

TRABAJO FIN DE GRADO

“Educar en empatía a niños de 0 a 6 años”



Universidad
de Navarra

Facultad de Educación y Psicología

Autora: Nuria Pina Igea

Tutor: Alfonso Osorio de Rebellón Yohn

Grado: Educación Infantil

Curso académico: 2014/2015

Resumen

La etapa de Educación infantil se constituye como un período clave ya que en ella se sientan las bases de todo el aprendizaje posterior del individuo. El fin principal de esta etapa educativa es favorecer no sólo el desarrollo físico e intelectual del niño sino también su desarrollo afectivo y social. Teniendo en cuenta este fin, el presente trabajo refleja la importancia de educar la capacidad empática de los niños de 0 a 6 años. Para ello, se aborda un estudio sobre las perspectivas teóricas expuestas por diferentes autores sobre el concepto de “empatía”. Una vez aclarado, se describe el desarrollo evolutivo de esta capacidad desde prácticamente el nacimiento del niño hasta los 6 años de edad. Dado que a estas edades la familia y la escuela se erigen como los contextos básicos de aprendizaje por parte del niño, se recalca la importancia de que padres y maestros eduquen en empatía a los más pequeños.

Palabras clave: empatía, niño, emociones, sentir, Educación infantil, comprender, capacidad empática, sentimientos, aula, infancia.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	Pág. 1
CAPÍTULO 1 - LA EMPATÍA: CONCEPTO Y PERSPECTIVAS TEÓRICAS	
1. 1. Necesidad de un estudio sobre la empatía	Pág.5
1. 2. Origen de la “empatía” como concepto y término	Pág.6
1. 3. Debate sobre un concepto ambiguo	Pág.8
CAPÍTULO 2 - DESARROLLO DE LA EMPATÍA EN LA INFANCIA	
2. 1. La infancia: período de inicio y base de la empatía	Pág.13
2. 2. Primera etapa, de 0 a 2 años	Pág.15
2. 3. Segunda etapa, de 2 a 6 años	Pág.16
CAPÍTULO 3 - EDUCAR EN EMPATÍA	
3. 1. La empatía en el contexto familiar	Pág.21
3. 2. La empatía en el contexto escolar	Pág.22
3. 3. Sugerencias prácticas para el desarrollo de la empatía en E.I.	Pág.24
CONCLUSIONES	Pág.29
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	Pág.33
ANEXOS	
Anexo 1: Experiencia en el aula del programa “Educación Responsable”	Pág.41
Anexo 2: Actividades para desarrollar la empatía en 3º de Ed. Infantil	Pág.43

Introducción

La sociedad en la que nos encontramos nos otorga en ocasiones indicios evidentes de la necesidad de formar sujetos empáticos. Así, en determinados momentos surgen conflictos que dejan entrever una ligera ausencia para sentir en nuestros propios corazones y comprender en nuestras propias mentes lo que otros sienten y comprenden.

Es en este aspecto donde considero que la escuela puede ejercer un papel esencial – sin olvidar la figura de la familia – en esta formación. Autores como Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco (2002) coinciden en señalar que, tradicionalmente, la educación formal ha centrado su atención en desarrollar el plano intelectual y cognitivo de los alumnos, ignorando en cierta medida el plano emocional y la importancia que éste conlleva. Sin embargo, hoy en día, no se duda la necesidad de atender a la educación emocional de todos los alumnos como parte fundamental de su formación integral (Alonso-Gancedo e Iriarte Redín, 2005). Así, la finalidad de la educación es el desarrollo pleno e íntegro del alumno y, por ello, es necesario atender en el aula tanto su desarrollo cognitivo como su desarrollo emocional. En este sentido, el aula es uno de los más importantes agentes sociales debido a la gran cantidad de tiempo que los estudiantes pasan en él y, por ello, el rol del profesor no debe centrarse exclusivamente en la transmisión de conocimientos. La escuela no debe ignorar que las emociones forman parte del ser humano y, teniendo como base que la finalidad de la educación es la formación integral del educando, debe apostar por la importancia de trabajar y atender el plano emocional de los alumnos.

Siguiendo esta línea, me gustaría resaltar la etapa de Educación infantil como un período clave lleno de momentos evolutivos, de cambios y de crecimiento por parte del niño. Es en estos primeros años de vida donde se sientan las bases de todo el desarrollo y aprendizaje posterior del individuo y, por ello, se debe considerar como una etapa óptima para trabajar el plano emocional y, en concreto, la empatía. Durante este período, todo lo que rodea al niño le enriquece y, por ello, desde el aula, se debe propiciar una estimulación adecuada que potencie su capacidad empática.

De este modo, la etapa de Educación infantil nos ofrece una oportunidad única durante la cual podemos proporcionar al niño los pilares básicos de su aprendizaje. A ello se debe la creciente e importante necesidad de educadores capaces de formar de manera correcta las emociones de sus alumnos y ayudarles en su recorrido hacia la excelencia, intentando formar personas íntegras que tengan ganas de implicarse con la sociedad y contribuyan a una mejora de la calidad de vida. Si el docente es capaz de contribuir al desarrollo de la empatía en sus alumnos, puede que deje una huella en ellos, una enseñanza que contribuirá a la formación de su personalidad y que les servirá durante toda la vida incluso cuando los contenidos teóricos aprendidos estén en el olvido.

Por ello surge el interés por este tema para la elaboración del presente Trabajo Fin de Grado, a través del cual se busca la consecución de una serie de objetivos. En primer lugar, se pretende llevar a cabo una investigación sobre las diferentes perspectivas teóricas acerca del concepto de empatía expuestas por diversos autores para lograr una aclaración del término. Una vez clarificada esta noción, se busca realizar una descripción del desarrollo de la empatía en la infancia distinguiendo un primer período (0 – 2 años) y un segundo período (2 – 6 años) de la etapa de Educación infantil. Teniendo en cuenta este desarrollo, se pretende indagar en la influencia del ámbito familiar y el escolar en la formación empática del niño a estas edades. Concretamente, dada su importancia en el ámbito educativo, se pretende recoger una serie de estrategias y actividades para su desarrollo en el aula.

A nivel personal, se busca el desarrollo de la propia capacidad de análisis e investigación para abordar un estudio sobre la empatía, resaltando la importancia de crear sus bases y contribuir a su desarrollo en la etapa de Educación infantil.

