M. Dornbusch, L. Troyer, L. Steinberg y P. L. Ritter, "Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools". *Child Development* 68, n° (1997): 507-529; M.C. Richaud de Minzi, "Children report of parental behavior. A revised version for five years old children" (Trabajo presentado en el XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Canadá, 1996).

11 George y Bloom, "A brief scale for assessing parental child-rearing practice: Psychometric properties and psychosocial correlates"; K. Kilgore, J. Snyder y C. Lentz, "The contribution of parental discipline, prenatal monitoring, and school risk to early-onset conduct problems in african american boys and girls", *Developmental Psychology* 36, n° 6 (2000): 835-845.

12 Glasgow et al., "Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools", J. E. Moreno, "Influencia parental y vínculos con pares en niños", en Actas del XXIX Congreso Interamericano de Psicología, Lima, Perú, 2003.

a una gran variedad de estilos de crianza. Estos comportamientos incluyen: (a) la aceptación, (b) el control, (c) el descuido y (d) el respeto por la individualidad.¹³

La aceptación

La aceptación implica compromiso y afecto. Los padres aceptantes se caracterizan por mantener una actitud cálida y sensible a las necesidades de sus hijos, proximidad en momentos de crisis o tensión, comunicación, compañía, atención, expresiones de afecto y protección. Estos padres se muestran orgullosos de sus hijos y expresan de diversas formas sus sentimientos positivos fortaleciendo de esta manera los lazos interpersonales.¹⁴ Los niños que provienen de hogares donde predominan las expresiones de afecto positivo son más aceptados por sus pares y presentan mayor competencia social que aquellos que provienen de hogares donde hay mayor expresión de afectos negativos.¹⁵ Las manifestaciones de cariño, sensibilidad y calidez en la crianza están vinculadas al funcionamiento social de los niños y previenen problemas de conducta y desajuste emocional.¹⁶

El control

El término *control* en el contexto de la disciplina parental se entiende como el opuesto a la permisividad.¹⁷ Implica autoridad, cumplimiento de las demandas y exigencias, y monitoreo o vigilancia de las conductas de los hijos. Kerns, Aspelmeier, Gentzler y Grabill han llegado a la conclusión de que el monitoreo y la supervisión fortalecen los lazos de apego del niño con sus padres porque le indican al menor que sus cuidadores se interesan y preocupan por él.¹⁸ Numerosos hallazgos muestran que el monitoreo parental previene conductas antisociales en los hijos, problemas con la ley, uso ilegal de sustancias, abuso de tabaco, iniciación temprana

-
- 13 Lamborn, Mounts, Steinberg y Dornbusch, 1991; Maccoby y Martin, 1983, citados por Glasgow et al., "Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools"; M. C. Richaud de Minzi, "Inventario acerca de la percepción que tienen los niños y las niñas de las relaciones con sus padres y madres: versión para 4 a 6 años", *Revista Interamericana de Psicología* 36, n° 1 (2002): 149-165; E. S. Schaefer, "Children's reports of parental behavior: An inventory", *Child Development* 36 (1962): 413-424.
 - 14 Richaud de Minzi, "Inventario acerca de la percepción que tienen los niños y las niñas de las relaciones con sus padres y madres: versión para 4 a 6 años".
 - 15 S. L. Isley, D. C. O'Neil, D. Clatfeleter, y R. D. Parke. "Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways". *Developmental Psychology* 35, n° 2 (1999): 547-560.
 - 16 L. Beckwith, S. E. Cohen y C. E. Hamilton. "Maternal sensitivity during infancy and subsequent life events related to attachment representation at early adulthood", *Developmental Psychology* 35, n° 3 (1999): 693-700; X. Ge, K. M. Best, R. D. Conger y R. L. Simons, "Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems", *Developmental Psychology* 32, n° 4 (1996): 717-731; B. A. Gordillo Ardines, "Relación entre experiencias tempranas parentales, satisfacción marital e inteligencia emocional" (Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, Golfo Centro, México, 2000).
 - 17 Richaud de Minzi. "Inventario acerca de la percepción que tienen los niños y las niñas de las relaciones con sus padres y madres: versión para 4 a 6 años".
 - 18 K. A. Kerns, J. E. Aspelmeier, A. L. Gentzler y C. M. Grabill, "Parent-child attachment and monitoring in middle childhood", *Journal of Family Psychology* 15, n° 1 (2001): 69-81.

de la actividad sexual y resulta un factor protector en contextos familiares, sociales y económicos de alto riesgo siendo también predictor de un buen rendimiento escolar.¹⁹

Gordillo Ardines mencionó que las ventajas del control dependen de la comunicación entre padres e hijos, dado que el control se vuelve más efectivo cuando los padres ofrecen explicaciones que justifican el porqué de sus requerimientos. El autor sostuvo que esta práctica, al aumentar la comprensión de las reglas impuestas, motiva a los hijos a dominar su comportamiento incluso en ausencia de sus padres.²⁰

A pesar de que el control es un elemento indispensable para el buen funcionamiento familiar, el uso excesivo del mismo puede llegar a ser contraproducente. Cuando el control deja de ser autoridad para convertirse en dominancia y cuando no se lo utiliza para proteger y cuidar sino para manipular, se habla de control hostil o patológico. Este tipo de control es intrusivo, es decir que se caracteriza por prestar asistencia inmediata aún cuando el niño no lo solicite ni sienta la necesidad de ello,²¹ y se basa en estrategias psicológicas encubiertas, como la culpa y el temor, para conseguir obediencia.²²

Kilgore et al. mencionan algunos estudios que han concluido que los padres que responden coercitivamente ante el mal comportamiento de sus hijos promueven serios y persistentes problemas de conducta. Las respuestas punitivas ante el comportamiento desajustado de los hijos inhibe esta conducta en las niñas porque incrementa sentimientos de culpa, pero exacerba el comportamiento indeseable en los niños porque evoca conductas de oposición ante la coerción. En ambos casos, esta práctica promueve efectos negativos a largo plazo.²³

El descuido y la permisividad

Los padres permisivos tienen dificultades para establecer una disciplina consistente e imponer límites a sus hijos. Esta ausencia de límites fue considerada por Gimeno como un rechazo al desarrollo de la autonomía y de la propia individualidad.²⁴ Los padres muy permisivos suelen mostrar baja responsabilidad en la educación de sus niños, indiferencia, distancia afectiva y desinterés. En el caso de la madre estas características han sido asociadas a graves problemas de comportamiento.²⁵ El estilo de crianza caracterizado por estos aspectos generalmente recibe el nombre de disciplina laxa y es vivido por los niños como rechazo afectivo.²⁶

19 Kilgore et al., "The contribution of parental discipline, prenatal monitoring, and school risk to early-onset conduct problems in african american boys and girls"; H. Stattin y M. Kerr, "Parental monitoring: a reinterpretation", *Child Development* 71, n°4 (2000): 1072-1085.

20 Gordillo Ardines, "Relación entre experiencias tempranas parentales, satisfacción marital e inteligencia emocional."

21 E. M. Pomerantz y M. M. Eaton, "Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes", *Developmental Psychology* 37, n° 2 (2001): 174-186.

22 Richaud de Minzi, "Inventario acerca de la percepción que tienen los niños y las niñas de las relaciones con sus padres y madres: versión para 4 a 6 años".

23 Kilgore et al., "The contribution of parental discipline, prenatal monitoring, and school risk to early-onset conduct problems in african american boys and girls".

24 Gimeno, *La familia: el desafío de la diversidad*.

25 L. S. Wakschlag y S. L. Hans, "Relation of maternal responsiveness during infancy to the development of behavior problems in high-risk youths", *Developmental Psychology* 35, n° 2 (1999): 269-579.

26 Richaud de Minzi, "Inventario acerca de la percepción que tienen los niños y las niñas de las relaciones con sus padres y madres: versión para 4 a 6 años".

El respeto por la individualidad

Dentro de la teoría del apego se sostiene que la adaptación social óptima tiene sus raíces en las relaciones primarias con los padres, que no sólo involucran protección, confort, cuidado y proximidad sino también una base segura para la exploración y la individualidad, es decir, la autonomía. Aquellos padres que proveen un contexto para el desarrollo de la autonomía favorecen el ajuste psicológico de sus hijos.²⁷

Sin embargo, como en cualquier proceso psicológico, los extremos no son buenos. La excesiva autonomía guarda relación con experiencias familiares de evitación, rechazo y desvinculación afectiva.²⁸ Existen evidencias de que una elevada autonomía del niño respecto de sus padres predice la depresión infantil y los sentimientos de soledad.²⁹

La combinación de estas prácticas

La combinación de los cuatro aspectos mencionados hasta aquí puede dar lugar a múltiples estilos de crianza. Baumrind distinguió tres estilos parentales: (a) el democrático, (b) el autoritario y (c) el permisivo.³⁰ Más adelante, Maccoby y Martin diferenciaron el permisivo indulgente del permisivo negligente.³¹

Los padres que siguen un estilo autoritario son exigentes y poco sensibles, presentan un alto índice de control pero baja aceptación. Intentan controlar las conductas y actitudes de sus hijos en base a un conjunto de normas previamente establecido que no puede cuestionarse ni negociarse. Ellos esperan que los niños cumplan las reglas pero no les ofrecen explicación acerca de porqué deben hacerlo y aplican generalmente castigos severos.

Por su parte, los padres democráticos se caracterizan por combinar un índice de firmeza con un índice de apoyo y protección. Estos padres también establecen reglas y monitorean la conducta de sus hijos pero no usan métodos hostiles de disciplina cuando estas reglas son violadas. Mantienen una actitud cálida y sensible, y fomentan en sus hijos el sentido de responsabilidad personal y social sin coartar la autonomía y la individualidad.

Los padres permisivos indulgentes se caracterizan por un bajo nivel de control y una alta sensibilidad. Son tolerantes, condescendientes, cálidos y aceptantes pero no ejercen suficiente autoridad. En contraste, los padres que son permisivos negligentes son más bien descuidados y siguen un modelo parental de baja involucración y compromiso. Estos padres no amonestan la conducta de sus hijos ni apoyan sus intereses. A menudo están tan preocupados por sus propios problemas que se desentienden de sus responsabilidades parentales.

27 E. V. E. Hodges, R. A. Finnegan y D. G. Perry, "Skewed autonomy-relatedness in preadolescents conceptions of their relationships with mother, father, and best friend", *Developmental Psychology* 35, n° 3 (1999): 737-748.

28 A. Oliva y A. Parra, "Autonomía emocional durante la adolescencia", *Infancia y aprendizaje* 24, n° 2 (2001): 181-196.

29 M. C. Richaud de Minzi, "Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños" (en Actas del XXIX Congreso Interamericano de Psicología, Lima, Perú, 2003).

30 Baumrind (1971) citado por S. D. Lamborn, N. S. Mounts, L. Steinberg y S. M. Dornbusch, "Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families", *Child Development* 62 (1991): 1049-1065.

31 Maccoby y Martin (1983) citados por Glasgow et al., "Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools".

Richaud de Minzi propuso un quinto estilo de crianza al que denominó *rechazante*. Este se distingue por combinar una baja aceptación o implicación afectiva con un elevado control patológico, éste último, caracterizado por una instilación de ansiedad persistente, control a través de la culpa, hostilidad y distanciamiento afectivo.³²

Gracias al aporte de diferentes investigadores, se sabe que los hijos de padres democráticos presentan mayor competencia psicosocial y mejor desempeño académico, y menos estrés internalizado y problemas de conducta que los que provienen de familias no democráticas.³³

Por su parte, los hijos de padres autoritarios si bien presentan mayor conformidad hacia las normas de los adultos y reportan menos problemas de conducta y síntomas somáticos que los hijos que provienen de familias negligentes, se destacan por mostrar un comportamiento poco prosocial.³⁴

Los hijos de padres permisivos negligentes presentan bajos niveles de ajuste psicológico y están en desventaja con respecto a la competencia social y habilidades académicas, se encuentran desvinculados de las actividades escolares y tienen una frecuencia alta de comportamientos desviados como consumo de drogas, alcohol y otros.³⁵

Los hijos de padres permisivos indulgentes presentan una competencia social relativamente mayor que los hijos de padres autoritarios, pero informan más conductas delictivas que éstos. En general, los hijos que provienen de familias no democráticas suelen hacer atribuciones externas, por lo que están menos inclinados a ver sus logros personales como producto de su propia capacidad y persistencia.³⁶

Finalmente, se ha observado que los niños que viven con padres rechazantes manifiestan un elevado sentimiento de soledad y desarrollan respuestas poco adaptativas frente a las situaciones de crisis.³⁷

¿Qué pueden hacer los padres para promover las emociones positivas de sus hijos?

Como ya se ha mencionado, el estilo democrático o autoritativo, que surge de la combinación de una alta aceptación con un elevado control sano, predice el mejor ajuste socio-emocional de los niños. Si bien no es necesario que los padres sigan un protocolo rígido para

32 Richaud de Minzi, “Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños”.

33 Glasgow et al., “Parenting styles, adolescents’ attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools”; Lamborn et al., “Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families”.

34 Lamborn et al., “Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families”.

35 Gordillo Ardines, “Relación entre experiencias tempranas parentales, satisfacción marital e inteligencia emocional”; Lamborn et al., “Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families”; I. Ruiz Cerón y J. A. Gallardo Cruz, “Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas”, *Anales de Psicología* 18, n° 2 (2002): 261-272.

36 Glasgow et al., “Parenting styles, adolescents’ attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools”.

37 Richaud de Minzi, “Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños”.

favorecer el desarrollo emocional de los niños, se proponen a continuación algunos lineamientos generales que podrían resultar útiles.³⁸

1. Brindar aceptación y afecto incondicional

Está científicamente comprobado que el amor es un alimento insustituible para el buen crecimiento de los niños. Hay estudios que muestran incluso cómo la morfología del cerebro se modifica según la calidez, ternura y afecto que reciben los niños. La asociación entre las emociones positivas y la disponibilidad de un cuidador sensible y atento se fortalece durante la infancia tanto en el comportamiento como en la arquitectura del cerebro.³⁹ Una de las características que deben tener la aceptación y el afecto parental es la *incondicionalidad*. Los niños no deben desarrollar la creencia de que son amados sólo cuando se portan bien, obedecen las reglas familiares o consiguen buenas calificaciones. Los padres deben asegurarse de que los niños comprendan que su amor es incondicional y que incluso, cuando ellos se muestran enojados, cansados o frustrados los siguen queriendo igual que siempre. Nunca debería utilizarse la privación de afecto como una forma de castigo o emplearse expresiones del tipo: “no te quiero más” o “no vengas a abrazarme después de lo que hiciste”.

2. Evitar la crítica reiterada y hostil

Los padres deberían revisar frecuentemente su forma de señalar y criticar el comportamiento de los niños ante a una situación de fracaso. Los comentarios extremistas como: “siempre te equivocas”, “nunca lo haces bien”, “está todo mal”, etc. no deberían formar parte de la comunicación familiar. Frases como éstas generan culpa y vergüenza innecesarias que no ayudan a mejorar la conducta. Con relación a esto, recientemente escribimos:

Es trascendental enseñar a los padres a distinguir entre la descalificación de la conducta indeseada y la descalificación de la persona del niño (“lo que hiciste no está bien” vs. “eres un mal niño”) ya que pocas veces son conscientes de esta diferencia y de los resultados que dicha práctica acarrea (sentimientos de culpa, baja valoración e internalización de la característica asignada por el padre o madre). Una forma de comunicación alternativa a ésta que debe fomentarse en los padres es, tal como señala Barrutia (4), la crítica constructiva, que se caracteriza por proponer alternativas más adecuadas a la conducta reprobada e incluso ofrecer recursos para ello (ej.: “Tu nota fue baja porque no estudiaste lo suficiente, quizá podrías dedicarle más tiempo a esta asignatura, ¿crees que podría ayudarte en algo?”). Con relación a este punto, es recomendable explicar que, así como la crítica negativa es perjudicial para el desarrollo de la autoestima, la adulación desmesurada, también lo es. Los padres deben saber que la hipervaloración deja a los niños indefensos frente a la crítica o desaprobación que puedan recibir en otros ámbitos, y que por lo tanto, debe evitarse. También es importante señalar a los padres el impacto psicológico que tiene sobre los hijos, la propensión a establecer comparaciones con otros niños (“Mira a tu hermana/o”).⁴⁰

38 L. B. Oros, “Las emociones positivas: un antídoto contra el estrés infantil”, *Revista Vida Feliz* 108, n° 2 (2008): 26-29.

39 J. Cassidy, “Emotion regulation: Influences of attachment relationships”, *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59, n° 2-3 (1994): 228-249; J. P. Shonkoff y D. Phillips, eds., *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development (Washington, DC: National Academy Press, 2000).

40 Vargas y Oros, “Una propuesta de intervención psicoeducativa para promover la autoestima infantil”, 241.

3. Ayudar a los niños a reconocer los sentimientos propios y ajenos

Los niños pueden desarrollar la capacidad de reconocer e identificar una amplia gama de emociones, observando indicadores concretos de postura, expresión facial, tono de voz, etc. Esta capacidad es educable, los niños pueden ser entrenados en la interpretación de señales no verbales. Identificar y comprender los sentimientos de los demás ayuda a que puedan reaccionar de forma apropiada. El desarrollo de esta capacidad ayuda a los niños a ser menos agresivos, más solidarios y cooperativos. Esto facilita la aceptación por parte de los pares y el incremento en el número de amigos y relaciones significativas.⁴¹

Antes de los seis años los niños pueden practicar el reconocimiento emocional y el consuelo. Se pueden utilizar fotografías de los propios niños y de otros miembros de la familia, en diferentes poses y con diferentes expresiones y pedir a los niños que identifiquen qué emoción representa esa foto, qué podría haber causado esa emoción y qué podrían hacer ellos para que la emoción se repita (si es positiva) o se disipe (si es negativa). Para más ejemplos véanse las actividades 12 y 13 del Capítulo 4.

4. Proveer oportunidades para expresar cooperación, solidaridad y consuelo

Los padres pueden estimular la generosidad y la cooperación de sus hijos si les permiten colaborar en la preparación de los alimentos, en el aseo del perro, en la limpieza de la casa o en el arreglo del jardín. También pueden favorecer las actitudes de solidaridad y consuelo cuando los instruyen para que se muestren atentos y respetuosos ante los sentimientos y las opiniones de sus familiares y amigos, aún cuando no estén de acuerdo con ellos. Es importante enseñarles a escuchar sin interrumpir a quien les está contando un problema o haciendo un reclamo. Los niños son naturalmente sensibles a las expresiones de dolor o disconfort de los demás (especialmente si se trata de otros niños), por lo que los padres deberían estar atentos para sugerir acciones que los niños podrían realizar para animar o confortar a otros.

Incluirlos en actividades comunitarias o religiosas suele ser particularmente útil para este propósito. La visita a hospitales o geriátricos es una práctica muy saludable. Al tiempo que anima a los enfermos y ancianos, promueve una gran satisfacción personal en el niño (para más ejemplos véanse las actividades 11, 14, 15 y 16 del Capítulo 4).

5. Jugar con los niños

El juego es una herramienta excelente para despertar la alegría y el buen humor. Los padres de niños pequeños obtendrán muy buenos resultados si logran incluir lo absurdo y lo ridículo como parte de la diversión. Se pueden practicar morisquetas, realizar persecuciones por distintos ambientes de la casa, guerras de cosquillas, etc. Con niños mayores, se recomienda implementar juegos cooperativos en los que todos ganan o todos pierden, y en los cuales el eje central no es la competencia con el otro sino la competencia con uno mismo. Deben evitarse los juegos bruscos que excitan más de la cuenta ya que pueden resultar contraproducentes. Hay niños que se alteran fácilmente; en estos casos, conviene escoger juegos divertidos pero que impliquen menos acción. Está comprobado que los padres no especializados en estos temas pueden ser tan eficaces como los profesionales a la hora de ayudar a los niños a través del juego (véanse las actividades 8, 9 y 10 del Capítulo 4).

41 Shapiro, *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros* (Barcelona: Ediciones B, 2006).

6. Alentar a los niños a contar chistes y a utilizar el humor aún en circunstancias difíciles

Es importante observar a los niños para descubrir qué situaciones específicas les provocan risa. Lawrence Shapiro ha sintetizado cómo evoluciona la capacidad de humor en los niños. El autor menciona que, en general, a los niños pequeños (alrededor de los dos años) les resultan graciosas las incongruencias físicas como colocarse un zapato en la cabeza o beber agua con un tenedor. A partir de los tres años descubren que pueden divertirse alterando ciertas expresiones verbales. Por ejemplo, les resulta sumamente divertido cambiar de nombre a los objetos o personas: llamar pie a la mano, gato al perro, etc. A partir de los cinco años, los niños pueden disfrutar de acertijos o chistes simples los cuales se complejizan y comprenden mejor en edad escolar. Los chistes son particularmente útiles para acortar la espera en un consultorio, porque logran distraer y reducir el nivel de ansiedad, y durante un viaje largo, porque permiten evitar el tedio y la irritabilidad.⁴²

Además de las bromas, resulta muy importante desde el punto de vista psicológico, entrenar a los niños para que puedan reírse de sus propias dificultades.

Finalmente, es importante considerar que debe tenerse cierta precaución al estimular la risa en los niños ya que ésta fácilmente puede ser encauzada por un camino erróneo. Debe explicarse a los niños que la diversión a costa de otros (burlas, apodosos despectivos, etc.) nunca debe formar parte de sus juegos.

7. Ofrecer espacios para la distensión

Para promover la serenidad, se puede enseñar a los niños a utilizar pequeñas estrategias para relajarse en momentos de tensión. Algunas de las que resultan particularmente útiles en la infancia son: (a) contar hasta 10, o hasta tres, según la edad del niño, antes de enfrentar una situación difícil como podría ser una prueba escolar, o antes de responder a la provocación de un compañero, etc.; (b) respirar hondo varias veces, inhalando por la nariz y soltando lentamente el aire por la boca; y (c) reemplazar los pensamientos negativos acerca de sí mismo y de la situación (“no me va a salir”; “seguramente me voy a equivocar”, etc.) por otros más saludables (“haré lo mejor que pueda”, “si antes me fue bien, ahora también podré hacerlo”). La combinación de éstas técnicas produce mejores resultados. El conteo mental y la respiración profunda ayudan a regular la producción de hormonas que aumentan la excitación y promueven respuestas inadecuadas, como la agresión. Siempre que sea posible, resulta sumamente provechoso dedicar algunos minutos para la relajación completa. Esta se logra pidiendo al niño que se recueste en la cama o el piso y afloje paulatinamente los músculos del cuerpo. Se puede optimizar la técnica utilizando una luz tenue, música suave y evitando la presencia de ruidos molestos. Es bueno proponer estas actividades como si fueran juegos. Debería explicarse al niño en qué consisten, qué beneficios reportan y en qué situaciones futuras puede utilizarlas (véanse las actividades 1 a 7 del Capítulo 4).

Otros elementos que pueden fomentar la tranquilidad son: (a) el ejercicio físico diario, preferentemente al aire libre; (b) una dieta equilibrada, con bajo contenido de azúcar y

42 Shapiro, *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros.*

abundante avena, germen de trigo y nueces; y (c) un sueño adecuado (por lo menos las ocho horas recomendadas). Resulta indispensable, además, evitar la exposición a situaciones de tensión *innecesarias* como una discusión entre padres, un programa de televisión violento, etc.

8. Promover la gratitud

La gratitud tiene un papel decisivo en la felicidad humana y “puede ser una herramienta muy valiosa que los niños pueden utilizar para negociar los altibajos de la vida”.⁴³ A diferencia de lo que ocurre con otras emociones, el destinatario de la gratitud es siempre otra persona, lo que implica prestar atención a las intenciones y a las acciones de los demás. Escribir un diario de gratitud o enviar cartas de agradecimiento a otras personas puede resultar particularmente útil para este cometido.⁴⁴ Para potenciar los sentimientos de gratitud en los niños también resulta provechosa la narración de historias y relatos que puntualicen los aspectos positivos de las situaciones por las que atraviesan los personajes. Las oraciones diarias de gratitud también son una forma de fortalecer esta emoción⁴⁵ (véanse las actividades 17 a 20 del Capítulo 4).

En los capítulos siguientes se desarrollan algunos consejos y actividades puntuales para inspirar emociones positivas en la escuela pero que pueden ser perfectamente aprovechadas para promoverlas en el contexto familiar. El trabajo mancomunado entre la escuela y la familia, para el fortalecimiento de las emociones positivas de los niños, generará cambios cuantitativa y cualitativamente más significativos de los que podrían alcanzarse mediante el esfuerzo aislado de cada uno de estos entornos.

43 R. A. Emmons, *¡Gracias! De cómo la gratitud puede hacerte feliz* (Barcelona: Ediciones B, 2008), 72.

44 *Ibíd.*, 72; B. L. Fredrickson, *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive* (New York: Crown, 2009).

45 Emmons, *¡Gracias! De cómo la gratitud puede hacerte feliz*.

Objetivos, razones y esbozo metodológico 3

En esta sección describimos los objetivos que deberían guiar la promoción de emociones positivas a lo largo del año, así como las razones que los justifican y algunos lineamientos metodológicos que serán ampliados con mayor detenimiento en el siguiente capítulo.

Objetivos generales

1. Presentar a los niños un abanico de diferentes emociones incluyendo las negativas y las de tono positivo.
2. Instruir explícitamente y mediante modelado cuándo es esperable experimentar cada emoción y cuál es la manera apropiada de hacerlo.
3. Definir las cinco emociones positivas que incluye el programa y estimular diariamente la experiencia de éstas en el contexto escolar y familiar alternando diferentes recursos didácticos.
4. Fomentar la reflexión sobre las emociones propias (causas, consecuencias, ventajas-desventajas, respuestas alternativas, etc.).
5. Consolidar continuamente los aprendizajes previos, para que los niños sepan identificar claramente y sin ayuda las emociones propias y las ajenas mediante diferentes indicadores.
6. Incentivar a los niños para que expresen de manera espontánea, en diferentes situaciones escolares y extraescolares, las emociones trabajadas, reforzando positiva y permanentemente estos logros.

Objetivos específicos para la estimulación emocional

1. Fomentar un espacio cotidiano para la narración de relatos que promuevan una o más de las siguientes emociones: serenidad, alegría, gratitud, simpatía y satisfacción personal.
2. Establecer como rutina diaria los cinco minutos de relajación.
3. Integrar el humor como estrategia de aprendizaje mediante el uso de rimas, cuentos y/o juegos.
4. Generar espacios regulares dedicados a la expresión de gratitud.
5. Disponer de actividades que permitan el reconocimiento y la discriminación emocional a partir de expresiones faciales; la sintonía con la emoción del otro (simpatía) y la puesta en marcha de actitudes solidarias, de consuelo y apoyo frente al infortunio ajeno.

6. Propiciar espacios y actividades destinadas al desarrollo de la satisfacción personal y al reconocimiento de logros valiosos, promoviendo al mismo tiempo el deseo de aceptar y corregir los errores personales, aspirando al desarrollo de las potencialidades.

7 y 8. Recurrir a la reflexión espontánea sobre la importancia de experimentar las emociones que integra el programa y reforzar con prontitud las conductas y emociones que han sido expresadas adecuadamente por los niños.

1. Fomentar un espacio cotidiano para la narración de cuentos que promuevan una o más de las emociones positivas

¿Por qué utilizar cuentos?

