



FACULTAD DE EDUCACIÓN DE PALENCIA
UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN UN CENTRO DE ACOGIMIENTO RESIDENCIAL: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

TRABAJO FIN DE GRADO
EN EDUCACIÓN SOCIAL

AUTOR/A: Alba Nieves Rodríguez

TUTOR/A: Asur Fuente Barrera

Palencia, 23 de junio de 2023



Resumen

Actualmente nos encontramos en una sociedad patriarcal en la que priman comportamientos cada vez más individualizados y competitivos que generan graves problemáticas sociales entre las que resaltan la violencia, la violencia de género y las desigualdades. Este tipo de comportamientos se perpetúan por su enseñanza a los más pequeños, olvidándonos de valores como la empatía, la cooperación y el trabajo en equipo.

Es por ello que en el siguiente trabajo se expone una pequeña base teórica en relación con la educación en emociones y la resolución de conflictos a través del juego. Por lo tanto, se tratan temas como el conflicto, los diferentes métodos de resolución de conflictos, las emociones (qué son, de dónde provienen, qué tipos hay...), y los beneficios de utilizar el juego como recurso pedagógico.

Además, se ha diseñado una propuesta de intervención en la que se pretenden trabajar todos estos aspectos mencionados anteriormente con niños y niñas de entre 10 y 14 años que reside en un centro de acogimiento residencial.

Palabras clave

Violencia, emociones, resolución de conflictos y comunicación.

Abstract

Nowadays we live in a patriarchal society in which increasingly individualized and competitive behaviors prevail that generate serious social problems as violence, gender violence, inequalities. This type of behavior is perpetuated by teaching it to children, forgetting values such as empathy, cooperation and teamwork.

For this reason in the following work a small theoretical basis in relation to education in emotions and conflict resolution through the game. Therefore themes such as conflict, different methods of conflict resolution, emotions (what they are, where they come from, which types are...) and the benefits of using the game as a pedagogical resource are discussed.

In addition, an intervention proposal has been designed to work on all the aspects mentioned above with children between 10 and 14 years who live in a residential foster care center.

Key words

Violence, emotions, conflict solution and communication.

ÍNDICE:

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| 2. JUSTIFICACIÓN..... | 2 |
| 3. OBJETIVOS..... | 3 |
| 4. MARCO TEÓRICO | 4 |
| 4.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CONFLICTO? | 4 |
| 4.2. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS | 6 |
| 4.2.1. Métodos de resolución de conflictos: cooperación, negociación y mediación | 6 |
| 4.2.2. Comunicación pasiva, agresiva y asertiva | 9 |
| 4.2.3. Habilidades sociales básicas: empatía, escucha activa y asertividad | 9 |
| 4.3. EMOCIONES | 10 |
| 4.3.1. Tipos de emociones | 11 |
| 4.3.2. Desarrollo socioemocional | 15 |
| 4.3.3. Educación en emociones | 18 |
| 4.4. EL JUEGO | 19 |
| 4.4.1. Beneficios del juego | 19 |
| 4.4.2. Juego competitivo vs. juego cooperativo | 20 |
| 5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:..... | 22 |
| 5.1. CONTEXTO..... | 22 |
| 5.2. DESTINATARIOS..... | 22 |
| 5.3. OBJETIVOS | 23 |
| 5.4. METODOLOGÍA | 23 |
| 5.5. TEMPORALIZACIÓN..... | 24 |
| 5.6. RECURSOS..... | 26 |
| 5.7. SESIONES..... | 26 |
| 5.8. EVALUACIÓN | 37 |
| 6. CONCLUSIONES..... | 39 |

| | |
|----------------------|----|
| 7. BIBLIOGRAFÍA..... | 40 |
| 8. ANEXOS..... | 45 |
| 8.1. Anexo I..... | 45 |
| 8.2. Anexo II..... | 45 |
| 8.3. Anexo III..... | 46 |
| 8.4. Anexo IV..... | 47 |

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia el ser humano ha evolucionado y se ha ido adaptando en base a las diferentes circunstancias con las que se ha ido encontrando. Actualmente vivimos en una sociedad patriarcal en la que se premian comportamientos como la competitividad y superioridad de unos sobre otros, un estilo de vida que hace brotar en las personas actitudes egoístas y cada más individualizas, a través de las que se busca únicamente el beneficio propio sin prestar atención a su alrededor. Se están dejando a un lado valores como la empatía, la cooperación, el trabajo en equipo... Este tipo de actitudes y comportamientos tienen como consecuencia problemáticas sociales graves como son la violencia, la violencia de género y las desigualdades.

Esta es la herencia que se está dejando a los más pequeños y que adquieren mediante la observación de su entorno, así como en la televisión a través de las series o películas. Este aspecto lo pude comprobar en primera persona durante mi practicum en la Casa Don Bosco. Durante un periodo de tres meses compartí espacio y tiempo de manera directa con los niños y las niñas que allí residen. A lo largo de todo ese tiempo pude observar diversas cuestiones que llamaron mi atención como, por ejemplo, el egoísmo que predomina en todo momento y, especialmente, en situaciones como la repartición de comida. Sin embargo, lo que más me impactó fue la incapacidad que tienen todos ellos de regular sus emociones y la facilidad con la que recurren al uso de la violencia tanto verbal como física.

Es por ello, que considero importante trabajar desde pequeños aspectos relacionados con el desarrollo socioemocional de los niños y las niñas, enseñándoles qué son las emociones, por qué surgen, de dónde provienen, además de técnicas para aprender a regularlas y que sean capaces de controlarlas y no al revés. Así mismo, también quiero resaltar la importancia de enseñarles diferentes métodos para que aprendan a resolver los conflictos de un modo favorable para ambas partes, percibiéndolos como una oportunidad de aprendizaje mutuo.

Por todo ello, me gustaría aportar mi pequeño granito de arena a través de la propuesta de intervención plasmada en este Trabajo de Fin de Grado con el que, además, pongo el punto y final a mi formación en el grado en Educación Social.

2. JUSTIFICACIÓN

En mi cuarto año del Grado en Educación Social, tuve la oportunidad de realizar la asignatura de Prácticum de Profundización en un centro de acogimiento residencial llamado Casa Don Bosco, que pertenece a la Fundación Juan Soñador. Durante los tres meses que estuve formando parte del equipo educativo pude desempeñar mi papel como educadora social, desarrollando plenamente las competencias del grado y preparándome para mi futuro laboral.

A lo largo de este periodo he podido estar en contacto directo con los niños y niñas de la casa, compartiendo con ellos/as diferentes momentos muy importantes en su pleno desarrollo y actividades cotidianas como la comida. Y durante todo este tiempo he podido observar de cerca sus carencias y necesidades. Entre ellas, la que más ha llamado la atención es la incapacidad de gestionar sus emociones.

Aunque son muy diferentes entre sí, algo que comparten estos niños y niñas y que se aprecia rápidamente es que viven todo con mucha intensidad, por lo que un pequeño comentario puede hacerles explotar. Y lo que ocurre es que, cuando explotan, suelen utilizar la violencia contra sus compañeros, tanto verbal como físicamente. De hecho, durante mi periodo de prácticas pude presenciar en vivo una pelea a raíz de un simple comentario que un chico realizó a otro que venía cabreado de la calle porque se había caído al suelo.

Además, especialmente cuando se encuentran enfadados o tristes, tienden a responder a cualquier pregunta chillando, aunque sea para decir qué quieren de merienda. Por lo tanto, me atrevería a decir que no sólo no saben regular sus emociones, sino que la única herramienta que conocen para resolver sus conflictos probablemente sea la violencia.

Por todo lo mencionado anteriormente, he diseñado una propuesta de intervención en la que se trabajarán tanto las emociones como la resolución de conflictos a través del juego.

3. OBJETIVOS

Objetivo general:

Con la realización de este trabajo, se pretende poner de manifiesto la importancia de la educación socioemocional para la resolución de conflictos, gracias al desarrollo de habilidades sociales básicas como la escucha activa, la empatía y la asertividad.

Objetivos específicos:

- Conocer los procesos de aprendizaje de la violencia en la infancia.
- Analizar los diferentes tipos de comunicación existentes.
- Profundizar en el estudio de las emociones.
- Indagar en los condicionantes del desarrollo socioemocional.
- Explorar los beneficios del juego como recurso pedagógico, especialmente, del juego cooperativo.
- Desarrollar una propuesta de intervención socioemocional, basada en el juego, para mejorar la resolución de conflictos en niños y adolescentes.

4. MARCO TEÓRICO

A lo largo de este apartado se pretenden abordar diferentes cuestiones relacionadas con la resolución de conflictos y la necesidad de la educación en emociones.

4.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CONFLICTO?

El término conflicto procede de la palabra latina *conflictus* que significa chocar, infligir, haciendo entender que el conflicto conlleva un problema (Fuquen, 2003). La RAE define este concepto como “combate, lucha, pelea”, aunque también aporta otras acepciones como “enfrentamiento armado; apuro, situación desgraciada y de difícil salida; problema, cuestión, materia de discusión”, entre otras. Autores como Rubín, Pruitt y Kim perciben el conflicto como la “percepción de intereses contrapuestos” (Gómez, p.89). Por su parte, Suares mantiene que un conflicto es una situación que se construye entre dos o más partes, ya sean personas o grupos, en la que, en ocasiones, se llega a la agresión. Y Ander Egg lo define como un proceso social en el que dos o más personas/grupos se enfrentan con el fin de eliminar a su adversario (Fuquen, 2003).

Como se puede observar, el término conflicto tiene múltiples definiciones posibles, casi siempre asociadas a términos relacionados con la violencia. Sin embargo, aunque es cierto que la violencia parte del conflicto, el conflicto no siempre conlleva violencia, por lo que son términos que no deberían ser utilizados como sinónimos (Pantoja, 2005). Además, esta vinculación provoca que el conflicto se perciba como algo negativo, invisibilizando todos sus aportes positivos como, por ejemplo, su contribución al pleno desarrollo de la personalidad e identidad de una persona (Castillo, 1929).

Teniendo en cuenta que el conflicto es inevitable en la interacción humana, es importante percibirlo como una oportunidad (Santana, 2018). Es decir, debemos aprender a afrontar los conflictos como elementos de transformación y cambio positivos, y no como factores que fomenten la violencia entre las personas (Gómez, 2004).

Sin embargo, ¿cómo y por qué aprenden los niños la violencia a la hora de resolver los conflictos?