Así, el contenido de este Trabajo Fin de Grado se estructura de la siguiente manera:

En el capítulo 1 se plasma la necesidad de abordar un estudio sobre la empatía, aspecto en el que coinciden diversos autores debido a la importancia de esta capacidad. Asimismo, se hace referencia a los orígenes tanto del concepto como del término. Por último, se refleja la existencia de un debate sobre el concepto.

En el capítulo 2 se analiza el desarrollo de la empatía a lo largo de la infancia. Se hace una breve alusión a la consideración de este período como base e inicio de esta capacidad y se detalla su evolución a lo largo de la etapa de Educación infantil, distinguiendo el período de 0 a 2 años del de 2 a 6 años.

En el capítulo 3 se destaca la importancia de educar en empatía, haciendo referencia a los dos contextos más influyentes en la educación del niño: el familiar y el escolar. Así, se realiza una breve alusión al papel de la familia en la educación del niño en empatía. Respecto al contexto escolar, se refleja de manera más detallada la importancia del centro educativo y específicamente del aula de Educación infantil en este aspecto. Para finalizar, y de modo práctico, se han elaborado una serie de sugerencias aplicables al aula de Educación infantil para el desarrollo de la empatía en el alumno.

Asimismo, en el anexo 2, se incluye una elaboración de actividades dirigidas al aula de 3º de Educación infantil que pueden ser de utilidad para todo aquel interesado en conocer cómo desarrollar la empatía de manera lúdica en el contexto escolar.

Capítulo 1 – La empatía: concepto y perspectivas teóricas

1.1. Necesidad de un estudio sobre la empatía

En la actualidad, el desarrollo de relaciones interpersonales, concretamente de relaciones afectivas, ha adquirido un papel esencial e inesperado gracias a las corrientes de pensamiento de diversas ciencias como la Psicología, la Pedagogía, la Filosofía y la Sociología. Desde estos enfoques, se considera que el establecimiento de este tipo de relaciones contribuye al desarrollo del hombre, especialmente en la construcción de su personalidad. Dentro del amplio ámbito de la afectividad, se distingue el término “empatía” que, interpretado de manera global, hace referencia a la comprensión de los sentimientos del otro (Repetto Talavera, 1992).

En este sentido, como reflejó Marroquín (2002), pocos conceptos gozan de la popularidad de la empatía en el momento presente. De ella se habla al nombrar los componentes de la inteligencia emocional, la prosocialidad, la educación en la tolerancia, la resolución de conflictos, la relación interpersonal, etc.

Asimismo, Eisenberg y Strayer (1992a) especificaron que la empatía contribuye al establecimiento de interacciones positivas y al desarrollo de comportamientos altruistas por parte del hombre. De esta manera, en general, se insiste en la significación de la empatía en el desarrollo de la personalidad y de la conducta social.

Por ello, debido a su importancia, diversos autores coinciden en la necesidad de abordar un estudio sobre la empatía. Así, Repetto Talavera (1992) indicó que, para lograr un conocimiento de esta capacidad y de cómo influye en el desarrollo de la personalidad, es de gran importancia reflexionar acerca de su esencia así como de sus componentes y de cómo se manifiesta. Por su parte, Eisenberg y Strayer (1992a) también señalaron que es relevante aclarar su naturaleza y comprender su desarrollo así como el papel que ejerce en la conducta.

1.2. Origen de la “empatía” como concepto y término

En primer lugar, para comprender de manera adecuada el término, es necesario hacer referencia a su origen etimológico. Tal y como reflejaron Olmedo Carillo y Montes Berges (2009), la palabra “empatía” proviene de la raíz griega “ἰαθεῖν” o “*epathón*” que significa “sentir”, y del prefijo “εν” cuyo significado es “en” o “dentro de”. Así, por lo tanto, la empatía consistiría en la capacidad de sentir en la propia persona o comprender desde dentro lo que la otra persona siente. Cabe destacar que esta capacidad “requiere de una introducción, pero una introducción que no anule jamás la distancia, que no sea una disolución del yo personal en el ajeno, o a la inversa, del yo ajeno en el personal” (Repetto Talavera, 1992, p. 27).

Una vez aclarada su etimología, conviene hacer referencia al campo de la estética ya que fue en él donde surgieron los primeros términos relacionados con lo que hoy en día se conoce como “empatía”. Sin embargo, cabe señalar el hecho de que existen referencias o aproximaciones al concepto anteriores al acuñamiento del término. De este modo, por ejemplo, Hunsdahl (1966) indicó que el origen del concepto se remonta a la época griega donde se hablaba de la vivencia de uno mismo tanto de la forma de los objetos como de los sentimientos y emociones del otro.

No obstante, algunos autores como Davis (1994), señalaron a Robert Vischer como la primera persona que dio un uso formal al concepto de empatía, utilizando el término “*Einfühlung*” en el campo de la estética alemana del siglo XVIII. Como afirmó Wispé (1992), a partir de ese momento la idea de Vischer fue recogida y utilizada por otros contemporáneos lo que hizo que permaneciera en el ambiente de la estética.

Diversos autores coinciden en resaltar la importancia de Theodor Lipps en este aspecto. Por ello, es necesario incluirle como antecedente o referencia de la creación del término “empatía”, siendo considerado como un precursor de la teoría de la “*Einfühlung*” (Morgade Salgado, 2000). Como señaló Repetto Talavera (1992), esta teoría defiende el papel central de la empatía en la experiencia estética, y numerosos autores como F. Lotze, F. y R. Fischer y Volkelt y Groos contribuyeron a su elaboración científica. Sin embargo, Lipps es el que formuló su expresión clásica.

Según Wispé (1992), los psicólogos atribuyen a Theodor Lipps (1903-1905) el descubrimiento de la empatía pero sería más acertado afirmar que él y desarrolló la

fórmula para el campo de la psicología. De este modo, Lipps fue uno de los psicólogos de principios del siglo XX conocido generalmente por su obra sobre la psicología de la estética en la que trata la idea de “*Einfühlung*”. Más aún, Morgade Salgado (2000) señaló que Lipps fue el primero que presentó esta idea desde una perspectiva psicológica, escribiendo diversos tratados acerca de la descripción psicológica de la experiencia estética. Es considerado como el padre de la primera teoría sistemática sobre la función de la empatía en la construcción del conocimiento y, en concreto, del conocimiento estético.