El cuento es una herramienta auxiliar muy importante para la adquisición de conductas, creencias y emociones apropiadas, y para la extinción de los mismos procesos cuando se han vuelto disfuncionales. Los cuentos no deberían ser considerados simplemente como una actividad secundaria (relleno o parche) sino como una acción didáctica llena de sentido.¹

Mediante el cuento, así como con el juego, se consigue de una manera fácil y atractiva la atención y el interés de los niños por el aprendizaje, a tal punto que incluso logran controlarse durante esos minutos las conductas disruptivas y el desorden.

Si el cuento es bien contado, y está adaptado a las características y preferencias de los niños, facilita un estado cognitivo ideal para imprimir nuevos conocimientos o fortalecer otros.

Muchas barreras de autodefensa son franqueadas, quedando los niños más predispuestos a aprender. Los textos ficcionales, más solapados que una instrucción directa, llegan con gran facilidad al entendimiento de los niños. Un alumno resistente que hace caso omiso a la repetida instrucción de no tratar con rudeza a sus compañeros podría lograr progresos en su conducta luego de oír en distintos relatos las consecuencias a corto y largo plazo de un trato cruel con los demás.

Además, los cuentos que se escuchan con atención suelen ser fáciles de recordar y de imitar posteriormente, sobre todo si durante la semana el docente hace referencia a episodios o personajes del relato para ejemplificar otros contenidos. Esto se debe a la mediación de un recurso fundamental en la intervención educativa: el modelado. El modelado puede ser “en vivo” (el modelo lleva a cabo la conducta en presencia del niño) o puede ser “simbólico” (mediante el uso de narraciones). Nuestro enfoque de trabajo utiliza simultáneamente el modelado humano (en la persona del docente o del padre/madre) y el modelado no humano (dibujos animados, marionetas, seres ficcionales).

En este proceso de modelado interviene un mecanismo psicológico de identificación por medio del cual el niño transforma la propia conducta para hacerla más parecida a la de un modelo. Estas modificaciones pueden ser perdurables en el tiempo por lo que la identificación se constituye en un mecanismo de aprendizaje de gran envergadura.²

1 Eduardo Tejero Robledo, “Fundamentación de la didáctica de la literatura”, *Didáctica* 4 (1992): 279-314.

2 Natalia Torres Vilar, “Los procesos de identificación en el trabajo del actor”, *Persona* 7 (2004): 27-69.

Para tener en cuenta

En el capítulo 4 se ofrecen algunos de los relatos que han mostrado ser eficaces para el entrenamiento emocional. Los padres y docentes podrán proponer otros, atendiendo a que:

1. Sean verbal y visualmente atractivos.
2. Se adapten al contexto sociocultural del niño. Aunque se utilicen textos ficcionales se debe tener en cuenta que los elementos del cuento no escapen demasiado a la “realidad sociocultural” del niño. Para un alumno de clase baja que reside en el interior del país será más fácil imaginar un caballo que vuela, que un obelisco celeste, o una pista de patinaje invisible.
3. Se puedan desprender fácilmente de la narración una serie de preguntas de reflexión para discutir en grupos o parejas. Estas preguntas variarán según la emoción que se intente promover. En el capítulo 4 se dan algunos ejemplos.
4. Permitan la gestualización por parte del narrador de diferentes emociones (modelado de expresiones): asombro, temor, alegría, alivio, tristeza, etc.
5. Faciliten la identificación de los niños con el/los personajes centrales del relato. Para que los protagonistas del cuento se constituyan en modelos exitosos es deseable que muestren características similares a los niños receptores (necesidades, aspiraciones, deseos, etapa evolutiva, etc.).

Finalmente, es importante destacar que interesa tanto el contenido del cuento que se selecciona como el estilo del narrador. Una narración monótona, con un timbre de voz demasiado suave o demasiado agudo puede provocar rápidamente el aburrimiento o el hastío de los niños impidiendo el logro de los objetivos. A continuación se ofrecen algunas sugerencias para conseguir buenos resultados al momento de narrar un cuento:³

1. Conviene narrar sentado; incluso los movimientos de caminar, saltar, galopar, caerse, pueden producirse estando sentado.
2. Los niños suelen aprovechar mejor el cuento cuando se ubican en semicírculo cerca del narrador.
3. El cuento se debe elegir de acuerdo con el auditorio.
4. Es necesario que el narrador sepa bien la trama para poder sortear cualquier imprevisto.
5. Si bien el narrador debe saber el cuento, es en cierto modo un creador, por lo tanto puede recrearlo según lo vea y lo sienta, sin tergiversar su argumento.
6. Es importante utilizar la voz con matices, cuidando la modulación y dicción, que contribuyen a la claridad.
7. El empleo de la onomatopeya juega un papel importante en la versificación del relato, contiene valor afectivo, contribuye a mantener el interés e incluso, el suspenso.

Un ejemplo

“La hormiguita Pica-Pica, un cuento para promover gratitud”, adaptado de *Una ayuda oportuna* de Alejandra Erbiti (adaptación Latinbooks).⁴ Este cuento (ver capítulo 4) provee un excelente espacio para la identificación de acciones bondadosas por parte de terceros. Narra

3 Susana Gamboa de Vitelleschi, *Juegos para crecer* (Buenos Aires: Bonum, 1997), 84-86.

4 Alejandra Erbiti, *Una ayuda oportuna* (Buenos Aires: Círculo Latino Austral, 2003).

la historia de una hormiga que tras haber sufrido un accidente es rescatada por una paloma a quien le muestra luego gratitud salvándola de un cazador.

Las preguntas de reflexión que se proponen para el final del cuento impulsan a los niños a reconocer las dificultades y aspectos negativos de la historia pero también, y principalmente, a focalizarse en los aspectos positivos (resignificación). Inducen a los niños a expresar verbalmente distintas formas de agradecimiento: “menos mal que...”, “gracias a Dios que...”, etc.

2. Establecer como rutina diaria los cinco minutos de relajación

¿Por qué implementar diariamente las técnicas de relajación?

Porque la repetición forma hábitos. La frecuencia diaria es necesaria para que los niños vayan familiarizándose y adaptando sus cuerpos a las técnicas de relajación.⁵ Una exposición frecuente conseguirá que los niños aprendan a autorregular espontáneamente sus propias emociones negativas aún en contextos diferentes al escolar.

Cuando los niños muestran irritabilidad o nerviosismo dentro del aula, impiden el desarrollo normal de las actividades. Dedicar unos breves minutos para recuperar la calma antes de realizar alguna actividad puede redundar en beneficios para todo el grupo.

¿En qué otros momentos pueden resultar útiles estas técnicas?

En ocasiones, puede ser necesario dedicar tiempo para la relajación más de una vez al día. Si el docente ha escogido como rutina el primer momento de la tarde o de la mañana para promover la relajación, no está impedido de repetir la técnica si por alguna razón los niños se ven muy alterados luego de volver de un recreo o de una actividad especial (educación física, un paseo al aire libre, etc.). Es obvio que “pasar bruscamente de un período de gran agitación, en que los niños corren, saltan y juegan, riendo y a veces gritando, a un período de tranquilidad impuesta, rompe el ritmo natural” y puede resultar muy complejo y hasta improductivo.⁶

A continuación, mencionamos algunos indicadores conductuales infantiles que ameritan un espacio para la relajación:

1. Dificultad para permanecer en el asiento.
2. Intranquilidad o necesidad de moverse constantemente.
3. Necesidad de hacer ruido con objetos o con el propio cuerpo.
4. Interrupción y desorganización del grupo.
5. Dificultades para prestar atención y hacer silencio.
6. Risas alborotadoras o malos tratos (empujones, golpes, etc.).
7. Otros.

5 Nadeau, *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*, 23-24.

6 *Ibíd.*, 13.

Es importante que nunca se indique la relajación como un castigo (por ejemplo, “¡Si siguen molestando vamos a hacer relajación!”). La relajación debe ser un espacio de distensión y bienestar esperado por los niños.⁷

En ocasiones, también puede resultar beneficioso aplicar las técnicas de relajación como método de descanso luego de un período de gran concentración mental, por ejemplo, luego de una prueba.

Cuando son bien dirigidas, la efectividad y breve duración de estas técnicas permiten que en poco tiempo los niños consigan regresar a un estado de calma que favorece la recepción de conocimientos y posibilita el desarrollo normal de la clase como un todo.

Para tener en cuenta

Según la edad de los niños, se sugiere implementar las técnicas de relajación a manera de juego para ganar la atención y favorecer la experiencia de disfrute. Estos juegos pueden tener una duración aproximada de cinco minutos, aunque el tiempo puede variar según las características del grupo y de cada niño en particular. “Por ejemplo, un niño apenas necesitará unos 10 segundos para relajarse, mientras que otro necesitará al menos 3 minutos para lograr cierta calma. Es importante respetar el temperamento y las vivencias de cada uno. Cada niño debe tener el tiempo que necesita para relajarse”.⁸

Como es de imaginar, se requiere que quien aplique las técnicas haya logrado la relajación primero. Un docente irritado y agotado por el mal comportamiento de los alumnos difícilmente pueda llevar a los niños a un estado de calma. Esto significa que, si es necesario, el docente se tome dos o tres minutos para lograr la calma antes de implementar las técnicas de relajación. Si no dispone de un momento para retirarse del aula quizá pueda respirar profundamente tres o cuatro veces para conseguir un estado de menor tensión.

A continuación exponemos textualmente algunos otros consejos aportados por Nadeau para la adecuada aplicación de las técnicas de relajación:⁹

1. Cuando haga estos juegos, emplee una voz tranquila respetando al mismo tiempo algunos momentos de silencio para permitir a los niños sentir su cuerpo, sus músculos y la relajación de los mismos.
2. Suele ocurrir que durante la sesión, uno o dos niños se echen a reír. Déjelos durante unos segundos; quizás paren solos. Si no lo hacen, recuérdelos simple y tranquilamente, que este juego se hace en silencio. Normalmente las risas cesan rápidamente, primero porque los niños sienten el silencio a su alrededor, y luego porque sienten cómo sus músculos se distienden suavemente y hasta qué punto eso resulta agradable. Si las risas molestan y tienen visos de prolongarse, sugerimos apartar al niño (o los niños) del grupo durante los tres o cuatro minutos que queden.
3. Tómese el tiempo que sea necesario para realizar la sesión de relajación. Haga que los niños ejecuten los movimientos lentamente con el fin de que sientan bien su cuerpo y sus músculos.
4. No se deje apremiar por el tiempo. En todo caso, abrevie el juego eliminando algunas repeticiones. Al intentar ir rápido, retrasamos el momento de llegar a la relajación.

7 Nadeau, *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*, 31.

8 *Ibíd.*, 25.

9 *Ibíd.*, 29-36.

5. Respete el ritmo de cada uno.
6. Felicite a los participantes que se esfuercen y a aquellos que hagan bien el juego. Son palabras de ánimo que motivan y ayudan a los niños a hacerlo bien y a apreciar cada vez más las sesiones de relajación.
7. Algunos niños pueden tener miedo de cerrar los ojos durante los juegos de relajación, no les obligue por lo tanto a cerrarlos; ya lo harán ellos mismos cuando estén preparados y tengan más confianza.
8. Antes de empezar un juego especifique claramente que los niños que no quieran jugar no tienen obligación de hacerlo. Pueden, por ejemplo, ir a sentarse en un banco en silencio. Lo importante es que no molesten a los niños que quieren jugar. Añada también que el niño puede cambiar de opinión en medio del juego y que, en ese caso, no tiene más que instalarse cerca de los demás y continuar desde donde esté el grupo. A los niños se les puede proponer la relajación, pero no se les puede imponer.
9. Nunca obligue a un niño a hacer un gesto o un juego. Cuando esté preparado se unirá voluntariamente al grupo. Dele tiempo para observar, incluso aunque su actitud se prolongue durante dos o tres semanas. De hecho, puede que comience practicando estos juegos solo en su habitación, antes de hacerlo en grupo.
10. A partir de la segunda o de la tercera vez que haga un juego de relajación notará una diferencia clarísima en el comportamiento de los niños, tanto en lo que se refiere a la comprensión de las instrucciones al principio del juego, como al respeto de los niños entre ellos y a la relajación que se obtiene.

Durante los juegos de relajación, uno a menudo se pregunta cómo actuar con los niños que están muy agitados o que molestan al grupo de una u otra manera.

¿Habría que intervenir rápidamente? ¿Sacarlos del aula? ¿No hacerles caso? Hay aquí algunas pautas para ayudarle a manejar lo mejor posible esta situación.

1. Para empezar, sepa que este tipo de situación suele producirse siempre que se enseña un nuevo juego de relajación o al principio de un juego. Algunos niños sienten la necesidad de expresar de formas distintas su vergüenza o su ansiedad ante la novedad: ríen, no se están quietos, bromean. Otros reaccionan así porque tienen miedo de ser juzgados, o incluso ridiculizados en relación con una actividad de interiorización. Normalmente, tras varias sesiones de relajación, los niños se sienten más a gusto y dejan de perturbar al grupo.
2. Cuando empiece a hacer juegos de relajación con los niños, tómese el tiempo de tranquilizarlos. Explíqueles que es importante relajarse y calmarse después de haber corrido, saltado o estudiado. Dígalos que así se sentirán mejor para emprender su próxima actividad (clase, comida, deporte, vuelta a casa, juego, etc.) y que ése es el motivo de que practiquen juntos la relajación.
3. Coménteles también que la relajación es de cada uno. Tranquilícelos de nuevo asegurándoles que pueden colocarse de manera que estén a gusto, y que su forma de hacer los ejercicios no ha de importarle a nadie más que a ellos. No es asunto del vecino.
4. Felicite a los niños que cooperen, con el fin de animarlos a seguir con la relajación.
5. No haga caso a los que se mueven o hacen un poco de ruido.
6. Aísle tranquilamente a los que exageran. Probablemente se sienten demasiado angustiados

para hacer estos ejercicios con facilidad. Con ellos será necesario ir más allá de una sesión de relajación e indagar el origen de esa angustia.

7. Los niños cuyo desarrollo es lento o que no tienen mucho equilibrio (son torpes, se caen a menudo, chocan con los demás, etc.), o que tienen problemas de coordinación ocular y manual (objetos pequeños, tijeras, etc.), a menudo se muestran hiperactivos, agresivos o ansiosos, debido a la imagen negativa que tienen de sí mismos. Obsérvelos andar, correr, saltar o trepar en el transcurso de distintos juegos. Observe su equilibrio. Si tienen dificultades, présteles una atención especial durante los juegos de relajación, tranquilizándolos, felicitándolos, animándolos. Ello les ayudará a sentirse bien, capaces y competentes.

Un ejemplo

“El Súper Hombre y la Súper Mujer: Un juego de relajación muscular”.¹⁰

Este juego se realiza con el objetivo de que el niño libere tensiones mediante movimientos de contracción y distensión muscular. Es apropiado para realizar dentro del aula y su duración es muy breve. Se solicita a los niños que levanten con sus brazos una enorme casa imaginaria, que la sostengan en el aire durante algunos segundos y que luego la suelten lentamente y descansen. La actividad se repite un par de veces hasta sugerir el descanso total.

3. Integrar el humor como estrategia de aprendizaje mediante el uso de rimas, cuentos y/o juegos

¿Por qué y cómo desarrollar el humor en los niños?

Está demostrado que el buen humor actúa como reparador de la salud física y psicológica.

En términos físicos, el humor y la risa intervienen en el buen funcionamiento de los sistemas circulatorio, respiratorio, nervioso e inmunológico. En términos psicológicos, el humor permite la reevaluación de situaciones de manera objetiva, amena y factible. Además, provee herramientas para la toma de decisiones y el manejo de aquellas situaciones que producen ansiedad. Asumir un estilo de vida basado en el humor permite que la persona combata efectivamente situaciones estresantes, se comunique efectivamente y mejore a su vez las relaciones interpersonales, ya sean sociales, familiares o de trabajo.¹¹

El humor es una predisposición innata, característica de los niños resilientes, que puede ser reforzada desde muy temprano por el medio ambiente.¹²

Es importante desarrollar el buen humor en la escuela ya que es una herramienta para generar creatividad y mejorar los lazos interpersonales. Rodríguez Idígoras menciona que el humor ayuda a los niños más tímidos y reservados a socializar y a comunicar más fluidamente sus sentimientos, favorece la adaptación al cambio, sirve para rebajar el sentimiento de frustración

10 Nadeau, *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*, 87.

11 Esther Quintero Cartagena, “Humor terapéutico”; disponible en www.humorterapeutico.com/index.html; Internet (consultada el 10 de febrero de 2007).

12 Soebstad, *Child resilience and religion in relation to humor theory and practice*.

que provoca la percepción de las limitaciones propias, ayuda a defenderse de las críticas u ofensas que desafían el equilibrio emocional, y puede ayudar a prevenir conflictos.¹³

Para integrar este importante recurso en la educación infantil basta con incluir anécdotas, fábulas, juegos o rimas graciosas como actividad introductoria a la enseñanza de cualquier contenido curricular. La creatividad del docente juega aquí un papel preponderante. Más adelante se darán algunos ejemplos.

Para tener en cuenta

A la hora de escoger una actividad humorística, el docente debe tener en cuenta qué situaciones habituales provocan risa en sus alumnos. En la mayoría de los casos, el efecto cómico se logra mediante la exageración, la sorpresa, la repetición, la rigidez, lo ingenioso y lo absurdo.¹⁴ En esto cobran máxima importancia las características del modelador, sus expresiones, posiciones, tonos de voz empleados, etc. Debe haber una coherencia entre el contenido de la actividad y la apariencia de quien la guía.

Un punto para recalcar desde muy temprano debe ser el de la razón de la risa. Es importante señalar a los niños la diferencia entre el humor sano y respetuoso y el humor hostil que ofende la sensibilidad de otras personas burlándose de sus características o focalizándose críticamente en sus limitaciones (racismo, discapacidad, defectos físicos, etc.).

Un ejemplo para integrar el humor en el área de Ciencias Sociales

Los sonidos de la granja

Como introducción a la identificación de los animales que conviven en espacios rurales y de los elementos que proveen y que contribuyen para la supervivencia humana, se puede utilizar un juego tradicional de onomatopeyas en el cual cada niño debe realizar el sonido típico de uno de los animales de la granja o del campo para poder ubicar a su pareja que estará emitiendo un sonido similar. Cada pareja representará simultáneamente un animal diferente. Es un juego que divierte mucho a los niños sin tener la competencia como motivo central. Ver detalles de la actividad en el capítulo 4.

4. Disponer de actividades que permitan el reconocimiento y la discriminación emocional a partir de expresiones faciales, la sintonía con la emoción del otro (empatía), y la puesta en marcha de actitudes solidarias, de consuelo y apoyo frente al infortunio ajeno

¿Por qué es importante el reconocimiento emocional?

El reconocimiento de las emociones propias y ajenas y la capacidad de discriminar las distintas expresiones faciales constituyen el punto de partida para poder empatizar con los demás. A los 6 años de edad todavía puede resultar difícil a los niños ponerse en el lugar del otro

13 Ángel Rodríguez Idígoras, *El valor terapéutico del humor* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 2002).

14 Sergio R. Zúñiga, "(Buen) humor y pediatría", *Revista chilena de Pediatría* 76, n° 2 (Abril 2005): 129-131.

o sentir lo que el compañero siente, porque el egocentrismo es aún muy fuerte.¹⁵ Sólo existe un punto de vista, el de ellos mismos. Por lo tanto, a edades muy tempranas puede resultar inútil forzar a los niños a colocarse en el lugar del otro para sintonizar afectivamente con él.

Los docentes afectados al nivel inicial y a los tres primeros años del nivel primario tendrán como objetivo entrenar a sus alumnos en el reconocimiento emocional, lo cual sentará las bases para más adelante instruir en simpatía y comportamiento solidario. Es importante que los niños comprendan que existe una gran variedad de sentimientos y que es normal y sano experimentar varios de ellos, incluso los menos deseables como el miedo o el enojo. Es indispensable que aprendan desde temprano a identificar qué gestos faciales y corporales son indicadores de una u otra emoción. Reconocer qué emoción experimenta el otro permitirá en el futuro adecuarse coherentemente a su situación afectiva.

Según Piaget, es a partir de los 7 años de edad que comienza a formarse la moral de cooperación, que permite a los niños colocarse en el lugar de otros y considerar la posibilidad de que existan puntos de vista diferentes al propio.¹⁶ Esta capacidad facilita la sintonía afectiva puesto que sólo comprendiendo lo que el otro siente se puede experimentar un afecto similar. El entrenamiento en estas habilidades cognitivas y emocionales sentarán la base para, más adelante, instruir en comportamientos solidarios.

Para tener en cuenta

La solidaridad implica identificarse con quien se encuentra en posición de desventaja, respetando y comprendiendo su realidad, interesándose genuinamente por su bienestar y actuando en consecuencia con ello. Es el componente de la simpatía que involucra sentimientos de pena e interés y comprende el deseo de que el otro se sienta mejor.

La solidaridad, la generosidad, la cooperación y el consuelo, entre otros, son elementos que denotan altruismo y facilitan la interacción social.¹⁷ La escuela debería favorecer el despliegue de este tipo de conductas, las cuales si han sido fuertemente establecidas desde la infancia tenderán a perdurar durante la vida adulta, sentando las bases para una convivencia sana y una vida comunitaria significativa.

Las situaciones áulicas se configuran en un excelente escenario para la práctica de comportamientos solidarios. El docente puede incentivar la generosidad y la cooperación promoviendo el trabajo en grupos, enseñando a respetar los sentimientos, cualidades y formas de pensar de los compañeros, enseñando a escuchar con atención e interés las quejas o lamentos de sus pares, fomentando su colaboración con los niños más lentos o los que tienen mayores dificultades para culminar su tarea, impulsando a los niños a manifestar abiertamente sus afectos positivos, animando a los alumnos a compartir y prestar sus útiles escolares, organizando proyectos solidarios para llevar a cabo dentro o fuera de la institución, etc.

15 Jean Piaget, *The moral judgement of the child* (Nueva York: Harcourt, Brace Jovanovich, 1932).

16 *Ibíd.*

17 Maite Garaigordobil Landazabal y José María Fagoaga, “Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia”, *Premios Nacionales de Investigación Educativa. Recopilación de resúmenes de los trabajos premiados por el Ministerio de Educación 2* (2003): 9-52.

Un ejemplo

La lámina de las expresiones

Una opción para integrar el reconocimiento emocional junto con los contenidos conceptuales de matemática, por ejemplo, podría ser el empleo de una lámina en la que aparecen diversas expresiones faciales para que los niños calculen cuántas reflejan alegría, cuántas enojo, cuántas temor, cuántas caritas hay en total, cuántas quedan si se sacan las que parecen tristes, etc. De este modo se estaría trabajando el uso de números naturales de una o dos cifras (dependiendo de la extensión de la lámina) y el uso de las operaciones de adición y sustracción. Si además se quisieran trabajar relaciones espaciales se puede preguntar cuántas caritas hay antes de la primera expresión alegre, cuántos rostros alegres hay por encima o por debajo del rostro más triste, etc.

5. Generar espacios regulares dedicados a la expresión de gratitud

¿Qué implica un espacio intensivo para la expresión de gratitud?

Primeramente, debe recordarse que no se tiene como meta enseñar habilidades sociales respecto a cómo o cuándo dar las gracias (aunque se trabajará incidentalmente), sino que el cometido es aún más profundo. Se intenta que los niños desarrollen un espíritu de agradecimiento y sepan disfrutarlo.

Si bien la promoción de la gratitud debe ser ejercida diariamente, mediante el modelado y la instrucción directa y espontánea, se propone un espacio intensivo para la expresión de esta emoción, preferentemente como cierre, al final de cada trimestre.

La promoción regular de la gratitud incluirá, entre otras estrategias, la narración de relatos para que los niños identifiquen situaciones que podrían despertar gratitud, el reconocimiento y la exposición de eventos cotidianos por los que se sienten agradecidos, el modelado por parte del docente, etc.

Durante el transcurso del trimestre, se animará a los niños a reconocer y registrar aquellas actitudes o conductas expresadas por los demás que los han hecho sentir bien. Al fin del trimestre se celebrará el “Día de las Muchas Gracias”, espacio intensivo donde los niños podrán manifestar su agradecimiento público a la persona que escojan (un familiar, un amigo, un docente, etc.). Este momento debería planificarse con cuidado y antelación. Los docentes deberían prever que los niños realicen una invitación formal a los que serán agasajados. Se podrían preparar tarjetas especiales de agradecimiento.

Es esperable que el agasajado se sienta a su vez agradecido y exprese su afecto al niño que lo ha invitado. Esto, que será observado por el resto del grupo, servirá como reforzador positivo de la conducta.

Para tener en cuenta

El objetivo que perseguimos con el desarrollo de la gratitud va más allá del simple reconocimiento de un favor recibido por alguien que lo ha otorgado intencionalmente. Nos interesa que la emoción del niño trascienda la bondad humana y se focalice en aspectos positivos de

su vida cotidiana sintiéndose agradecido, por ejemplo, por un clima favorable, una vista agradable, por haber recuperado algo que consideraba perdido, por tener una familia, por haber recobrado la salud, por poder asistir a la escuela, etc. En síntesis, reforzamos la idea de promover la gratitud transpersonal (Dios, la vida, la naturaleza, etc.) junto con la interpersonal.

Esto implica trabajar sistemáticamente en el desarrollo del optimismo y la revaloración positiva de las circunstancias. Cuanto mayor sea la capacidad de encontrar lo bueno y lo positivo dentro de lo penoso y lo complejo, mayor será la probabilidad de que se despierten sentimientos de gratitud.

Igualmente, hay que recordar que, según algunos autores, hay un aspecto disposicional que hace que algunos niños sean más propensos a experimentar gratitud que otros. Los padres y el docente deberán ser pacientes y consecuentes con los niños que muestran más dificultades en este sentido.

Un ejemplo

Ver el ejemplo del cuento “La hormiguita Pica-Pica, un cuento para promover la gratitud”, en la página 23.

6. Propiciar espacios y actividades destinadas al desarrollo de la satisfacción personal y el reconocimiento de logros valiosos, promoviendo al mismo tiempo el deseo de aceptar y corregir los errores personales, aspirando al desarrollo de las potencialidades

¿Cómo propiciar el desarrollo de la satisfacción personal?

En la escuela abundan las acciones espontáneas que pueden propiciar o, por el contrario, poner en peligro el sentido de valía personal. Una crítica hostil, una burla, un gesto de desaprobación o un comentario negativo acerca de una actividad valorada por el niño (como un dibujo, una tarea, etc.), así como los comentarios públicos sobre sus características indeseables, pueden herir su susceptibilidad y atentar contra su autoestima. Por el contrario, la ayuda perseverante frente a repetidos fracasos del alumno, una palabra de ánimo, un comentario positivo, el señalamiento de sus virtudes, etc., pueden promover la satisfacción personal.

Si bien las críticas y las burlas son muy frecuentes en el espacio educativo, el docente debería cuidar que el ambiente en que se desarrolla su clase contenga en mayor proporción elementos que promuevan la satisfacción y el logro personal. Cada docente debería estar atento a las actitudes hostiles de los niños para corregir individualmente aquellas acciones o gestos del alumno travieso (uso de adjetivos despectivos, por ejemplo) que ofenden la sensibilidad de sus compañeros.

Asimismo, y todavía más importante, es que padres y docentes eviten toda tentación de realizar un comentario que pudiera lastimar la autoestima de algún niño en relación a su desempeño, comportamiento o presentación personal.