En 1961, Bandura realizó un experimento para comprobar si los niños y las niñas podían aprender las conductas agresivas tan solo a través de la observación (Pascual, 2009). Para

ello, contó con 36 niños y 36 niñas, cuyas edades estaban entre los 3 y los 5 años. Para llevar a cabo el experimento, se realizaron tres grupos diferentes y a su vez cada grupo fue dividido en dos. El primer grupo fue expuesto a un video en el que aparecía una persona jugando con el conocido como “muñeco bobo” de una manera agresiva. Durante el video, la persona trata al muñeco con violencia tanto física como verbal, llamándole “estúpido”, pegándole con un martillo y chillándole, entre muchas otras cosas. El segundo grupo fue también expuesto al mismo video, pero en este caso la persona simplemente jugaba con el muñeco sin ejercer ningún tipo de violencia sobre él. Por último, el tercer grupo no fue expuesto a ningún video. Como se ha mencionado anteriormente, cada grupo había sido dividido en dos, apareciendo en el primer video un hombre como figura modelo que interactuaba con el muñeco y, en el segundo caso, una mujer. Posteriormente al visionado, los niños y niñas eran llevados a una sala para jugar donde se encontraba un muñeco bobo igual al que habían visto en el video. Para sorpresa de Bandura, los niños y niñas del primer grupo, al llegar a la sala de juegos donde estaba el muñeco, comenzaban a pegarle, insultarle y empujarle, es decir, imitaban de manera idéntica el comportamiento que la persona del video había tenido con el muñeco (Gautier, 2011).

Una vez acabados todos los experimentos, Bandura observó claramente que el primer grupo había ejercido más violencia sobre el muñeco que el segundo grupo. Además, en el caso de que la persona modelo del video fuese un hombre, los niños eran más agresivos con el muñeco, y en el caso de ser una mujer, las niñas se mostraban más violentas. También cabe destacar que, en general, los niños eran más agresivos que las niñas (Pascual, 2009).

A través de este experimento, Bandura demostró que no sólo se podía utilizar el condicionamiento para enseñar a los niños y las niñas, sino que las conductas se pueden aprender simplemente a través de la observación. Este fenómeno forma parte de su Teoría del Aprendizaje Social, también llamado aprendizaje por observación-imitación o aprendizaje vicario, que para que tenga lugar requiere una serie de procesos:

- Atención: es necesario prestar atención para que haya aprendizaje.
- Retención: se trata de memorizar la conducta que se ha visto, para posteriormente imitarla.
- Reproducción: la habilidad mejora con la práctica, sin embargo, hay ciertas conductas que no se pueden imitar por diversas limitaciones. Por ejemplo, por

mucho que una persona observe cómo otra que es patinadora artística realiza diversos saltos, esta no podrá imitarlos si ni siquiera sabe patinar.

- Motivación: es necesario tener motivación para imitar una conducta. En esta área entran en juego el refuerzo y el castigo (Gautier, 2011).

La clave aquí es que la violencia se puede aprender mediante la observación, y esta observación ni siquiera tiene que ser directa y real, sino que también se puede dar en la ficción, por ejemplo, en el cine o las series de televisión.

4.2. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

En este apartado se muestran diversos métodos encaminados hacia la resolución de conflictos, entre los que se encuentran la cooperación, la negociación y la mediación. También se profundizará en habilidades sociales básicas como la empatía, la escucha activa y la asertividad.

4.2.1. Métodos de resolución de conflictos: cooperación, negociación y mediación

Partiendo de la base de que el conflicto es necesario e inevitable, es imprescindible enseñar desde pequeños cómo gestionar y resolver los conflictos de manera positiva. Una mala gestión de los conflictos puede derivar en problemas sociales presentes en la sociedad actual como la violencia en general o la violencia de género en particular, la ansiedad, el acoso laboral o las adicciones, entre muchos otros.

El Psicólogo Social Muzafer Sherif y su mujer Carolyn Wood (que firmaba también con el apellido Sherif) quisieron estudiar el conflicto intergrupalo y, para ello, llevaron a cabo un estudio conocido como el *experimento de la Cueva de los ladrones*. El objetivo principal era analizar las relaciones de pertenencia a un grupo, a la vez que observaba la formación y resolución de conflictos entre grupos. Para ello, se contó con 22 niños de 11 años cada uno, cuyas historias de vida eran similares. (Farias, 2023).

La investigación se llevó a cabo en un parque estatal de Oklahoma conocido como Cueva de los ladrones, de ahí el nombre del experimento. Previamente a acceder al recinto, los niños fueron divididos de manera aleatoria en dos grupos de 11. Era muy importante que los dos grupos no supieran de la existencia del otro, es decir, que debían pensar que su

grupo era el único. Es por ello que, para acudir al lugar, fueron en dos autobuses diferentes.

El experimento se dividió en tres fases: formación de pertenencia, fase de fricción y fase de integración. Durante la primera fase el objetivo era estrechar lazos y generar pertenencia de grupo, por lo que pasaron el tiempo realizando actividades juntos como paseos por el parque o nadar en la piscina. Cada grupo tuvo que establecer un nombre conjunto que plasmarían en una bandera, lo que fomentaría la pertenencia y el espíritu de grupo. Uno de ellos escogió como nombre *Águilas* y el otro *Serpientes* (Farias, 2023).

En la segunda fase, se les permitió conocer la existencia del otro grupo. El objetivo de la interacción era generar fricción y conflicto entre ellos. Para ello, utilizaron juegos competitivos a través de los cuales se iban consiguiendo puntos hasta que hubiese un ganador. Ya durante el transcurso de las actividades comenzaron los primeros ataques que los niños exteriorizaban a través de insultos hacia el grupo contrario. Tras el recuento final, anunciaron que los ganadores habían sido las *Serpientes*, grupo que clavó su bandera en el campo de juego para así recordar su éxito. A partir de este momento, comenzó una guerra en la que pasaron a realizar batallas de basura durante las cenas, a quemar la bandera del grupo contrario e incluso a atacar las cabañas consideradas enemigas. Es por ello por lo que Sherif decidió interrumpir la segunda fase y pasar directamente a la tercera.

En la tercera y última fase, lo que se pretendía era unir a los dos grupos. Para disminuir la tensión entre ambos, se les propusieron actividades conjuntas como ver películas y cenar, sin embargo, el odio hacia el otro grupo era tan profundo que se negaban a cualquier contacto entre ellos. Tras el fracaso de las propuestas, Sherif decidió imponerles una serie de retos para los cuales debían de cooperar. Para la primera actividad fueron llevados a un nuevo espacio y se les contó que había escasez de agua potable debido a que unas personas habían estropeado el suministro, por lo que se requería el trabajo de ambos grupos para reparar el daño. A lo largo de esta actividad, Sherif pudo observar que los grupos comenzaron a cooperar entre ellos, dejando a un lado la rivalidad. La segunda actividad trataba de elegir entre todos la película que verían esa noche. Sorprendentemente, se pusieron todos de acuerdo y esa misma noche estaban todos cenando juntos (Rodríguez, 2013).

Al finalizar el experimento, Sherif llegó a una serie de conclusiones. Entre ellas destacan la facilidad con la que se genera fricción y conflictos entre los grupos y, a su vez, la

facilidad con la que se puede disminuir, pues, aparentemente, tan solo hace falta una meta común para establecer una vía de resolución de conflictos entre grupos (Farias, 2023).

Sin embargo, aunque la cooperación es un método de resolución de conflictos, no llega a eliminar el conflicto, puesto que tan solo es necesario que a través de esa cooperación el resultado sea negativo para que el enfrentamiento resurja. Por ejemplo, en el caso del experimento de los Sherif, si los niños no hubiesen conseguido arreglar el suministro de agua, es muy probable que estos volviesen al conflicto y la rivalidad que tenían previamente. Es por ello que, además de la cooperación, se requieren otras estrategias de resolución de conflictos.

Una de ellas es la negociación, que consiste en que las personas o grupos involucrados en el conflicto expongan entre sí sus demandas con el fin de llegar a una solución (Gómez, 2004). Dentro de la negociación se pueden diferenciar diversos tipos, como pueden ser la competitiva, la evitativa o la acomodativa. En este caso, nos vamos a centrar en la negociación cooperativa. En ella, las partes implicadas intentan hallar una solución que tenga como resultado la satisfacción de las necesidades e intereses de ambas partes, situación que se conoce como ganar-ganar (Funes, 2000). Este tipo de negociación debería implementarse en los sistemas educativos con el fin de que los niños y niñas aprendan a resolver sus conflictos de manera independiente desde pequeños (Pantoja, 2005).

Otra de las estrategias más útiles para la resolución de conflictos es la mediación. Se trata de un proceso en el que una tercera persona externa y neutral, conocida como mediador, ayuda a las partes implicadas en el conflicto a encontrar una solución. El mediador no debe imponer su opinión, sino que debe ayudarles para que sean ellas mismas las que llegan a una solución beneficiosa, no solo para una de ellas, sino para las dos partes (Armas, 2003).

En resumen, se podría decir que la negociación cooperativa y la mediación son similares. La mayor diferencia es que, en la primera, únicamente las partes implicadas son las que tratan de buscar una solución a su conflicto, mientras que, en el segundo caso, hay una tercera persona (mediador) que aporta los recursos necesarios para que las partes lleguen a una solución por sí mismas.

4.2.2. Comunicación pasiva, agresiva y asertiva

Para que los métodos de resolución de conflictos mencionados anteriormente (cooperación, negociación y mediación) tengan resultados positivos es imprescindible que haya una comunicación de calidad entre las partes implicadas en el conflicto. Cabe destacar que hay tres tipos de comunicación: pasiva, agresiva y asertiva. En el estilo pasivo la persona tiende a estar callada, anteponiendo los deseos de los demás a los suyos y permitiendo incluso que el resto se aproveche de ella. Además, no expresa sus propias necesidades. Por el contrario, en la comunicación agresiva, la persona se expresa de manera autoritaria, interrumpiendo y faltando al respeto a los demás con el fin de obtener una situación en la que sus necesidades y deseos sean los únicos importantes, es decir, que ella siempre salga ganando. Por último, se podría decir que la comunicación asertiva es una mezcla de ambas, pues se trata de defender las necesidades, deseos y sentimientos de uno mismo, a la vez que se escuchan y respetan los de la otra persona (Rodríguez, 2020).

Por lo tanto, una vía para la resolución de conflictos podría ser mejorar las habilidades comunicativas de las personas, puesto que en ocasiones el origen de los conflictos reside en una mala comunicación.

4.2.3. Habilidades sociales básicas: empatía, escucha activa y asertividad

Para mejorar la comunicación es importante trabajar desde pequeños habilidades básicas como la empatía, la escucha activa y la asertividad que, además, son clave para una resolución de conflictos positiva.

La empatía es la capacidad de ponerse en la piel de los demás, es decir, de comprenderles, de entender cómo se sienten y por qué se sienten así. De esta manera, se establece una relación basada en la colaboración y en el respeto (Ferrer, 2018).

No se trata simplemente de ponerse en la situación de la otra persona, sino intentar dejar a un lado nuestras propias creencias y pensamientos y ser capaces de ver desde otra perspectiva, entendiendo que no sólo hay un punto de vista ante una problemática. Este aspecto es imprescindible para la resolución de conflictos puesto que, si las personas o grupos no son capaces de dejar a un lado su propia situación y, aunque sea por un momento, ponerse en los zapatos de las otras, no conseguirán llegar a ninguna solución, pues seguirán pensando que únicamente ellas tienen la razón.

La escucha activa no se trata simplemente de escuchar a la otra persona, sino que, tal y como su nombre indica, consiste en escuchar activamente, prestando atención plena a lo que la persona está contando con el fin de entender su mensaje, además de realizar gestos de retroalimentación, como asentir con la cabeza, a través de los cuales se hace entender a la otra persona que se le está escuchando. Saber escuchar es un aspecto realmente importante dentro de la comunicación y para el que es necesario desarrollar la empatía, pudiendo así ser capaces de situarnos en la postura de la otra persona para poder entender cómo se siente (García-allen, 2015).