Posteriormente, tal y como recogió Wispé (1992), Lipps extendió su estudio al ámbito de cómo llegamos a conocer a otros. En este aspecto, defendió que la empatía resulta de una imitación interna fruto de una proyección de uno mismo en el otro (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008). Así, aunque el término “*Einfühlung*” nace en el campo de la estética, Lipps no sólo aboga por ella como un mecanismo para la comprensión estética de un objeto sino también para el conocimiento del otro. Aquí se observa la importancia de este autor al traspasar el término empatía del ámbito estético al social. Para Lipps, no solo juega un papel en la apreciación estética del objeto sino que también participa en el conocimiento del otro.

No obstante, de acuerdo con Wispé (1992), el origen del término “empatía” es reciente ya que fue acuñado por Titchener en 1909 como una traducción del vocablo alemán “*Einfühlung*”, que tuvo su origen en la estética alemana. Otros autores como López, Arán Filippetti y Richaud (2014) también coincidieron en señalar que a finales del siglo XIX se inició la utilización del vocablo alemán en este campo para ser posteriormente traducido al inglés por Titchener como “*empathy*” en el siglo XX. El término alemán se tradujo como “proyección afectiva” en castellano, y como “*intropathie*” en francés. El inglés lo tradujo por “*empathy*”, del que se derivó el francés *empathic* y el castellano “empatía” (Repetto Talavera, 1992).

De esta manera, a partir de lo reflejado anteriormente, se puede observar que la empatía es una capacidad que ha sido tenida en cuenta a lo largo de la historia; no obstante no se ha conceptualizado hasta el pasado siglo XX, a partir de la traducción realizada por Titchener del término “*Einfühlung*”.

1.3. Debate sobre un concepto ambiguo

El término “empatía” ha sido estudiado por numerosos autores y, por lo tanto, existen diferentes puntos de vista y concepciones sobre él. Ya lo advirtió Repetto Talavera (1992): “Quien hoy se asome al fenómeno de la empatía tiene el riesgo de perderse ante la diversidad de las concepciones existentes” (p. 20).

Por ello, no es de extrañar que en la mayor parte de las fuentes consultadas se haga hincapié en la dificultad de hacer unívoco el concepto de empatía. Así, por ejemplo, Eisenberg y Strayer (1992b) afirmaron que “en realidad no existe una definición correcta de empatía; sólo existen diferentes definiciones” (p. 15). A continuación, en el cuadro 1, se presenta una relación de las principales definiciones de empatía expuestas por diferentes autores.

<i>Cuadro 1: Principales definiciones de empatía expuestas por diferentes autores</i>	
Titchener, 1920	<<En su teoría la empatía es resultado de una especie de imitación física del malestar del otro, que evoca el mismo sentimiento en uno mismo>>.
Hogan, 1969	<<La habilidad para comprender la situación de otro>>.
Mehrabian y Epstein, 1972	<<Una habilidad para sentir por la situación de otros>>.
Rogers, 1975	<<Habilidad de sentir lo que siente el paciente>>.
Davis, 1983	<<Reacción a la experiencia observada en otro, un constructo en el que intervienen diferentes factores: toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal>>.
Salovey y Mayer, 1990	<<Capacidad para poder sintonizar con las señales sociales que indican qué necesitan o qué quieren los demás>>.
Hoffman, 1992	<<Una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno mismo>>.

Barnett, 1992	<<Empatía denota la experiencia vicaria de una emoción que es congruente pero no necesariamente idéntica, con la emoción del otro individuo>>.
Thompson, 1992	<<En la mayoría de los casos parece adecuada una definición de empatía según la cual un observador comparte el tono afectivo general de otro individuo, haya o no un emparejamiento emocional directo. Parece apropiado considerar ambos tipos de respuestas empáticas -las que requieren una mínima inferencia por parte del observador y las que exigen asumir un papel inferencial mayor- como jalones en el <i>continuum</i> de la empatía>>.
Strayer, 1992	<<Desde un punto de vista multidimensional, la empatía puede empezar por la atención que un individuo presta a otro en un suceso relevante (real o simbólico). Las fases subsiguientes del proceso empático pueden contener mímica motora, condicionamiento clásico, asociación, transposición imaginal de sí mismo y del otro, y procesos similares como parte de la reverberación que vincula la experiencia de otra persona a nuestra propia experiencia y permite compartir el afecto>>.
Eisenberg y Strayer, 1992	<<Respuesta emocional que brota del estado emocional de otro y que es congruente con ese estado emocional del otro>>.
Bryant, 1992	<<La toma de perspectiva social incluye la comprensión cognitiva de los sentimientos y motivaciones de otros y, como tal, es una destreza instrumental. La empatía, por otro lado, entraña responsividad emocional a los sentimientos experimentados por otros y, como tal, es una experiencia expresiva>>.
Eisenberg y Miller, 1992	<<Un estado afectivo que brota de la aprehensión del estado emocional de otro y que es congruente con él>>.
Goleman, 1997	<<Capacidad para sintonizar emocionalmente con los demás>>.

Fuente: Elaboración propia a partir de Barnett (1992), Bryant (1992), Eisenberg y Miller (1992), Eisenberg y Strayer (1992b), Hoffman (1992), Strayer (1992), Thompson (1992), Goleman (1997), Mestre y Samper (1997) y Bravo (2012).

De este modo, no hay pleno acuerdo sobre su definición. Eisenberg y Strayer (1992b) señalaron como motivo de ello la existencia de diversos enfoques o puntos de vista: Deutsch y Madle (1975) entienden la empatía desde un enfoque cognitivo; Feshbach (1978), Batson y Coke (1981) y Hoffman (1984) desde un enfoque afectivo; Goldstein y Michaels (1985) desde un enfoque comunicativo dentro de la terapia psicológica (citado en Muñoz y Chaves, 2013).

Asimismo, Repetto Talavera (1992) también recalcó la existencia de numerosas concepciones y posturas acerca de la empatía. Defendió que existe un enfoque desde el cual esta capacidad es considerada como una facultad, independiente de la experiencia, que el hombre posee desde su nacimiento; mientras que desde el enfoque contrario se considera que la empatía puede ser adquirida y desarrollada con la práctica. Por otro lado, expuso que para determinados autores los componentes exclusivos de la empatía son los elementos emocionales mientras que otros autores añaden elementos cognitivos, sociales e imaginativos.