El señalamiento de las virtudes personales es quizá el elemento más importante para promover la satisfacción. Sin embargo, debe cuidarse de no caer en el error de realizar halagos inmerecidos o de resaltar asiduamente los aspectos favorables descuidando aquellos que

podrían mejorarse. Es importante que los niños desarrollen una valoración equilibrada de sí mismos tomando en consideración sus virtudes, pero también sus debilidades, para poder superarlas y acercarse lo más posible a sus ideales de persona.

De acuerdo con Haeussler y Milicic, algunas de las estrategias que pueden utilizar los docentes para promover la autoestima en los niños incluyen:

1. Permitir que los alumnos expresen sus intereses y preocupaciones.
2. Reconocer verbalmente sus características personales positivas.
3. Utilizar estrategias que les permitan sentirse eficaces.
4. Evitar criticarlos en público.
5. Crear un ambiente grato en el aula.
6. Diseñar actividades que faciliten la expresión de sus características positivas.
7. Generar actividades grupales que permitan su participación activa.
8. Ayudar a mantener sus metas personales de manera que sientan que logran lo que se proponen.
9. Evitar situaciones en las que puedan sentirse avergonzados (por ejemplo, entrega de malas notas en público).
10. Presentar clases motivadoras, que se relacionen con la vida cotidiana y desarrollen sus capacidades.
11. Al realizar una llamada de atención, ocuparse de descalificar el hecho pero no a la persona.
12. Evitar que el alumno se sienta malo o culpable cuando ha actuado mal.
13. Tener una imagen clara de las características personales de sus alumnos.
14. Cuando un niño tiene una historia de fracasos, preocuparse por generar situaciones en las que sea altamente posible que tenga éxito.
15. Dar oportunidad para que los alumnos tomen decisiones y no sólo sigan órdenes.
16. Aceptar y alentar a que los alumnos tengan diferentes posturas (pensamientos, ideas diferentes).
17. Ayudar a que los alumnos atribuyan sus éxitos a sus capacidades y a su esfuerzo.
18. Programar actividades que faciliten la integración de los más aislados.
19. Diseñar actividades que les permitan mostrarse emocionalmente.
20. Evitar situaciones que generen la expresión de sentimientos negativos.
21. Fomentar el contacto del alumno con realidades que le permitan percibir modelos diferentes.¹⁸

18 Isabel Haeussler y Neva Milicic, *Confiar en uno mismo: programa de autoestima* (Santiago, Chile: Dolmen, 1995).

Para tener en cuenta

La satisfacción personal es un concepto muy ligado al de autoestima y al de autoeficacia. Aquellos niños que han desarrollado una autoestima débil y creencias de ineficacia en ámbitos que creen de importancia, tendrán dificultades para identificar aspectos valiosos de ellos mismos. Estos niños pueden hacer una lista de cualidades positivas de sus compañeros o familiares pero no hallan en sí mismos nada para destacar.

Además, no sólo los niños con baja autoestima pueden presentar estas dificultades. Es normal que los niños de esta edad todavía no hayan desarrollado la capacidad de introspección que les permita reflexionar sobre ellos mismos. Por estos motivos, los docentes deberán iniciar y ejercitar a los niños en la aceptación personal y el reconocimiento de sus propias virtudes.

Se sugiere iniciar la intervención con actividades que promuevan el reconocimiento y el respeto por la diversidad (estatura, color de pelo, lugar de origen, tipo de familia, clase social, habilidades, etc.) y la aceptación de las características personales teniendo en cuenta que las diferencias son los elementos que los hacen ser seres únicos e irrepetibles, y les dan su identidad.

Cuando estas competencias están afianzadas, se pueden realizar actividades de autorreferencia para que los niños aprendan a destacar sus propias virtudes y reconocer sus limitaciones. Debería ayudarse a los niños a focalizarse en aquellas cualidades estables y no sólo en comportamientos aislados. Se pueden señalar la sencillez, la sensibilidad, la prolijidad, la puntualidad, la sonrisa, la solidaridad, el sentido del humor, la energía, la habilidad para dibujar, etc.

Un aumento en el sentido de valía personal puede conducir a un mejoramiento en el cuidado personal y la autodefensa. Por lo tanto, se recomienda integrar actividades de cuidado y protección de la integridad y de la salud.

En relación con la autoeficacia (percepción de la propia capacidad para alcanzar resultados esperados), Bandura, Pastorelli, Barbaranelli y Caprara sostienen que se construye en base a tres fuentes principales de información: (a) las experiencias previas exitosas, (b) las experiencias vicarias o influencia de las conductas o logros de otras personas en nuestras experiencias (comparación social) y (c) la persuasión verbal e influencia social.¹⁹

Las experiencias previas de éxito sirven como indicadores de capacidad, porque los niños reflexionan acerca de lo que han sido capaces de hacer en el pasado y estos logros tienden a derivar en alta autoeficacia.

Cada conducta manifestada por el niño produce un resultado. De este modo el comportamiento está siempre acompañado de experiencias de éxito o fracaso, de efectos físicos (positivos y negativos), efectos sociales (positivos y negativos) y efectos de autovaloración (positivos y negativos). Los efectos físicos positivos incluyen experiencias físicas y sensoriales placenteras, mientras que en la forma negativa intervienen las experiencias sensoriales aversivas, el dolor y la disconformidad física. Los efectos sociales incluyen reacciones sociales de otros, tales como expresiones de interés, aprobación, reconocimiento social, estatus y poder; y en el lado negativo incluyen desinterés, desaprobación, rechazo social, censura, privación de privilegios y castigos. En tercer lugar, los niños realizan actividades que les dan satisfacción, orgullo y autovaloración; y tratan de evitar aquellas que le provocan insatisfacción y

19 Albert Bandura, Concetta Pastorelli, Claudio Barbaranelli y Gian Vittorio Caprara, "Self-efficacy pathways to childhood depression", *Journal of Personality and Social Psychology* 76, n° 2 (February 1999): 258-269.

autodevaluación.²⁰ Los efectos positivos (ya sean físicos, sociales o de autovaloración) que se consiguen como resultado de la propia conducta, derivan frecuentemente en el fortalecimiento de la capacidad personal.

Por su parte, las experiencias vicarias alteran la creencia de autoeficacia mediante la observación del desempeño de otros. Observar y establecer comparaciones sobre las habilidades de otras personas para alcanzar sus metas puede incrementar las creencias de eficacia en el observador.

Finalmente, la persuasión verbal y la influencia social afectan directamente el desarrollo de las creencias de autoeficacia. Una apreciación positiva emitida por otros acerca de las propias capacidades tiende a acrecentar las creencias de eficacia, mientras que la crítica, la duda y la burla tienden a disminuirla.

Trianes de Torres menciona dos acciones específicas que puede desplegar el docente para potenciar la autoeficacia en sus alumnos: (a) “proporcionar experiencias de éxito al alumno en tareas concretas”, y (b) “atribuir el éxito al esfuerzo o habilidades del alumno, mejor que a la capacidad o a la suerte”. Además aclara que “el éxito en diversas tareas incrementa más la autoeficacia que en un solo tipo de tareas”, y que “graduar el progreso incrementa más la autoeficacia que un éxito esporádico o de vez en cuando”.²¹

Ejemplos para integrar el reconocimiento de la diversidad y el valor por uno mismo

¡Uno en un millón!

Registro de huellas digitales para el reconocimiento de la diversidad y la propia identidad.²²

Mediante el juego de las huellas digitales se puede mostrar a los niños que a pesar de las similitudes hay algo que sólo ellos tienen y que los diferencia de todos los otros niños del planeta. Esto da pie para algunas reflexiones acerca de la diversidad: ¿qué otras cosas nos diferencian además de las huellas digitales? ¿Hay huellas digitales más lindas que otras? La diversidad no habla de aspectos más lindos o más feos sino simplemente de aspectos diferentes. Lo mismo sucede con el color de la piel, del cabello, con el lugar de procedencia, la religión, etc.

El tesoro más grande del mundo: Un juego para fortalecer la valía personal

Una actividad que puede emplearse como introducción para reforzar el valor intrínseco de cada uno es el juego del cofre del espejo. Se presenta a los niños un cofre cerrado y se les dice que contiene un gran tesoro, el tesoro más grande del mundo. Luego de haber despertado la curiosidad de todo el grupo, se abre el cofre y se va pasando de a un niño por vez para que descubra que en el fondo de la caja se ve su propia imagen reflejada en un espejo. Los niños disfrutaron mucho de esta actividad que sirve de introducción para reflexionar acerca del valor moral que cada uno tiene.

20 Bandura et al., “Self-efficacy pathways to childhood depression”, 258-269.

21 Trianes Torres, *Educación y competencia social*, 79.

22 Beate Grawemeyer, “Manual del programa Cloverbud de Ohio State University”; disponible en www.ohio4h.org/youth/cloverbud/handbook/seriesone/esp/pd.htm; Internet (consultada el 9 de noviembre de 2004).

7 y 8. Recurrir a la reflexión espontánea sobre la importancia de experimentar las emociones que integra el programa y reforzar con prontitud las conductas y emociones que han sido expresadas adecuadamente por los niños

Incluso cuando no se estén aplicando actividades específicas para la promoción de las emociones positivas, es necesario que padres y docentes recuerden lo ya aprendido y reflexionen sobre la importancia de experimentar afectos positivos y mantener conductas socialmente hábiles (como el autocontrol, la expresión de afecto y gratitud, la respuesta simpática, etc.).

Habrán ocasiones en las que espontáneamente se desarrollen acciones de agradecimiento o de simpatía; es importante que el docente retome estas situaciones y realice una breve reflexión acerca de su importancia reforzando automáticamente la conducta apropiada.

La misma importancia debe darse cuando se expresen emociones y conductas contrarias a las que se fortalecen con el programa: respuestas egoístas y poco simpáticas, ingratitud, impulsividad, etc. En estos casos el docente deberá, con suavidad, llamar la atención y proponer un análisis de la conducta estableciendo, con el aporte de los alumnos, los costos y beneficios de la misma.

Nuestro objetivo es que el docente pueda introducir sistemáticamente y con sutileza el fortalecimiento de las emociones positivas en cada espacio posible, con el fin de lograr una integración real y cotidiana con los aprendizajes que ocurren dentro del aula.

“La mejor enseñanza, al mismo tiempo que la planificada, es aquella que está atenta a la oportunidad. No solo usa la instrucción directa, el ‘dar ejemplo’ y estructuras de práctica sino que también capitaliza las oportunidades que surgen espontáneamente”.²³

Con respecto al refuerzo de las emociones y conductas apropiadas expresadas por los niños, debe tenerse en cuenta que

los refuerzos tienen mayor efecto sobre la adquisición y fortalecimiento de la respuesta cuando se dan de modo contingente y coherente y con la menor demora posible. A la hora de diseñar un programa de reforzamiento, es necesario identificar los refuerzos observando sus efectos funcionales en la conducta, teniendo presente que lo que puede ser reforzante para un niño puede no serlo para otro. Aunque se da por supuesto que el refuerzo social (halagos, elogios, contacto afectivo, etc.) tiene un valor universal, al igual que los reforzadores primarios biológicamente dados (por ejemplo, comida), la identificación de los reforzadores más eficaces requiere de una observación sistemática de la conducta.²⁴

Esbozo metodológico

Si bien utilizamos como modelo de referencia el enfoque cognitivo, nuestra propuesta de trabajo se nutre de procedimientos tanto cognitivos como conductuales. Las estrategias de acción incluyen, entre otras, el modelado, el reforzamiento positivo, las técnicas de relajación mental y muscular, el ensayo conductual o *role playing*, el análisis de costos y beneficios, la bús-

23 Ruth Charney y Roxann Kriete, “La clase como comunidad para el aprendizaje emocional y social: el caso de la lista de las ‘niñas súper’”, en *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*, ed. Jonathan Cohan (Buenos Aires: Troquel, 2003), 86.

24 Guillen Feixas Vilaplana y María Teresa Miró, *Aproximaciones a la psicoterapia. Una introducción a los tratamientos psicológicos* (Barcelona: Paidós, 1993), 181 (resaltado añadido).

queda de soluciones alternativas y las técnicas autorreferenciales.

Estos recursos se utilizan en la práctica psicoterapéutica para la adquisición de conductas, creencias y emociones apropiadas, y la extinción de los mismos procesos cuando se han vuelto disfuncionales.²⁵

Como metodología estándar sugerimos que el docente realice en todos los casos una breve introducción explicativa antes de ejecutar una actividad. Posteriormente, siempre que sea posible, se recomienda emplear la técnica de modelado seguida del ensayo conductual por parte de los alumnos.

Es importante que el docente asimile con anterioridad el orden y contenido de las actividades, con el fin de implementarlas con seguridad, sabiendo sortear imprevistos pero, al mismo tiempo, siendo lo suficientemente flexible como para ajustarse a los tiempos y preferencias de los niños.

Resaltamos asimismo la importancia que adquiere la tarea de reflexión grupal como cierre de las actividades, la cual constituye un valioso espacio para la participación y expresión de los sentimientos de los niños. De esta tarea, el docente podrá recoger información acerca de las necesidades y fortalezas de sus alumnos, en función de lo cual podrá ir adaptando el esquema de trabajo para enfatizar la promoción de las emociones que considere más necesarias para su grupo de niños.

Finalmente, resulta indispensable fomentar la asignación de tareas extra escolares que retomen lo aprendido en clase. Esto permitirá que los niños generalicen en sus entornos cotidianos los conocimientos adquiridos. Algunas de estas tareas requerirán la participación de padres y hermanos, lo cual resulta aún más valioso por establecer un nexo con el contexto familiar.

Debido a que la técnica de modelado es uno de nuestros pilares de trabajo, dedicamos a continuación algunos párrafos para orientar al docente con el fin de sacar el máximo provecho de este recurso. El modelado o aprendizaje vicario u observacional consiste en la adquisición de conductas o actitudes por imitación de un modelo con el cual se logra cierta identificación. El supuesto básico que da origen a esta técnica sostiene que “la mayor parte de la conducta humana se aprende por observación mediante modelado”.²⁶

Durante el transcurso del año lectivo, esperamos que el docente pueda interiorizar las emociones positivas que promovemos y se constituya en un modelo de referencia para los alumnos. Es decir, que pueda mostrar con su cuerpo, sus gestos y actitudes lo que enseña con sus palabras. Esto implicará aumentar o fortalecer el propio sentido del humor dentro del aula, regular las emociones negativas de frustración, cansancio y disgusto para mantener un estado de relativa calma y serenidad; mostrar una actitud manifiestamente agradecida hacia alumnos y colegas, y expresar respuestas simpáticas frente a circunstancias tanto favorables como desfavorables de los niños.

Existen diversas variantes o aplicaciones de la técnica de modelado. Basándonos en la descripción que hace Puchol Esparza describiremos las características que adquiere en nuestro caso.²⁷ Las actividades que proponemos, y que se detallan en el siguiente capítulo, com-

25 Vilaplana y Miró, *Aproximaciones a la psicoterapia. Una introducción a los tratamientos psicológicos*, 181; Juan José Ruiz Sánchez y Justo José Cano Sánchez, *Manual de psicoterapia cognitiva*, disponible en www.psicologia-online.com/ESMUbeda/Libros/Manual/manual.htm; Internet (consultada el 20 de enero de 2003).

26 David Puchol Esparza, “El modelado: definición, factores clave y ámbitos de aplicación en psicoterapia”, disponible en www.psicologia-online.com/colaboradores/dpuchol/modelado.shtml; Internet (consultada el 12 de febrero de 2007).

27 Esparza, “El modelado: definición, factores clave y ámbitos de aplicación en psicoterapia”.

binan el modelado pasivo, en el que los niños observan la conducta del docente pero no la reproducen durante la actividad dentro del aula, con el modelado activo, en el que los niños observan la ejecución del modelo y son estimulados a imitarla. Se utiliza tanto el modelado en vivo (el modelo lleva a cabo la conducta en presencia del observador) como el modelado simbólico (mediante el uso de narraciones). Las actividades emplean principalmente el modelado positivo, dado que sugerimos modelar aquellas conductas deseadas o conductas-meta. En nuestro caso, aplicamos el modelado grupal, típico de los contextos educativos.

¿Cómo optimizar la eficacia del modelado? El modelado pasivo (simple observación de la conducta de otra persona) no garantiza la apropiación de la conducta o actitud del modelo.²⁸ Existen algunos factores dignos de tener en cuenta para mejorar la adquisición de las conductas deseables. Si bien es recomendable una relación simétrica entre el modelo y el observador, donde se emparejen características como el sexo, la edad, la cultura, etc.; el docente es en potencia un excelente modelo, siempre que coexistan en él tres características (entre otras): competencia, cordialidad y prestigio.

La competencia tiene que ver con la capacidad del docente de ejecutar una conducta deseable, en el momento apropiado, y de una manera sencilla de reproducir por parte de los observadores. Para esto es imprescindible que el docente conozca en profundidad las conductas y actitudes que esperamos fomentar, así como la mejor manera de instaurarlas dentro del aula.

La cordialidad es necesaria puesto que naturalmente los niños tenderán a imitar un modelo que se muestre amable y afectivo antes que a uno autoritario y exigente.

El prestigio es importante porque los niños (al igual que los adultos) preferirán reproducir conductas de personas a quienes admiran y que se han ganado su aprobación, en comparación con personas a las que consideran incompetentes o que tienen poca o ninguna influencia sobre su vida.

28 Esparza, “El modelado: definición, factores clave y ámbitos de aplicación en psicoterapia”.

Descripción de las actividades 4

En esta sección detallamos algunas de las actividades que pueden implementarse en la escuela para la promoción de las emociones positivas, aunque muchas de ellas pueden también ser implementadas por los padres. Se indicará el objetivo de cada actividad, a partir de qué edad puede implementarse, qué otros recursos se trabajan incidentalmente, qué técnicas se emplean, con qué contenidos básicos puede articularse, qué elementos didácticos se requieren para su ejecución y su duración aproximada. Además, para algunas actividades se sugieren acciones de generalización o deberes para la casa.

Con respecto a la integración curricular cabe destacar que, en la mayoría de los ejemplos, sólo se sugieren algunos contenidos conceptuales aunque todas las actividades entrañan, por su naturaleza, contenidos actitudinales. Entre estos últimos se destacan:

1. El interés por expresar y compartir experiencias, ideas y sentimientos.
2. La actitud de curiosidad y el hábito de hacerse preguntas y anticipar respuestas sobre diversos aspectos de las relaciones interpersonales.
3. La valoración y tolerancia por la diversidad.
4. El respeto de sí mismo y de los otros.
5. La confianza en las propias capacidades.
6. La apropiación de hábitos saludables que contribuyen al cuidado de sí mismos y de los otros.
7. La disposición para defender los propios puntos de vista, considerar ideas y opiniones de otros, debatirlas y elaborar conclusiones.
8. La disposición a participar de proyectos cooperativos que estimulen la convivencia y la solidaridad.
9. La inclinación a disfrutar de las distintas etapas del aprendizaje.
10. La valoración del esfuerzo y la intención de otros para el beneficio de uno mismo.¹

La mayoría de las actividades requiere la utilización de materiales didácticos. Se anima a los docentes a preparar o conseguir los elementos propuestos. La utilización de estos estímulos ya ha demostrado su eficacia en nuestro programa piloto. No obstante, hemos previsto una variante de algunas actividades para ser llevada a cabo en los casos en que el docente no disponga de los materiales sugeridos. Se espera que estas variantes se utilicen como último recurso, puesto que los niños disfrutaban mucho más de la actividad cuando estos elementos están presentes.

¹ Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Núcleos de aprendizajes prioritarios para Nivel Inicial* (Buenos Aires: Presidencia de la Nación, 2004); Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Núcleos de aprendizajes prioritarios para Nivel Primario* (Buenos Aires: Presidencia de la Nación, 2004).

Serenidad

Actividad 1: Los trucos de la relajación

Etapa sugerida	Desde el nivel inicial	
Objetivo	Proporcionar un espacio psicoeducativo para que los niños conozcan algunos síntomas fisiológicos, físicos, cognitivos y sociales asociados al estrés, sepan cómo reducirlos y compartan experiencias personales.	
Otros recursos que se refuerzan	Afrontamiento - Control del impulso	
Técnica que se emplea	Autoconocimiento	
Integración curricular	<i>Nivel y Área</i>	<i>Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)</i>
	Nivel Inicial	El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y de los otros. La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones. La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas, etc.).
	De 1º a 3º grado del nivel primario Ciencias Naturales	El conocimiento y desarrollo de acciones que promuevan el cuidado de sí mismo y la predisposición para adoptar hábitos saludables, reconociendo las posibilidades y ventajas de estas conductas.
	De 1º a 3º grado del nivel primario Lengua	La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, entre otros).
Materiales	Una marioneta, muñeco o títere con atuendo de médico. Láminas ilustrativas (disponibles en el Anexo)	
Duración	30 – 40 minutos	
Comentarios	La opción 1 requiere la presentación de un muñeco, marioneta o títere. Si este recurso no está disponible se sugiere seguir las instrucciones de la opción 2.	

Descripción de la opción 1

Para introducir el tema se pregunta a los niños si alguna vez se han sentido enojados o con ganas de romper algo, patear cosas, etc. Se deja que describan qué hacen cuando se sienten así.

Luego, se presenta al Dr. Paz (títere, muñeco o marioneta).

Maestro: —Hoy tenemos una visita muuuuy pero muuuuy especial. Hoy está con nosotros el Dr. Paz. El Dr. Paz va a enseñarnos muchas cosas interesantes. Tenemos que prestar atención.

Maestro: —¡Hola, doctor! ¿Cómo le va?

Dr. Paz: —Hola, hola, me va muy bien. Estoy muy contento de haber podido venir hoy a la escuela y encontrarme con ustedes. Veo que hay muchos chicos hoy, ¡qué lindo! ¿Cómo les va chicos?

Maestro: —Dr. Paz, usted me contó que tenía algo muy importante para contarnos, ¿de qué se trata?

Dr. Paz: —Bueno, como yo soy un doctor me gusta curar a los chicos y ayudarlos para que se sientan bien y estén sanitos. Pero lo que más me gusta es ayudarlos para que sientan paz (suspira hondo y levanta los brazos como desahogándose) Ay... qué linda es la paz... me encanta... El problema (con tono desanimado) es que no siempre tenemos paz, a veces estamos muy tristes, otras veces estamos asustados o enojados...

Maestro: —Pero Dr. Paz, ¿usted también se enoja a veces?

Dr. Paz: —¡Claro! Siempre hay cosas que nos hacen enojar, pero lo importante es que se nos pase pronto el enojo. Los chicos también se enojan, mirá (se dirige a los niños): Chicos ¿alguna vez se enojaron mucho? ¿Y alguna vez tuvieron ganas de romper algo, patear cosas, etc.? (mira nuevamente al maestro) ¿Viste? a los chicos también les pasa eso. Eso se llama “estar nervioso”.

Maestro: —Y... ¿qué pasa cuando nos ponemos nerviosos? ¿Nos hace mal?

Dr. Paz: —Sí, hace mal. Cuando estamos nerviosos nuestro corazón late mucho más rápido y a veces nos falta el aire (mostrar imagen n° 1 del anexo). Además, cuando estamos muy nerviosos puede dolernos la pancita o la cabeza (imagen n° 2). Si estamos nerviosos por mucho tiempo, podemos enfermarnos (imagen n° 3). Cuando los nenes están nerviosos les cuesta mucho entender las tareas de la escuela y prestarle atención a la seño (imagen n° 4), tienen ganas de llorar o de romper cosas (imagen n° 5) y a veces tratan mal a los demás (imagen n° 6), y eso es muy feo porque nuestros amigos se sienten tristes.

Maestro: —¡Uy! Sí, es muy feo estar nerviosos ¿Cómo podemos hacer para no ponernos nerviosos nunca más?

Dr. Paz: —Y... eso es muy difícil, siempre nos vamos a poner nerviosos, es algo normal que nos pasa cuando alguien nos pelea o se burla de nosotros o cuando nos asustamos y tenemos miedo de que algo malo nos pase... Siempre nos vamos a poner nerviosos por algo. Peeeeeeroo, yo conozco unos trucos para que eso se nos pase enseguida y podamos sentir paz... (suspira profundo y levanta los brazos).

Maestro: —¿En serio?

Dr. Paz: —Sí, pero es un secreto... (Se hace el misterioso)

Maestro: —Ah... ¡pero nosotros también queremos aprender a sentir paz! ¿No es cierto chicos?

Dr. Paz: —Mmmmmm... bueno, yo les cuento mi secreto pero con una condición...

Maestro: —¿A ver? ¿Cuál?

El Dr. Paz revela cada uno de sus trucos a cambio de algunas acciones que deben realizar los niños. Éstas podrían integrar algún contenido curricular tratado durante esa semana (por ejemplo: “con la condición de que uno de los chicos me diga una palabra que empiece con V corta”, “con la condición de que uno de los chicos me responda cuánto es $5 + 9$ ”, “con la condición de que uno de los chicos me responda qué se festeja el 9 de Julio”, “con la condición de que uno de ustedes me diga cuántos lados tiene un rectángulo”, etc.) o integrar otras emociones positivas (“con la condición de que un/a nene/nena pase y me dé un beso o haga una caricia en mi cachetito”, “con la condición de que un/a nene/nena le diga gracias a la seño o a un compañerito por algo que le gustó”, etc.).

Maestro: —Muy bien... ahora ¿nos cuenta su secreto?

Dr. Paz: —Bueno yo tengo tres trucos para tranquilizarme cuando me pongo muy nervioso. Hoy se los voy a contar y la próxima clase los vamos a practicar.

Los secretos:

Truco de la respiración: “Les voy a enseñar una forma de respirar que afloja todo el cuerpo y los hará sentir muy bien”.

Truco de los números: “Les voy a enseñar a contar mentalmente antes de reaccionar cuando se ponen nerviosos o se enojan”.

Truco de la relajación muscular: “Les voy a enseñar unos juegos para que sepan poner el cuerpo bien duro y para que después lo puedan aflojar lentamente. Esto los va a ayudar a tener paz” (en esta actividad pueden participar los docentes especiales de música y educación física).

Se cierra la actividad agradeciendo al Dr. Paz por sus consejos. Si el tiempo lo permite se puede continuar con la siguiente actividad: Los trucos de la respiración.

Descripción de la opción 2

Para introducir el tema se pregunta a los niños si alguna vez se han sentido enojados o con ganas de romper algo, patear cosas, etc. Se deja que describan qué hacen cuando se sienten así.

Luego se sugiere un discurso como el que sigue:

“No es lindo estar enojado, tampoco es lindo estar triste o tener miedo, pero a todos nos pasa alguna vez. Yo también me enojo a veces. Me acuerdo una vez cuando era chica...” (relatar una breve experiencia personal).

“A veces también me pongo triste, ¿saben cuándo me puse triste...?” (relatar una breve experiencia personal).

“Una vez estuve muy nerviosa, ¿les cuento...?” (relatar).

“¿Saben una cosa? No es lindo estar nervioso y además nos hace mal. Los doctores dicen que cuando estamos nerviosos nuestro corazón late mucho más rápido y a veces nos falta el aire (mostrar imagen n° 1 del anexo). Además, cuando estamos muy nerviosos puede dolernos la pancita o la cabeza (imagen n° 2). Si estamos nerviosos por mucho tiempo podemos enfermarnos (imagen n° 3)”.