Por último, la asertividad es la capacidad de expresar las opiniones y sentimientos sin recurrir a la hostilidad ni a la agresividad, sino de un modo sereno. Se trata de ser capaces de expresarnos sin miedo, generando así relaciones sociales basadas en la empatía, la confianza y la comunicación (Bushell, 2015). Este aspecto implica tener una buena autoestima, puesto que, para tener el valor de comunicar las opiniones y puntos de vista, la persona debe creer que estas son válidas (Pradas, 2018).

En general, para ser capaces de poner en práctica estas habilidades sociales (empatía, escucha activa y asertividad) es muy importante aprender a gestionar las emociones, saber identificarlas y entender los estados emocionales tanto propios como ajenos. Esto podría contribuir a que las personas se lo pensasen dos veces antes de dejarse llevar por los impulsos, utilizando muy probablemente una comunicación agresiva, o a que no evitaran el conflicto mediante la comunicación pasiva (Pradas, 2018).

En definitiva, en una sociedad capitalista, individualista, competitiva y patriarcal como la nuestra, cada vez se hace más necesario poner en valor estos conocimientos, métodos y habilidades, con el objetivo de educar a los niños y niñas, socioemocionalmente hablando, desde bien pequeños.

4.3. EMOCIONES

A lo largo de la historia han sido muchos los autores que han aportado una definición sobre las emociones, y de lo más variopintas, por lo que resulta difícil hacer un ejercicio de síntesis. Pero se podría decir que son respuestas o reacciones que el ser humano experimenta frente a cambios o modificaciones tanto en el ambiente como en sí mismo (Guerri, 2023) y que influyen en el pensamiento y comportamiento de las personas (Rodríguez, 2022).

En términos generales, siguen la siguiente secuencia: estímulos, pensamiento, emoción, acción y resultado. La persona se enfrenta a una situación o estímulo; en base a ese estímulo tiene un pensamiento que deriva en una emoción; esa emoción, dependiendo de cuál sea, llevará a la persona a actuar de una manera u otra; y, con ello, obtendrá un resultado determinado. Por ejemplo, un niño ve que su hermana está utilizando un juguete que es suyo. Ante esta situación, el niño piensa que su hermana se lo va a romper, lo que hace que salga a flote la ira impulsando al niño a quitarle el juguete a su hermana, teniendo como resultado que los dos acaben enfadados (García, et al., 2010).

Desde la psicología se han desarrollado diversas teorías para la comprensión de las emociones. Se pueden agrupar principalmente en tres tipos: las fisiológicas, que consideran que son las respuestas que tienen lugar dentro del cuerpo las encargadas de las emociones; las neurológicas, que afirman que las respuestas emocionales nacen de la actividad del cerebro; y las cognitivas, que argumentan que las emociones se forman a través de los pensamientos (Rodríguez, 2022).

4.3.1. Tipos de emociones

Durante mucho tiempo, se ha dado mayor importancia a la parte racional de las personas y dejado a un lado, por tanto, las emociones (Guerri, 2023). Esto cambió con la llegada de los años 70, momento en el que el psicólogo Paul Ekman, pionero en el estudio de las emociones, llegó a la conclusión de que existen seis emociones básicas, aportando una definición para cada una: alegría, tristeza, miedo, asco, ira y sorpresa (Sanfeliciano, 2022): (He quitado la tabla y lo he sustituido por guiones)

- Alegría: se podría definir como una sensación de bienestar, de satisfacción que promueve la repetición de aquellos sucesos en los que las personas se sienten bien. Es la emoción más buscada por las personas.
- Tristeza: es un estado de pena, soledad, decepción... Su intensidad y duración dependen tanto de la causa como de la persona. Si se prolonga en el tiempo podría derivar en depresión.
- Miedo: es una de las más importantes, puesto que se trata de la anticipación de una situación de peligro o amenaza. Cuando una persona siente miedo esto

provoca que el ritmo cardíaco aumente y los sentidos se agudicen, pues el cerebro se activa para luchar o huir.

- Asco: es el rechazo hacia algo ofensivo o desagradable. En sus orígenes, y desde el punto de vista evolutivo, esta emoción ayudaba a las personas a diferenciar los alimentos que eran comestibles de los que no.
- Ira: se suele manifestar a través de sentimientos como rabia, furia, irritabilidad..., como respuesta, entre otras cosas, a la molestia o a la ofensa. Por un lado, es una emoción muy importante, ya que motiva al cambio y ayuda a expresar aquello que en ocasiones las personas se guardan. Pero si no se gestiona bien, puede ocasionar problemas en la vida laboral, personal y profesional.
- Sorpresa: es un sentimiento de sobresalto o desconcierto momentáneo provocado por una situación inesperada (Fernández 2021, Guerri 2023).

Pero Paul Eckman no solo aportó una definición para cada emoción, sino que asoció diversas expresiones faciales a cada una de ellas, facilitando el reconocimiento de las emociones en los demás.

Figura 1.

Expresiones faciales de las emociones.



Fuente: Psiqueviva

Además, explicó que se tratan de expresiones universales, es decir, que no varían según la época, el país o la cultura:

- Ira: ojos abiertos, ceño fruncido y labios apretados.
- Miedo: cara contraída, cejas elevadas y juntas, boca alargada hacia atrás y mejillas encogidas.
- Asco: nariz arrugada, labio superior levemente subido, ojos entrecerrados y ceño fruncido.
- Sorpresa: ojos muy abiertos, boca abierta y cejas elevadas.
- Alegría: labios subidos, mofletes elevados, arrugas en el exterior de los ojos y ojos entrecerrados.
- Tristeza: boca recta o hacia abajo, ojos caídos y, en ocasiones, ceño fruncido (Silgado, 2022).

Por su parte, el psicólogo Robert Plutchik, creía que las emociones son demasiado complejas como para agruparlas únicamente en seis tipos, así que desarrolló un modelo de las emociones basado en la teoría psicoevolutiva, que defiende que las emociones cambian a lo largo de la historia del ser humano con el fin de adaptarse al contexto. En base a ello, en 1980 creó *la rueda de las emociones* (Alabau, 2021).

Por último, en la rueda se puede apreciar que hay diversos niveles de intensidad, aspecto que se ve apoyado por los colores. En el centro, los colores son más oscuros, lo que expresa que son emociones más intensas, mientras que según la rueda avanza hacia el exterior, la intensidad de los colores va disminuyendo y así mismo lo hace la intensidad de las emociones. Por ejemplo, en el caso de la ira (emoción básica), en un color más intenso aparece la furia, pero con menor intensidad la ira se convierte en enfado. En cambio, hay una última fila de emociones que no tiene color, pero no quiere decir que carezcan de intensidad, sino que se trata de emociones que están fuera de la rueda porque son la suma de dos emociones básicas: por ejemplo, de la ira y el odio nace el desprecio, que sería, como hemos visto, una emoción compleja.

En definitiva, la rueda de las emociones de Plutchik supone un recurso teórico y gráfico con diversas utilidades como, por ejemplo, facilitar el reconocimiento y la comprensión de las emociones, promover el autoconocimiento con el fin de aprender a regularse uno mismo o mejorar la expresión de las emociones, entre muchas otras (Alabau, 2021).

4.3.2. Desarrollo socioemocional

El desarrollo infantil integral se define mediante los cambios por los que pasan los niños y niñas en sus áreas físicas, cognitivas, emocionales y sociales. Centrándonos en el desarrollo emocional, este se define como “el proceso por el cual el niño construye su identidad, su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos” (Ibarrola, 2014, p. 1). Se trata de un desarrollo a través del cual el niño o niña aprende a distinguir las emociones, a identificarlas, a expresarlas y a controlarlas, elemento clave para una buena salud tanto física como mental (Ibarrola, 2014).

Este proceso tiene inicio desde el nacimiento del niño o niña y se va desarrollando a medida que lo hacen estos. Ya desde que nacen, niños y niñas son capaces de expresar emociones básicas como la alegría y el disgusto, apareciendo a los tres meses la conocida como sonrisa social (González, 2022). A partir de los 4-5 meses aparecen emociones como la ira, y comienzan a distinguir las caras de alegría, tristeza e ira en el resto de las personas. Sobre los 6-7 meses los niños y niñas van desarrollando la memoria, lo que les posibilita reconocer objetos y caras. Es en ese momento en el que aparece el miedo como

reacción ante aquellas personas que no reconocen, y la alegría como respuesta al ver a aquellas que sí conocen (Ibarrola, 2014).

En torno a los 8 meses los niños y las niñas comienzan a comprender el significado de las expresiones de las emociones que realizan las personas de su alrededor, por lo que es habitual que hagan bromas y tonterías para generar alegría en su entorno. Ya a partir de los 9 meses son capaces de expresar alegría, asco y rabia con gran facilidad, además de reconocer perfectamente esas emociones en el resto de las personas. Al año utilizan esta comprensión de las emociones para moldear su comportamiento de tal manera que antes de interactuar con un objeto o persona los niños y niñas observarán las reacciones del adulto que les esté acompañando para saber cómo reaccionar ante ello (Ibarrola, 2014). Por ejemplo, si una niña estando en un parque ve una araña, primeramente, mirará cómo reacciona el adulto ante este suceso: si la reacción es de asco, es probable que la niña sienta rechazo, mientras que, si su reacción es de alegría, es más probable que la niña se alegre por encontrarse una araña. Esto demuestra que no todas las emociones son innatas, sino que se aprenden a través de la imitación y la interacción con el entorno (González, 2022).

Con el paso del tiempo la comprensión y expresión de las emociones irá evolucionando, pasando de expresarse simplemente a través de sonidos y gestos a volverse más complejas con la utilización del lenguaje. De hecho, a partir del año y medio comienzan a aparecer emociones secundarias como los celos, el orgullo o la frustración (Ibarrola, 2014).

Poco más adelante, en torno a los dos años, los niños y niñas empiezan a sentir deseo por la independencia y autonomía a la hora de desarrollarse. En esta etapa aparecen las pataletas como forma de expresar las confusiones internas que sienten. Además, ante esa confusión interior, es habitual que recurran a morder o incluso agredir, pues es el único método que conocen para expresar emociones como la frustración o la angustia (Ibarrola, 2014). Por ello, una de las etapas clave en el desarrollo emocional de los niños y niñas es entre los 4 y 6 años, cuando desarrollan la conciencia emocional que les ayudará a entender qué sienten y por qué lo sienten (González, 2022).

Aunque parezca un desarrollo emocional que sigue una estructura clara, son diversos los factores que afectan al pleno desarrollo de este proceso, comenzando por la familia. El entorno familiar es el primer agente socializador del niño o niña, convirtiéndose en su modelo de referencia principal. Por ello, “la acción parental es uno de los pilares que

permiten la formación y desarrollo de componentes emocionales infantiles” (Henao et al., 2009, p.787).