Por otro lado, García García, González Marqués y Maestú Unturbe (2011) establecieron que esta capacidad está compuesta tanto por el elemento cognitivo como por el afectivo. Así, gracias al componente cognitivo, la persona puede situarse desde el punto de vista del otro, comprendiendo tanto sus sentimientos como sus pensamientos y pudiendo predecir su conducta. El componente afectivo consistiría en la respuesta emocional del observador, una respuesta ajustada al estado emocional del otro.

Debido a las diversas teorías expuestas, surge una gran variedad de concepciones acerca de la empatía y, por lo tanto, lograr un sentido unívoco se convierte en una ardua tarea. Una de las concepciones más utilizadas es la propuesta por Hoffman (2002) que la define como “una reacción afectiva más adecuada a la situación de otro que a la propia” (p. 13). No obstante, esta y la mayoría de las concepciones tienen una base común: tener en cuenta al otro.

De esta manera, se podría concluir con la idea de que no existe una única definición del término “empatía”. Sin embargo, se podría decir en términos generales que se trata de la habilidad de reconocer al otro como semejante para comprender sus sentimientos y emitir, en consecuencia, una respuesta afectiva. Constituye una capacidad imprescindible para el ser humano, teniendo en cuenta que su vida se

desarrolla en sociedad. Este hecho hace que tanto la comprensión como la respuesta adecuada a los estados mentales y emociones de los demás se configuren como una habilidad esencial para vivir de manera adecuada en sociedad (López, Arán Filippetti y Richaud, 2014). Tal y como reflejó Marroquín (2002): “Existen aún muchas incógnitas por despejar [...] Lo que sí sabemos es que esa actitud, que denominamos empatía [,] contribuye grandemente a hacernos más humanos, más personas, más nosotros mismos” (p. 9).

Capítulo 2 - Desarrollo de la empatía en la infancia

2.1. La infancia: período de inicio y base de la empatía

En primer lugar, obsérvense las siguientes manifestaciones empáticas en niños registradas por madres que habían sido entrenadas para esta tarea por Marian Radke-Yarrow y Carolyn Zahn-Waxler en el Laboratorio de Psicología Evolutiva del National Institute of Mental Health (Goleman, 1997):

Cuando Hope, una niña de apenas nueve meses de edad, vio caer a otro niño, las lágrimas afloraron sus ojos y se refugió en el regazo de su madre buscando consuelo como si fuera ella misma quien se hubiera caído.

Michael, un niño de quince meses, le dio su osito de peluche a su apesadumbrado amigo Paul pero, al ver que éste no dejaba de llorar, le arrojó con una manta. (p. 165)

Estas situaciones reflejan de manera clara que las raíces de la empatía se encuentran en los primeros años de vida del niño. A pesar de este hecho, Thompson (1992) afirmó que las investigaciones y estudios realizados sobre el desarrollo de la empatía en los primeros años eran reducidos. Esto puede deberse a la creencia o suposición sostenida durante muchos años basada en que los niños de tan temprana edad no gozan de las habilidades necesarias para desarrollarla.

En este sentido, cabe señalar a Piaget ya que, a través de sus apreciaciones fruto de la prueba de las tres montañas, fue pionero en su aproximación a la capacidad de los niños a la hora de comprender las perspectivas de otras personas (Palacios, González y Padilla, 2009a). En esta prueba, a través de una maqueta con tres montañas distintas entre sí, el niño debe señalar cómo sería el punto de vista que puede tener una persona situada en otra posición diferente a la suya (Di Tore, Di Tore, Mangione, Corona, 2014).

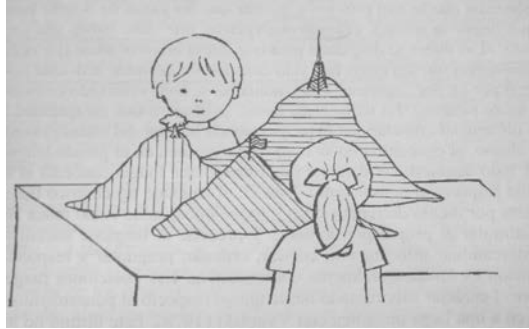


Ilustración 1: El problema de las tres montañas (Rodrigo, 2009, p.205)

Tal y como indicaron Perinat, Lalueza y Sarduní (2007), una buena parte de los niños que realizaron la prueba sostuvieron que las tres montañas se percibían de igual manera desde una perspectiva u otra. De este modo, numerosos autores como Pérez, Navarro y Martínez (2011) o Palacios et al. (2009a) coincidieron en que a partir de estos resultados Piaget concluyó que el niño menor de siete años no ha alcanzado las capacidades cognitivas que permiten ver las cosas desde la perspectiva de otra persona y, por lo tanto, no puede sentir empatía.

No obstante, por ejemplo, Palacios et al. (2009a) defendieron que la complejidad del experimento de Piaget no se ajustaba a la edad de los niños y, por ello, favorecía la aparición de ese tipo de respuestas: “la situación de examen requería no sólo que el niño se diera cuenta de que la perspectiva de los demás era diferente, sino que además acertara a identificar la correcta perspectiva espacial que tenían, lo que es un logro bastante más complejo” (p. 286).

A raíz de este experimento pionero, se produjeron importantes progresos en el estudio del conocimiento interpersonal a tan temprana edad; obteniendo como resultado que en los niños menores de siete años se produce un desarrollo mayor del supuesto inicialmente por Piaget (Goleman, 1989).

Asimismo, las investigaciones llevadas a cabo desde entonces han hecho que se dejara de valorar estos primeros años de vida como un período uniforme y homogéneo en el que no se percibían avances notables respecto a la comprensión interpersonal. Así, se ha constatado la existencia de importantes diferencias que tienen los niños de, por ejemplo, 2-3 años en comparación con los de 4-6 años (Palacios et al., 2009a).