“Cuando los nenes están nerviosos les cuesta mucho entender las tareas de la escuela y prestarle atención a la seño (imagen n° 4), tienen ganas de llorar o de romper cosas (imagen n° 5) y a veces tratan mal a los demás (imagen n° 6). Y eso es muy feo porque nuestros amigos se sienten tristes”.

“¡Qué lindo sería no enojarnos nunca más! ¡O no tenerle miedo a nada! Pero eso no va a ocurrir. Muchas veces nos vamos a poner nerviosos, por ejemplo, si alguien nos pelea y se burla de nosotros o si nos asustamos por algo y nos ponemos mal...”

“Peeeeeroo yo conozco unos trucos para que el enojo y el miedo se nos pasen lo más rápido posible y podamos sentir paz...” (suspirar profundo y mostrar expresión de relajación).

“Pero es un secreto shhhhh... ¿tienen ganas de que se los cuente? Mmmmmm... bueno yo les cuento mi secreto pero con una condición...”

Se cuentan los trucos siempre con una “condición” diferente, a elección del docente. Las condiciones podrían integrar algún contenido de las asignaturas tratado durante esa semana (por ejemplo: “con la condición de que uno de los chicos me diga una palabra que empiece con V corta”, “con la condición de que uno de los chicos me responda cuánto es $1 + 3$ ”, “con la condición de que uno de los chicos me responda qué se festeja el 9 de Julio”, etc.) o integrar otras emociones positivas (“con la condición de que un chico pase y me dé un beso o una caricia en mi cachetito”, “con la condición de que un chico le diga gracias a la seño o a un compañerito por algo que le gustó”, etc.).

“Yo conozco tres trucos para tranquilizarme cuando me pongo muy nerviosa. Hoy les voy a contar de qué se tratan y la próxima clase los vamos a practicar” (adecuar según el tiempo disponible).

Los secretos:

Truco de la respiración: “Les voy a enseñar una forma de respirar que afloja todo el cuerpo y los hará sentir muy bien”.

Truco de los números: “Les voy a enseñar a contar mentalmente hasta diez antes de reaccionar cuando se ponen nerviosos o se enojan”.

Truco de la relajación muscular: “Les voy a enseñar unos juegos para que sepan poner el cuerpo bien duro y para que después lo puedan aflojar lentamente. Esto les ayudará a conseguir la paz” (en esta actividad pueden participar los docentes especiales de música y actividad física).

Si el tiempo lo permite se puede continuar con la siguiente actividad: Los trucos de la respiración.

Actividad 2: Los trucos de la respiración

Etapa sugerida	Desde el nivel inicial	
Objetivo	Enseñar un método de respiración que los niños puedan aplicar en sus contextos habituales (escuela-hogar-barrio) para facilitar el estado de serenidad.	
Otros recursos que se refuerzan	Afrontamiento - Control del impulso	
Técnicas que se emplean	Modelado - Relajación - Ensayo conductual Narración - Refuerzo positivo	
Integración curricular	<i>Nivel y Área</i>	<i>NAP</i>
	Nivel Inicial	El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y de los otros. La resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo. La exploración, el descubrimiento y la experimentación de variadas posibilidades de movimiento del cuerpo en acción. El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias. La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente.
	De 1º a 3º grado del nivel primario Ciencias Naturales	El conocimiento y el desarrollo de acciones que promuevan el cuidado de sí mismo y la predisposición para adoptar hábitos saludables, reconociendo las posibilidades y las ventajas de estas conductas.
	De 1º a 3º grado del nivel primario Lengua	La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas.

Actividad 2: Los trucos de la respiración

Materiales	Recipiente con agua y detergente - bombilla o alambre para soplar burbujas. Una marioneta, muñeco o títere con atuendo de médico (opcional). Palomitas de cartulina blanca (disponibles en el Anexo como ejemplo “palomitas de las paz”). Alfileres de gancho.
Duración	40 minutos

Descripción

Se inicia un juego de burbujas explicando a los niños que para crear burbujas hay que soplar muy suavemente.

La/el maestra/o, que tiene un recipiente con agua y detergente, modela primero. Luego entrega a cada niño una bombilla o alambre para soplar. Los niños de a uno por vez van mojando sus bombillas y haciendo sus burbujas. Se ayuda y/o felicita a los niños según sus progresos. Se deja que jueguen un ratito.

Luego de guardar los materiales se explica a los niños que van a realizar un juego, para lo cual necesitan estar sentados (o recostados en el suelo, si es posible).

Si en la clase anterior se utilizó el muñeco (el Dr. Paz), éste saluda nuevamente a los niños y queda sentado en una silla o sobre el escritorio, mientras se explica la actividad. De aquí en más, el muñeco estará presente en todas las sesiones de serenidad aunque no entable más que el diálogo de saludo. Esto permitirá que los niños identifiquen que cada sesión de serenidad es un espacio para hablar y aprender sobre la salud.

Se comienza diciendo:

Hoy vamos a practicar uno de los trucos que mencionamos la clase pasada. Pueden aplicar este truco cuando están muy enojados y tienen ganas de pegarle a alguien, romper cosas, o decir palabrotas; o cuando están muy nerviosos por algo. Cuando se sientan así, lo que tienen que hacer es respirar hondo y mantener unos minutos el aire y luego soltarlo lentamente como si quisieran formar una burbuja.

Se pide a los niños que se ubiquen cómodamente sin tocar a sus compañeros y cierren los ojos. Se explica que deben inhalar en cuatro puntos de tiempo y exhalar en seis o siete (contar hasta cuatro, mentalmente y de forma lenta, cuando llenan sus pulmones; y hasta seis o siete cuando despiden el aire). Repetir esto varias veces. Reforzar la idea de que este tipo de respiración les puede servir para sentirse más relajados.

Posteriormente se relata el siguiente cuento, aclarando: “Esto que les voy a contar es una fábula, ya que participan unos insectos muy particulares que hablan, cosa que no sucede en el mundo real. ¿Están listos para escuchar?”

Todos los domingos, cuando había sol, Juancito, Mariana, Marcos y Susi se juntaban a jugar en una esquina del barrio. A veces jugaban a que eran policías, otras veces a que los varones eran piratas y las nenas eran princesas. Una vez jugaron al fútbol, pero los varones se aburririeron porque las nenas nunca metían goles...

Pero un domingo, como no sabían a qué jugar, se les ocurrió una idea: cada uno tenía que decirle a los demás qué era lo que más le gustaba hacer. Así que pensaron y pensaron...

—¡Ya sé! —dijo Juancito— A mí lo que me gusta es gambetear y patear al arco ¡Yo soy un goleador!

—¡A mí lo que me sale bien es hacer avioncitos de papel! —mencionó Marcos—. Los míos siempre vuelan muy alto...

—¡Ah! —dijo Mariana—Y a mí lo que me sale mejor es cantar, yo sé una canción que escuché en la radio.

—¡Qué bueno! —dijeron todos.

—¿Y vos Susi? ¿Qué sabés hacer? —le preguntaron los chicos.

—Yo sé dibujar. Me encanta dibujar casitas, árboles y nenas con vestidos —respondió ella.

—Bueno —dijeron Marcos y Mariana—, ¿por qué cada uno no muestra lo que sabe hacer así todos miramos?

—¡Sí! —Dijeron los demás.

Así que Juancito se fue a buscar su pelota y se puso a patear en un rincón. Mariana cortó una ramita que le servía de micrófono y se puso a practicar su canción favorita. Marcos se trajo muchos papeles para hacer avioncitos y Susi juntó todos sus lápices de colores y trajo su cuaderno.

Juancito quiso ser el primero, así que con dos piedras marcó el arco y empezó a mostrarles a los demás cómo sabía gambetear.

Todos aplaudían y gritaban:

—¡Qué haga un gol, qué haga un gol, qué haga un gol!

Así que Juancito apuntó al arco, retrocedió un poquito para tomar velocidad y justo antes de patear pensó: “¿Y si no me sale el gol? ¿Y si fallo? ¿Y si todos se ríen?” Y le empezó a dar vergüenza y no se animaba a patear. Pero de repente escuchó una vocecita:

—Chh, Chh. ¡Hey, Juancito!, tenés que respirar... haceme caso tenés que respirar...

Juancito miró para todos lados y no vio nada, pero la vocecita seguía diciendo, “tenés que respirar...”

Entonces Juancito miró arriba de su hombro y vio a una hormiga que era ayudante del Dr. Paz (o que conocía el truco de la respiración). Así que Juancito le hizo caso y empezó a respirar des-pa-ci-to... (modelar la respiración) y después de respirar tres veces así, estaba más tranquilo y ya se le había pasado la vergüenza. Corrió y le pegó a la pelota con tanta puntería que pasó bien derecho por adentro del arco, ¡ni el mejor arquero la hubiera podido atajar!

—¡Bien! ¡Bravo! —Gritaban los chicos. Y Juancito le guiñó el ojo a la hormiguita y le dijo: “¡Gracias!”

Después era el turno de Mariana. Así que todos se sentaron en el suelo para ver cómo cantaba. Mariana se soltó el pelo, tomó el micrófono, y cuando estaba por empezar a cantar pensó: “¿Y si me olvido la letra? ¿Y si desafino y todos se ríen?” Y le empezó a dar tanta vergüenza que no quería cantar. Pero de repente escuchó:

—Iuju... Marianita tenés que respirar... no te olvides...

Mariana abrió bien grandes los ojos: arriba de su micrófono había una mariposa, que también era ayudante del Dr. Paz (conocía el truco de la respiración).

—¡Ah! Cierro —dijo Mariana—, tengo que respirar...

Y respiró des-pa-ci-to, cuatro veces, hasta que se sintió mejor.

—Ahora sí que tengo ganas de cantar —dijo. Y se puso a cantar y todos aplaudían y gritaban:

—¡Otra, otra, otra!

Y cuando terminó, los chicos aplaudieron bien fuerte.

—Ahora le toca a Marcos —dijeron todos. Y Marcos se adelantó.

Los demás hacían silencio para que pudiera recortar el papel y doblarlo prolijito para hacer el avión. Pero mientras estaba preparando su avión, se empezó a poner colorado y pensaba: “¿Y si me sale torcido? ¿Y si no vuela? Tengo miedo de que me salga mal...” Pero en ese momento escuchó:

—Zzzzzz, Zzzzzzz, Marquitos, ¿por qué no respirás? Te vas a sentir mejor... Probá, haceme caso, Zzzzz.

Era una abeja que estaba descansando sobre una flor, cerquita de Marcos. Marcos cerró los ojos un ratito y respiró hoooooondo. Cuando abrió los ojos, se sentía más relajado y pudo recordar los lindos avioncitos que había hecho antes y ya no tenía más miedo y se puso a doblar papel hasta que, finalmente...

—Guauuuuu... —dijeron todos. Era un hermoso avión, ¡y volaba altísimo!

—¡Bravo, bravo! —Gritaban sus amigos, mientras Marcos le sonreía a la abejita y le decía ¡Gracias!

La última en pasar fue Susi. Abrió su cartuchera y sacó sus lápices de colores. Había pensado dibujar una casita, con árboles, nubes y un hermoso sol amarillo. Y mientras abría su cuaderno pensó: “Ay... qué miedo, ¿y si me sale feo el dibujo y a mis amigos no les gusta? ¿Y si me queda todo rayado el sol? ¿Y si mejor cierro la cartuchera y digo que no quiero dibujar nada...?” Y se dijo en voz baja:

—Mejor me voy. — Pero en ese instante escuchó:

—¡No, no te vayas! Tenés que respirar. Haceme caso, te vas a sentir mejor... Dale, respirá, yo te ayudo... (modelar respiración).

Susi no podía creer lo que veía. Arriba de su cuaderno había un gusanito que era ayudante del Dr. Paz. Susi le hizo caso, respiró des-pa-ci-to tres veces y... Se dio cuenta de que su corazón comenzaba a latir más tranquilo y que ahora podía pensar mejor ¡Ya no tenía más miedo! Así que empezó a dibujar y le salió una casita hermosa con chimenea y todo. Después hizo el sol grande y amarillo y cuando terminó, levantó el dibujo y todos dijeron:

—¡Qué lindo! ¡Te salió hermoso! —Y Mariana le pidió que se lo regale.

Mientras tanto, en un rinconcito, la hormiga, la mariposa, la abeja y el gusanito aplaudían a los chicos porque habían podido respirar y ahora estaban todos contentos.

Tarea para el hogar

Se deja como tarea que los niños practiquen el truco de la respiración durante la semana. Se les pide que, especialmente por la noche, cuando se van a acostar, traten de respirar profundo, se inflen mucho y luego saquen el aire despacito. Que pongan la mano sobre la panza y vean cómo sube cuando entra el aire y cómo baja cuando el aire sale. Se les recuerda que deben sacar el aire despacito y con los ojos cerrados. Durante el día, los niños deben aplicar el truco en los momentos en que se sientan enojados o nerviosos. Se recomienda premiar a los alumnos que logren aplicar la técnica con éxito.

El docente deberá guiar a quien relate su experiencia para que especifique el evento estresante (qué lo hizo enojar o qué le dio miedo, etc.) y para que exprese cómo se sintió antes de aplicar la técnica de relajación y cómo se sintió después. A cada niño que se anime a contar su experiencia se le puede prender de la ropa una palomita de la paz.

Actividad 3: El truco de los números

Etapa sugerida	Desde el nivel inicial	
Objetivo	Enseñar una técnica de distracción cognitiva que los niños puedan aplicar en sus contextos habituales (escuela-hogar-barrio) para lograr un estado de serenidad.	
Otros recursos que se refuerzan	Afrontamiento - Control del impulso - Habilidades sociales	
Técnicas que se emplean	Modelado - Relajación mental - Ensayo conductual - Narración - Análisis de costo-beneficio - Búsqueda de soluciones alternativas - Refuerzo positivo	
Integración curricular	Nivel y Área	NAP
	Nivel Inicial	El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y de los otros. La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas, etc.) y en los juegos dramáticos, asumiendo un rol. La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizados por el docente.
	De 1º a 3º grado del nivel primario Ciencias Naturales	El conocimiento y desarrollo de acciones que promuevan el cuidado de sí mismo y la predisposición para adoptar hábitos saludables, reconociendo las posibilidades y ventajas de estas conductas.
	De 1º a 3º grado del nivel primario Lengua	La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas.
Materiales	Una marioneta, muñeco o títere con atuendo de médico (opcional). Palomitas de cartulina. Alfileres de gancho. Láminas o imágenes (disponibles en el Anexo).	
Duración	40 minutos	

Descripción

La actividad “el truco de los números” tiene como objetivo mostrar con un cuento ilustrado y expresiones corporales cómo puede disminuir el enojo y por consiguiente mejorar la respuesta, cuando se cuenta hasta diez (o cinco, según la edad del niño y su nivel de impulsividad) antes de actuar.

Si en la clase anterior se utilizó el muñeco (el Dr. Paz), éste saluda nuevamente a los niños y les comenta que van a practicar un nuevo truco para tranquilizarse, que consiste en contar hasta diez o hasta cinco, cuando están muy enojados o nerviosos.

Se explica a los niños en qué consiste la actividad:

“Hoy vamos a practicar juntos el truco de los números. Cuando yo les diga, van a pararse quietitos al lado del banco sin tocar al compañerito. Van a imaginar que estamos en el recreo y que de repente viene alguien y comienza a molestarlos ¡Qué rabia! Los empuja, les dice cosas feas y se burla de ustedes. Ustedes se enojan mucho, se ponen colorados de bronca y tienen ganas de gritarle cosas feas. El cuerpo de ustedes se pone duro, los puños están cerrados, los dientes apretados y la cara arrugada (modelar con la expresión). Hasta tienen ganas de patear o pegar patadas. Mientras ustedes están enojados, yo voy a contar hasta 10 y ustedes van a ir aflojando despacito el cuerpo, soltando los puños, aflojando la boca y la cara. Cuando yo llegue hasta 10 todos van a estar flojitos, flojitos”.

“¿Probamos primero conmigo? Yo me voy a poner muy enojada porque alguien me sacó algo que yo quería mucho. Cuando yo les guiñe el ojo ustedes van a contar hasta 10 para que yo me tranquilice. Pero tienen que contar bien suavemente así: Uuuuno, dooooooss, treeeeess, cuaaaatro, ciiiinco, seiiiiis, sieeeete, ooooocho, nueeeeeeve y dieeeeee. ¿Listo?”

“¡Estoy furiosa/o!” (hacer todos los gestos exageradamente durante algunos segundos y luego guiñar el ojo. Mientras los niños cuentan, se va relajando progresivamente el cuerpo hasta aflojarse y se muestra una expresión de satisfacción en el rostro). “Ahhhh, qué bien me siento ahora...”

“Ahora les toca a ustedes. Por favor, párense al lado del banco sin tocar al compañerito y sin salirse del lugar, muestren cómo están enojados. Háganlo como ustedes quieran. Pueden poner todo el cuerpo duro, apretar los dientes, cerrar los puños con fuerza y poner cara de enojados”.

“Quédense así un ratito; yo voy a contar hasta diez y ustedes se van a ir aflojando hasta sentirse bien”.

Se felicita a los niños que lo han logrado y se repite la actividad dos veces más. La última vez, los niños se cuentan a sí mismos mentalmente, sin necesidad de oír la voz del docente.

Luego se relata el siguiente cuento:

Había una vez un niño llamado Pedrito (mostrar imagen n° 1 del anexo). Pedrito era un niño como ustedes de 6 ó 7 años; y todos los días llevaba a la escuela su juego preferido, que... ¿Saben cuál era? (permitir que los niños adivinen)... ¡Jugar a las bolitas!

Pero un día, Pedrito estaba en el recreo mirando con quién jugar y de repente pasó Andrés corriendo tan, pero tan fuerte, que se lo llevó por delante (imagen n° 2) y ¡ni siquiera le pidió perdón! A Pedrito no le gustó nada, pero mientras hacía un poco de equilibrio para no caerse le gritó:

—¡Hey! ¡Espacio! ¡Casi me hacés caer!

Entonces Pedrito pensó que sería bueno jugar a las bolitas, así que buscó en sus bolsillos las tres bolitas que tenía... pero en el momento en que las ponía en la mano (imagen n° 3), pasó de vuelta Andrés a toda velocidad y le desparramó las bolitas por el suelo.

Ahora sí, Pedrito estaba furioso (imagen n° 4A), se puso rojo como un tomate y en vez de ponerse a juntar sus bolitas que iban rodando por el suelo, salió a correr a Andrés mientras le decía:

—¡Ya vas a ver cuando te alcance! ¡Te dije que tuvieras cuidado!

Mientras Pedrito corría a Andrés, atropelló sin querer a Silvita que estaba jugando tranquila con su amiga y le lastimó un dedo y, para empeorar las cosas, se chocó una maceta y desparramó toda la tierra por el piso.

Cuando alcanzó a Andrés (imagen n° 5A), lo agarró de la ropa y lo tiró al suelo con fuerza, sin darse cuenta de que justo en ese momento y por haber escuchado ruidos raros, llegaba la señora muy enojada.

—Miren todo el lío que habían armado... ¡Por no saber jugar bien! (imagen n° 6A). La señora estaba enojada, Andrés y Pedrito tenían mucha vergüenza, Silvita estaba llorando, la maceta estaba rota, el piso del patio estaba sucio de tierra y Pedrito ya no tenía sus bolitas, ¡quién sabe a dónde habrían ido a parar!

“Esta historia podría haber sido muy diferente si Pedrito hubiera conocido el secreto del Dr. Paz (o el truco que aprendimos recién). Miren cómo hubiera cambiado la historia (narrar nuevamente)”:

Había una vez un niño llamado Pedrito (Imagen n° 1). Pedrito era un niño como ustedes de 6 ó 7 años; y todos los días llevaba a la escuela su juego preferido, que... ¿Se acuerdan cuál era?... ¡Jugar a las bolitas!

Pero un día Pedrito estaba en el recreo mirando con quién jugar y de repente pasó Andrés corriendo tan, pero tan fuerte, que se lo llevó por delante (Imagen n° 2) y ¡ni siquiera le pidió perdón! A Pedrito no le gustó nada pero mientras hacía un poco de equilibrio para no caerse le gritó:

—¡Hey! ¡Espacio! ¡Casi me hacés caer!

Entonces Pedrito pensó que sería bueno jugar a las bolitas, así que buscó en sus bolsillos las tres bolitas que tenía... pero en el momento en que las ponía en su mano (imagen n° 3), pasó de vuelta Andrés a toda velocidad y le desparramó las bolitas por el suelo.

Ahora sí Pedrito estaba furioso, se puso rojo como un tomate y tenía ganas de correr a Andrés y darle un empujón, pero... (imagen n° 4B) en vez de hacer eso se puso a contar hasta diez mientras juntaba sus bolitas.

Cuando se levantó, se dio cuenta de que ya no estaba tan enojado y se le ocurrió que quizá Andrés molestaba a los demás porque estaba aburrido, y entonces lo invitó a jugar a las bolitas con él (imagen n° 5B):

—¡Hey, Andrés! ¿Quieres jugar a las bolitas? —le dijo.

Andrés, sorprendido, le respondió:

—Eeeehhhh... ¡Bueno! Pero yo no tengo bolitas.

—Ah, no importa, yo te presto las mías—(imagen n° 5C) dijo Pedrito, y juntos se arrodillaron para comenzar el juego.

“Miren ahora este final (imagen n° 6B): la seño está contenta, la maceta está sana, el piso no tiene tierra, Silvita sigue jugando con su amiga, Pedrito no perdió sus bolitas y Andrés está jugando tranquilo ¿Cuál imagen les gusta más? (Comparar imágenes 6A y 6B) ¿Creen que usar el truco del Dr. Paz (o el truco de los números) es bueno? ¿Creen que ustedes van a poder usarlo?”

“Este truco es muy útil porque puede usarse en cualquier lugar y en cualquier momento: en el recreo, en el aula, en nuestra casa, en la cancha de fútbol, cuando vamos caminando o cuando estamos acostados. Ustedes pueden usar este truco cuando: (a) alguien les dice un sobrenombre que no les gusta, (b) alguien los molesta en el recreo, (c) un compañerito les quita las cosas, (d) tienen que hacer algo que les da vergüenza, (e) cuando tienen miedo, etc. Este truco les ayudará a no pelear, porque hará que la bronca se les pase rápido y puedan expresar lo que sienten de una manera más apropiada”.

Tarea para el hogar

Se deja como tarea que los niños practiquen el truco de los números durante la semana. En el próximo módulo de serenidad se recomienda pedir a los niños que cuenten si la técnica dio buenos resultados. Para ello se les pedirá que especifiquen el evento estresante (qué los hizo enojar o qué les dio miedo, etc.) y que expresen cómo se sintieron antes de aplicar la técnica de relajación y cómo se sintieron después. Se reparten palomitas de cartulina (ver en Anexo el ejemplo de las Palomitas de la Paz) para quienes cuentan sus experiencias.

Actividad 4: El truco de los números II

Etapa sugerida	Desde el nivel inicial	
Objetivo	Enseñar una técnica de distracción cognitiva que los niños puedan aplicar en sus contextos habituales (escuela-hogar-barrio) para lograr un estado de serenidad.	
Otros recursos que se refuerzan	Afrontamiento - Control del impulso - Habilidades sociales	
Técnicas que se emplean	Modelado - Relajación mental - Ensayo conductual - Narración - Análisis de costo-beneficio - Búsqueda de soluciones alternativas - Refuerzo positivo	
Integración curricular	<i>Nivel y Área</i>	<i>NAP</i>
	Lengua	La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla, entre otros). La producción asidua de narraciones de experiencias personales, de anécdotas familiares y de descripciones, y la escucha atenta de textos similares producidos por los compañeros
	Ciencias Naturales	Las actitudes de cuidado de sí mismo, de otros seres vivos, del ambiente y la predisposición para adoptar hábitos saludables que preserven la vida y el entorno. La utilización de estos saberes y habilidades en la resolución de problemas cotidianos significativos para contribuir al logro de una progresiva autonomía en el plano personal y social.
Materiales	Ninguno	
Duración	30 minutos	

Descripción

Se pide a los niños, de a uno por vez, que cuenten qué es lo que más los hace enojar en la escuela (que les saquen los útiles, que los empujen, que se burlen de ellos, que les tiren del pelo, etc.). Cuando todos los niños que desean participar se han expresado, se eligen dos o tres situaciones que puedan representarse, en las que sea aplicable el truco de los números.

Se invita a salir fuera del aula a tantos voluntarios como se necesiten para representar la situación estresante. El docente se retira con ellos unos breves minutos y les da algunas orientaciones simples para representar la escena.

Cuando el docente ingresa nuevamente al aula, pide a los niños que quedaron esperando, que: (a) observen detenidamente, y en silencio, la escena que van a representar sus compañeritos y que, cuando ésta termine, (b) sugieran en qué momento debería/n el/los protagonistas haber aplicado el truco de los números y cuál podría haber sido la respuesta apropiada.

Si la motivación se mantiene alta y los niños demuestran interés, lo ideal sería que los “actores” representen nuevamente la situación, modificando el final de acuerdo con las sugerencias realizadas por sus pares. Se anima a los niños a aplaudir para reforzar positivamente la conducta alternativa.

Reflexionar al final de la sesión sobre los cambios positivos que resultan de la aplicación de este método. Al principio el docente tendrá que ayudar a los niños a darse cuenta de cómo hacer las cosas. Con la práctica se les hará más fácil y necesitarán menos ayuda.

Actividad 5: El truco de la relajación mental y muscular²

Etapa sugerida	Desde el nivel inicial	
Objetivo	Enseñar un método de relajación mental y muscular que los niños puedan aplicar en sus contextos habituales (escuela-hogar-barrio) para lograr un estado de serenidad.	
Otros recursos que se refuerzan	Afrontamiento - Control del impulso	
Técnicas que se emplean	Relajación muscular - Ensayo conductual	
Integración curricular	<i>Nivel y Área</i>	<i>NAP</i>
	Nivel Inicial	El conocimiento de hábitos relacionados con el cuidado de la salud, de la seguridad personal y de los otros. La resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo. La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente.
	De 1º a 3º grado del nivel primario Ciencias Naturales	El conocimiento y el desarrollo de acciones que promuevan el cuidado de sí mismo y la predisposición para adoptar hábitos saludables, reconociendo las posibilidades y ventajas de estas conductas.
Materiales	Una marioneta, muñeco o títere con atuendo de médico (opcional). Prendedores ilustrados con figura de médico (disponibles en el Anexo). Alfileres de gancho.	
Duración	6 - 7 minutos	
Comentarios	Esta actividad, al ser breve, es apropiada para realizar después de los recreos, de las clases de educación física, o cuando los niños están muy agitados y con una gran activación motriz. Se sugiere variar las características del paisaje imaginario, para no hacer monótono el discurso (ej. día lluvioso: ver cómo brillan las gotitas de la lluvia y cómo caen sobre la burbuja y no hacen ruido, etc.).	

Descripción

Se comenta a los niños que ese día van a practicar otra manera de relajarse. Se les pide que permanezcan en sus asientos con los brazos cruzados sobre la mesa y la cabeza descansando sobre los brazos, como durmiendo (quienes lo deseen, pueden mantener los ojos cerrados). Si es posible, conviene utilizar música instrumental de fondo.