En este sentido y, de acuerdo con la literatura, se puede hablar de cuatro estilos parentales: autoritario, democrático, permisivo y negligente, cada uno de ellos con sus características y consecuencias en el desarrollo emocional del niño o niña (Arciniega et al., 2018).

Tabla 1.

Estilos parentales.

| Estilos parentales | Conducta de los padres | Consecuencias |
|--------------------|---|--|
| DEMOCRÁTICO | Comunicación abierta Calor afectivo y clima democrático Promoción de conductas deseables Responsabilidad | Motivación Alta autoestima y competencia social Responsabilidad Alegría |
| AUTORITARIO | Normas rígidas Recurrencia a los castigos No responsabilidad paterna Comunicación cerrada Afirmación de poder | Baja autonomía y autoconfianza Agresividad e impulsividad Escasas competencias sociales Evasión de las consecuencias de sus actos |
| PERMISIVO | Indiferencia ante las actitudes y conductas Tolerancia a todos los impulsos de los niños Pasividad | Inseguridad Baja autoestima Bajos logros escolares Irrespeto a normas y personas Debilidad de identidad propia |
| NEGLIGENTE | No implicación afectiva Inversión del menor tiempo posible en los hijos Inmadurez | Inseguridad Bajo control de impulsos y agresividad Escasa motivación y capacidad de esfuerzo |

Fuente: Arciniegas et al. (2018, p. 12).

El estilo parental democrático es el considerado como idóneo para un pleno desarrollo emocional de los niños y niñas, pues encuentra el equilibrio entre afecto y exigencia (Huamán, 2016).

Otra cuestión importante que Vygotsky demostró que influye en el desarrollo de las personas, es el factor cultural,. Los estilos parentales dependen del entorno sociocultural, por lo que las emociones se desarrollan de diferente manera en base a la cultura en la que crezca la persona (Huamán, 2016).

Por último, el género es también un determinante en el desarrollo emocional de los niños y niñas (Huamán, 2016), puesto que la mujer ha sido siempre asociada con la emoción y el hombre con la razón y el poder. En base a esa vinculación, aun actualmente, se tiende a potenciar el desarrollo de la emocionalidad en las niñas, mientras que a los niños se les sigue metiendo en la cabeza que para ser hombres deben reprimir sus emociones.

4.3.3. Educación en emociones

La inteligencia emocional es un término introducido en 1990 por Salovey y Mayor (Ibarrola, 2011), quienes lo definieron como “un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás” (Casas, 2016, p. 31). Este término se popularizó en 1995 con la publicación del libro *Inteligencia Emocional* de Daniel Goleman en el que definía el concepto como la capacidad que tienen las personas de motivarse e insistir ante las decepciones, controlar los impulsos, regular el humor y expresar empatía (Casas, 2016).

La inteligencia emocional se basa en saber reconocer las emociones tanto en nosotros mismos como en los demás, ser capaces de autorregularlas y desarrollar habilidades sociales, entre las que destaca la empatía. No se trata de una cuestión innata, sino que las capacidades y aptitudes emocionales se aprenden y se pueden mejorar a través de la educación (Casas, 2016). Sin embargo, el sistema educativo se ha centrado completamente en el desarrollo cognitivo y la regulación conductual de niños y niñas, dejando a un lado el desarrollo emocional (Ibarrola, 2011).

El currículum académico está tan centrado en que niños y niñas aprendan habilidades académicas como el cálculo matemático, que se han olvidado de otro tipo de inteligencias o habilidades como son la musical o la espacial, entre otras (Ibarrola, 2011). Además, como se ha mencionado anteriormente, las mujeres han sido mayormente socializadas en las emociones, lo que genera que tengan más desarrollada la denominada inteligencia emocional, a diferencia de los niños a los que se les sigue lanzando el mensaje de que las emociones son “cosas de niñas” y, por lo tanto, no deben desarrollar esas capacidades (Sánchez et al., 2008). A raíz de esta diferenciación de género se generan diversos problemas sociales entre los que destacan las desigualdades y la violencia de género.

Es por ello que, a la hora de hablar de la inteligencia emocional en niños y niñas, cobra más sentido hablar de educación en emociones que enseñe tanto a niños como a niñas a

comprender las emociones propias y las de los demás, a desarrollar la empatía y a ser capaces de autorregular sus emociones (Casas, 2016).

4.4. EL JUEGO

El juego es considerado como una actividad lúdica, sin embargo, es una de las principales herramientas utilizadas para el pleno desarrollo en la infancia, periodo más importante del crecimiento de las personas. Esto se debe a que a través del juego se asientan las bases para la obtención de conocimientos y competencias esenciales para la vida. Porque, en general, el juego sirve para que los niños y niñas exploren el mundo y comiencen a dar sentido a aquellas cuestiones que les rodean. Pero para ello es importante que adquieran un papel activo y experimenten el juego de manera autónoma, generando así confianza en sí mismos (UNICEF, 2018).

4.4.1. Beneficios del juego

Según la psicóloga Victoria Montoro (2013), son diversos los beneficios que aporta la utilización de este recurso en niños y niñas. Entre ellos destacan los siguientes:

- Proporciona la socialización entre iguales.
- Facilita el descubrimiento de habilidades, capacidades y límites.
- Fomenta la integración de normas.
- Promueve el respeto hacia los demás.
- Trabaja el desarrollo de la paciencia.
- Potencia la creatividad e imaginación.

Un aspecto relevante del juego es que se trata de un método a través del cual los niños y niñas aprenden sin darse cuenta. Y es que no juegan porque sepan que así van a obtener nuevos conocimientos, sino que lo hacen para disfrutar y, así, sin percatarse, desarrollan nuevas capacidades (UNICEF, 2018).

Además, el juego fomenta la participación de los niños y niñas en las actividades, generando así un aprendizaje más efectivo y ameno (García, et al., 2021).

Por todo ello, está claro que el juego puede ser utilizado como una herramienta educativa.

4.4.2. Juego competitivo vs. juego cooperativo

En el amplio mundo del juego existen diversas modalidades. En este caso, vamos a diferenciar los juegos competitivos de los juegos cooperativos.

Los juegos competitivos son aquellos en los que se participa de manera individual o grupal contra el resto de los jugadores, normalmente con el objetivo de ganar, lo que resulta incompatible con el objetivo de ganar del otro individuo o grupo, generando de este modo una fuerte rivalidad entre los participantes. Por el contrario, en los juegos cooperativos no existe la competición, sino que se plantea un objetivo común para el que deben trabajar en conjunto. Cabe resaltar que en los juegos competitivos grupales los individuos de un equipo cooperan entre sí para poder ganar al contrario (Mónica, 2017).

Analizando los dos tipos de juego, se pueden observar las grandes diferencias que hay entre ambos. Cuando los niños y niñas participan en juegos competitivos desarrollan valores como la desconfianza y el egoísmo, puesto que ven a sus compañeros y compañeras como rivales a los que deben derrotar para poder ganar. Esto genera que se creen barreras entre ellos, llegando a alegrarse por la derrota del contrario (Tudurí et al., 2013).

Por lo general, los juegos competitivos se basan en ir eliminando al resto de compañeros o compañeras hasta que quede solo una persona, la ganadora, por lo que se excluye del juego a aquellas personas que tienen menos habilidades para desarrollar la actividad planteada. Esto fomenta un fuerte sentimiento de derrota que, en ocasiones, deriva en la falta de confianza en sí mismos de los derrotados. A mayores, el hecho de que se elimine a las personas del juego convirtiéndolas en simples espectadoras, hace que algunas personas no lo perciban como algo divertido (Tudurí et al., 2013).

Por el contrario, a través de los juegos cooperativos se aprende a compartir y a confiar en los demás, generando un sentimiento de unidad y aceptación, puesto que se necesita de la colaboración de todos para lograr el objetivo planteado. Gracias a la aceptación dentro del grupo no se genera la sensación de derrota, sino que todos tienen sentimiento de victoria. En este caso, se trata de juegos divertidos para todas las personas, puesto que no hay eliminación, sino que todos comienzan y finalizan el juego juntos, lo que desarrolla la autoconfianza en los niños y niñas, además de fomentar el apoyo entre los miembros del grupo (Tudurí et al., 2013).

Aunque ambos juegos tienen sus puntos positivos y negativos, en términos generales, utilizar el juego cooperativo es más útil en el desarrollo emocional positivo de los niños y niñas.

Además, cabe resaltar que también aquí hay una clara diferenciación de género. De hecho, los juegos son una de las vías principales por las que se establece la socialización de género. Y a pesar de que las cosas, poco a poco, van cambiando, tan solo hace falta encender la televisión y observar un par de anuncios para darnos cuenta de ello. Por lo general, los juegos competitivos como el fútbol o las carreras siguen asociados a la masculinidad, mientras que juegos cooperativos como las cocinitas o las muñecas se asocian con la feminidad (Álvarez et al., 2017).

Figura 3.

Diferencia de juegos según el género.



Fuente: Pascual (2020)

Debemos concienciarnos de que los juguetes sexistas que mantienen los estereotipos de género, ayudan a perpetuar problemas sociales mencionados anteriormente como la desigualdad y la violencia de género (Álvarez et al., 2017).

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN:

“No me chilles, escúchame”

5.1. CONTEXTO

La intervención socio-educativa que presentamos aquí tendrá lugar en la Fundación Juan Soñado, una iniciativa social, no lucrativa, de la Familia Salesiana, que tiene como objetivo “hacer realidad el derecho de las personas más necesitadas a una vida más digna, centrándonos en los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, familias e inmigrantes en situación de riesgo o exclusión social”.

En base a ello, el 1 de octubre de 2009 se abrió la Casa Don Bosco, un centro de acogimiento residencial ubicado en Villamuriel de Cerrato, Palencia. Está dirigido a niños y niñas de entre 8 y 18 años que se encuentren en situación de riesgo o desamparo y que han sido derivados de la Sección de Protección a la Infancia de Palencia. El objetivo principal de este centro es ofrecer a los niños y a las niñas un entorno familiar en el que se satisfagan sus necesidades biológicas, afectivas y sociales, favoreciendo su desarrollo integral y su autonomía. Para ello, el proyecto socioeducativo se divide en tres líneas de trabajo: apoyo educativo, vocación (qué quiero ser) y emancipación.

En cuanto a su estructura, la casa está dividida en dos plantas: Casa Infantil, en la que se encuentran niños y niñas de entre 8 y 14 años; y Casa Joven, en la que están los y las adolescentes de entre 13 y 18 años. Actualmente, se encuentran viviendo 13 niños y niñas, teniendo el más pequeño, 10 años, y la más mayor, 16.

Por último, para llevar a cabo el objetivo marcado, cuentan con un Equipo Educativo formado por: coordinador, personal de cocina-lavandería y limpieza, educadores/as sociales, psicopedagoga y voluntarios/as.

5.2. DESTINATARIOS

A lo largo de mi periodo de prácticas, he ido observando que son los más pequeños, especialmente, los que se encuentran en plena adolescencia, los que tienen mayor dificultad a la hora de gestionar sus emociones y resolver sus conflictos. De hecho, son los más pequeños los que, en alguna ocasión, han recurrido a la violencia contra objetos

e incluso contra sus compañeros. Por ello, la intervención socio-educativa que planteamos va dirigida a los niños y niñas de entre 10 y 14 años.