De esta manera, se observa la importancia del período de la infancia, no sólo en su papel como inicio de la empatía sino también como base del desarrollo posterior del individuo. Así, tal y como reflejó Goleman (2009):

A lo largo de la vida resultan esenciales una mayor autoconciencia, una mejor capacidad para dominar las emociones perturbadoras, una mayor sensibilidad frente a las emociones de los demás y una mejor habilidad interpersonal; pero los cimientos de estas aptitudes se construyen en la infancia. (p. 16)

2.2. Primera etapa, de 0 a 2 años

Desde prácticamente el comienzo de su vida, tal y como reflejó Thompson (1992), el bebé es capaz de contagiarse y participar de la emoción del otro. Estas respuestas no son empáticas ya que no derivan del conocimiento del otro pero pueden considerarse importantes precursores de la empatía.

Así, por ejemplo, diversos autores coincidieron en que, desde los primeros días de vida, los bebés se muestran afectados ante el llanto de otros niños. En este sentido, cabe destacar el estudio llevado a cabo por Simner o posteriormente el de Sagi y Hoffman a través de los cuales se presentaban diferentes estímulos auditivos a recién nacidos: llanto espontáneo de un recién nacido, llanto espontáneo de un niño de 5 meses y medio, réplica sintetizada del llanto de un recién nacido, llanto espontáneo del propio bebé y un sonido equivalente en intensidad sonora (Thompson, 1992). Como señaló Hoffman (2002), los resultados de estos estudios demostraron que el estímulo del llanto espontáneo de otro recién nacido provoca un llanto reactivo en el propio bebé.

No obstante, como se ha reflejado al inicio de este apartado, este llanto reactivo no se trata de una respuesta empática ya que, tal y como indicó Thompson (1992):

Parece más apropiado considerar tal llanto como una forma primitiva de contagio emocional evocado, en parte, por la semejanza de ese llanto con el sonido que el neonato produce en su propio malestar. Dado que obviamente no se trata de una respuesta a la situación de otro, el llanto reactivo no puede denominarse empático. (p. 141)

Asimismo, a partir del estudio realizado por Marian Radke-Yarrow y Carolyn Zahn-Waxler reflejado al comienzo del apartado anterior, Goleman (1997) manifestó la siguiente conclusión:

Los resultados de este estudio parecen sugerirnos que las raíces de la empatía se retrotraen a la más temprana infancia. Prácticamente desde el mismo momento del nacimiento, los bebés se muestran afectados cuando oyen el llanto de otro niño, una reacción que algunos han considerado como el primer antecedente de la empatía. (p.165)

Así, durante esta etapa se lleva a cabo una especie de “imitación”. Goleman (1997) indicó que incluso hasta los dos años y medio de edad, los niños realizan una imitación motriz de la angustia que otros padecen como medio para lograr entender mejor los sentimientos de los demás. Esta actividad se asemeja con la definición de “empatía” otorgada por Titchener: la empatía se deriva de una especie de imitación física del sufrimiento del otro con el objetivo de compartir y evocar las mismas sensaciones.

2.3. Segunda etapa, de 2 a 6 años

A partir de los dos años y medio de edad, esta imitación desaparece ya que el niño comienza a separar el dolor del otro del dolor propio y, de este modo, adquiere mayor capacidad para consolarle.

En este sentido, Hoffman (2002) indicó que se produce una transición de la aflicción empática egocéntrica a la aflicción empática cuasi-egocéntrica:

- Aflicción empática egocéntrica: “el niño reacciona ante la aflicción de otro como si también él la padeciera; [...] no distingue claramente entre sí y el otro” (p. 15).
- Aflicción empática cuasi-egocéntrica: “el niño advierte que la aflicción no es suya, sino de otro, aunque confunde los estados internos ajenos con los suyos e intenta ayudar al otro haciendo lo que le aliviaría a él” (p. 15).

Asimismo, el conocimiento de las emociones a través de su propia vivencia (por ejemplo, el dolor al caerse), hace que el niño muestre una reacción empática cuando el

otro se encuentra en una situación similar a la vivida aunque todavía no es capaz de consolarle de manera eficaz (Palacios et al., 2009a).

Por otro lado, también se da un avance en la comprensión emocional del otro en el segundo año de edad gracias, en parte, al lenguaje y al juego simbólico.

Respecto al lenguaje, el niño de dos años ya posee y expresa de manera espontánea términos relativos a emociones tanto propias como ajenas (Palacios et al., 2009a). En este hecho adquieren un papel relevante las figuras de apego ya que, tal y como señalaron Ortiz, Fuentes y López (2009), los niños comienzan a interesarse por las emociones de los otros y mantienen conversaciones con las figuras de apego sobre los estados emocionales, sus causas y sus consecuencias.

En lo que respecta al juego simbólico, en esta edad los niños incorporan en sus juegos estados emocionales ficticios y este hecho contribuye enormemente a la adopción de perspectiva emocional. Así, existe una correlación entre el desarrollo del juego simbólico en esta edad y la comprensión emocional en la edad preescolar: “los niños que más han jugado simbólicamente a los 2 años son los que en la edad preescolar muestran más capacidad para comprender las emociones de los demás” (p. 167).

Hoffman (2002) señaló que, cuando el niño va a cumplir los tres años de edad, se produce una nueva transición de la aflicción empática cuasi-egocéntrica a la aflicción empática verídica:

- Aflicción empática verídica: “el sentimiento del niño se ajusta más a lo que el otro siente realmente, debido a que ya se da cuenta de que la otra persona tiene estados internos independientes de los suyos” (p. 15).

Así, el niño comienza a ser consciente de que los demás también tienen pensamientos y emociones, los cuales pueden diferir de los suyos propios. Este avance le otorga la capacidad para lograr una empatía mayor con los sentimientos ajenos, desarrollando también actitudes de ayuda más eficaces. Al principio, el niño empatiza con sentimientos sencillos pero, conforme se va produciendo un aumento progresivo de su inteligencia de las causas y consecuencias de las emociones, el niño es capaz de empatizar con sentimientos ajenos cada vez más complejos. Además, en esta etapa, el niño es capaz de ponerse en el lugar del otro y adivinar sus necesidades, tal y como refleja la siguiente situación de una niña llamada Sarah: “cuando ya tenía 3 años, [le

dio] a un amigo su sombrero del Pato Donald <<para siempre>>, con objeto de sustituir la gorra de los Boston Celtics que aquél había perdido días antes” (p. 70).