La/el maestra/o dice:

“Cuando estén bien quietitos y con los ojos cerrados, vamos a hacer un viaje, un paseo imaginario... Piensen en una burbuja grande y muy hermosa. Es tan grande que pueden entrar en ella y no se rompe. Despacio, despacio, métanse en la burbuja ¿Ya entraron? Adentro está muy silencioso y tranquilo. Suavemente la burbuja comienza a flotar por el aire. Ustedes están muy cómodos

2 Diane Tillman, *Valores para vivir. Actividades para niños de 8 a 14 años* (Buenos Aires: Longseller, 2005), 8.

y felices. Desde la burbuja pueden ver la naturaleza y oír el sonido de un arroyito y el canto de los pájaros. Hay un aire suave, y se siente el perfume de las flores. Hay flores de todos colores: amarillas, rojas, naranjas, ¡son tan hermosas! Ustedes están flotando y pueden ver de cerca las hojas verdes de los árboles ¡Qué lindo es estar acá arriba! Se siente mucha paz... Respiren hondo y sientan qué livianitos están los pies. Dejen bien flojitos los brazos y las piernas. Dejen bien floja la cabeza sobre los brazos. Vuelvan a respirar hondo varias veces... Ahora miren por última vez las lindas flores porque vamos a empezar a bajar. Despacio la burbuja va bajando y los deja de nuevo en el piso y comienza a desaparecer, pero ustedes siguen sintiéndose tranquilos, muy tranquilos y felices. Ahora podemos abrir los ojos y sentarnos derechitos ¿Les gustó el paseo?”.

Se explica a los niños que éste es otro de los trucos que pueden usar cuando están cansados, enojados o tienen miedo y necesitan estar tranquilos para poder pensar mejor. Se les dice que pueden usar su imaginación para crear un lugar donde les gustaría estar y sentirse seguros y tranquilos.

Tarea para el hogar

Se pide a los niños que practiquen cómo hacer un viaje en burbuja durante la semana y/o que enseñen a alguien del barrio o de la casa, a utilizar esta técnica cuando se siente nervioso o enojado. Si logran este objetivo se reemplazará la figura de la palomita por la de un asistente médico para demostrar que de allí en más, ese alumno se convierte en un colaborador del Dr. Paz y actuará como un promotor de la serenidad. Deberá recordar y ayudar a los demás a conseguir la relajación en momentos difíciles.

Actividad 6: Un mundo pacífico³

Etapa sugerida	Tercer grado
Objetivo	Imaginar un mundo pacífico y ser capaces de comunicarlo mediante palabras y un dibujo o redacción breve.
Otros recursos que se refuerzan	Funciones ejecutivas (fluidez)
Técnicas que se emplean	Modelado - Reforzamiento positivo - Relajación mental

3 Tillman, *Valores para vivir. Actividades para niños de 8 a 14 años*, 8.

Actividad 6: Un mundo pacífico

Integración curricular	Nivel y Área	NAP
	Lengua	<p>La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla, entre otros; complementar, ampliar, refutar o aportar nuevas justificaciones a lo dicho por otro, reformulándolo en estilo directo o indirecto).</p> <p>La escritura asidua de diversos textos —narraciones que incluyan descripción de personajes o ambientes y diálogos, cartas personales y esquelas, notas de enciclopedia, etc.—que puedan ser comprendidos por ellos y por otros (lo que supone: separar la mayoría de las oraciones en los textos por medio del punto y la mayúscula; respetar las convenciones propias de la puesta en página —renglón y margen—, colocar títulos), en el marco de condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear el contenido con el maestro, redactar y releer borradores del texto (revisando su organización, la ortografía y la puntuación) y reformularlo conjuntamente a partir de las orientaciones del docente.</p>
Materiales	Dibujo o maqueta de una máquina del tiempo	
Duración	30-40 minutos	

Descripción

Se utilizan como disparadores algunas preguntas generales sobre la paz: “¿Quién puede decirme algo sobre la paz? ¿Qué es la paz? Entonces... ¿qué significa tener un mundo pacífico?” Se escuchan atentamente todas las respuestas y se agradece a los niños que han participado. Luego, se les muestra un dibujo o maqueta de una máquina del tiempo, confeccionada con anterioridad, y se les pide que imaginen que esta máquina puede llevarlos al futuro, a un momento donde ya no existe más la guerra y reina la paz. Se invita a los niños a cerrar los ojos y a utilizar su imaginación para construir mentalmente ese lugar y prestar atención a cada uno de sus detalles. Se inicia la cuenta regresiva: “10, 9, 8...1, ¡salimos!”. Esta actividad sirve también como ejercicio de relajación guiada.

Una vez finalizado el ejercicio se pide a cada niño que escriba en su cuaderno cómo imaginó ese mundo pacífico, describiendo el paisaje, los personajes, sus características y relaciones, etc.

Actividad 7: Aumentando la paz en la escuela⁴

Etapa sugerida	Tercer grado
Objetivo	Proponer actividades para la resolución de conflictos y la promoción de la serenidad en el contexto escolar.
Otros recursos que se refuerzan	Habilidades sociales – Conducta prosocial - Fluidez
Técnicas que se emplean	Análisis de costos y beneficios - Búsqueda de soluciones alternativas

4 Tillman, *Valores para vivir. Actividades para niños de 8 a 14 años*, 16.

Actividad 7: Aumentando la paz en la escuela

Integración curricular	Nivel y Área	NAP
	Lengua	La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla, entre otros; complementar, ampliar, refutar o aportar nuevas justificaciones a lo dicho por otro, reformulándolo en estilo directo o indirecto). La escritura asidua de diversos textos —narraciones que incluyan descripción de personajes o ambientes y diálogos, cartas personales y esquelas, notas de enciclopedia, etc.— que puedan ser comprendidos por ellos y por otros (lo que supone: separar la mayoría de las oraciones en los textos por medio del punto y la mayúscula; respetar las convenciones propias de la puesta en página — renglón y margen—, colocar títulos), en el marco de condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear el contenido con el maestro, redactar y releer borradores del texto (revisando su organización, la ortografía y la puntuación) y reformularlo conjuntamente a partir de las orientaciones del docente.
Materiales	Ninguno	
Duración	40 minutos	

Descripción

Se comienza repasando las ideas trabajadas en la actividad “Un mundo pacífico”. Se explica a los niños que ese día van a hablar sobre las diferencias entre una escuela pacífica y una escuela en conflicto. Se les pide que imaginen una escuela conflictiva y con problemas y una escuela donde reina la paz. Se solicita a los niños que describan por escrito las características de cada escuela: “¿Qué tipo de cosas ocurrirían en cada una de estas dos escuelas? ¿Qué harían los alumnos en el recreo? ¿Cómo serían los maestros? ¿Qué sonidos se oirían? ¿Cómo se sentirían las personas?”

Luego de establecer estas diferencias se explica: “Del mismo modo como las personas crean su propio mundo y los alumnos crean lo que ocurre en el patio, NOSOTROS creamos lo que ocurre en la clase. ¿Qué tipo de clase les gustaría? ¿Se les ocurre algo que podamos hacer para que nuestra clase sea más pacífica?”. Se pide que escriban algunas estrategias en el cuaderno y que luego las compartan con el grupo. Se escuchan respetuosamente todas las respuestas y se pide que elijan una estrategia que les gustaría probar. Se invita a los niños a poner la idea en práctica y a que evalúen el proceso.

Alegría y buen humor**Actividad 8: Un paseo por la granja**

Etapa sugerida	Desde el nivel inicial
Objetivo	Proporcionar un espacio para la diversión y la alegría sin tener como motor la competencia entre pares.

Actividad 8: Un paseo por la granja

Otros recursos que se refuerzan	Gratitud - Satisfacción personal – Funciones ejecutivas (clasificación)	
Técnicas que se emplean	Juego planificado	
Integración curricular	Nivel y Área	NAP
	Nivel Inicial	El reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación: estructuras y funciones) y formas de comportamiento; el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente.
	De 1° a 3° grado del nivel primario Ciencias Sociales	El conocimiento de diversos elementos de la naturaleza y elementos construidos por la sociedad en diferentes espacios rurales, analizando especialmente las transformaciones de la naturaleza que las sociedades realizan para la producción de algún bien primario (tomando ejemplos de espacios cercanos y lejanos).
Materiales	Tarjetas con dibujos de animales de la granja (se sugieren: la vaca, el perro, el gato, la gallina, el pato, el cerdo, el caballo, la oveja, el gallo, el pájaro, la rana, el conejo). Según la cantidad de alumnos, deben diseñarse al menos dos tarjetas con la imagen de cada animal (disponibles en el Anexo). Una marioneta, muñeco o títere con atuendo de médico (opcional). Prendedores ilustrados con figura de médico (disponibles en el Anexo). Alfileres de gancho.	
Duración	10 - 15 minutos	

Descripción

De acuerdo con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios publicados por el Ministerio de Educación, es esperable que durante el primer año escolar los niños tomen conocimiento de los diversos elementos naturales de los espacios rurales, analizando especialmente las transformaciones de la naturaleza que las sociedades realizan para la producción de algún bien primario. En relación con los elementos naturales, sería conveniente hacer un repaso de los animales que conviven en espacios como el campo o la granja y qué elementos contribuyen, transformados o no, a la supervivencia humana (alimento, vestido, etc.). En lugar de simplemente mencionarlos o mostrar imágenes alusivas, se propone realizar un juego tradicional a manera de introducción: “Los sonidos de la granja”.

Para ello es necesario preparar anticipadamente tarjetas con dibujos de animales que habitan en la granja. Se reparte una tarjeta a cada niño, teniendo en cuenta que haya un par de cada animal. A la cuenta de tres, los niños deberán hacer el sonido correspondiente al animal que grafica su tarjeta para poder encontrar a su pareja, quien estará emitiendo un sonido similar. Se puede repetir el juego haciendo que los niños intercambien sus tarjetas unos con otros mientras la/el maestra/o aplaude. Cuando la/el maestra/o vuelve a contar hasta tres, los niños volverán a imitar el sonido del animal que ilustra su tarjeta. Es un juego muy divertido que no usa la competencia como eje motivador.

Una vez terminado el juego y lograda cierta calma se puede hacer una aproximación al circuito productivo (etapa agraria) analizando qué aporte se recibe de los animales que han sido representados. Algunos podrán incluirse en el sistema productivo y otros no (como el perro y el gato); los mismos niños podrían identificarlos al final de la actividad. Además, podrían reconocer qué elementos deben ser transformados para la producción de un bien primario y cuáles no.

En esta actividad se puede integrar la emoción gratitud utilizando las siguientes preguntas:

1. ¿Qué tenemos para agradecerle a la gallina? (los huevos)
2. ¿Por qué podríamos agradecerle a la vaca? (por la leche)
3. ¿Por qué podríamos agradecerle al gallo? (porque nos despierta)
4. ¿Y a la rana? (porque anuncia la lluvia)
5. ¿Y a la oveja? (por la lana)
6. ¿Y al perro? (porque es guardián)
7. ¿Y al gato? (por su compañía)
8. Etc.

Asimismo, repasar las características que distinguen a cada animal y sus diferentes aportes, brinda una oportunidad para reflexionar sobre las propias diferencias y el valor que cada ser vivo tiene.

Se puede destacar que aunque todos los animales son diferentes, todos son valiosos e importantes por alguna razón. La diversidad hace que sean aún más especiales. “¿Qué pasaría si todos los animales aportaran leche? No habría lana, ni huevos, ni carne... ¡Qué bueno que son diferentes! Nosotros también somos diferentes unos de otros, algunos son buenos para hacer deportes, otros en cambio son buenos para las tareas de la escuela, otros son buenos para ayudar en la casa, otros son buenos para dibujar; todos tenemos algo importante que hacer y dar a los demás”.

Actividad 9: ¿Quién tiene hipo?

Etapa sugerida	Desde el nivel inicial	
Objetivo	Generar un ambiente divertido que propicie el desarrollo de la alegría y el buen humor y predisponga a los niños para el desarrollo de otras emociones.	
Otros recursos que se refuerzan	Afecto - Satisfacción personal - Simpatía - Conducta prosocial - Control inhibitorio	
Técnicas que se emplean	Juego planificado - Dramatización	
Integración curricular	Nivel y Área	NAP
	Nivel Inicial	La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones. El ofrecimiento y la solicitud de ayuda. La puesta en práctica de actitudes que reflejen valores solidarios. La participación en diferentes formatos de juegos: simbólicos o dramáticos, tradicionales, propios del lugar, etc.
	Esta actividad es útil para repasar contenidos de cualquier área. Se pueden trabajar el repaso o aprendizaje de letras, de expresiones matemáticas, nombres de formas geométricas, de provincias argentinas, la identificación de seres bióticos, etc.	
Materiales	Opción 1. Un disfraz de payaso. Tarjetas de regalo (ejemplo en Anexo). Opción 2. Una corneta. Tarjetas de regalo (ejemplo en Anexo).	
Duración	30 minutos	
Comentarios	La opción 1 requiere la participación de un adulto que coopere con el docente asumiendo el rol de payaso. Si esto no es posible, se sugiere implementar la segunda opción.	

Descripción de la opción 1

Se comenta a los alumnos que ese día va a venir un compañerito nuevo. Entra el payaso Hipito acompañado de la/el maestra/o, quien lo presenta. Hipito saluda con la mano y se sienta. El nuevo amiguito tiene un grave problema que supuestamente nadie sabe. Cada vez que escucha el nombre de un animal lo sobresalta el hipo y se siente muy avergonzado.

La/el maestra/o se dirige al pizarrón y dice: “Hoy vamos a aprender (repasar) la letra P (adecuar contenido según programación y nivel). Hay muchas palabras que comienzan con P, por ejemplo: palangana, pozo, perro, pasto, pelo, paloma, potro, pared, pizarrón, pájaro, pingüino, piedra, pesado, pelado, pescado” (a medida que las menciona las va escribiendo en el pizarrón o mostrando algún dibujo).

Cada vez que se menciona un animal, al payaso le da hipo y hace un sonido fuerte, un movimiento brusco y una morisqueta graciosa hacia los niños (saca la lengua y mueve la mano como en señal de torpeza o equivocación). Mientras tanto, la/el maestra/o dice alarmada/o “¡Qué fue ese ruido!”. El payaso hace señal de silencio invitando a los niños a guardar el secreto.

La/el maestra/o sigue diciendo palabras y el ciclo se repite hasta que se da cuenta de que es el payaso y le llama la atención diciéndole que si se vuelve a repetir, no va a poder venir más a la escuela. En ese momento, Hipito se disculpa y cuenta su problema apesadumbrado. Sin embargo, comienza a sonreír mientras le cuenta a la/el maestra/o que su problema se resuelve cuando alguien le dice algo lindo. Por ejemplo: “Te quiero mucho”, “Sos un lindo payaso”, “Me gusta tu nariz”, o le hacen mimos, le dan un beso, le hacen una caricia, etc.

La/el maestra/o dice: “Bueno, veremos si funciona. Yo voy a repetir todo una vez más, pero si escucho otro ruido de esos no vas a poder venir más a la escuela, así que le vamos a pedir a los chicos que te ayuden para evitar el hipo”. La/el maestra/o comienza nuevamente con su lista de palabras y frente a cada hipo inminente se le da la posibilidad a los niños, de a uno por vez, de evitar el ruido con palabras cariñosas o mimos. Finalmente todos aplauden.

Hipito, ahora muy feliz, pasa su “problema” a otro niño, traspasándole la nariz de payaso. Para evitar la monotonía, se puede cambiar la causa del problema, para que el hipo ya no se elicite con el nombre de animales sino con algún otro elemento, por ejemplo, cosas que se comen, nombres propios, etc. De esta manera, se refuerza la capacidad de discriminar y el control inhibitorio. Los niños ya no deberán reaccionar frente a las mismas palabras a las que respondía Hipito. Si se eligiera la opción alimentos se podrían usar las siguientes palabras: palangana, pizza, perro, pasto, puré, paloma, panqueques, pared, pizarrón, pájaro, papas, piedra, pesado, postre, pelado, pescado, polenta, etc.

Esta parte de la actividad es la más importante, dado que son los mismos niños quienes reciben demostraciones de afecto y expresiones cariñosas por parte de sus pares, lo cual promueve al mismo tiempo la autoestima y la satisfacción personal.

Reflexión final y tarea para el hogar

Se trabaja sobre la siguiente idea: “Cuando veas a alguien con un problema que no puede solucionar solo, quizá se sienta mejor con tu ayuda, con alguna palabra cariñosa o una demostración de afecto”.

Se pide a los niños que estén alertas durante la semana para descubrir a otras personas (padres, hermanos, vecinos, amigos, etc.) que estén desanimadas o pasando por algún problema y que intenten consolarlos con alguna expresión afectuosa, entregándoles una tarjeta de regalo. Se les pedirá más adelante que cuenten al grupo cómo les resultó la experiencia.

Descripción de la opción 2

La actividad comienza enseñando o repasando algún contenido de la planificación. En este caso, damos el ejemplo del repaso de la letra P.

La/el maestra/o se dirige al pizarrón y dice: “Hoy vamos a aprender (repasar) la letra P (adecuar según la planificación de la semana). Hay muchas palabras que comienzan con P, por ejemplo: palangana, pozo, perro, pasto, pelo, paloma, potro, pared, pizarrón, pájaro, pingüino, piedra, pino, pelado, pescado” (a medida que las menciona las va escribiendo en el pizarrón o mostrando algún dibujo).

Una vez que se han mencionado todos los elementos, la/el maestra/o pregunta a los alumnos si alguna vez tuvieron hipo. “¿Cómo hacen los chicos cuando tienen hipo?” Luego les dice que ella/él ha traído una corneta que cada vez que suena hace que los chicos tengan hipo cuando escuchan el nombre de un animal. “¿Probamos?”

La/el maestra/o hace sonar la corneta y luego se dirige al pizarrón y lee nuevamente la lista de palabras: palangana, pozo, perro, pasto, pelo, paloma, potro, pared, pizarrón, pájaro, pingüino, piedra, pino, pelado, pescado...

Cada vez que menciona un animal, la/el maestra/o gesticula ayudando a los niños para que imiten el sonido del hipo.

La/el maestra/o sigue diciendo palabras y el ciclo se repite, hasta que ya cansada/o de tanto alboroto lee las instrucciones de la corneta para poder deshacer esa función. Las instrucciones dicen que la corneta pierde eficacia cuando los niños que tienen hipo reciben el afecto de otros niños: por ejemplo, con palabras como “te quiero mucho”, “sos lindo”, “sos bueno”; o con mimos: un beso, una caricia, un abrazo, etc.

La/el maestra/o dice que habrá un regalo si todos logran ayudar al compañero a no tener hipo. “Voy a repetir todas las palabras de nuevo y espero que haya mucho silencio, si no hay silencio, no habrá regalo. Para que haya silencio, cada vez que diga el nombre de un animal todos tendrán que ayudar con un beso o un abrazo o una palabra linda a su compañero para que no tenga hipo”.

La/el maestra/o comienza nuevamente con su lista de palabras y frente a cada hipo inminente de su compañero los niños deben realizar alguna demostración de afecto.

El regalo puede consistir en una golosina y una tarjeta para cada niño, que lleve como leyenda: “Te quiero mucho. Espero que te sientas mejor”. La misma será utilizada para la tarea de generalización. Es ideal que todas las tarjetas a entregar a cada niño sean iguales. En el Anexo (actividad n° 9) se muestra un ejemplo de estas tarjetas.

Reflexión final y tarea para el hogar

Se trabaja sobre la siguiente idea: “Cuando veas a alguien con un problema que no puede solucionar solo, quizá se sienta mejor con tu ayuda, con alguna palabra cariñosa o una demos-

tración de afecto”.

Se pide a los niños que estén alertas durante la semana para descubrir a otras personas (padres, hermanos, vecinos, amigos, etc.) que estén desanimados o pasando por algún problema y que intenten consolarlos con su ayuda o con alguna expresión afectuosa, obsequiándoles su tarjeta. Se les pedirá más adelante que cuenten al grupo cómo les resultó la experiencia.

Actividad 10: Dibujando con los ojos cerrados

Etapa sugerida	Segundo grado	
Objetivo	Proporcionar un espacio para la diversión y la alegría sin tener como motor la competencia entre pares.	
Otros recursos que se refuerzan	Atención – Planificación - Memoria	
Técnicas que se emplean	Juego planificado	
Integración curricular	Nivel y Área	NAP
	Ciencias Sociales	El conocimiento de las principales características de un sistema de transporte, analizando las principales relaciones entre el espacio rural y el espacio urbano, entre las actividades rurales y urbanas.
Materiales	Tarjetas de papel o cartulina con nombres de medios de transportes (se sugieren: la bicicleta, el automóvil, el avión, el barco, el tren, el colectivo, la moto, el caballo, el camión, el cohete, el carro, entre otros) Un pañuelo para cubrir los ojos.	
Duración	25 minutos	

Descripción

Se colocan las tarjetas en una bolsa y se pide a un voluntario por vez que extraiga una al azar, la lea, se cubra los ojos con un pañuelo y se ubique frente al pizarrón. Dada la orden por la/el maestra/o, tendrá algunos segundos para dibujar con tiza la imagen que representa su tarjeta. El resto del grupo deberá adivinar de qué se trata. Si pasado el tiempo previsto, los niños no logran adivinar, el dibujante se descubrirá los ojos e imitará el sonido o forma de andar del transporte.

Una vez terminado el juego y lograda cierta calma, se puede preguntar a los niños qué tienen en común los elementos que han sido dibujados en el pizarrón, cuál es la utilidad de esos medios y cómo podrían clasificarlos (terrestres, aéreos o marítimos – rurales, urbanos, etc.).

Simpatía

Actividad 11: Produciendo sonrisas

Etapa sugerida	Desde el nivel inicial
Objetivo	Promover acciones de consuelo y simpatía.
Otros recursos que se refuerzan	Gratitud - Satisfacción personal – Funciones ejecutivas (clasificación)

Actividad 11: Produciendo sonrisas

Técnicas que se emplean	Conducta prosocial – Empatía - Alegría	
Integración curricular	Nivel y Área	NAP
	Nivel Inicial	La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones. La resolución de situaciones cotidianas de modo autónomo. El ofrecimiento y la solicitud de ayuda. La puesta en práctica de actitudes que reflejen valores solidarios. La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas, etc.). La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente. La iniciación en la apreciación de la literatura.
	De 1° a 3° grado del nivel primario Lengua	La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas. La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla, entre otros).
Materiales	Ninguno	
Duración	30 minutos	

Descripción

Se utiliza como disparador el cuento: “La pajarita Clotilde”.⁵

“Esto que les voy a contar es una fábula, una historia en la que los animalitos y las plantas hablan, aunque nosotros sabemos muy bien que eso no puede ocurrir ¿Están listos para escuchar?”

Una vez mi bisabuelo anduvo y anduvo todo lo que pudo, semana tras semana, mes tras mes, años y años, hasta que llegó a un lejano bosque donde vivían muchos animales; entre ellos una pajarita llamada Clotilde. Cloti, que así la llamaban en el bosque, era un picaflor y lo que más le gustaba era andar de flor en flor; y aunque era una pajarita muy trabajadora, era muy pobre. Su casita era la más humilde y sencilla del bosque. Pero Cloti era muy feliz simplemente volando entre las flores. Después de tomar un poco de néctar en una jugosa rosa “ssssssuuuuuumm” salía volando a toda velocidad.

Los animalitos la veían pasar y le decían:

—¡Chau, Cloti! ¡Qué rápido vas!

Pero un día, a Cloti nadie la vio volar, el bosque entero se revolucionó, todos los animales se preocuparon y empezaron a preguntarse unos a otros:

—¿Dónde está Cloti? ¿Alguien vio a Cloti?

5 Luis Guzmán-Roca, “La boda de la Xdzunuúm”, en *Mitología Maya* (Buenos Aires: Gráfico, 2005), 200-203. [Adaptado por Esparcia, Mónica].

—Para mí que está escondida en alguna flor —dijo otro picaflor.

—Sí, debe estar jugando a la escondida —dijo una hormiga muy dolida.

Hasta que allí la encontraron, acurrucada en un rincón y en su mejilla un gran lagrimón.

—Pero ¡Cloti! ¿Qué te pasa? Estamos todos muy preocupados por vos, extrañamos verte pasar volando a toda velocidad entre las flores del bosque.

—Es que... hoy es mi cumpleaños, pero soy muy pobre y no tengo nada como para organizar una fiesta.

Cuando los animales escucharon eso, bajaron la cabeza y a más de uno se le escapó una lagrimita; porque en realidad todos los animales eran muy trabajadores, pero... ¡Ninguno tenía plata para organizar una fiesta en el bosque!

De repente, desde un rinconcito, se escuchó una vocecita...

—¡Qué se haga la fiesta! —era el ciempiés— Yo le doy mis zapatos de fiesta —y diciendo esto se sacó dos de los 100 zapatos que llevaba y se los entregó a Cloti.

—¡Sí, qué se haga la fiesta! —dijo la araña, y enseguida se puso a tejer el vestido más hermoso que alguna vez Cloti había visto.

—Yo preparo una parte musical —dijo el cardenal.

—Y yo no me puedo quedar atrás —dijo la cigarra desenfundando su guitarra.

—Nosotras tocamos al compás nuestra marcha más vivaz —dijeron a dúo las víboras cascabel, que en su sombrero ¡llevaban un clavel!

—Yo me encargo de la decoración —dijo la enredadera con mucha razón. Y empezó a estirar sus brazos y poquito a poco a crecer y llenar de hojas y flores con forma de campana.

—Te ayudo con la decoración —dijo el pez globo desde la laguna ¡que no se pierde una! Y se fue a buscar a su familia y todos juntos se inflaron en el medio de la fiesta, para que los animalitos más pequeños jugaran con ellos.

—¡Qué se haga la fiesta! —se escuchó decir a la abeja, aunque ya estaba un poco vieja— Yo preparo los bocaditos dulces —y rápido salió volando a buscar más néctar entre las flores.

—Y yo preparo la torta —dijo la pantera que era la más famosa repostera.

—¡Se hace la fiesta! ¡Se hace la fiesta! —Todos los animalitos empezaron a aplaudir, chiflar, abrazarse y reírse. Iban a tener una fiesta inolvidable.

—¡Hace cuánto que no tenemos una fiestita y nos divertimos un poquito! —dijo el mosquito.

Para esto, Cloti estaba bañada en lágrimas ¡pero de alegría! Fue la primera fiesta tan grande y divertida en el bosque. Con decoración, música y muchas cosas ricas para comer.

Y así fue como Cloti y todos los animalitos del bosque vivieron siempre felices, porque aunque nunca llegaron a tener mucha plata, siempre estuvieron unidos porque sabían que en el bosque eran todos muy amigos.

Eso sí, cuentan que ahora se hacen fiestas cada vez que algún animalito cumple años y para eso las cigarras ¡ya armaron un cuarteto de guitarras!

Y piribín piribín pin pin, este cuento llegó a su fin.

Preguntas de reflexión y tarea para el hogar

1. ¿Cómo estaba la pajarita Clotilde cuando la encontraron sus amigos?

2. ¿Cómo se dieron cuenta de que se sentía triste?
3. ¿Cómo se sintieron los animales cuando supieron lo que le pasaba a Cloti? (Eso se llama simpatizar con los demás).
4. ¿Es necesario tener dinero para hacer felices a los demás?
5. ¿Cómo podemos ayudar a quienes se sienten tristes o están preocupados?
6. ¿Se animan a poner en práctica estas ideas durante la semana?

Actividad 12: ¡A calcular!