Como he mencionado anteriormente, la Casa Don Bosco se divide en dos plantas: Casa Infantil, ubicada en la planta baja y en la que se encuentran los niños y niñas de 10 a 14 años; y Casa Joven, que está en la primera planta, en la que están los niños y niñas de 14 a 16 años. Por lo tanto, la intervención va dirigida a la Casa Infantil por completo y, además, a aquellas personas que tengan 14 años y se encuentren en la Casa Joven, lo que hace un total de 8 niños y niñas (6 niños y 2 niñas).

5.3. OBJETIVOS

Objetivo general:

Dotar a los niños y niñas de 10 a 14 años residentes en la Casa Don Bosco de herramientas para la comprensión de las emociones y la resolución de conflictos.

Objetivos específicos:

- Trabajar con los niños y niñas la escucha activa, la empatía y la asertividad.
- Ayudar a entender las emociones, de dónde vienen y cómo se exteriorizan.
- Fomentar el trabajo en equipo y la cooperación.
- Erradicar la violencia como método de resolución de conflictos
- Promover el uso de la comunicación asertiva a la hora de resolver los conflictos.

5.4. METODOLOGÍA

La metodología se puede definir como el proceso a través del cual se expone el cómo se van a llevar a cabo las dinámicas y actividades planteadas en la intervención. En este caso, se van a utilizar diferentes estrategias de aprendizaje.

Primeramente, se va a utilizar una metodología activa y participativa a lo largo de todo el desarrollo de la intervención. Esta se define como un proceso que busca la participación plena de los educandos. A través de su uso, se pretende que los niños y niñas sean los protagonistas de su propio aprendizaje, generando de este modo que sea más práctico, significativo y sencillo (Hernández, 2014).

Estas son algunas de las características de la metodología activa (Hernández, 2014):

- Educando como protagonista de la acción.
- Estimula la participación y organización.
- El docente es un agente facilitador del aprendizaje.
- Desarrolla la capacidad crítica.
- Promueve el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades de expresión.
- Contribuye a que se genere una educación integral.

Durante el desarrollo de la intervención también se va a utilizar la gamificación, una metodología de aprendizaje basada en el uso del juego como herramienta pedagógica. Uno de los mayores beneficios que aporta esta técnica es que aumenta notablemente la motivación de los participantes, además de fomentar la cooperación entre compañeros y generar un ambiente de colaboración (Ortiz-Colón et al., 2018).

Por último, pero no menos importante, se va a utilizar una metodología de acompañamiento, entendiendo esta técnica como “una forma de intervención cercana a las necesidades de las personas en situación de vulnerabilidad o exclusión social” (Carbonero, p. 446). A través de esta metodología, también se busca favorecer el desarrollo personal del educando, promoviendo su autonomía. Para ello, es necesario establecer una relación horizontal entre el niño o niña y el profesional, en el que éste segundo no esté posicionado por encima, sino que sea una figura de ayuda, orientación y apoyo (Raya y Caparrós, 2014).

5.5. TEMPORALIZACIÓN

La intervención tendrá lugar un día a la semana, más concretamente, los miércoles, durante 9 semanas, y cada sesión tendrá una duración de entre una hora y una hora y media. A pesar de haber escogido los miércoles, el día para realizar la sesión es flexible, de tal manera que, en caso de que un miércoles haya alguna otra actividad, se puede adelantar o atrasar la sesión. Sin embargo, siempre se deberán realizar un día entre semana, puesto que algunos de los niños y niñas tienen visita con sus progenitores durante el fin de semana.

En cuanto a la hora, considero que es mejor realizar las sesiones por la tarde, más o menos a las cuatro, puesto que ya habrán podido descansar un rato después de la comida, y se finalizaría en torno a las cinco o cinco y media, justo antes de la merienda.

Por último, voy a aprovechar los dos meses de vacaciones escolares para desarrollar la intervención, comenzando el 5 de julio y finalizando el 30 de agosto. El motivo principal por el que he escogido estas fechas es porque durante el curso, los días en la Casa Don Bosco están completamente estructurados, dejando poco espacio para realizar alguna intervención. A ello hay que sumarle que los niños y niñas están menos receptivos a realizar cualquier tipo de actividad, especialmente, si tienen muchos deberes o algún examen.

A continuación, se expone un cronograma donde se puede observar, de manera más gráfica, los días en los que se llevarán a cabo las sesiones.

Tabla 3:

Cronograma

| <i>Sesiones</i> | 5 de julio | 12 de julio | 19 de julio | 26 de julio | 2 de agosto | 9 de agosto | 16 de agosto | 23 de agosto | 30 de agosto |
|-----------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| 1 | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | |

5.6. RECURSOS

- Antifaces.
- Bolígrafos de varios colores.
- Cartulina de tamaño A2.
- Cuerdas.
- Folios.
- Globos de colores.
- Pelotas de diferentes tamaños.
- Pósters verdes y rojos.
- Rotulador permanente negro.
- Silla de ruedas.

5.7. SESIONES

Sesión 1:

La primera sesión es una toma de contacto que tiene como objetivo principal recabar información acerca de cuánto saben los niños y niñas sobre las emociones y la resolución de conflictos, y cómo reaccionan ante los conflictos. Teniendo en cuenta que ya se conocen entre ellos, puesto que viven juntos desde hace años, no se van a realizar dinámicas de presentación, comenzando directamente con la intervención.

Como primera dinámica, y con el fin de que no sea un inicio brusco, en vez de preguntarles directamente qué conocen sobre las emociones y la resolución de conflictos, les plantearé que necesito su ayuda para realizar un trabajo que me han mandado. Para ello, llevaré en el ordenador, escritas en un Word, varias preguntas:

- ¿Qué son las emociones?
- ¿Cuántas hay?
- ¿Cómo se expresa cada una?
- ¿En qué situación se sienten las diferentes emociones?
- ¿Cuál es la emoción que menos dura? ¿Y la que más?
- Define los siguientes conceptos: conflicto, empatía y escucha activa.

La intención es decirles que me he apuntado a un curso en el que me han mandado como trabajo responder a estas preguntas sin utilizar internet, así que a ver si me pueden ayudar. Lo que se pretende con esta dinámica es ir apuntando todas aquellas ideas que los niños y niñas digan, para así tener recogidos sus conocimientos acerca del tema previamente a la realización de la intervención y poder realizar una comparativa al finalizarla.

Como segunda dinámica, se hará una simulación de un concurso típico de la televisión en el que el presentador realiza una pregunta y da tres opciones de las cuales el participante escoge una. En este caso, yo seré la presentadora e iré realizando a los niños y niñas una serie de preguntas junto con sus posibles respuestas. A diferencia de en los concursos, durante esta dinámica se dejará muy claro que no hay respuestas correctas o incorrectas, que lo que deben hacer es responder de manera sincera cómo actuarían ellos.

Para la ejecución de la dinámica, se llevarán escritas, en diferentes folios o tarjetas, preguntas junto con sus posibles respuestas. Nos sentaremos en un círculo y comenzará el concurso. Uno por uno, para que todos participen, les iré realizando diferentes preguntas del siguiente modo: “la siguiente pregunta va para Carlos. Imagínate que llegas a casa y tu hermano/a está usando tu sudadera favorita: ¿cómo reaccionas?”

En ese momento, se saca el papel con las respuestas y se van leyendo en alto (Anexo I). Al acabar de leer todas, se le dejará unos segundos para pensar y deberá dar una respuesta. El objetivo es llevar unas cuantas preguntas de este estilo para poder observar, de manera general, cómo actuarían ellos ante diversas situaciones que suelen generar conflicto dentro de la casa. Estas respuestas, al igual que las de la dinámica anterior, servirán para poder realizar una comparativa entre sus reacciones antes y después de la intervención.

Sesión 2

A los niños y niñas de la casa, escuchar de manera activa, es algo que les cuesta mucho. Se interrumpen constantemente y cuando quieren decir algo dejan de escuchar a los demás para centrarse solo en lo que ellos dicen. Por ello, esta sesión va dedicada a trabajar la escucha activa y la empatía.

Al comienzo de la sesión, se les propondrá realizar una actividad a la que he llamado “el juego de la palabra”. Este juego trata de establecer una palabra que cada vez que los niños y niñas la escuchen deberán realizar una acción en concreto. Por ejemplo, se puede establecer como palabra “azul” y como acción “dar un salto”; por lo tanto, cada vez que

yo mencione la palabra azul, todos deberán dar un salto. La peculiaridad de esta actividad es que se va a realizar a lo largo del resto de tarde, es decir, entre todos acordaremos cuál es la palabra y la acción y, a partir de ese momento, cada vez que escuchen la palabra deberán realizar la acción establecida. De esta manera, al ser una palabra que puede pasar desapercibida en el transcurso del resto de actividades, comprobaré si están escuchando de manera activa o, por el contrario, no están prestando atención.

Una vez se haya entendido la anterior actividad, se pasará al siguiente juego conocido como “dos verdades y una mentira”. El juego consiste en que una persona cuenta tres historias, dos de ellas serán verdad y habrá una que sea mentira. Una vez haya acabado de contar las tres historias, el resto deberá averiguar cuál de todas es la mentira. Es un juego divertido y ameno para trabajar la escucha activa, puesto que las personas deben estar atentas no solo a lo que la otra persona dice, sino a cómo lo expresa, los gestos que hace y demás cuestiones para conseguir averiguar la historia falsa. Para realizarla, nos dispondremos en círculo, puede ser sentados en el suelo o alrededor de una mesa, y se hará una ronda, de tal manera que todas las personas cuenten sus tres historias.

Por último, jugaremos a un juego al que llamaremos “¿Qué llevo en mi maleta?” Uno de los participantes debe comenzar diciendo “En mi maleta llevo...” y añadir un objeto u algo que se le venga a la cabeza, por ejemplo, “una camiseta”. A continuación, la persona que está a su lado debe repetir la frase añadiendo un nuevo objeto: “En mi maleta llevo una camiseta y una raqueta”. El proceso se repite continuamente hasta que una de las personas falle en la secuencia.

Para llevar a cabo esta última dinámica nos dispondremos en círculo y, de manera aleatoria, uno de los niños o niñas comenzará la frase, siguiendo la persona que se encuentre a su derecha, así sucesivamente hasta que uno de nosotros falle. Al tratarse también de un juego de memoria, como lo que se pretende es trabajar la escucha activa y no tanto el aspecto mencionado, se podrá ayudar dando pistas a aquellas personas que lo necesiten.

Con esta dinámica se fomenta la escucha activa, pues todas las personas deben estar atentas a lo que el resto dice para ser capaces de repetir toda la frase y, además, no repetir un objeto que ya se haya mencionado.

Sesión 3

Por lo general, se podría decir que los niños y niñas que residen en la casa no tienen especialmente desarrollada la empatía, puesto que les cuesta ponerse en el lugar de los demás y ayudarse entre ellos, aspecto que se agrava aún más cuando están enfadados. Por ese motivo, esta sesión irá dedicada a trabajar la empatía y al trabajo en equipo.