No obstante, Palacios et al. (2009a) especificaron que el niño a esta edad muestra dificultades para situarse en el punto de vista de personas lejanas a él y en situaciones que le resultan poco familiares. Asimismo, señalaron que el niño, entre los 2 y 3 años de edad, es capaz de anticipar las emociones que pueden surgir a raíz de una situación familiar. Esto es debido a sus progresos a la hora de relacionar las emociones vividas en sus propias experiencias personales con las situaciones de los demás.

Siguiendo a estos autores, es en torno a los 4 años cuando se produce la habilidad denominada “teoría de la mente”. Es decir, el niño es consciente de que los demás poseen estados mentales diferentes a los propios y, a esta edad, ya es capaz de poder entenderlos. De este modo, el niño tiene la capacidad para darse cuenta de que una misma situación puede provocar diferentes significados, comportamientos y emociones en los demás dependiendo de sus conocimientos previos. En consecuencia, el niño va adquiriendo cierta capacidad para engañar de manera intencional al otro ya que es consciente de que estos conocimientos afectan al comportamiento de cada uno. Así, no sólo puede prever la conducta errónea de otra persona causada por una convicción falsa sino incitar ésta conscientemente. Por ejemplo, puede ofrecer en broma una caja de caramelos a alguien, simulando que está llena cuando en realidad sabe que no hay ningún caramelo dentro.

Alrededor de los 4-5 años de edad se producen progresos relacionados con la simulación. De esta manera, el niño es capaz de salir de sí mismo y entrar en la mente de otros temporalmente, poniéndose en el lugar de la persona a la que quiere comprender.

A partir de los 6 años, el niño va comprendiendo progresivamente todo un conjunto de emociones cada vez más complejas tales como orgullo, gratitud o culpabilidad (Palacios, González y Padilla, 2009b). A diferencia de las emociones simples, como la alegría o la tristeza, las emociones que el niño va comprendiendo a partir de esta edad no pueden ser identificadas mediante una expresión facial clara. De este modo, es necesario el desarrollo de capacidades de mayor complejidad tales como la capacidad de inferencia o el aumento de la capacidad de simulación.

Todos los progresos reflejados hasta ahora, junto con las experiencias que el niño va viviendo, contribuyen a un desarrollo progresivo de su capacidad empática. Así, en consecuencia, el niño va adquiriendo una mayor capacidad para comprender las emociones ajenas y para intentar emitir una respuesta acorde a ellas.

Capítulo 3 - Educar en empatía

Resulta evidente que tanto el contexto familiar como el escolar destacan por ser pilares fundamentales en la formación del menor (Prieto Jiménez, 2008). Si bien en el primero los padres son los principales encargados de desempeñar la misión educativa; en el segundo, el profesor se constituye como la figura clave en esta tarea.

De este modo, siguiendo a Gutiérrez Corredor (2010), tanto la familia como la escuela influyen significativamente en el desarrollo del niño ya que se constituyen como los primeros contextos en los que éste se encuentra inmerso. Por ello, es importante que ambas se interesen y trabajen de manera conjunta para lograr un desarrollo óptimo del niño, fomentando su proceso de socialización y convirtiéndole en un individuo capaz de relacionarse positivamente con los demás.

3.1. La empatía en el contexto familiar

Siguiendo a Henao López y García Vesga (2009), la familia se constituye como la primera institución educativa, convirtiéndose en un punto de referencia clave para el niño. Es considerada como el contexto básico de desarrollo humano, permitiendo, entre otros, el desarrollo de componentes emocionales en la infancia.

Autores como Ortiz, Fuentes y López (2009) también recalcaron la importancia de la familia como agente educativo, señalando que es en este contexto donde el niño aprende a exteriorizar, comprender y compartir los sentimientos. Concretamente, determinaron que la relación de apego es la que ofrece la oportunidad principal para el desarrollo de la empatía en el niño.

Por otro lado, Etxebarría (2008) indicó la tendencia de los padres empáticos a criar niños que también lo son. En esta línea, cabe señalar la importancia del modelado ya que la observación por parte de los niños a padres que actúan de manera empática ante las necesidades de los demás, alimenta la empatía en los niños. No obstante, tampoco se descarta la posibilidad de que los niños adquieran parte de esta capacidad por herencia genética.

De esta manera, es importante que la familia desarrolle actitudes empáticas hacia el niño para que éste sienta que sus emociones son comprendidas, aceptadas y valoradas y, en consecuencia, aprenda a desarrollar sus propias actitudes empáticas con los demás (Solá, 2012).

3.2. La empatía en el contexto escolar

El tiempo dedicado a la permanencia en el aula ocupa gran parte del día a día del niño. Así, tal y como reflejó Prieto Jiménez (2008), el aula se convierte en uno de los más importantes agentes educativos y sociales del menor. Es la escuela la que brinda la oportunidad al niño de relacionarse con su grupo de iguales desde edades tan tempranas y, en consecuencia, ir desarrollando las habilidades necesarias para una adecuada integración en la sociedad.

En la escuela tradicional, como señalaron Fernández-Berrocal y Extremera Pacheco (2002), el niño inteligente era aquel que tenía gran dominio de las lenguas clásicas y de las matemáticas. Es decir, se consideraba que la inteligencia únicamente estaba relacionada con lo puramente académico. No obstante, se ha producido un cambio de perspectiva en el siglo XXI, defendiendo que la inteligencia académica no garantiza ni el éxito profesional ni el éxito en la vida cotidiana. Así, los individuos más felices o los profesionales más prestigiosos no son necesariamente los que mejores notas académicas obtuvieron de su promoción:

“Son los que supieron conocer sus emociones y cómo gobernarlas de forma apropiada para que colaboraran con su inteligencia. Son los que cultivaron las relaciones humanas y los que conocieron los mecanismos que motivan y mueven a las personas. Son los que se interesaron más por las personas que por las cosas y que entendieron que la mayor riqueza que poseemos es el capital humano”. (p. 1)

De este modo, en la escuela actual, nadie pone en duda la importancia de prestar una especial atención a la educación emocional del alumno como parte fundamental para lograr una formación integral (Alonso-Gancedo e Iriarte Redín, 2005). Así, teniendo en cuenta que la finalidad de la educación es precisamente éste tipo de formación, la escuela no debe limitarse únicamente a la transmisión de conocimientos

sino que debe apostar por la importancia de atender también, entre otros, el ámbito emocional del alumno (Delval, 2006).