Etapa sugerida	Primer grado	
Objetivo	Desarrollar y fortalecer el reconocimiento de las emociones ajenas mediante la identificación de expresiones faciales.	
Otros recursos que se refuerzan	Atención	
Técnicas que se emplean	Juego planificado	
Integración curricular	Nivel y Área	NAP
	Matemática – Geometría	La utilización de números naturales de una, dos y más cifras, a través de su designación oral y representación escrita al determinar y comparar cantidades y posiciones. El reconocimiento y el uso de las operaciones de adición y sustracción en situaciones problemáticas. El uso de relaciones espaciales al interpretar y describir en forma oral y gráfica trayectos y posiciones de objetos y personas para distintas relaciones y referencias.
Materiales	Lámina con imágenes que expresen distintos estados de ánimo (disponible en el Anexo para fotocopiar).	
Duración	10 minutos	

Descripción

Se emplea una lámina que ilustra diversas expresiones faciales para que los niños realicen una serie de cálculos matemáticos. La lámina puede ser extensa y pegarse en el pizarrón para realizar la actividad de manera grupal, o cada niño puede recibir una copia de la lámina para realizar la tarea individualmente.

Preguntas referidas a la lámina:

1. ¿Cuántos rostros están sonrientes?
2. ¿Cuántos parecen enojados?
3. ¿Cuántos parecen temerosos?
4. ¿Cuántas caritas hay en total?
5. ¿Cuántas quedan si se sacan las que parecen tristes, etc.?

Si además se quisieran trabajar las relaciones espaciales se puede preguntar: ¿Cuántas caritas hay antes de la primera expresión alegre? ¿Cuántos rostros alegres hay por encima o por debajo del rostro más triste?, etc.

Preguntas de reflexión y tarea para el hogar

1. ¿Por qué hay caritas tristes?
2. ¿Qué les puede haber pasado a esas personas?
3. ¿Por qué estarán contentas las caritas que sonríen?

“Existen muchos sentimientos diferentes y es fácil descubrirlos mirando con atención la cara y la postura que asumen las personas. A partir de hoy vamos a estar atentos para descubrir cómo se siente la gente en nuestro barrio, en nuestra casa y en la escuela ¿Se animan?”.

Actividad 13: El tablero de las emociones

Etapa sugerida	Desde primer grado	
Objetivo	Desarrollar y fortalecer el reconocimiento de las emociones ajenas mediante la identificación de expresiones faciales.	
Otros recursos que se refuerzan	Habilidades sociales – Conducta prosocial – Empatía - Alegría	
Técnicas que se emplean	Juego planificado – Reforzamiento positivo - Dramatización	
Integración curricular	<i>Nivel y Área</i>	<i>NAP</i>
	Matemática	La identificación de relación “mayor o menor que”. Comparación de cantidades y posiciones. El reconocimiento y uso de números naturales de una y dos cifras. La utilización de operaciones de adición y sustracción.
Materiales	Un tablero con 18 casillas numeradas. Un mazo de cartas rosadas. Un mazo de cartas celestes. Un mazo de cartas blancas. Uno o dos dados. Cuatro fichas o botones de distinto color. Disponible en el Anexo. Se sugiere pegar este material sobre un cartón o cartulina para optimizar su manipulación.	
Duración	Variable	

Descripción

El juego consiste en ir avanzando por el tablero a medida que se logra encontrar la expresión facial que corresponde a la emoción descrita en las cartas blancas.

En el tablero se ubicarán los tres mazos de cartas, boca abajo. Cada carta blanca contiene una frase que indica, explícita o implícitamente, un estado emocional (ej.: “María está triste”, “María perdió su bicicleta”, siendo las primeras las más recomendadas para los niños pequeños). Las cartas con reverso rosado ilustran distintas expresiones faciales de niñas, y las celestes, expresiones de varones. Una versión para niños más grandes reemplaza las expresiones faciales por descriptores conductuales frente a la experiencia del otro (“la dejo sola”, “le ofrezco mi ayuda”, etc.).

De acuerdo con el ejemplo dado, quien retiró la carta blanca “María está triste”, deberá extraer ahora una rosada, porque la frase corresponde a los sentimientos de una niña. Si la expresión emocional impresa en la carta rosada se adecua a la frase inicial, es decir, la carta muestra a una niña con expresión de tristeza, el jugador puede avanzar en su recorrido, de lo contrario, debe permanecer en su lugar o retroceder una celda. La elección de estas dos últimas opciones (estancarse o

retroceder) depende del tiempo que el docente quiera invertir en el juego. El retroceso alargará el tiempo de llegada a la meta.

Tanto para las cartas rosadas como para las celestes hay tres comodines que muestran niños de espaldas y sirven para ilustrar cualquier emoción. Gana el equipo que primero llega a la meta final.

Pueden participar hasta cuatro grupos de aproximadamente cuatro niños cada uno.

Comienzo del juego

Cada grupo escoge una ficha y lanza el dado. El grupo que saque el número más alto comenzará el juego.

La primera casilla del tablero tiene el número uno, de manera que quien comience deberá leer una carta blanca y tomar una carta rosada si la frase corresponde a los sentimientos de una niña, o una carta celeste si corresponde a un varón.

Si en el primer intento no se logra la correspondencia adecuada, el jugador cede su turno a otro grupo, si se ha logrado la correspondencia puede comenzar el juego tirando nuevamente el dado y avanzando la cantidad de casillas que éste indique. A partir de aquí cada vez que la expresión ilustrada en las cartas rosadas o celestes no se adecue a la carta blanca, el jugador deberá retroceder una celda o mantenerse en la posición inicial.

Los comodines dan la oportunidad al niño de duplicar su puntaje en el tablero. Si la carta blanca contiene la frase “Juan está muy enojado” y el niño extrae un comodín del mazo celeste, se le puede dar la oportunidad de mostrar con su rostro cuál sería la expresión adecuada a la frase. Si su equipo adivina puede duplicar el número que lance en el dado, si no adivina o el jugador prefiere no hacer la mímica, cede su turno al siguiente equipo. Cada vez que se usa una carta, ésta deberá ubicarse al final de la pila de la que ha sido extraída.

Variante

Si el docente lo considera pertinente, puede agregarse un segundo dado para utilizar con más frecuencia la adición y los números de dos cifras. En este caso, como el tablero tiene apenas 18 celdas, la meta final se alcanzará muy rápido, razón por la cual, para alargar el juego, los equipos deben seguir el recorrido natural volviendo tantas veces como sea necesario por la celda de inicio (numerada con 1). Cada vez que un equipo pase por la celda inicio recibirá una nueva ficha. Cada nueva ficha lleva impreso el número de veces que el equipo ha pasado por el inicio. Gana el equipo que tiene el número más alto impreso en su ficha. El juego finaliza cuando el docente lo indica.

Importante

Antes de explicar a los niños el procedimiento del juego, conviene que el docente muestre algunas de las cartas rosadas y celestes y describa con claridad la emoción que en ellas se observa. Por ejemplo: “Miren, esta nena está llorando, este nene parece muy asustado, esta nena se está riendo a carcajadas, etc.”, para que los alumnos se familiaricen y comiencen a distinguir las distintas expresiones.

Si los niños están motivados se puede solicitar que ante cada carta de color que mencione:

“Le ofrezco mi ayuda” o “Le ayudo a resolver su problema”, especifiquen qué harían para ayudar a su compañero. Si la respuesta es apropiada se puede bonificar con un punto extra.

Una vez que los niños se han familiarizado con el juego, convendría quitar las cartas de colores y dejar que los niños propongan nuevas respuestas simpáticas para las distintas situaciones.

Cartas blancas para primer grado:

1. Mariana está llorando
2. Susi está triste, pero no llora
3. Marcela está contenta
4. Paula tiene mucho miedo
5. Micaela se ríe a carcajadas
6. Fernanda está enojada
7. Laura está llorando
8. Graciela está triste, pero no llora
9. Karina está contenta
10. Agustina está muy asustada
11. Andrea se ríe a carcajadas
12. Patricia está furiosa
13. Pablo se ríe a carcajadas
14. Matías está muy enojado
15. Carlitos tiene mucho miedo
16. Lucas está triste, pero no llora
17. Martín está llorando
18. Tomás está muy enojado
19. Marcelo se ríe a carcajadas
20. Luciano está muy enojado
21. Daniel tiene mucho miedo
22. Juan está triste, pero no llora
23. Sebastián está llorando
24. Facundo está furioso

Cartas blancas para segundo y tercer grado:

1. Susi perdió a su perrito
2. Marcela se lastimó una pierna
3. Paula recibió un lindo regalo
4. Daniela se peleó con sus amigas
5. Graciela extraña a su abuelita
6. Karina hoy cumple años
7. Se burlaron de Agustina
8. A Mariana la felicitó la maestra
9. A Natalia le dieron un susto
10. Soledad tuvo una pesadilla
11. Pablo se enojó con sus hermanos
12. Matías perdió su pelota
13. Carlitos recibió un lindo regalo
14. Lucas hoy cumple años
15. Martín está llorando porque se rompió su bicicleta
16. A Marcelo le duele mucho una muela
17. A Luciano hoy lo felicitó su mamá
18. A Daniel le robaron el lápiz
19. A Tomás le dieron un susto
20. Facundo tuvo una pesadilla

Cartas rosadas para tercer grado:

1. La dejo sola, ella siempre se mete en problemas
2. Que se jorobe, algo habrá hecho
3. Me voy porque no tengo tiempo para estar con ella
4. Hago de cuenta que no la vi y me voy a jugar
5. Me siento a su lado y la abrazo
6. Le ayudo a resolver su problema
7. Le ofrezco mi ayuda
8. Me quedo con ella hasta que se sienta mejor
9. Me causa risa lo que le pasa
10. Me burlo porque es una llorona
11. La felicito
12. Me pongo contento/a

Cartas celestes para tercer grado:

1. Lo dejo sola, ella siempre se mete en problemas
2. Que se jorobe, algo habrá hecho
3. Me voy porque no tengo tiempo para estar con él
4. Hago de cuenta que no lo vi y me voy a jugar
5. Me siento a su lado y lo abrazo
6. Lo ayudo a resolver su problema
7. Le ofrezco mi ayuda
8. Me quedo con él hasta que se sienta mejor
9. Me causa risa lo que le pasa
10. Me burlo porque es un llorón
11. Lo felicito
12. Me pongo contento/a

Actividad 14: Brazaletes solidarios

Etapa sugerida	Segundo grado	
Objetivo	Desarrollar y fortalecer el interés por las necesidades emocionales y afectivas de los otros.	
Otros recursos que se refuerzan	Conducta prosocial - Gratitud - Satisfacción personal - Planificación	
Técnicas que se emplean	Narración – Reflexión grupal	
Integración curricular	Nivel y Área	NAP
	Lengua	La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficticiales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas.
Materiales	Tiras de cartulina de color. Plasticola o abrochadora.	
Duración	40 minutos	

Descripción

Como disparador se puede narrar un cuento o leer alguna noticia sobre la solidaridad. Luego, el docente entrega a algunos niños (puede hacerse por sorteo) unas pequeñas tiras de cartulina de color para que pongan alrededor de sus muñecas (se pueden pegar con plasticola o abrochar). Los niños que han recibido los brazaletes tendrán la oportunidad por un día, de mostrar conductas solidarias con sus compañeros. Al día siguiente otros niños reciben brazaletes. Guiar a los niños durante la semana para que puedan reconocer indicadores de tristeza, desánimo o frustración en sus compañeros. Animarlos a actuar coherentemente con la emoción del otro y reforzar enfáticamente su conducta (con un gesto de aprobación, con un agradecimiento público, con un abrazo, etc.). Cuando todos han tenido la oportunidad de participar como niños “simpáticos” se realizan algunas preguntas de reflexión grupal:

1. ¿Cómo se sintieron cuando fueron consolados/ayudados por sus compañeros?
2. ¿Cómo se sintieron cuando pudieron ayudar a otros?
3. ¿Les gustaría un mundo donde todos fueran solidarios? ¿Cómo podríamos tener un mundo así? ¿Cómo podríamos tener una escuela así?

Actividad 15: La mesa de la Cooperación⁶

Etapa sugerida	Tercer grado
Objetivo	Desarrollar y fortalecer el servicio y la generosidad hacia los pares.
Otros recursos que se refuerzan	Gratitud - Satisfacción personal - Conducta prosocial - Habilidades sociales - Planificación - Autoeficacia

6 Tillman, *Valores para vivir. Actividades para niños de 8 a 14 años*, 166.

Actividad 15: La mesa de la Cooperación

Técnicas que se emplean	Juego planificado – Refuerzo positivo	
Integración curricular	Nivel y Área	NAP
	Ciencias Sociales	La experiencia de participar en proyectos que estimulen la convivencia democrática y la solidaridad.
Materiales	Ninguno	
Duración	10 minutos por vez (tiempo variable)	

Descripción

Para fomentar la ayuda solidaria dentro del espacio áulico se sugiere instalar una mesa especial (el docente decidirá si es de uso diario o semanal), la cual será ocupada por un alumno en calidad de ayudante y al menos un alumno con una inquietud real y específica a resolver.

El docente escogerá quién estará en la Mesa de la Cooperación, cuándo y con qué finalidad.

Quien tenga más facilidad con las matemáticas puede estar en la mesa diez minutos después de la clase de matemáticas. Los alumnos con facilidad para leer y escribir podrán brindar su servicio luego de la clase de Lengua, y otros pueden ofrecerse como voluntarios para dar clases para los exámenes un ratito al día. El educador puede decidir el momento en que crea conveniente que un cierto estudiante ayude en la Mesa de la Cooperación. Un estudiante que no tenga facilidades en el estudio puede enseñar juegos, malabares, manualidades, o incluso ayudar con los deportes. El “precio” por utilizar la Mesa es la gratitud hacia el o la cooperador/a por su ayuda.⁷

Cada niño decidirá el modo en que quiere agradecer a su compañero solidario. Algunas opciones sugeridas por el docente pueden ser: un abrazo, una tarjeta, un dibujo, parte de la merienda, un comentario afectuoso, etc.

Del mismo modo, quien ha brindado la ayuda debe ser inducido a fomentar la autoeficacia de su compañero con comentarios alentadores como: “Gracias por escuchar mi explicación”, “Aprendiste muy rápido”, “Me gustó ayudarte”, “La próxima vez te irá mejor”, etc.

El docente debe estar atento a cualquier desviación que se produzca en la actividad y atente contra el propósito principal de la misma. Por ejemplo, nunca deberá indicarse la Mesa de la Cooperación como un espacio de penitencia: ej. “Cómo no te salió la tarea, deberás quedarte 10 minutos en la Mesa de la Cooperación para que Juancito te la explique”. Por otro lado, deben tomarse ciertas precauciones para que los niños ayudadores no pongan un precio “extra” por su actuación, presionando clara o sutilmente a sus pares para que le den algo a cambio por su cooperación. La expresión de gratitud deberá ser siempre supervisada por el docente a cargo.

⁷ Tillman, *Valores para vivir. Actividades para niños de 8 a 14 años*, 166-167.

Actividad 16: Equipos de rescate

Etapa sugerida	Tercer grado	
Objetivo	Reforzar la sensibilidad emocional ante las necesidades de los demás.	
Otros recursos que se refuerzan	Conducta prosocial - Habilidades sociales - Satisfacción personal - Planificación - Atención	
Técnicas que se emplean	Juego planificado - Refuerzo positivo	
Integración curricular	<i>Nivel y Área</i>	<i>NAP</i>
	Ciencias Sociales	La experiencia de participar en proyectos que estimulen la convivencia democrática y la solidaridad.
	Lengua	La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla, entre otros; complementar, ampliar, refutar o aportar nuevas justificaciones a lo dicho por otro, reformulándolo en estilo directo o indirecto).
Materiales	Ninguno	
Duración	30 minutos	

Descripción

Se pide a los niños que formen parejas o tríos. Durante el recreo deberán estar atentos a situaciones en las cuales ellos podrían intervenir como “compañeros solidarios” o “equipos de rescate”. Tendrán que imaginar cómo se podrá estar sintiendo el compañero o compañera a quien están observando y necesita ayuda. Luego, debatirán rápidamente acerca de cuál sería la mejor actitud de consuelo o ayuda y la pondrán en práctica. En la siguiente hora de clase se pedirá que escriban sus experiencias.

Gratitud

Actividad 17: La hormiguita Pica-Pica

Etapa sugerida	Desde el nivel inicial
Objetivo	Promover una visión positiva de la vida enseñando a focalizar la atención sobre aquellos eventos o circunstancias cotidianas que resultan favorables para el propio bienestar. Se enfatiza lo placentero que es sentirse agradecidos por algo.
Otros recursos que se refuerzan	Atribución
Técnicas que se emplean	Narración – Reflexión grupal

Actividad 17: La hormiguita Pica-Pica

Integración curricular	Nivel y Área	NAP
	Nivel Inicial	El ofrecimiento y solicitud de ayuda. La puesta en práctica de actitudes que reflejen valores solidarios. La participación en conversaciones acerca de experiencias personales o de la vida escolar (rutinas, paseos, lecturas, juegos, situaciones conflictivas, etc.). La escucha y el disfrute de las narraciones orales o lecturas (cuentos, poesías y otros textos) realizadas por el docente. La iniciación en la apreciación de la literatura.
	De 1º a 3º grado del nivel primario Lengua	La escucha comprensiva de textos expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficticiales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas. La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, entre otros).
Materiales	Ninguno	
Duración	20 minutos	

Descripción

Se da inicio a la actividad explicando el significado de la palabra gratitud. Se sugiere expresar algo así: “La palabra gratitud viene de la palabra gracias. Las personas sentimos gratitud cuando alguien ha hecho algo bueno por nosotros o cuando nos pasan cosas lindas. Todos nos sentimos agradecidos alguna vez por algo. Por ejemplo, yo estoy agradecida porque ustedes me están escuchando y porque se portan bien, estoy agradecida porque... (mencionar alguna otra razón) ¿Ustedes por qué están agradecidos hoy?” Se da lugar para que los niños cuenten espontáneamente sus experiencias.

Posteriormente, se relata una adaptación del cuento “Una ayuda oportuna” de Alejandra Erbiti, aclarando a los niños que se trata de una fábula y que, por lo tanto, los diálogos e interacciones que se producen entre los insectos y los animales del relato son ficticiales y no reflejan lo que ocurre en el mundo real.⁸

“¡Qué calor hacía esa tarde en el monte! El sol estaba muy fuerte y la tierra estaba tan caliente que quemaba los pies. Desde lejos Pica-Pica, una hormiga, y muuuuuuuuchas de sus hermanitas caminaban muy cansadas.

—¿Cuántos días faltan para que lleguen las vacaciones? —preguntó Pica-Pica.

—¡Ja, ja! —se burlaron sus hermanas— ¡las hormigas no tenemos vacaciones!

—¿Fines de semana tampoco? —insistió la obrera.

—¡No, para nada! —le volvieron a decir— ¿Te volviste loca? ¿No sabés que las hormigas trabajamos todos los días de nuestras vidas sin parar?

—Uy, ¡qué terrible! —dijo Pica-Pica

Ella no era una hormiga haragana. Siempre hacía muy bien su trabajo y tenía mucha fuerza:

8 Erbiti, *Una ayuda oportuna*.

podía levantar cosas mucho más grandes que ella, y sabía muy bien cómo encontrar ramitas, granitos de azúcar, semillas, hojas blanditas y migas de pan. Sólo que, aquella tarde, Pica-Pica estaba cansada y se moría de calor.

—¡Si aunque sea nos dieran una gorra para taparnos del sol! —protestaba mientras sus hermanas seguían trabajando bajo el sol caluroso, sin decir una palabra.

De pronto, Pica-Pica se salió de la fila y desapareció.

—¿Adónde habrá ido? —se preguntaban las demás hormigas. —¡Acá estoy! ¡Acá estoy! —gritó Pica-Pica desde la orilla de un río —¡Vengan a tomar agua, hermanas! ¡Está riquísima!

Al escuchar aquellos gritos, todas las hormigas se asomaron entre el pasto para ver, y encontraron a Pica-Pica haciendo equilibrio sobre una hoja de pasto.

—¡Cuidado, te vas a resbalar! —le gritaron. Pero fue demasiado tarde. “¡Splash!” hizo Pica-Pica cuando cayó de cabeza al agua.

—¡Me ahogo! —gritaba la hormiguita —¡Socorro! ¡Me ahogo!

Por suerte, una paloma estaba mirando todo desde su nido. Rápidamente voló sobre Pica-Pica y le tiró una ramita seca. Pica-Pica se agarró de la ramita y así pudo llegar hasta la orilla.

—¡Gracias! ¡Gracias, palomita! —dijo mientras secaba sus antenas llenas de agua—. Si no fuera por esa paloma me habría ahogado.

—Sí, ¡qué susto nos diste! —dijeron las hermanas y justo cuando estaban por seguir con su trabajo, se oyeron unos ruidos muy raros.

—Son las pisadas de un hombre —dijo Pica-Pica levantando sus antenitas.

—¡Entonces vámonos, antes de que nos pise! —dijeron las demás.

—¡Un momento! ¡Es un cazador! —exclamó muy asustada Pica-Pica —¡Y está apuntando al nido de la paloma que me ayudó!

Y justo cuando el cazador iba a apretar el gatillo, la valiente hormiguita se tiró sobre él y le dio un mordiscón en el pie ¡Ni un cocodrilo hubiera mordido tan fuerte!

—¡Ay! ¡Ay! ¡Ay! —gritaba dolorido el cazador y su escopeta salió volando por el aire hasta caer en el río.

La paloma que estaba muy asustada respiró hondo y suspiró...

—¡Ay! ¡Qué alivio, gracias Pica-Pica! ¡Nunca olvidaré que me ayudaste!

Y desde ese día Pica-Pica y la paloma fueron grandes amigas.”

Preguntas de reflexión

1. ¿Había algo que no le gustaba a Pica-Pica? ¿Qué era?
2. ¿Le pasaron cosas feas a Pica-Pica? ¿Cuáles? ¿Cómo se habrá sentido cuando se cayó al agua? ¿Asustada, nerviosa, contenta, triste, enojada, feliz?
3. Aunque le pasaron cosas feas, ¿hubo alguna cosa linda que le pasó a Pica-Pica? ¿Qué fue? ¿Cómo se habrá sentido cuando la paloma la salvó? ¿Alegre, triste, enojada?
4. ¿Por qué cosas podría estar agradecida Pica-Pica? ¿Qué hubiera pasado si la paloma

hubiera dicho: ¡ah, qué hormiga torpe, yo no la ayudo nada! ¿Qué hubiera pasado si la paloma no encontraba nada para tirarle a Pica-Pica? ¿Qué hubiera pasado si...? Entonces, ¿por qué cosas Pica-Pica podría estar agradecida? ¿Y la paloma?

Invitar a los niños a decir: ¡Menos mal (o gracias a Dios) que la paloma era buena! ¡Menos mal (o gracias a Dios) que justo había una ramita para tirarle a Pica-Pica! ¡Menos mal (o gracias a Dios) que...!

Idea de cierre y tarea para el hogar

Es muy importante que seamos agradecidos. Esta semana tienen que descubrir algo por lo cual ustedes están agradecidos y anotarlo en un papel (si aún no saben escribir, le pedirán a la/el maestra/o o a los padres que lo escriban por ellos).

Se pide a los niños que durante esa semana estén atentos a todas aquellas actitudes que desarrollan los demás (papá, mamá, maestros, amigos, hermanos, etc.) y que hacen su vida más linda, y que las compartan con el grupo.

Actividad 18: El Día de las Muchas Gracias

Etapa sugerida	Desde el nivel inicial	
Objetivo	Brindar un espacio para el agradecimiento público.	
Otros recursos que se refuerzan	Habilidades sociales	
Técnicas que se emplean	Ensayo conductual – Reforzamiento positivo	
Integración curricular	<i>Nivel y Área</i>	<i>NAP</i>
	Nivel Inicial	La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones. La producción plástica, musical, corporal, teatral por parte de los niños.
	De 1º a 3º grado del nivel primario General	La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones. La puesta en práctica de actitudes que reflejen valores solidarios.
Materiales	Variables	
Duración	Variable	

Descripción

El objetivo de esta actividad es celebrar el Día de Acción de Gracias en el cual cada niño debe escoger a tres personas, entre las cuales debe incluir a dos que se encuentren en el establecimiento escolar (compañeros, docentes, miembros del establecimiento educativo) y a una persona ajena al establecimiento (familiares o amigos), a quienes desee agradecer por algo puntual. Ese día se entregan tarjetas especiales para obsequiar a las personas agasajadas, que habrán sido preparadas con antelación, posiblemente en la clase de educación plástica.

Al ser ésta una actividad que escapa a la rutina del aula, se deja en manos de los docentes la responsabilidad de planificarla de acuerdo con los tiempos disponibles, la cantidad de alumnos, la posibilidad de integrar a niños de otros cursos y a los directivos como espectadores, etc.

Actividad 19: Te doy las gracias Manuel Belgrano⁹

Etapa sugerida	Desde primer grado	
Objetivo	Fomentar sentimientos de agradecimiento personal a figuras del pasado que han contribuido para el logro de la identidad nacional.	
Otros recursos que se refuerzan	Memoria - Atención	
Técnicas que se emplean	Narración	
Integración curricular	Nivel y Área	NAP
	Ciencias Sociales	El proceso de construcción de la identidad nacional y el respeto por la diversidad cultural. El reconocimiento de ideas, prácticas y valores que permiten vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad argentina. La experiencia de participar y comprender el sentido de diferentes celebraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad o la nación.
Materiales	Ninguno	
Duración	5 – 10 minutos	

Descripción

A continuación se propone un discurso para trabajar en el Día de la Bandera.

“El 20 de Junio se conmemora el Día de la Bandera. La bandera es un símbolo patrio muy importante porque nos identifica como argentinos.

Antes, los argentinos no tenían bandera; entonces, a un general muy valiente se le ocurrió la idea de crearla. El general se llamaba Manuel Belgrano.

Hoy les voy a contar la historia de Manuel Belgrano; presten atención porque luego les voy a pedir que recuerden algunas cosas:

Hace mucho tiempo, en la ciudad de Buenos Aires, vivía una familia de comerciantes muy rica. El papá se llamaba Domingo Belgrano y Peri, y la mamá se llamaba María Josefa González.

El día 3 de junio de 1770, nació el cuarto de sus hijos, a quien llamaron Manuel.

Manuel crecía feliz, le gustaba estudiar mucho, fue a la escuela primaria, luego estudió en el Colegio Real de San Carlos, y para estudiar más y ayudar a su pueblo tuvo que viajar muy lejos en barco, hasta otro país llamado España. Allí se recibió de abogado. Como lo había prometido regresó a su patria para ayudar, ya que aquí las cosas no andaban muy bien y nos gobernaba un rey que no era de estas tierras.

⁹ “Manuel Belgrano: Creador de la bandera”, *El portal de la educación inicial*; disponible en www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0200/235.ASP, Internet (consultada el 10 de febrero de 2007); “Día de la Bandera”, *Maestra de primer ciclo, EGB 1 IX*, n° 103 (2006): 4-12.

El pueblo quería ser libre; por eso Manuel Belgrano participó en la Primera Junta de gobierno de los criollos y realizó muchas tareas importantes.

Se preocupó por crear escuelas gratuitas para que los niños pobres pudieran estudiar y también le dio gran importancia a la educación de las niñas.

Le enseñó al pueblo a cultivar sus propias tierras, para así poder obtener su propio alimento y vivir bien.