Para la primera dinámica de la tarde, se va a asignar a cada niño y niña un tipo de discapacidad física. Para ello, se utilizarán una serie de recursos como antifaces, silla de ruedas y cuerdas, con el fin de que se sitúen en la piel de una persona con discapacidad de la manera más real posible. Por lo tanto, alguno de los niños llevará un antifaz, perdiendo así su capacidad visual, otros tendrán menos movilidad en los brazos o incluso ninguna, uno no tendrá movilidad en las piernas, por lo que deberá ir en silla de ruedas, y así, sucesivamente, hasta que todos los niños y niñas tengan alguna limitación física.

Una vez todos estén preparados, se les pedirá que realicen una actividad que hacen todos los días: prepararse la merienda, más concretamente, prepararse un bocadillo de paté. Al finalizar la actividad, habrá un pequeño momento de conversación en el que se les preguntará qué tal se han sentido.

A continuación, se les dirá que el grifo de la planta de abajo se ha estropeado, por lo que hay que llenar las jarras de agua en la cocina de arriba. Probablemente, reciban la noticia con innumerables quejas, puesto que están acostumbrados a tener siempre las jarras llenas; aun así, deberán subir para llenarlas. Una vez de vuelta en el salón con las jarras llenas, se les preguntará qué les parecería si en vez de subir una planta tuvieran que andar kilómetros para poder tener agua. No solo se les hará esa comparativa, sino que también se les pedirá que se pongan en la situación de tener que levantarse dos o tres horas antes de la hora de entrada al instituto porque tienen que recorrer muchos kilómetros andando para llegar, tanto de ida como de vuelta (ellos tienen el colegio a cinco minutos, pero no todas las personas tienen la misma suerte).

A partir de estas situaciones, se iniciará un rato de conversación en el que se hablará un poco sobre la empatía, haciéndoles ver que no se es tan simple como comprender a una persona, sino que se trata de la capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona teniendo en cuenta su situación. También se resaltarán el hecho de que, a lo que a una persona le parece super fácil y lo hace todos los días sin problema, para otras puede ser un mundo. Este aspecto se resaltarán porque muchas veces se insultan unos a otros diciendo cosas como “vaya inútil, ¿de verdad no sabes hacer eso?” y, probablemente, la otra persona no sepa hacerlo y lo que necesita es un “¿necesitas ayuda?”

La intención con estas dos primeras dinámicas es conseguir que, aunque sea solo por unos segundos, sean capaces de dejar a un lado su perspectiva y se pongan en el lugar de otras personas.

Para la siguiente dinámica se establecerá un circuito a lo largo del salón en el que deberán sortear diferentes obstáculos. Lo especial de este circuito es que lo harán por parejas, puesto que una persona tendrá los ojos tapados, mientras la otra le guiará únicamente hablando. Este proceso se repetirá hasta que todas las personas pasen por ambas posiciones. A través de esta dinámica se trabajan tanto la empatía como la confianza en sus compañeros.

Tras ello, saldremos al patio de la casa para llevar a cabo la siguiente dinámica, que consistirá en jugar al juego de la cadena. Es un juego similar al “pilla-pilla” en el que una persona se la queda y debe pillar al resto. Sin embargo, en este caso cuando se pilla a una persona, en vez de ser eliminada, deberá dar la mano a su compañero formando una cadena, es decir, que la persona atrapada ahora tiene el papel de pillar junto con su compañero. Este proceso se repite sucesivamente, de tal manera que, cada vez que se pille a una persona, esta se una al equipo formando una cadena cada vez mayor hasta que no quede nadie por pillar.

A través de este juego se fomenta el trabajo en equipo, puesto que cuando son dos o más personas en la cadena deben ponerse de acuerdo para ir juntos a pillar a la misma persona; de otro modo, correrán cada uno para un lado rompiendo la cadena. Además, también es una manera de trabajar la empatía de manera indirecta, puesto que, probablemente, haya personas que corran más y otras que se cansen más rápido, por lo que deben ponerse en el lugar de su compañero para encontrar el equilibrio y así poder disfrutar todos del juego.

Por último, para finalizar la sesión realizaremos el juego conocido como “que no caiga”. Para ello, inflaremos un globo y lo lanzaremos al aire con el objetivo de dar toques sin que el globo llegue a tocar el suelo. Se pondrá como norma que una persona no puede dar dos toques seguidos, de esta manera se asegura que todos los niños y niñas van a participar. El objetivo es ver cuántos toques son capaces de dar sin que el globo se caiga al suelo.

A través de este juego, además del trabajo en equipo, también se trabaja la comunicación, puesto que, al menos, deben decir quién va a ir a darle al globo para evitar acciones como que dos personas vayan a la vez y se choquen.

Sesión 4

Esta sesión se va a centrar en el conocimiento de las emociones. Para ello, el día anterior, por la noche, se llevará a cabo el visionado de la película *Inside Out*.

Nada más empezar la sesión, nos sentaremos en círculo para comentar la película. Comenzaremos hablando sobre cómo nos ha hecho sentir la película, si estamos de acuerdo en que las emociones se expresan de esa manera. A partir de ahí, se procederá a explicar qué son las emociones, cuántas hay, de dónde nacen, cuánto duran, que nos generan..., y demás aspectos relaciones con el tema. Además, habrá un momento de preguntas en el que los niños y niñas expongan todas las dudas que tengan en relación con este tema.

A continuación, realizaremos un par de dinámicas enfocadas a aprender a identificar las emociones. Como primera dinámica jugaremos una ronda al juego conocido como “adivina quién soy”. Para ello, cada niño/a escribirá en un pósito una emoción, después se lo pasarán a la persona de su derecha y esta se lo colocará en su frente. El juego consiste en que la persona con el pósito en la frente vaya haciendo preguntas, cuya respuesta sea únicamente sí o no, para adivinar qué emoción lleva escrita en la frente. En caso de que la respuesta sea un sí la persona podrá realizar otra pregunta, pero si, por lo contrario, la respuesta es un no, el turno pasará a la siguiente. Los niños y niñas irán realizando preguntas hasta que todos hayan adivinado qué emoción les ha tocado.

Para la siguiente dinámica se necesitarán dos recipientes. En uno de ellos se colocarán papeles con diferentes emociones, mientras que en el otro habrá papeles con situaciones. La intención es que, por parejas, una de las personas coja un papel en el que haya una situación y la otra persona un papel en el que haya una emoción. Por ejemplo, a la pareja en cuestión podría tocarle la siguiente combinación: situación (“es el último día de curso”) y emoción (“alegría”). A partir de ahí, deberán simular una conversación o mini-teatro en el que ambas personas actúen en base a esa emoción hablando sobre la situación que les ha tocado.

Con el fin de que no se haga muy largo y pesado, cada mini-teatro durará en torno a los 2-4 minutos. Una vez acabado el tiempo y finalizada la actuación, tanto los dos niños que hayan actuado como el resto que estaba mirando, deberán decir qué emoción creen que le ha tocado a cada pareja. Este proceso se repetirá hasta que todos hayan participado. El

juego tiene como objetivo que los niños y niñas aprendan a identificar las diferentes emociones en el resto de las personas.

Por último, a modo de deberes, se les dará una hoja en la que aparecerá una tabla con los nombres de las seis emociones básicas que deberán completar a lo largo de la semana, marcando con una línea o un punto las emociones que van sintiendo a lo largo de los días (Anexo II). El objetivo con esta tabla es que quede reflejada qué emoción es la que sienten mayormente. Además, se les dirá que tienen la opción de escribir el motivo por el que han sentido las diferentes emociones.

Sesión 5

Para comenzar la sesión se pedirá a los niños y niñas que traigan la hoja con la tabla de las emociones completa. Nos sentaremos y se dará a cada uno seis globos, cada uno de un color diferente, con el fin de representar las emociones. Para determinar el color de cada emoción nos basaremos en la película *Inside Out*, por lo que utilizaremos el amarillo para alegría, azul para tristeza, morado para miedo, verde para asco, rojo para ira y, por último, blanco para la sorpresa. Además, para que no haya confusión, en los globos aparecerá escrito el nombre de cada emoción.

Lo que deberán hacer será inflar cada globo soplando fuerte tantas veces como líneas o puntos tengan escritos en la tabla. De este modo se podrá ver de manera visual cuál es la emoción que más han sentido a lo largo de la semana. Una vez inflados todos los globos, los colocarán delante de ellos de mayor a menor y se hará una ronda en la que uno por uno explique por qué creen que han sido esas las emociones que más y menos han sentido.

Una vez finalizada la ronda, se hará otra actividad utilizando los globos. Se dará a cada niño y niña un globo rojo explicándoles que se trata de la representación de la ira. La dinámica consiste en ir diciendo en alto situaciones que les pueden generar un sentimiento de rabia, malestar o enfado; por ejemplo, haber suspendido un examen para el que habían estudiado mucho. Cada vez que crean que una situación de las que se está leyendo les genera alguna de esas sensaciones deberán inflar un poco el globo. Este proceso se repetirá hasta que los globos exploten. Tras ello, se les explicará que eso es lo que les pasa a ellos mismos: durante el día se van cabreando y cabreando hasta que finalmente explotan, y esa explosión se manifiesta mediante conductas agresivas, verbales o incluso físicas.

A continuación, se les dará otro globo rojo y se les pedirá que lo inflen un poco. Una vez tengan el globo medio inflado deberán dejar salir un poco de aire, permitiendo que este se desinfe levemente. Seguidamente lo inflarán un poco más y volverán a permitir que salga un poco de aire. Tras repetirlo un par de veces se les preguntará por qué creen que, en este caso, el globo no ha explotado. A partir de este momento, se comentará la importancia de no actuar impulsivamente, de ser capaces de parar, soltar aire y darse unos segundos antes de actuar. Para ello, la siguiente dinámica se basará en enseñarles la técnica del semáforo.

Esta técnica tiene como principal objetivo mejorar el control de las emociones y la comunicación con el resto de las personas a través de los colores de un semáforo. Esto se debe a que, en ocasiones, cuando las emociones son muy intensas, se tiende a actuar de manera impulsiva, con la posibilidad de generar un conflicto con otras personas. Sin embargo, poniendo en práctica este recurso, las personas pueden aprender a tomarse un tiempo y reflexionar antes de actuar y, por lo tanto, hacerlo de un modo menos agresivo.

Como norma general, un semáforo se divide en tres colores: rojo, que significa parar; naranja, que expresa precaución; y verde, para pasar. En este caso, se utilizarán como base los colores y significados del semáforo con alguna pequeña variación. El rojo seguirá significando parar, es decir, la persona deberá detenerse a identificar qué emoción está sintiendo ante una determinada situación. El naranja significará “pensar”, de tal manera que, tras haber identificado cómo se siente, llega el momento de reflexionar sobre qué posibles soluciones hay ante la situación generada. Por último, el verde significa “actuar”.