Concretamente, tal y como se recoge en el artículo 3 de la ORDEN ECI/3960/2007¹, el fin de la Educación infantil es favorecer el desarrollo físico, afectivo, social e intelectual del niño. Por ello, se establece que se debe atender el desarrollo afectivo, promoviendo la creación de nuevos vínculos y relaciones, así como el desarrollo de pautas de convivencia.

Es en estos primeros años de vida donde se sientan las bases de todo el desarrollo y aprendizaje posterior del individuo. Por ello, se debe considerar la etapa de Educación infantil como un período óptimo para trabajar el plano emocional y, en concreto, la empatía. Esta etapa se constituye como un período lleno de momentos evolutivos por parte del niño y, como se puede observar en el capítulo 2, las raíces de la empatía se encuentran en ella. Por ello, desde el aula, se debe propiciar una estimulación adecuada que contribuya al desarrollo de la capacidad empática del niño.

Debido al cambio de perspectiva comentado anteriormente y, en consecuencia, a la creciente preocupación por educar las emociones de los alumnos, se fueron desarrollando una serie de iniciativas y programas para ello. Así, por ejemplo, en 1993 Linda Latieri y Daniel Goleman, entre otros, fundaron CASEL (Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional) (Goleman, 2009). Esta organización determinó los estándares del SEL (aprendizaje social y emocional) y colaboró para incorporar este tipo de enseñanzas en los planes de estudios de escuelas repartidas por todo el mundo. En España, por ejemplo, el Programa de Aprendizaje Social y Emocional fue adoptado en el año 2010 por la Institución Educativa SEK (Institución Educativa SEK, 2011). Este programa añade a la jornada escolar un plan para, entre otros aspectos, desarrollar la empatía en el alumno.

Goleman (1997) señaló también el programa denominado “Child Development Project” diseñado por Eric Schaps. Este programa ofrece una serie de historias

¹ ORDEN ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación infantil.

adaptadas a cada curso escolar a través de las cuales se pueden debatir aspectos relacionados con la empatía, los puntos de vista y el respeto.

En España, cabe resaltar el programa denominado “Educación Responsable”² creado por la Fundación Botín (Sánchez Santiago, 2011). Se trata de un programa educativo que ayuda a los alumnos a conocerse y confiar en sí mismos, comprender a los demás, reconocer y expresar emociones e ideas, desarrollar el autocontrol, aprender a tomar decisiones responsables, valorar y cuidar su salud y mejorar sus habilidades sociales. Ofrece a los centros educativos formación, orientación, evaluación y una gran cantidad de recursos didácticos para trabajar estos aspectos desde las áreas curriculares tanto de Educación infantil³ como de Educación primaria y secundaria.

De esta forma, las diferentes etapas educativas y, en concreto la de Educación infantil, ofrecen una oportunidad única para proporcionar al alumno este tipo de aprendizajes. En este sentido, Goleman (1997) defendió que el alumno estará más preparado para la vida si en el plan de estudios, además de los contenidos académicos, se incluye una preparación en las habilidades sociales y emocionales.

3.3. Sugerencias prácticas para el desarrollo de la empatía en Educación infantil

A continuación, se presentan una serie de pautas o sugerencias dirigidas al docente para su puesta en práctica en el aula de Educación infantil con el fin de lograr un desarrollo de la empatía en sus alumnos:

- *El adulto como “modelo empático”*

Es necesario destacar la figura del adulto como modelo de aprendizaje para el niño (Carpena, 2014). Así, manifestando actitudes empáticas a través de la *apertura*, la *escucha*, el *interés* y la *comprensión* por otras personas, el profesor demuestra lo que espera que cultiven sus alumnos. En este sentido, también es importante que el docente intente *no juzgar* las acciones de los demás sin conocer los motivos o explicaciones

2 Para más información: <http://www.educacionresponsable.org/>

3 Se puede consultar en el anexo 1 una experiencia de un aula de Educación infantil sobre la puesta en práctica de una serie de actividades del programa “Educación Responsable” de la Fundación Botín.

correspondientes (Tierno y Giménez, 2004). De este modo, se enseña empatía con empatía tal y como puede observarse a través de la siguiente experiencia narrada por una profesora:

Procuro manifestarles a mis estudiantes que estoy con ellos(as). Les muestro empatía, sonriéndoles, felicitándoles por el esfuerzo a un trabajo bien realizado o con palabras de aliento por la dificultad presentada. Refuerzo con el abrazo y escucho atentamente cuando me comentan sus problemas o anécdotas. (Lugo Galindo, 2008, p. 61)

- *Desarrollo de habilidades previas a la empatía*
 - Partir del *autoconocimiento*: para llevar a cabo actitudes empáticas es importante que el niño posea un conocimiento de sí mismo. López Cassà (2011) y Carpena (2014) coinciden en que el autoconocimiento favorece conocer al otro, conocer sus sentimientos así como compartir los propios, facilitando de este modo la empatía.
 - Permitir la *expresión* de emociones: el niño tiene derecho a expresar la emoción que sienta en cada momento (rabia, alegría, tristeza, etc.). El profesor debe permitir y animar esta expresión por parte del niño pero éste debe hacerlo de forma apropiada, es decir, regulando su expresión (López Cassà, 2011).
 - Somos *semejantes*: el docente debe conducir al niño para que perciba al otro como su semejante. De este modo, el niño debe comprender que el otro también tiene sus propias emociones y necesidades humanas (Carpena, 2014).
 - Desarrollo de la *amabilidad*: según Tierno y Giménez (2004), es importante desarrollar en el niño la amabilidad, ya que esta guarda relación con la empatía. Así, la amabilidad conlleva tener en cuenta que las necesidades de la propia persona son tan importantes como las de los demás, aspecto fundamental para aprender a tener en cuenta a los demás.