Belgrano estaba dispuesto a ayudar en lo que la patria necesitara; por eso un día se puso el uniforme de soldado para dirigir a un grupo de valientes a la guerra. A Belgrano no le gustaban las guerras ni las armas, pero igual estaba dispuesto a enfrentar al enemigo por sus ideales.

Luchó en distintas batallas, en algunas ganó y en otras perdió. Pero nunca perdió sus fuerzas y siempre continuó luchando.

Lamentablemente, sus últimos años fueron muy difíciles para él. El día 20 de junio de 1820 murió en la pobreza y muy poca gente se enteró de ese hecho. Por eso, el 20 de junio de cada año recordamos especialmente al creador de nuestra bandera, y todos los días cuando la saludamos en el patio o cuando la vemos flamear en los mástiles o las ventanas de las casas en las fechas patrias o durante los mundiales, tenemos que sentirnos orgullosos y agradecidos a Manuel Belgrano por haber sido tan buen patriota”.

Una vez finalizada esta narración, se pide a los niños que escriban en sus cuadernos tres cosas que le habrían agradecido a Manuel Belgrano si hubieran tenido la oportunidad de conocerlo.

Actividad 20: Mi libreta de las Muchas Gracias

Etapa sugerida	Desde segundo grado	
Objetivo	Fomentar la mención explícita de sentimientos de agradecimiento personal.	
Otros recursos que se refuerzan	Planificación	
Técnicas que se emplean	Modelado – Narración personal	
Integración curricular	<i>Nivel y Área</i>	<i>NAP</i>
	Lengua	La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla, entre otros). La escritura autónoma de palabras y oraciones que conforman textos (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.), respetando las correspondencias entre sonidos y letras, trazando letras de distinto tipo, separando las palabras en la oración e indicando en el uso del punto y la mayúscula después del punto.
	General	La producción plástica
Materiales	Una libreta de papel. Si se decide fabricarla en el aula, se necesitan dos rectángulos de cartulina de color (10.5 x 15cm) por cada niño y varias hojitas de la misma medida, de color blanco, perforadas, un espiral plástico para cada niño y plasticola.	
Duración	Variable	

Descripción

Esta actividad consiste en crear una libreta personal para registrar los eventos por los cuales los niños se sienten agradecidos. Esta libreta puede estar disponible en cualquiera de las clases para que los niños la completen, incluso puede ser un paso ineludible cada viernes.

Si el tiempo lo permite, convendría que los mismos niños prepararan sus libretas durante el período de la clase. De lo contrario, el docente deberá tener listas las libretas con anticipación.

Si se decide realizar las libretas en el aula, se entregará a cada niño dos rectángulos de cartulina, aproximadamente diez hojitas blancas perforadas y un espiral plástico. Los niños deben colocar las cartulinas al comienzo y al final de las hojas blancas para formar una carpeta. Se enseña a los niños a pasar el espiral por las perforaciones. Una vez hecho esto deben escribir su nombre en la tapa y colorearla a gusto.

Se desarrolla la actividad solicitando a los niños que mencionen algunos eventos agradables que hayan ocurrido durante esa semana, por los cuales se sienten agradecidos. Se pide que los anoten en la primera hojita de su libreta. Se explica que esta libreta estará disponible de aquí en adelante para seguir registrando sus experiencias, por lo cual deberán seguir atentos a aquellas situaciones agradables que despiertan su gratitud.

Es importante que el docente sea un modelo en este sentido. Deberá cuidar que todos los niños del grupo reciban un agradecimiento por algo y expresar cotidianamente por qué se siente agradecido ese día (por ej. “Me siento muy agradecido porque había perdido mi paraguas y alguien me lo devolvió”, “Hoy estoy muy agradecido porque pensé que iba a llover pero salió el sol”... etc.). Es importante que los niños aprendan que no sólo se puede estar agradecido por las buenas acciones de los demás, sino también por eventos que escapan al control humano, como por ejemplo el clima, la vida, la salud, el cumpleaños, etc. Es útil recordar esto para enfatizar que uno puede mantener un espíritu de agradecimiento, incluso cuando no esté vinculado con otras personas o esas personas no tengan una actitud favorable hacia uno.

Satisfacción personal

Actividad 21: Ese soy yo¹⁰

Etapa sugerida	Nivel inicial
Objetivo	Facilitar la identificación de características propias distintivas.
Otros recursos que se refuerzan	Alegría
Técnicas que se emplean	Juego planificado - Autoconocimiento

10 Grawemeyer, “Manual del programa Cloverbud de Ohio State University”.

Actividad 21: Ése soy yo

Integración curricular	Nivel y Área	NAP
	Nivel Inicial	La participación en diferentes formatos de juegos: simbólicos o dramáticos, tradicionales, propios del lugar, de construcción, matemáticos, del lenguaje y otros. El reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente y de una gran diversidad de seres vivos en cuanto a sus características (relación: estructuras y funciones) y formas de comportamiento; el establecimiento de relaciones sencillas de los seres vivos entre sí y con el ambiente.
Materiales	Ninguno	
Duración	15 minutos	

Descripción

Se comienza explicando al grupo que cada persona es especial en diferentes formas. Todos somos diferentes, pero TODOS somos valiosos.

“Vamos a analizar en qué somos diferentes”. Se puede comenzar mencionando características propias. Por ejemplo: “Yo soy alta, tengo rulos, uso anteojos y me gusta comer pizza”.

Luego se le pide a cada niño que describa alguna característica de sí mismo.

Se debe enfatizar que cada persona es única y aunque seamos muy diferentes a los demás, eso no nos hace menos valiosos o importantes.

Se pide a los niños que presten atención pues se van a leer palabras que los identifican. Cuando ellos escuchan algo que los describa, deberán pararse y decir “¡Ese soy yo!”. Se puede utilizar la siguiente lista de atributos:

1. Tiene ojos marrones.
2. Tiene una hermana.
3. Le gusta la pizza.
4. Tiene la piel blanca.
5. Tiene un perro.
6. Tiene ojos azules.
7. Tiene 7 años.
8. Es el hermano mayor.
9. Tiene un gato.
10. Tiene el pelo oscuro.
11. Le gusta pintar.
12. Tiene dos hermanos varones.
13. Le gusta andar en bicicleta.
14. Tiene ojos verdes.
15. Le gusta venir a la escuela.
16. Vive en... (mencionar una ciudad).
17. Es alto.

18. Tiene la piel oscura.

Después de que cada uno haya tenido la oportunidad de exclamar “¡Ese soy yo!” al menos una vez, se concluye la actividad diciendo que cada uno es especial en muchas maneras diferentes y que es bueno ser diferentes. Se invita al grupo a dar un fuerte aplauso porque todos ellos son especiales.

Esta actividad podría servir de introducción para comenzar a explicar la diversidad de seres vivos que coexisten en el planeta y las características que permiten que se los agrupe en distintos estratos.

Actividad 22: Uno en un millón...¹¹

Etapa sugerida	Desde nivel inicial	
Objetivo	Resaltar la importancia de ser seres únicos e irrepetibles en lo que respecta a nuestra propia identidad.	
Otros recursos que se refuerzan	Alegría – Habilidades sociales (esperar el turno)	
Técnicas que se emplean	Autoconocimiento	
Integración curricular	<i>Nivel y Área</i>	<i>NAP</i>
	Nivel Inicial	La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites. La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones. El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias.
	De 1º a 3º grado del nivel primario Ciencias Naturales	La comprensión de que existe una gran diversidad de seres vivos (y dentro de ellos distintas clases de personas) que poseen algunas características comunes y otras diferentes y que estas características sirven para agruparlos.
	De 1º a 3º grado del nivel primario General	La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites. La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones.
Materiales	Esponja con tinta de sello lavable. Tarjetas de fichero blancas. Algunas lupas.	
Duración	20 minutos	

Descripción

Esta actividad sirve de introducción para continuar exponiendo sobre la diversidad de seres vivos que coexisten en el planeta y las características que permiten que se los agrupe en distintos estratos.

Se muestra a los niños cómo poner sus huellas digitales usando la tinta de la esponja.

Se explica que cada huella digital es única, que nadie tiene una huella digital exactamente igual a la de otros. Se deja que los niños hagan algunas huellas y que las miren con la lupa. Se pide que comparen unas con otras. Se destaca que algunas pueden ser parecidas pero ninguna será idéntica. Se enfatiza que las huellas digitales son una de las formas en que cada uno de ellos es especial.

11 Grawemeyer, “Manual del programa Cloverbud de Ohio State University”.

Actividad 23: El tesoro más grande del mundo¹²

Etapa sugerida	Desde nivel inicial	
Objetivo	Destacar el valor intrínseco que cada uno tiene por el solo hecho de existir.	
Otros recursos que se refuerzan	Alegría – Habilidades sociales (esperar el turno)	
Técnicas que se emplean	Autoconocimiento	
Integración curricular	<i>Nivel y Área</i>	<i>NAP</i>
	Nivel Inicial	La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites. La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones. El disfrute de las posibilidades del juego y de elegir diferentes objetos, materiales e ideas para enriquecerlo en situaciones de enseñanza o en iniciativas propias.
	De 1º a 3º grado del nivel primario General	La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites. La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones.
Materiales	Un cofre de madera o cartón, cuya base interna esté cubierta con espejo.	
Duración	20 minutos	

Descripción

Se inicia la clase colocando un cofre cerrado en un lugar que sea visible para todos. Para generar expectativa, se dice a los niños que el cofre contiene una gran sorpresa, pero que sólo podrán verla cuando la/el maestra/o lo indique; mientras tanto, no pueden tocar ni abrir el cofre.

Pasados unos momentos, o cuando la/el maestra/o lo crea conveniente, se pide a los niños que permanezcan quietos y en silencio en sus asientos mientras explica: “Lo que van a ver adentro de este cofre es algo muy, pero muy, valioso. Lo van a descubrir de a uno por vez y no tienen que contarle a los demás lo que ven en el interior, para que cada uno lo descubra por sí mismo”.

Seguidamente abre el cofre y lo va pasando a los niños para que cada uno vea su propia imagen reflejada en el fondo del cofre.

Actividad 24: Coco: una oruga común¹³

Etapa sugerida	Primer grado
Objetivo	Reforzar la aceptación de la propia identidad, minimizar la necesidad de compararse con las características de los demás y destacar la idea de que las diferencias individuales son importantes y construyen la identidad.
Otros recursos que se refuerzan	Alegria - Memoria

12 Grawemeyer, “Manual del programa Cloverbud de Ohio State University”.

13 Adaptado de Max Lucado, “Hermie: una oruga común”, [DVD] en español (México: Caribe Betania, 2003).

Actividad 24: Coco: una oruga común

Técnicas que se emplean	Narración – Modelado - Autoconocimiento	
Integración curricular	Área	NAP
	Lengua	La escucha comprensiva de textos expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas. La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, realizando aportes que se ajusten al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, entre otros).
	General	La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites. La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones.
Materiales	Ninguno	
Duración	20 – 30 minutos	

Descripción

Se relata la siguiente fábula, adaptada de “Hermie: una oruga común”, de Lucado.¹⁴

Coco era un gusanito muy simpático, de color verde claro con dos largas antenitas en su cabeza. Vivía en un parque muy lindo, lleno de bichitos, todos diferentes y muy especiales. Pero Coco no era feliz...

Estaba un poquito triste porque creía que no era especial. Él deseaba tener esos brillantes puntos de colores que tenían sus amigos.

Así que una mañana fue a hablar con Dios para preguntarle por qué lo había hecho tan común, por qué él no tenía nada especial. Dios, que lo amaba mucho, le dijo que todavía no había terminado de darle todas las sorpresas que tenía preparadas para él.

Pero los días pasaban y Coco seguía igual, comparándose con el resto de los insectos del jardín.

—¡Es tan perfecta! ¡Me encantaría ser tan hermoso como ella! —decía cada vez que veía una mariposa de colores volando por el cielo.

Un día, paseando por el parque se encontró con Don Caracol y se puso a conversar con él.

Don Caracol le contó lo cómodo que era llevar su casita siempre encima. Entonces Coco murmuró en voz baja:

—¿Por qué yo no tengo mi casita conmigo auestas como el caracol? ¡Yo no tengo nada especial!

Entonces se fabricó una casita y se la puso en la espalda y salió a caminar para que todos los bichitos lo vieran. Pero la casita le pesaba tanto, tanto, que terminó tendido en el suelo...

Coco se sintió muy triste y se repetía: “No tengo nada especial, no tengo nada especial...”

Desanimado, el gusanito siguió su paseo por el parque hasta que se encontró con el Capitán Hormiga, que se encargaba de sacar las piedritas del camino con mucha fuerza mientras decía:

—Dios me dio mucha fuerza para poder mantener limpio el parque para que otros bichitos puedan pasear tranquilos.

14 Lucado, “Hermie: una oruga común”.

Entonces Coco pensó: “Si yo fuera musculoso y tuviera mucha fuerza, ¡entonces sí sería feliz!” Y se imaginaba lleno de músculos, todo forzado... Pero... él no era musculoso, ni tenía mucha fuerza, ni era feliz.

Más adelante en su recorrido, Coco se detuvo a observar un bichito que nunca había visto antes. Era hermoso y lleno de manchitas. Se llamaba Mariquita (vaquita de San Antonio) y lo saludó con una sonrisa.

—¡Guauuuu! —dijo Coco con sorpresa— ¡Qué hermosas manchitas que tiene la Mariquita! ¡Me encantaría tener manchas como las de ella y ser muy especial!

Y cerró los ojos y se imaginó lleno de manchitas, súper famoso, desfilando como un modelo. Soñar era fácil para Coco, pero cuando abría los ojos se daba cuenta de que todo seguía igual, él no tenía nada que llamara la atención de los demás insectos del parque.

Pocos metros más adelante, Coco vio a una hermosa mariposa que volaba sacudiendo sus coloridas alas, y entonces se le ocurrió una idea: “Ya que no tengo un par de alas, ¿por qué no me las invento yo mismo con unas hojas de árbol?”

Así que se subió a un árbol bien alto, cortó dos hojitas y las agarró fuerte con sus manitos moviéndolas de arriba para abajo, intentando volar. Se acercó al final de la ramita donde estaba y se tiró hacia abajo sacudiendo las hojitas a toda velocidad..., pero no pudo sostenerse en el aire y cayó al suelo causando las risas de sus compañeros en vez de su admiración.

Coco se sentía cada vez más triste porque no encontraba nada especial que lo distinguiera del resto de los bichitos. Al terminar el día, ya cansado de intentar cosas para ser diferente, entre lágrimas decidió hablar de nuevo con Dios.

Subió a una margarita y le dijo:

—Ya sé que no terminaste de darme las sorpresas que tenés para mi vida, pero ¿por qué yo no tengo una casita en la espalda como el caracol, y por qué no tengo mucha fuerza como la hormiga y por qué no tengo manchitas lindas como la Mariquita, y por qué no tengo alas llenas de colores para volar como la mariposa? Yo no pico, no vuelo, no hago miel, no tengo colores... ¡No soy especial!

Y Dios, con paciencia, le dijo que él lo amaba y que lo consideraba tan especial como a los otros bichitos del jardín. También le recordó:

—Tranquilo Coco... Prontito te encontrarás con una hermosa sorpresa que te tengo preparada desde hace tiempo.

Cuando terminó de hablar con Dios, Coco comenzó a tener mucho sueño y se acostó a dormir en la hoja de una plantita que estaba cerca.

Pasó todo un día sin que los amigos encontraran a Coco.

—¡Coco! ¡Coco! ¿Dónde estás? —gritaban, pero no escuchaban nada. Hasta que por ahí miraron hacia la hoja donde se había acostado Coco a dormir y vieron un capullito colgado (“un capullito es como una bolsita”) que nunca habían visto antes.

De repente, Coco se despertó y... ¡No entendía nada! ¿Dónde estaba? ¡Estaba encerrado dentro del capullo! Comenzó a hacer mucha fuerza para poder escapar hasta que el capullo se rompió y pudo salir. Pero... ¡Ya no era un gusano común!, se había convertido en una hermosa mariposa con dos alas llenas de colores y listas para volar sobre el gran parque. Ahora era mucho más lindo y especial que sus compañeros gusanos, pero no se burló de ellos, sino que los saludó con una sonrisa y les dijo:

—¡Yo cambié y ustedes también algún día cambiarán! Hay que saber esperar...

Coco estaba muy feliz y quiso compartir su alegría con Don Caracol, así que lo agarró bien

fuerte con sus patitas y lo llevó a dar una vuelta volando por el parque para que disfrutara del paisaje con él.

Preguntas de reflexión

1. ¿Por qué estaba triste Coco? ¿Por qué se quejaba?
2. ¿Se lo imaginan feo a Coco?
3. ¿Cómo le hubiera gustado ser a este gusanito?
4. ¿Con quién se comparaba Coco? (él decía: no pico [mosquitos], no vuelo [mosca], no tengo lindos colores [vaquita de San Antonio], no hago miel [abejas], etc.).
5. ¿Qué le repetía Dios a Coco cada vez que él se quejaba?
6. ¿En qué se convirtió Coco? ¿Estaba contento ahora?
7. ¿Qué hubiera pasado si Coco hubiera sido un mosquito, una Mariquita o una abeja? ¿Se hubiera convertido en mariposa?
8. ¿Alguna vez te sentiste triste como Coco?
9. ¿Alguna vez te dieron ganas de ser diferente? (“ganas de ser más rápido, de tener el pelo diferente, de ser más flaquito/a o de ser más gordito/a, etc.”).
10. ¿Alguna vez pensaste que otros chicos son más responsables, más fuertes, más rápidos, más inteligentes que vos?
11. ¿Te parece posible que algún día puedas cambiar lo que no te gusta? ¿Quién podría ayudarte?

Reflexión y tarea para el hogar

Se puntualiza la idea de que todos son diferentes, pero todos son importantes. Puede ser que hoy no se sientan los más afortunados, los más rápidos o los mejores alumnos, pero algún día, quizá, podrán ser lo que desean. Todavía, al igual que como pasó con Coco, no está acabada la obra en ellos. Hay sorpresas por descubrir. Enfatizar la importancia del esfuerzo y la perseverancia, de la aceptación de la propia identidad, etc.

Tarea para la casa

Los niños deben dibujar a Coco como era antes y cómo quedó luego del proceso. Deben preguntar a alguien de la familia qué ven de bueno y/o lindo en ellos (en el niño) y compararlo con el grupo al día siguiente.

Actividad 25: Lo bueno y lo malo de mí

Etapa sugerida	Desde segundo grado
Objetivo	Facilitar la identificación de características propias distintivas.
Técnicas que se emplean	Juego planificado - Autoconocimiento – Reflexión grupal

Actividad 25: Lo bueno y lo malo de mí

Integración curricular	Área	NAP
	General	La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites. La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones.
	Lengua	La escritura asidua de diversos textos —narraciones que incluyan descripción de personajes o ambientes y diálogos, cartas personales y esquelas, notas de enciclopedia, etc.— que puedan ser comprendidos por ellos y por otros en el marco de condiciones que permitan discutir y consensuar el propósito, idear el contenido con el maestro, redactar y releer borradores del texto y reformularlo conjuntamente a partir de las orientaciones del docente.
Materiales	Una hoja de papel por cada niño. Cada hoja deberá estar dividida al medio por una línea.	
Duración	20 minutos	

Descripción

Se entrega a cada niño una hoja de papel en la que se visualizan dos sectores divididos por una línea en birome. El primer sector puede estar encabezado con una carita sonriente y el segundo con una carita triste.

Se comienza diciendo que todas las personas tienen cualidades o características lindas y otras no tanto. Cosas por las que se sienten orgullosos y cosas por las que se sienten avergonzados o tristes. Se pide a los niños que piensen en adjetivos calificativos de algunas personas que ellos conocen. Pueden ser adjetivos lindos o feos. Se los puede ir anotando en el pizarrón. La/el maestra/o puede comenzar diciendo: “Yo conozco a una persona que es... (alegre, ordenada, mentirosa, etc.)”.

Se pide a continuación que doblen la hoja por la mitad y escriban debajo de la carita sonriente aquellas características (adjetivos calificativos) de ellos mismos que les agradan. Deben escribir todo lo que puedan (por lo menos tres) y pueden abarcar desde habilidades hasta atributos físicos. Dar suficiente tiempo para que los niños piensen.

Enfatizar que es una actividad personal y que nadie tiene que mirar la hoja del compañero.

Luego se les pide que den vuelta la hoja y que piensen y escriban aquellas cualidades que no les gustan de sí mismos. Igual que en el caso anterior, pueden incluir habilidades y atributos físicos. Si presentan dificultades para trabajar sobre esto, se puede remarcar que incluyan aquellas conductas que a veces tienen (en la escuela o en la casa) y que saben que no están bien, cosas por las que se sienten avergonzados, algo que no les sale, algún defecto que creen tener, etc.

El docente retirará luego las hojitas y dirá que mantendrá el secreto de lo que allí está escrito.

La tarea finaliza con algunas reflexiones del docente acerca de las limitaciones, defectos y virtudes de las personas, así como de la importancia de ser capaz de aceptar y superar lo que no gusta de uno mismo.

Actividad 26: Procurando ser mejor...

Etapa sugerida	Desde segundo grado	
Objetivo	Resaltar la importancia de aceptar aquellas cualidades que no pueden ser cambiadas y modificar aquellas que sí.	
Otros recursos que se refuerzan	Planificación – Conducta prosocial	
Técnicas que se emplean	Autoconocimiento – Reflexión grupal – Reforzamiento positivo	
Integración curricular	Área	NAP
	General	La iniciación en el conocimiento sobre sí mismo, confiando en sus posibilidades y aceptando sus límites. La expresión de sentimientos, emociones, ideas y opiniones.
Materiales	Ninguno	
Duración	20 minutos	

Descripción

Esta actividad es continuación de la anterior. Una vez que el docente ha leído cada una de las cualidades negativas que han expresado los alumnos acerca de sí mismos, elaborará una lista en la que se incluirán las más frecuentes y las escribirá en un afiche o póster.

La actividad comienza cuando el docente dice que ha estado pensando que hay ciertas características feas que a veces tienen los niños y también algunos adultos. Que son características muy comunes pero que afortunadamente pueden modificarse.

Si la característica fuera “ser desordenado”, el docente deberá brindar pautas específicas de acción para que los niños puedan ponerlas en práctica progresivamente, con el fin de ir superando esa debilidad. Quizá puedan proponerse ciertas reglas para cumplir dentro del aula y trasladarlas más adelante al hogar. Para el contexto escolar, por ejemplo, se podrían proponer:

1. Mantener prolijo mi pupitre.
2. Guardar los útiles que no estoy usando.
3. Cerrar el cuaderno mientras no escribo.
4. Poner mi mochila en un lugar que no moleste a otros, etc.

Y para la casa:

1. Juntar lo que se me cae.
2. No dejar mis zapatillas tiradas en el suelo.
3. Guardar mis juguetes cuando termino de usarlos, etc.

Si la característica fuera “soy malo para las matemáticas”, se deberán ofrecer diversas alternativas para superar esta dificultad, dejando que los alumnos también propongan las suyas. Algunas podrían ser:

1. Usar la Mesa de la Cooperación (ver actividad n°15).
2. Pedir ayuda a mi mamá/papá o a algún amigo.
3. Prestar más atención en clase.

4. Sentarme más cerca del/la maestro/a para no distraerme, etc.

Convendría trabajar un adjetivo por día o por semana, según la facilidad con que se consigan los primeros cambios.

Si el docente percibe que muchos de los adjetivos tienen que ver con aspectos de apariencia física, deberá distinguir, en primer lugar, si son atributos que pueden modificarse o no. Si alguien está descontento con su color de piel, con su estatura o con la fisonomía de su rostro, deberá enfatizar la idea de que la verdadera belleza trasciende el plano de la apariencia física. Si hay aspectos que pueden modificarse, por ejemplo, tener el cabello desaliñado o las uñas sucias, se podrían realizar “breves recetas de belleza” especialmente diseñadas para las niñas, con el objeto de que puedan optimizar sus atributos y sentirse mejor.

Hay una historia ficcional que se utiliza con los niños de primer grado que sirve para afirmar la idea de que, aunque diferentes al resto, todos los niños son valiosos por algo. Que la comparación con los atributos físicos o con las habilidades de otros de nada sirve y que hay un potencial por descubrir que depende de cada uno (ver actividad n° 24).

Se recomienda realizar un agudo seguimiento del comportamiento de los niños para descubrir los pequeños logros y reforzarlos positivamente mediante el elogio o algún otro reconocimiento.

Actividad 27: Manteniendo mi autoestima¹⁵

Etapa sugerida	Tercer grado	
Objetivo	Resaltar la importancia de la autoestima y el cuidado personal.	
Otros recursos que se refuerzan	Habilidades sociales – Simpatía - Empatía	
Técnicas que se emplean	Reflexión grupal	
Integración curricular	Área	NAP
	Lengua	La escucha comprensiva de textos leídos o expresados en forma oral por el docente y otros adultos asiduamente: narraciones (textos ficcionales y experiencias personales), descripciones de objetos, animales y personas. La participación asidua en conversaciones acerca de experiencias personales, de lecturas compartidas y para planificar diversas tareas conjuntas, realizando aportes que se ajusten al contenido y al propósito de la comunicación, en el momento oportuno (solicitar aclaraciones, narrar, describir, pedir, dar su opinión y justificarla, entre otros).
Materiales	Ninguno	
Duración	30 minutos	

Descripción

Esta actividad consiste en solicitar a los alumnos que describan situaciones que amenazan el sentido de valor personal y en confrontar a los alumnos con sus propias actitudes y/o sentimientos en dichas situaciones. Ejemplos:

1. Un/a compañero/a de tu escuela se burló de tu peinado:

15 Adaptado de Tillman, *Valores para vivir. Actividades para niños de 8 a 14 años*, 63.

¿Cómo te sentís?

¿Significa eso que sos feo/a o tonto/a?

¿Qué podés hacer?

2. Recibiste una mala nota en la escuela:

¿Cómo te sentís?

¿Seguís siendo una buena persona? (hay una respuesta “correcta” a esta pregunta: SÍ, seguís siendo una buena persona).

¿Cómo te hubiera gustado hacer la prueba?

¿Qué podés hacer para hacerla mejor la próxima vez?

¿Qué tipo de cosas te decís a vos mismo que te desaniman? (Soy un burro, nunca voy a poder aprender, la maestra no me va a querer más, etc.)

¿Qué tipo de cosas podés decirte a vos mismo para animarte?

3. Hay un alumno de tu clase que siempre critica tu forma de ser.

¿Cómo te sentís?

¿Qué te podés decir a vos mismo que te ayude a mantener la autoestima?

4. Un chico/chica de otra escuela se ríe de la ropa que tenés puesta.

¿Cómo te sentís?

¿Significa eso que sos feo/fea? ¿Que nadie se va a fijar en vos?

¿Qué te podés decirte a vos mismo que te ayude a mantener la autoestima?

Se deja que los alumnos propongan sus propias situaciones. Muchos grupos disfrutaron de esta actividad puesto que proporciona un foro para que los niños puedan hablar sobre situaciones reales que les conciernen.

Evitar imponerse y decirles lo que “deberían” hacer. En su lugar, escucharlos y animarlos a que respondan. Preguntarles las consecuencias, tanto positivas como negativas, cuando sus respuestas sean apropiadas e inapropiadas. Terminarán enseñándose a sí mismos y unos a los otros. En caso de que sus respuestas sigan siendo inapropiadas, preguntarles cómo se sentirían si fueran la otra persona. Preguntar entonces si se ha llegado a una solución justa.