Para la realización de esta dinámica, se llevará impreso en un folio el dibujo de un semáforo con el significado de cada color al lado (Anexo III). Una vez explicada la técnica, se les pedirá que escriban en unos trozos de papel, situaciones que les hagan sentir enfado, rabia, malestar..., como puede ser que te cojan cosas sin pedirte prestado y no te las devuelvan. Una vez todos hayan escrito un mínimo de dos situaciones, las juntaremos todas en un vaso, junto con otras situaciones que habré depositado yo anteriormente.

Uno por uno, deberán coger una situación del vaso, leerla en alto y poner en práctica la técnica del semáforo. La intención es que practiquen, durante esta sesión, en voz alta y, poco a poco, pasen a realizarlo en su cabeza hasta que se convierta en un proceso natural e inconsciente. Por lo tanto, cada niño/a leerá la situación en alto y antes de decir nada se parará un segundo, expondrá al resto de compañeros la emoción que les genera y cómo se sienten, después irá reflexionando en alto diferentes maneras en las que podría actuar

y, por último, elegirá aquella solución que crea mejor. Este proceso se repetirá hasta que se hayan utilizado todas las situaciones que había en el vaso.

Sesión 6

Esta sesión va a comenzar de manera diferente. Por lo general, los niños y niñas tienen bastante mala comunicación entre ellos y, a la mínima, se hablan de manera agresiva y grotesca. Sin embargo, cuando a ellos se les dice esto mismo, reaccionan diciendo que somos unos exagerados y sacamos todo de contexto. Es por ello que les voy a pedir que se sienten en una mesa y me esperen un segundo, porque tengo que recoger una cosa en el despacho. A la hora de entrar en la zona en la que están ellos esperando, apareceré hablando con otro educador o educadora como otras veces, con la diferencia de que a la hora de despedirse simularemos una pequeña discusión en la que este se despida de un modo muy agresivo y utilizando expresiones similares a las que ellos utilizan, como puede ser, “que sí, que me dejes en paz y te vayas a la mierda”.

Al sentarme en la mesa junto con ellos, espero que tengan caras de sorpresa y pregunten qué ha pasado; en caso de que no lo hagan, sacaré yo el tema. La intención es preguntarles qué les ha parecido la forma en la que me ha hablado el otro educador, a lo que probablemente respondan que muy mal. En ese momento, les preguntaré “¿y por qué cuando lo hacéis vosotros no lo veis mal?” Lo que pretendo con este pequeño teatrillo es que vean en otras personas la manera que tienen ellos de tratarse y reflexionen un poco acerca del vocabulario y el modo tan agresivo que utilizan con el resto de las personas, especialmente con sus compañeros en la casa.

Tras ello, se hará una breve explicación teórica sobre los tres tipos de comunicación que hay: pasiva, agresiva y asertiva. Para ver si lo han entendido, se les dará una hoja con tres ejemplos y deberán identificar qué estilo es cada uno (Anexo IV). Una vez hayan identificado cuál es cada uno, se hará un role-playing en el que, a través de tres grupos, cada uno interprete una escena utilizando uno de los tres tipos de comunicación. La idea es llevar a la práctica los diferentes estilos para que sepan diferenciarlos y aprecien también cómo se sienten ellos mismos en las diferentes escenas.

Sesión 7

Tanto esta sesión como la siguiente se dedicarán a la creación de un mini teatro que se elaborará de manera conjunta con la participación de todos los niños y niñas, junto con la ayuda de algunos miembros del Equipo Educativo del centro. Durante estas dos sesiones pondrán en práctica todo lo aprendido, puesto que deberán escuchar de manera activa las propuestas de sus compañeros, harán uso de la comunicación asertiva para comentar entre ellos sus diferentes ideas, saldrán a flote emociones como la ira por no estar de acuerdo con alguien y deberán ser capaces de regularlas para no llegar a ocasionar un conflicto, además, trabajarán en equipo y cooperarán, de manera creativa, para realizar todo aquello que se necesite para elaborar un pequeño teatro.

En definitiva, el objetivo con la realización de esta última actividad es ofrecer un espacio para que los niños y niñas lleven a la práctica todos los aprendizajes adquiridos a lo largo de la intervención, dejándoles libertad para que sean ellos mismos los que resuelvan aquellos pequeños conflictos que puedan surgir, pero siempre bajo la supervisión y guía del educador.

En esta sesión, primeramente, se les planteará la idea de crear un teatro y nos centraremos en el diseño del diálogo. Para ello, nos ubicaremos alrededor de una mesa para hacer una primera lluvia de ideas en la que determinar sobre qué va a tratar el teatro. El tema es de libre elección, con la condición de que todos los participantes deben estar de acuerdo con la idea que se escoja.

Una vez seleccionada la idea principal del teatro, se procederá a la creación de los personajes, las situaciones, las acciones y los diálogos. La única condición es que debe haber un papel para cada niño y niña. Como se trata de hacer algo sencillo, se dejará prácticamente acabado, pero con la posibilidad de que a lo largo de la semana se les vayan ocurriendo más ideas y se puedan añadir en la próxima sesión.

Sesión 8

Durante esta sesión, se dedicará un primer momento a acabar lo planteado en la sesión anterior. A continuación, se repartirán los personajes de forma consensuada. Cuando ya estén todos repartidos, se realizará una primera lectura del diálogo para ver qué tal ha quedado finalmente la historia. Si tras ello consideran que no hay nada más que mejorar ni añadir, se pasará a hacer una prueba de escenificación, es decir, realizar una segunda lectura, pero esta vez representando también la obra de teatro con los gestos, las entradas

y salidas de los personajes en la escena, en general, con todas aquellas acciones que se hayan establecido previamente.

Tras ello, pasaremos a la búsqueda de vestuario y decoración. Esto consiste en que, con los elementos que hay disponibles en la casa, deben diseñar un conjunto de ropa adecuado para cada personaje, además de crear o escoger aquellos objetos necesarios para la representación de la obra. La sesión finalizará con la realización de un último ensayo.

Como deberes, se les pedirá que se estudien el guion y acaben de diseñar los conjuntos de ropa, en caso de que no haya dado tiempo, puesto que, en la siguiente sesión, y última de la intervención, se llevará a cabo la representación de la obra ante el resto de las personas que se encuentren en ese momento en la casa, es decir, el resto de chicos y chicas y el Equipo Educativo.

Sesión 9

En esta última sesión, se llevarán a cabo una serie de dinámicas orientadas a la evaluación de la intervención.

Como primera dinámica y, con el fin de contrarrestar la información obtenida en la primera sesión, les diré a los niños y niñas que me han corregido el trabajo de la primera sesión y me han dicho que había poca información, que si podía ampliarla. Por lo tanto, preguntaré a los niños y niñas si, a parte de lo que ya está escrito (que será aquello que ellos y ellas me dijeron en la primera sesión) sabrían decirme algo más. De esta manera, podré evaluar si han ampliado sus conocimientos sobre las emociones y la resolución de conflictos.

Para la siguiente dinámica, se realizará exactamente el mismo concurso que se hizo en la primera sesión. El objetivo es plantear a los niños y niñas preguntas similares para averiguar si su manera de reaccionar ante los conflictos ha variado o se ha mantenido igual.

Una vez acabemos el concurso, y para que los niños y niñas evalúen el proyecto, colocaré una cartulina en la pared en la que estarán escritos los nombres de todas las sesiones que se han realizado. Para refrescar la memoria, nos colocaremos en círculo y se hará una ronda rápida en la que explicaré de manera muy breve qué es lo que se hizo cada día. A continuación, se entregará a cada niño/a un pósito verde y otro rojo. Una vez todos tengan

los dos pósts, deberán ir uno por uno colocando el de color verde sobre aquella intervención que más les ha gustado y el rojo en la que menos. Al colocarlo, se les pedirá que expliquen de manera breve el motivo por el que han escogido esas sesiones.

Por último, a modo de cierre, se representará la obra teatral realizada al resto de las personas de la casa: chicos y chicas y educadores.

5.8. EVALUACIÓN

Previamente al inicio del diseño de la intervención, se ha llevado a cabo una evaluación de diagnóstico en la que se han identificado las diversas necesidades del colectivo al que nos vamos a dirigir. Para ello, se ha llevado a cabo un diario de campo en el que se han dejado reflejados aquellos aspectos más relevantes durante los tres meses de prácticas en la Casa Don Bosco. A partir de este diario, se ha sintetizado la información más importante llegando a la conclusión de que hay una gran carencia en la gestión de emociones, lo que les lleva a actuar de manera agresiva con sus compañeros.

Una vez diseñada la intervención, se plantean tres tipos de evaluación (inicial, procesual y final) con el objetivo de evaluar si se han cumplido o no los objetivos establecidos, además de comprobar la satisfacción de los niños y niñas con la intervención.

Por un lado, con la evaluación inicial se pretende recabar información con el fin de poder hacer una comparativa entre los conocimientos de los niños y niñas antes y después de la intervención. Para ello, en la primera sesión y, como ya hemos visto, se van a realizar dos dinámicas destinadas a la recopilación de información.

Por otro lado, la evaluación final tiene como fin obtener información sobre lo que han aprendido los niños y las niñas mediante la intervención (haciendo una comparación con el punto de partida de la primera sesión), y sobre su grado de satisfacción con las distintas actividades.

Además, se llevará a cabo una evaluación procesual a lo largo de todas las sesiones utilizando varias técnicas. En primer lugar, todos los días se destinarán los primeros cinco minutos de la sesión a comentar de forma breve qué se hizo en la sesión anterior. De esta manera, se podrá comprobar si las sesiones están teniendo repercusión o, por el contrario, ni siquiera se acuerdan de lo que hemos realizado. En segundo lugar, al acabar cada

sesión, se destinarán otros cinco minutos a comentar cómo se han sentido en el desarrollo de las actividades de esa tarde. Por último, el educador, a través de la observación participante, se encargará de completar un diario de campo en el que plasmar aquellos aspectos más relevantes de cada sesión.

6. CONCLUSIONES

Durante la realización de este trabajo me iban surgiendo muchas dudas, entre las que resonaba, constantemente, en mi cabeza, la gran pregunta: “¿lo estaré haciendo bien?” También durante el grado, pensando en mi futuro laboral, me han asaltado otras preguntas de este estilo: “¿y si no soy buena educadora?” Sin embargo, echando la vista atrás, con este proyecto de Fin de Grado he podido comprobar que no queda ni rastro de aquella persona que entró hace cuatro años en la carrera de Educación Social, pero lo que sí se mantiene son las fuertes ganas de cambiar las cosas y de poder aportar mi granito de arena para conseguir una sociedad mejor, no solo para nosotros, sino también para las generaciones futuras.

Como he mencionado en apartados anteriores, los niños y las niñas aprenden desde bien pequeños a imitar la violencia que ven a su alrededor, tanto en su entorno más cercano como en el cine, la televisión o en *Youtube*. Este aspecto, junto con la falta de educación en emociones, genera problemáticas sociales graves como son la violencia juvenil o la violencia de género. Es por ello que he querido realizar este último trabajo sobre las emociones y la resolución de conflictos. A lo largo del mismo, he aportado una base teórica en la que he tratado temas como la percepción del conflicto y los diferentes métodos de resolución de conflictos, los tipos de comunicación, las habilidades sociales básicas y aspectos relacionados con las emociones, así como los beneficios del uso del juego cooperativo para el aprendizaje.

Además, he querido aportar una propuesta de intervención en la que trabajar, a través del juego, la educación en emociones y el aprendizaje de habilidades sociales básicas, con el objetivo de que los menores cuenten con herramientas para la resolución de conflictos que lleven a un desenlace favorable para las partes enfrentadas y, con ello, evitar, entre otras cosas, malestar, frustración o violencia.

Por último, quiero ensalzar la figura del Educador Social, tan olvidada en ocasiones y tan necesaria en esa búsqueda de cambio hacia una sociedad más justa e igualitaria, porque como decía Nelson Mandela: “la Educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Alabau, I. (8 de noviembre 2021). La rueda de las emociones de Robert Plutchik. *Psicología-Online* <https://www.psicologia-online.com/la-rueda-de-las-emociones-de-robert-plutchik-4707.html>
- Álvarez, N., Fernández, M.V., y Fernández, X.M. (2017). ¿Juegos de niñas y juegos de niños? La influencia de los estereotipos de género en la elección de juguetes. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 5, 303-333. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6241148>
- Arciniegas, M. C., Puentes, A. M., Trujillo, E. M., Gamba, M., Gutiérrez, C. y Beltrán, A. M. (28 de diciembre de 2008). Estilos parentales, función familiar y rendimiento académico: un estudio de seis familias de un colegio público en Bogotá, Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación*, 9 (2), 4-36. <https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.02>
- Armas, M. (1 de julio de 2003). La mediación en la resolución de conflictos. *Educar*, 32, 125-136. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.294>
- Bushell, C. (13 de noviembre de 2015). *Asertividad*. <https://www.topdoctors.es/diccionario-medico/asertividad>
- Carbonero, D. (2014). Metodología y acompañamiento profesional en Trabajo Social: evidencias empíricas a través de la normativa de inclusión social en España. *Revista Barataria*, 444-454. https://acmspublicaciones.revistabarataria.es/wp-content/uploads/2017/05/23.2014.Alm_Carbonero.444_454.pdf
- Casas, G. (8 de abril de 2016). La inteligencia emocional. *Revista Costarricense de Trabajo Social*, 5 (2003), 30-34. <https://revista.trabajosocial.or.cr/index.php/revista/article/view/108>
- Castillo, D. (1929). *Las Funciones del Conflicto Social*. http://theomai.unq.edu.ar/conflictos_sociales/COSER%20Lewis_Las%20Funciones%20del%20Conflicto%20Social%20_Resumen_.pdf
- Farias, I. (18 de mayo de 2023). El experimento de la Cueva de los Ladrones. *PsicoActiva*. <https://www.psicoactiva.com/blog/el-experimento-de-la-cueva-de-los-ladrones/>

- Fernández, M. (1 de septiembre de 2021). Emociones básicas primarias y emociones básicas secundarias. *Centro de Psicología y Salud Emocional*. <https://awenpsicologia.com/emociones-basicas-cuales-son-emociones-primarias-secundarias/>
- Ferrer, R. (2018). *La importancia de la empatía*. <https://www.robertferrer.org/la-importancia-de-la-empatia/>
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Revista de Educación*, (3), 91-106. <http://hdl.handle.net/11162/47258>
- Fuquen, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula rasa*, (1), 256-278. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1694>
- García-allen, J. (20 de agosto de 2005). Escucha activa: la clave para comunicarse con los demás. *Psicología y Mente*. <https://psicologiaymente.com/social/escucha-activa-oir>
- García, E. y Jiménez, M.P. (1 de enero de 2012). Psicología de la Emoción. Editorial Universitaria Ramón Areces (Ed.), *Psicología de la Emoción* (págs. 17-74). <https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-2986.pdf>
- García, S., Sánchez, P. y Ferriz, A. (2021). Metodologías cooperativas vs competitivas: efectos sobre la motivación al alumnado de EF. *Universidad de Alicante*, (39), 65-70. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7586578>
- Gautier, R. (12 de marzo de 2011). *Teorías de la personalidad*. <https://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1J8SZXTH5-6M7KKX-32R1/Albert%20Bandura.pdf>
- Gómez, L. A. (2004). Sobre conflictos y negociación: una perspectiva diferente sobre el caso colombiano. *Revista Ratio Juris*, 1(1), 89-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8572304>
- Gonzales, P. (2022). Las etapas del desarrollo emocional del niño. *Eres mamá*. <https://eresmama.com/las-etapas-del-desarrollo-emocional-del-nino/>
- Guerri, M. (2023). ¿Qué son las emociones? Concepto, tipos, componentes y cómo gestionarlas mejor. *PsicoActiva*. <https://www.psicoactiva.com/blog/que-son-las-emociones/>

- Henao, G. C. y García, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 785-802. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315614009.pdf>
- Hernández, G. (2014). *Metodología activa como herramienta para el aprendizaje de las operaciones básica en matemática maya* [tesis doctoral, Universidad Rafael Landívar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2014/05/86/Hernandez-Miguel.pdf>
- Huamán, K. E. (30 de diciembre 2016). Estilos parentales e indicadores de salud mental adolescente. *Revista especializada de los Programas Académicos de Doctorado y Maestría en Psicología*, (12), 35-46. <https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2016.n12.1071>
- Ibarrola, B. (5 de abril de 2011). Cómo educar las emociones de nuestros hijos [conferencia]. Auditoria CAM de Alicante, España. <http://www.adolescenciaalape.com/sites/www.adolescenciaalape.com/files/ComoEducar%20las%20Emociones%20de%20NuestrosHijosB.%20Ibarrola.pdf> (Ibarrola, 2011)
- Ibarrola, B. (10 de marzo de 2014). La Educación Emocional en la etapa de 0-3 [conferencia]. Fundació el Maresme, Cataluña, España. <https://www.fundacionmaresme.cat/wp-content/uploads/2014/07/21a-PON%C3%88NCIA-2.pdf>
- M. (9 de marzo de 2017). *Sueños de colores. Juegos cooperativos vs competitivos*. <https://refugiodecrianza.com/2017/03/09/juegos-cooperativos-vs-competitivos/>
- Montoro, V. (2013). Los beneficios del juego. *Centro de Psicología y Logopedia*. <https://elteuespai.com/los-beneficios-del-juego/>
- Ortíz-Colón, A. M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Revista de Faculdade de Educação de Universidade de Sao Paulo*, 44(1), 1-17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7315128>
- Pantoja, A. La gestión de conflictos en el aula. Factores determinantes y propuestas de intervención. *La orientación escolar en Centros Educativos*, 1-36. https://www4.ujaen.es/~apantoja/mis_libros/gestion_confli_05.pdf

- Pascual, K. (4 de marzo de 2020). *La publicidad de juguetes con contenido sexista será prohibida en España, según asegura Consumo*. <https://www.bebesymas.com/juegos-y-juguetes/publicidad-juguetes-contenidos-sexistas-sera-prohibida-espana-asegura-consumo>
- Pascual, P. L. (22 de octubre de 2009). Teorías de Bandura aplicadas al Aprendizaje. *Innovación y Experiencias Educativas*, 1-8.
- Psiqueviva *Las expresiones universales de las emociones: Paul Ekman*. <https://psiqueviva.com/las-expresiones-universales-de-las-emociones-paul-ekman/>
- Pradas, C. (5 de abril de 2018). *Cómo resolver un conflicto de forma asertiva*. <https://www.psicologia-online.com/como-resolver-un-conflicto-de-forma-asertiva-3699.html>
- Real Académica Española. *Conflicto*. <https://dle.rae.es/conflicto>
- Rodríguez, J. (11 de abril de 2013). *Experimentos psicosociales – N°8: la cueva de los ladrones: conflicto y conciliación (Sherif y Sheirf, 1961)*. <https://isdfundacion.org/2013/04/11/experimentos-psicosociales-n%C2%BA-9-la-cueva-de-los-ladrones-conflicto-y-conciliacion-sherif-y-sheirf-1961/>
- Rodríguez, R. (20 de julio de 2020). *Estilos comunicacionales: pasivo, agresivo, asertivo*. <https://www.psiquion.com/blog/estilos-comunicacionales-pasivo-agresivo-asertivo>
- Rodríguez, E. M. (23 de mayo de 2022). *Las principales teorías de la emoción*. <https://lamenteesmaravillosa.com/las-principales-teorias-de-la-emocion/>
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2 de septiembre de 2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Pyschology*, 6(2), 455-474. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924011.pdf>
- Sanfeliciano, F. (12 de mayo de 2022). *Las 6 emociones básicas: características y funciones*. <https://lamenteesmaravillosa.com/las-6-emociones-basicas-caracteristicas-y-funciones/>
- Santana, E. A. (2018). El conflicto en niños y niñas de Educación Primaria. *Intervención psicoeducativa en la desadaptación social*, 10(11), 43-54. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6977379>

Silgado, S. (8 de agosto de 2022). *Teoría de las emociones de Paul Ekman*.
<https://www.psicologia-online.com/teoria-de-las-emociones-de-paul-ekman-5391.html>

Tuduría, J., Escalera, E., Sánchez, J. E. y Sorio, J. (7 de enero de 2013). Juego cooperativo vs juego competitivo. *Los juegos cooperativos en la educación*.
<http://b2juegoscooperativos.blogspot.com/2013/01/4-juego-cooperativo-vs-juego-competitivo.html>

Unicef (octubre de 2018). *Aprendizaje a través del juego*.
<https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-01/UNICEF-Lego-Foundation-Aprendizaje-a-traves-del-juego.pdf>

8. ANEXOS

8.1. Anexo I

Ejemplo de la segunda actividad de la primera sesión.

Llegas a casa y ves que tu hermano/a está usando tu sudadera favorita. ¿Cómo reaccionas?

- a) No le das importancia, ya te la devolverá.
- b) Te enfadas y le pides que te la devuelva inmediatamente.
- c) Le pides de buenas formas que te la devuelva.
- d) Buscas venganza y corres a su cuarto para quitarle una sudadera suya.

8.2. Anexo II

Ejemplo de la tabla que se les entregará como deberes.

| | |
|-----------------|--|
| Alegría | |
| Tristeza | |
| Miedo | |
| Asco | |
| Ira | |
| Sorpresa | |

8.3. Anexo III

Recurso visual para la realización de la técnica del semáforo.



Fuente: Psico Ayuda Infantil (PAI)

8.4. Anexo IV

Ejemplos comunicación pasiva, agresiva y asertiva

María: ¿Qué te apetece hoy para cenar?

Carla: Hoy quiero pizza.

María: Yo es que comí pizza ayer.

Carla: Me da igual, yo quiero pizza y punto, así que te aguantas.

María: ¿Qué te apetece hoy para cenar?

Carla: Me da igual, lo que tú quieras.

María: ¿Pedimos algo al Burger?

Carla: Me da igual.

María: ¿Qué te apetece hoy para cenar?

Carla: Me apetece pizza.

María: Ayer ya comí pizza, ¿te importa si cenamos otra cosa?

Carla: Me parece bien. ¿Qué te parece si pedimos unas hamburguesas?