Actividad 28: Detectives secretos

Etapa sugerida	Tercer grado
Objetivo	Aumentar el sentido de satisfacción personal mediante el reconocimiento de los pares.
Otros recursos que se refuerzan	Alegría – Atención
Técnicas que se emplean	Juego planificado

Actividad 28: Detectives secretos

Integración curricular	Área	NAP
	Lengua	La escritura de palabras y de oraciones que conforman un texto (afiches, epígrafes para una foto o ilustración, mensajes, invitaciones, respuestas a preguntas sobre temas conocidos, etc.), que puedan ser comprendidas por ellos y por otros, así como la revisión de las propias escrituras para evaluar lo que falta escribir, proponer modificaciones y realizarlas.
Materiales	Hojas de papel o cartulina. Lápices de colores. Tijeras.	
Duración	45 minutos	

Descripción

Se explica a los niños que durante esa semana jugarán a los detectives. Cada uno recibirá el nombre de un compañero a quien tendrán que investigar en secreto, observando y tomando nota de sus buenas acciones y cualidades.

Todos los alumnos escriben su nombre en un trozo de papel y lo colocan en una caja. Luego, cada uno toma, sin mirar, un nombre de la caja, atendiendo a no elegir el propio, y lo mantiene en secreto. El docente podrá ayudar a los niños de vez en cuando, señalando en el momento oportuno, acciones positivas de sus compañeros.

Al acercarse el final de la semana, cada alumno hará una tarjeta o dibujo y escribirá debajo alguna de sus notas. Los alumnos entregarán sus tarjetas al/la maestro/a para que las supervise y haga alguna recomendación si fuere necesario. Luego, se entregan las tarjetas. Si ya existe una atmósfera de respeto en la clase, se pide a cada alumno compartir lo que ha escrito. Se cierra la actividad reforzando la idea de que todos tienen cualidades que los hacen ser seres únicos y valiosos, y de que pueden desarrollar acciones verdaderamente importantes dentro y fuera de la escuela.

Actividad 29: Porque me quiero, me cuido...

Etapa sugerida	Tercer grado	
Objetivo	Resaltar la importancia de la autoestima y el cuidado personal.	
Otros recursos que se refuerzan	Alegria - Memoria	
Técnicas que se emplean	Juego planificado – Reflexión grupal	
Integración curricular	Área	NAP
	Ciencias Naturales	El conocimiento de algunas acciones básicas de prevención primaria de enfermedades.
Materiales	Una bolsa grande. Dos cajas de cartón. Paquetes vacíos de cigarrillos, botellas o latas vacías de bebidas alcohólicas, un jabón, una toalla, un cepillo de dientes, una manzana, un pomo de dentífrico, un vaso, un gorro para sol, una almohada pequeña, imágenes que ilustren hábitos insanos y hábitos saludables o elementos que puedan asociarse con ellos (una cama, una fuente con frutas y verduras, una jarra de agua, alimentos en mal estado, un niño sucio, un niño haciendo ejercicio, etc.).	
Duración	45 minutos	

Descripción

Antes de iniciar la actividad central se sugiere hacer una introducción a los hábitos y costumbres saludables e insanos y su repercusión sobre la salud y el bienestar. Se podría emplear el siguiente esquema de diálogo:

“Hay muchas personas que son importantes para nosotros. A mí me gustaría saber a qué personas quieren mucho ustedes y por qué los quieren”. Dejar que los niños se expresen libremente”.

“Es muy lindo querer a los demás y demostrárselo. ¿Cómo podemos demostrarle a mamá/papá que la/lo queremos mucho? ¿Cómo podemos demostrarle a un compañero que lo queremos? ¿Y a la seño? ¿Y a nuestra mascota?”

“Así de importante es también querernos a nosotros mismos. Yo me quiero mucho porque sé que soy muy valiosa/o. Ustedes también son muy importantes y deben quererse mucho. A mí me gustaría ver cómo se dan un fuerte abrazo a ustedes mismos, ¡bien fuerte!”.

“Todos somos muy valiosos y por eso tenemos que querernos. Una forma de demostrarnos a nosotros mismos que nos queremos mucho es cuidando nuestro cuerpo”.

“Hay muchas cosas que le hacen mal al cuerpo ¿conocen algunas?” (drogas, alcohol, cigarrillos, falta de higiene, glotonería, alimentos en mal estado, sol en exceso, imprudencias en general, etc.).

“Por otro lado, hay muchas cosas que hacen bien al cuerpo. Por ejemplo: el sol, el aire puro, los alimentos sanos, como las frutas y verduras; el descanso, el agua limpia, el ejercicio, la templanza (equilibrio, lo contrario a la glotonería y la gula) y la tranquilidad”.

Se desarrolla brevemente la importancia de cada uno de estos elementos y se enseñan diferentes maneras de decir que no cuando les ofrecen algo que puede dañar su cuerpo.

Una vez asimiladas estas ideas, se procede a realizar un juego. Se colocan en una bolsa todos los objetos provistos para esta actividad. Los niños pasan de a uno por vez y extraen al azar un objeto de la bolsa; si representa un hábito saludable o neutro (como un vaso), se coloca en la caja de hábitos saludables (la caja puede ilustrarse con una cruz roja o una cara feliz), de lo contrario, se coloca el objeto en la otra caja (puede ilustrarse con un símbolo de peligro).

Una vez repartidos todos los objetos se coloca una caja en cada extremo de la sala. Junto a la caja de objetos de hábitos insanos, se reunirá todo el grupo de niños excepto uno que será escogido para actuar como médico. Éste se situará junto a la caja de objetos sanos.

Cada niño del grupo extraerá al azar un objeto o dibujo de la caja y se la mostrará al médico, éste deberá encontrar en su caja de la cruz roja algún elemento que pueda corregir o aliviar los síntomas o el mal hábito del paciente. Los demás niños deben contar hasta diez mientras el médico busca. Si en ese lapso de tiempo, el médico encuentra algo que sea de utilidad para el paciente, este último pasa a ser un médico más, si no, el doctor pasa a ser paciente y la/el maestra/o cubre el rol hasta la próxima jugada.

El docente puede guiar a los médicos diciendo: en la caja hay tres elementos, o hay un elemento, que pueden ayudar a este paciente, etc.

El juego termina cuando todos los niños son médicos.

Actividad 30: La radio de las buenas noticias¹⁶

Etapa sugerida	Tercer grado
Objetivo	Promover emociones positivas mediante un proyecto grupal.
Otros recursos que se refuerzan	Gratitud - Alegría - Satisfacción personal - Habilidades sociales - Planificación, etc.
Técnicas que se emplean	Juego planificado - Modelado
Integración curricular	La creación de una radio, así como de cualquier otro medio de expresión y comunicación de los alumnos, puede utilizarse como proyecto escolar vinculado a varias asignaturas.
Materiales	Un grabador y un cassette virgen o una computadora con micrófono y software apropiado para grabación y reproducción de sonidos
Duración	Variable

Descripción

Esta actividad propone la realización de una “radio”, mediante la grabación de una programación diseñada por los alumnos.

El nombre de la FM se puede elegir por concurso. Los posibles nombres pueden ser propuestos por los niños de la clase o por el personal de la escuela (incluidos la cocinera, el personal de maestranza, los directivos, etc.).

Los alumnos prepararán las noticias (agradecimientos, sección de objetos perdidos, servicios ofrecidos, etc.) y seleccionarán la música que desean sacar al aire. Una de las canciones deberá estar preparada por ellos mismos con la ayuda de la maestra de música.

El contenido de la programación puede variar de acuerdo con las preferencias del grupo y a los contenidos curriculares que quieran vincularse a esta actividad. Así, se podría pensar en preparar historias, poesías, rimas o frases, para la asignatura Lengua; noticias relacionadas con el medio ambiente para Ciencias Naturales; etc.

¹⁶ Propuesta aportada por las docentes Griselda Gallicet, Mariela González, María Inés Franco, María Rita Fernández de Taibo y Nancy Fischer, en ocasión del Taller de Capacitación docente “Promoviendo emociones positivas en la escuela”, Laura B. Oros, UCA Sede Paraná, Entre ríos, 2007.

Bibliografía

- Alcalay, L., N. Milicic y A. Torretti. "Alianza efectiva familia-escuela: Un programa audiovisual para padres". *Psyche*, 14, n° 2, (2005): 149 -161.
- Avia, M. D. y M. L. Sánchez Bernardos. *Personalidad: Aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide, 1995.
- Baeza, S. "El rol de la familia en la educación de los hijos". *Psicología y psicopedagogía* 1, n° 3 (Septiembre 2000): 1-10.
- Bandura, A., C. Pastorelli, C. Barbaranelli y G. V. Caprara. "Self-efficacy pathways to childhood depression". *Journal of Personality and Social Psychology* 76, n° 2 (February 1999): 258-269.
- Bandura, A. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman & Co, Publishers, 1997.
- Beckwith, L., S. E. Cohen y C. E. Hamilton. "Maternal sensitivity during infancy and subsequent life events related to attachment representation at early adulthood". *Developmental Psychology* 35, n° 3 (1999): 693-700.
- Begoña, C. y E. Jáuregui. "Emociones positivas: humor positivo". *Papeles del Psicólogo* 27 (2006): 18-30.
- Benard, B. "The health realization approach to resiliency". *Western Center News* 8, n° 1 (December 1994): 1-4.
- Cassidy, J. (1994). "Emotion regulation: Influences of attachment relationships". *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59, n° 2-3 (1994): 228-249.
- Castros Montesinos, C. "Resiliencia y salud". Disponible en www.ceprodep.org.pe/resilien.htm. Internet (consultada el 13 de diciembre de 2003).
- Charney, R. y R. Kriete. "La clase como comunidad para el aprendizaje emocional y social: el caso de la lista de las 'niñas súper'". En *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*, ed. J. Cohan, 85-92. Buenos Aires: Troquel, 2003.
- Chico Librán, E. "Optimismo disposicional como predictor de estrategias de afrontamiento". *Psicothema* 14, n° 3 (Marzo 2002): 544-550.
- Connell, J. y J. Wellborn. "Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of the self-system processes". En *Self processes and development*, eds. M. Gunnar y L. A. Sroufe, 43-77. Hillsdale: Erlbaum, 1991.
- Connors, G. J., R. T. Toscova y S. J. Tonigan. "Serenity". En *Integrating spirituality into treatment. Resources for practitioners*, ed. W. R. Miller, 235-250. Washington DC: American Psychological Association, 1999.

- Darling, N. y L. Steinberg. "Parenting style as context: An integrative model". *Psychological Bulletin* 113, n° 3, (1993): 487-496.
- del Barrio, V. *Los factores de riesgo de la depresión infantil*. Actas del 28 Congreso internacional de Psicología, Santiago de Chile, 2001.
- Den Ouden, D. Marieke y G. W. Russell. "Sympathy and altruism in response to disasters: A Dutch and Canadian comparison". *Social Behavior and Personality* 25, n° 3 (March 1997): 241-247.
- "Día de la Bandera". *Maestra de primer ciclo, EGB 1 IX*, n° 103 (2006): 4-12.
- Eisenberg, N. "Values, sympathy and individual differences: toward an pluralism of factor influencing altruism and empathy". *Psychological Inquiry* 2, n° 2 (April 1991): 128-131.
- Emmons, R. A. *¡Gracias! De cómo la gratitud puede hacerte feliz*. Barcelona: Ediciones B, 2008.
- Emmons, R. A., M. E. McCullough y J. A. Tsang. "The assessment of gratitude". En *A handbook of models and measures. Positive psychological assessment*, ed. S. Lopez y C. R. Snyder, 327-341. Washington, DC: American Psychological Association, 2003.
- Erbiti, A. *Una ayuda oportuna*. Buenos Aires: Círculo Latino Austral, 2003.
- Feixas Vilaplana, G. y M. T. Miró. *Aproximaciones a la psicoterapia. Una introducción a los tratamientos psicológicos*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Folkman, S. y J. T. Moskowitz. "Stress, positive emotions, and coping". *Current Directions in Psychological Science* 9, n° 4 (August 2000): 115-118.
- Fredrickson, B. L. *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*. New York: Crown, 2009.
- Fredrickson, B. L. "Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. Prevention & treatment, 3". Disponible en www.unc.edu/peplab/publications/cultivating.pdf. Internet (consultada el 30 de enero de 2008).
- Fredrickson, B. y T. Joiner. "Positive emotion trigger upward spirals toward emotional well-being". *Psychological Science* 13, n° 2 (March 2002): 172-175.
- Fredrickson, B., R. Mancuso, C. Branigan y M. Tugade. "The undoing effect of positive emotions". *Motivation and Emotion* 4, n° 4 (December 2000): 237-258.
- Frijda, N. H., A. S. R. Manstead y S. Bem. *Emotions and beliefs. How feelings influence thoughts*. París: Cambridge University Press, 2000.
- Gallicet, G., M. González, M. I. Franco, M. R. Fernández de Taibo y N. Fischer. En ocasión del Taller de Capacitación docente "Promoviendo emociones positivas en la escuela", Laura B. Oros, UCA Sede Paraná, Entre Ríos, 2007.
- Gamboa de Vitelleschi, S. *Juegos para crecer*. Buenos Aires: Bonum, 1997.
- Garaigordobil Landazabal, M. y J. M. Fagoaga. "Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia". *Premios Nacionales de Investigación Educativa. Recopilación de resúmenes de los trabajos premiados por el Ministerio de Educación* 2 (2003): 9-52.
- Garmezy, N. "Stress, competence, and development: Continuities in the study of schizophrenic adults, children vulnerable to psychopathology, and the search for stress-resistant children". *American Journal of Orthopsychiatry* 57, n° 2 (1987): 166.

- Ge, X., K. M. Best, R. D. Conger, y Simons, R. L. "Parenting behaviors and the occurrence and co-occurrence of adolescent depressive symptoms and conduct problems". *Developmental Psychology* 32, n° 4 (1996): 717-731.
- George, E. L., y B. L. Bloom. "A brief scale for assessing parental child-rearing practice: Psychometric properties and psychosocial correlates". *Family Process* 36 (1997): 63-80.
- Gimeno, A. *La familia: El desafío de la diversidad*. España: Ariel, 1999.
- Giordano, S., S. Nogués, y C. Eroles. *Educación, resiliencia y diversidad*. Buenos Aires: Espacio Editorial, 2007.
- Glasgow, K. L., S. M. Dornbusch, L. Troyer, L. Steinberg, y P. L. Ritter. "Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools". *Child Development* 68, n° 3, (1997): 507-529.
- Gordillo Ardines, B. A. "Relación entre experiencias tempranas parentales, satisfacción marital e inteligencia emocional". Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana. Golfo Centro, México, 2000.
- Grawemeyer, B. "Manual del programa Cloverbud de Ohio State University". Disponible en www.ohio4h.org/youth/cloverbud/handbook/seriesone/esp/pd.htm. Internet (consultada el 9 de noviembre de 2004).
- Guzmán-Roca, L. "La boda de la Xdzunuúm". En *Mitología Maya*, 200-203. Buenos Aires: Gráfico, 2005. [Adaptado por Esparcia, Mónica].
- Haeussler, I. y N. Milicic. *Confiar en uno mismo: programa de autoestima*. Santiago, Chile: Dolmen, 1995.
- Hodges, E. V. E., R. A. Finnegan, y D. G. Perry. "Skewed autonomy-relatedness in preadolescents conceptions of their relationships with mother, father, and best friend". *Developmental Psychology* 35, n° 3 (1999): 737-748.
- Isley, S. L., D. C. O'Neil, D. Clatfeleter, y R. D. Parke. "Parent and child expressed affect and children's social competence: Modeling direct and indirect pathways". *Developmental Psychology* 35, n° 2 (1999): 547-560.
- Iwanaga, M., H. Yokoyama y H. Seiwa. "Coping availability and stress reduction for optimistic and pessimistic individual". *Personality and Individual Differences* 36, n° 1 (January 2004): 11-22.
- Kerns, K. A., J. E. Aspelmeier, A. L. Gentzler, y C. M. Grabill. "Parent-child attachment and monitoring in middle childhood". *Journal of Family Psychology* 15, n° 1 (2001): 69-81.
- Kienbaum, J., C. Volland y D. Ulich. "Sympathy in the context of mother-child and teacher-child relationships". *International Journal of Behavioral Development* 25, n° 4 (July 2001): 302-309.
- Kilgore, K., J. Snyder, y C. Lentz. "The contribution of parental discipline, parental monitoring, and school risk to early-onset conduct problems in african american boys and girls." *Developmental Psychology* 36, n° 6 (2000): 835-845.
- Lamborn, S. D., N. S. Mounts, L. Steinberg, y S. M. Dornbusch. "Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families". *Child Development* 62 (1991): 1049-1065.

- Lazarus, R. S. *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud*. España: Desclée de Brouwer, 2000.
- Lazarus, R. S. y B. N. Lazarus. *Pasión y razón: La comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Piados, 2000.
- Lazarus, R. S. y S. Folkman. *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca, 1986.
- Lucado, M. "Hermie: una oruga común", [DVD] en español. México: Caribe Betania, 2003.
- Macaskill, A., J. Maltby y L. Day. "Forgiveness of self and others and emotional empathy". *The Journal of Social Psychology* 142, n° 5 (October 2002): 663-665.
- "Manuel Belgrano: Creador de la bandera". *El portal de la educación inicial*. Disponible en www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0200/235.ASP. Internet (consultada el 10 de febrero de 2007).
- Martin, R., A. P. Puhlik-Doris, G. Larsen, J. Gray y K. Weir. "Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the humor styles questionnaire". *Journal of Research in Personality* 37, n° 1 (January 2003): 48-75.
- Mestre Escrivá, M. V., P. Samper Gracia y M. D. Frías Navarro. "Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador". *Psicothema* 14, n° 2 (2002): 227-232.
- Miller, M. "Divergent effects of laughter and mental stress on endothelial function: Potential impact of entertainment". Presentado en la Sesión Científica de la American College of Cardiology, 6 al 9 de marzo, Orlando, Florida. News release, University of Maryland School of Medicine, 2005.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Núcleos de aprendizajes prioritarios para Nivel Inicial*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación, 2004.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. *Núcleos de aprendizajes prioritarios para Nivel Primario*. Buenos Aires: Presidencia de la Nación, 2004.
- Moreno, J. E. "Influencia parental y vínculos con pares en niños". En *Actas del XXIX Congreso Interamericano de Psicología*, Lima, Perú, 2003.
- Nadeau, M. *Juegos de relajación para niños de 5 a 12 años*. España: Sirio, 2001.
- Oliva, A. y A. Parra. "Autonomía emocional durante la adolescencia". *Infancia y aprendizaje* 24, n° 2 (2001): 181-196.
- Oros, L. "Evaluación de la simpatía en niños de 6 y 7 años de edad". En *X Congreso Nacional de Psicodiagnóstico, XVII Jornadas Nacionales de ADEIP. Crisis. Mutaciones-rupturas-posibilidades*, ed. M. C. Lambrisca, 345-349. Buenos Aires: ADEIP, Octubre 2006.
- Oros, L. B. "Las emociones positivas: un antídoto contra el estrés infantil". *Revista Vida Feliz* 108 (2008): 26-29.
- Oros, L. B. y J. Vargas Rubilar. "Fortalecimiento emocional de la familia. Condición necesaria para la superación de la pobreza". Manuscrito no publicado, 2010.
- Padrós Blázquez, F. "Disfrute y bienestar subjetivo. Un estudio psicométrico de la gaudibilidad". Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2002.
- Piaget, J. *The moral judgement of the child*. Nueva York: Harcourt, Brace Jovanovich, 1932.

- Pomerantz, E. M. y M. M. Eaton. "Maternal intrusive support in the academic context: transactional socialization processes". *Developmental Psychology* 37, n° 2 (2001): 174-186.
- Puchol Esparza, D. "El modelado: definición, factores clave y ámbitos de aplicación en psicoterapia". Disponible en www.psicologia-online.com/colaboradores/dpuchol/modelado.shtml. Internet (consultada el 12 de febrero de 2007).
- Quintero Cartagena, E. "Humor terapéutico". Disponible en www.humorterapeutico.com/index.html. Internet (consultada el 10 de febrero de 2007).
- Richaud de Minzi, M. C. "Attribution and coping processes in children environmentally at risk". Ponencia presentada. En XXVIII International Congress of Psychology: Resilience promotion in children at risk, August 2004, Beijing, China.
- Richaud de Minzi, M. C. "Children report of parental behavior. A revised version for five years old children". Trabajo presentado en el XXVI International Congress of Psychology, Montreal, Canadá, 1996.
- Richaud de Minzi, M. C. "Estilos parentales y estrategias de afrontamiento en niños". En Actas del XXIX Congreso Interamericano de Psicología, Lima, Perú, 2003.
- Richaud de Minzi, M. C. "Inventario acerca de la percepción que tienen los niños y las niñas de las relaciones con sus padres y madres: versión para 4 a 6 años". *Revista Interamericana de Psicología* 36, n° 1 (2002): 149-165.
- Richaud de Minzi, M. C. "La percepción de la amenaza y la formación de recursos para el afrontamiento del estrés. Un estudio en niños". *Revista Interamericana de Psicología* 25, n° 1 (1991): 23-33.
- Richaud de Minzi, M. C., C. J. Sacchi, J. E. Moreno y A. M. Borzone. "Desarrollo de resiliencia en niños en riesgo ambiental por pobreza extrema". Primer Informe de Avance correspondiente al PICT 03/14064 (2003), FONCYT (Agencia Nacional de Ciencia y Tecnología), Argentina.
- Richaud de Minzi, M. C., G. L. De Monte, M. F. Musso, C. C. Hablaos y V. Biberberg. "Positive psychology: A new approach in psychological research" (inédito). Facultad de Humanidades "Teresa de Ávila", Universidad Católica Argentina, Paraná, Argentina.
- Ritz, S. E. "El humor del superviviente: El papel del humor al enfrentarse las personas con los desastres". En *El humor y el bienestar en las intervenciones clínicas*, ed. Waleed Salameh y William Fry, 219-268. Bilbao: Desclee de Brouwer, 2004.
- Rivera, M. y N. Milicic. "Alianza familia-escuela: Percepciones, creencias, expectativas y aspiraciones de padres y profesores de Enseñanza General Básica". *Psyke* 15, n° 1 (2006): 119-135.
- Roberts, K. y G. Cunningham. "Serenity: Concept analysis and measurement". *Educational Gerontology* 16, n° 6 (January 1990): 577-589.
- Rodríguez Cabezas, Á. "Efectos del humor: Consideraciones Médicas". En *El valor terapéutico del humor*, ed. Á. R. Idígoras, 8-62. España: Desclee de Brouwer, 2002.
- Rodríguez Idígoras, Á. *El valor terapéutico del humor*. Bilbao: Desclee de Brouwer, 2002.
- Ruiz Cerón, I. y J. A. Gallardo Cruz. "Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas". *Anales de Psicología* 18, n° 2 (2002): 261-272.

- Ruiz Sánchez, J. J. y J. J. Cano Sánchez. "Manual de psicoterapia cognitiva". Disponible en www.psicologia-online.com/ESMUbada/Libros/Manual/manual.htm. Internet (consultada el 20 de enero de 2003).
- Rutter, M., B. Maughan, P. Mortimore y J. Custon. *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books, 1979.
- Rutter, M. "Psychosocial resilience and protective mechanisms". *American Journal of Orthopsychiatry* 57, n° 3 (July 1987): 316-331.
- Sandín, B., P. Chorot, L. Lostao, T. Joiner, M. Santed y R. M. Valiente. "Escala PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural". *Psicothema* 11, n° 1 (1999): 37-51.
- Schaefer, E. S. "Children's reports of parental behavior: An inventory". *Child Development* 36 (1962): 413-424.
- Shapiro, L. *La inteligencia emocional de los niños. Una guía para padres y maestros*. Barcelona: Ediciones B, 2006.
- Shonkoff, J. P. y D. Phillips, eds. *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. Committee on integrating the science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press, 2000.
- Sinay, S. *La sociedad de los hijos huérfanos*. Buenos Aires: Ediciones B, 2007.
- Soebstad, N. *Child resilience and religion in relation to humor theory and practice*. Ginebra: International Catholic Child Bureau, 1995.
- Stattin, H. y M. Kerr. "Parental monitoring: a reinterpretation". *Child Development* 71, n° 4 (2000): 1072-1085.
- Stephoe, A. y J. Wardle. "Positive affect and biological function in every". *Neurobiology of aging* 26 (2005): 108-112.
- Tamblyn, D. *Laugh and learn*. Nueva York: Amazon, 2003.
- Tejero Robledo, E. "Fundamentación de la didáctica de la literatura". *Didáctica* 4. (1992):279-314.
- Tillman, D. *Valores para vivir. Actividades para niños de 8 a 14 años*. Buenos Aires: Longseller, 2005.
- Torres de Torres, A. "Desde la psicología de frontera, cuestionamientos al concepto de resiliencia". *Espacios y Propuesta* 11 (diciembre 2000): 12-24.
- Torres Vilar, N. "Los procesos de identificación en el trabajo del actor". *Persona* 7 (2004): 27-69.
- Trianes Torres, M. V. *Educación y competencia social*. España: Aljibe, 1996.
- Vargas, J. A. y L. B. Oros. "Una propuesta de intervención psicoeducativa para promover la autoestima infantil". *Revista Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina* 57, n° 3 (2011): 235-244.
- Verduzco Álvarez-Icaza, M. A., E. L. Gómez-Maqueo y C. Durán Patiño. "La influencia de la autoestima en la percepción del estrés y el afrontamiento en niños de edad escolar". *Salud Mental* 27, n° 4 (agosto 2004): 8-25.

- Wakschlag, L. S. y S. L. Hans. "Relation of maternal responsiveness during infancy to the development of behavior problems in high-risk youths." *Developmental Psychology* 35, n° 2 (1999): 269-579.
- Werner, E. E. "High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years". *American Journal of Orthopsychiatry* 59, n° 1 (January 1989): 72-81.
- Werner, E. E. "How children become resilient: Observations and cautions". *Resiliency in Action* 1, n° 1 (1996): 18-28.
- Wolin, S. J. y S. Wolin. *The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity*. Nueva York: Random House Inc., 1993.
- Zúñiga, S. R. "(Buen) humor y pediatría". *Revista Chilena de Pediatría* 76, n° 2 (abril 2005): 129-131.

Cómo inspirar
**emociones
positivas** en los niños

Una guía para la escuela y la familia

Esta obra ofrece una propuesta original para potenciar en los alumnos del nivel inicial y de los primeros tres años del nivel primario, cinco emociones positivas que están en la base de los comportamientos resilientes y del aprendizaje significativo. A diferencia de otros textos publicados, expone 30 ejemplos concretos que demuestran que es posible articular el desarrollo afectivo al currículo escolar. Provee una guía de actividades paso a paso y ofrece un material adicional a color para optimizar su aplicación.

Con un estilo sencillo y ameno, este libro recoge definiciones conceptuales para la alegría, la satisfacción personal, la simpatía, la gratitud y la serenidad; plantea argumentos teóricos a favor de su estimulación en el contexto escolar, y selecciona estrategias metodológicas que lograrán cautivar el interés y la atención de los niños favoreciendo el clima socioemocional en el aula.