- *Clima de seguridad, naturalidad, respeto y confianza*

El profesor debe ofrecer al niño un clima caracterizado por la seguridad, la naturalidad, el respeto y la confianza (López Cassà, 2011). Es importante que el adulto cuide su tono de voz y sus gestos, ya que puede transmitir su estado emocional a través de ellos. Para crear este clima, sus gestos deben ser relajados y su tono de voz suave y alegre. Asimismo, se debe hablar de las emociones con total naturalidad, ya que esto permite a los alumnos conocerse y sentirse más próximos los unos de los otros. Para ello, el niño debe sentir que puede hablar libremente sobre sus emociones, sin peligro de sufrir burlas (Carpena, 2014).

- *Explicar los motivos*

Es importante que el docente explique al niño el por qué de las acciones, es decir, las causas que llevan a una persona a actuar de una determinada manera (Tierno y Giménez, 2004). Esta explicación contribuye a que el niño se ponga en el lugar del otro, comprendiendo que cada persona tiene sus propios motivos y modos de actuar.

- *Plantear situaciones empáticas*

El profesor debe proponer situaciones en las que, teniendo en cuenta los puntos anteriores, el niño pueda crear vínculos con los demás y desarrollar la empatía. Para ello, es importante plantear situaciones que favorezcan las actitudes de acogida hacia otra persona, posibilitando la acción de ayuda y disfrutando del bienestar que proporciona el hecho de ayudar a otro (Carpena, 2014).

- *Aprovechar situaciones del día a día*: el profesor puede ayudar al niño a considerar la perspectiva del otro en situaciones cotidianas, comprendiendo sus sentimientos y emociones a través de la formulación de preguntas como: “¿cómo te sentirías tú si...?” (López Cassà, 2011). Ante, por ejemplo, un conflicto entre dos niños, este tipo de interrogantes pueden ser de gran utilidad para que ambos reflexionen, se pongan en el lugar del otro y solucionen el conflicto.
- *Fotografías*: se pueden presentar fotografías con diferentes rostros y expresiones para que el niño responda a preguntas del tipo: “¿qué estará sintiendo?”, “¿por qué?”, “¿cómo le ayudarías?” (Carpena, 2014).

- *Cuentos*: también se pueden utilizar las historias o cuentos para realizar un debate posterior en el que el niño desarrolle su capacidad de comprender al otro (Lugo Galindo, 2008).
- *Juego de ficción*: no conviene olvidarse del valor de este juego ya que, a través de él, el niño puede recrear características, estados personales y experiencias de otras personas (Palacios et al., 2009a). Así, tal y como expuso Harris (1992), el juego se asemeja a una llave que da la oportunidad al niño de acceder a la mente del otro, permitiéndole introducirse en sus sentimientos.

De este modo, debido a su influencia en el niño, es importante que el docente de Educación infantil sea capaz de formar de manera íntegra al alumnado, atendiendo su plano emocional y, en concreto, su capacidad empática. Para ello, es importante tener en cuenta estas pautas y poner en práctica en el aula actividades que favorezcan el desarrollo de la empatía. A modo de ejemplo, en el anexo 2, se han elaborado una serie de actividades dirigidas al alumnado de 3º de Educación infantil, basadas en las propuestas por la Fundación Botín (2004), Ibarrola (2005), Mitlin (2008) y Caruaña Vañó y Tercero Giménez (2011).

Conclusiones

Probablemente, algunas personas han vivido experiencias en las que, conversando con otros, han pensado para sí mismas: “*si mi interlocutor entendiese mi punto de vista...*”. ¿Qué demanda realmente esta persona? La respuesta es sencilla: EMPATÍA.

La empatía es un término que goza de gran popularidad en la actualidad. Está presente en los ingredientes de la inteligencia emocional, en la relación interpersonal, en la resolución de conflictos, en la prosocialidad, en los comportamientos altruistas... La empatía marca una diferencia en la personalidad y en las relaciones sociales diarias y, por ello, autores como Eisenberg y Strayer (1992a) coinciden en la necesidad de abordar un estudio sobre ella.

Respecto a su origen, la empatía es una capacidad que ha sido tenida en cuenta a lo largo de los tiempos. No obstante, llama la atención que hasta principios del siglo XX no se produjo su conceptualización. Concretamente, se produjo en el año 1909 con la traducción realizada por el psicólogo Edward Titchener del término alemán “*Einfühlung*” (sentir en), el cual tiene sus raíces en el campo de la estética alemana. Así, Titchener tradujo este término a la lengua inglesa como “*empathy*”, del que finalmente se derivó el castellano “*empatía*”.

A partir de ese momento, el concepto ha sido estudiado por una gran cantidad de autores dando lugar a diferentes teorías y definiciones sobre él. No obstante, cabe señalar que todas las concepciones parten de un núcleo común: el tener en cuenta al otro. Por ello, se podría decir en términos generales que la empatía es la habilidad de reconocer al otro como semejante para comprender sus sentimientos y emitir, en consecuencia, una respuesta afectiva.

Respecto al interrogante sobre la edad de inicio, a diferencia de lo estipulado por Piaget, las raíces de la empatía se sitúan en la infancia más temprana. Así, a través de diversos estudios, se demostró que desde los primeros días de vida el bebé se contagia y participa de la emoción ajena. No obstante, estas respuestas no derivan del conocimiento de la situación del otro por lo que no son puramente empáticas sino que se constituyen como el primer antecedente de la empatía (Thompson, 1992; Goleman,

1997). Conforme el niño crece, esta especie de “contagio” o “imitación motriz” va desapareciendo ya que comienza a separar las emociones propias de las ajenas, entendiendo que el otro tiene sus propios estados internos y desarrollando de manera progresiva una mayor capacidad empática. Finalmente, el niño de seis años de edad ya es capaz de lograr una empatía mayor con los sentimientos ajenos, desarrollando también actitudes de ayuda más eficaces.

Por otro lado, el contexto familiar y el escolar adquieren un papel fundamental en la educación empática del niño. La escuela actual, a diferencia de la tradicional, no pone en duda la importancia de educar en el aula las competencias emocionales -y con ellas la empatía- para lograr el fin de la educación: la formación integral del alumno. En consonancia con esto, han ido surgiendo diversos programas para desarrollar este tipo de educación dentro del aula como, por ejemplo, el “Programa de Aprendizaje Social y Emocional”, “Child Development Project” o “Educación Responsable”. Concretamente, la etapa de Educación infantil es un período clave para trabajar la empatía debido a que, como se ha podido observar, las raíces de esta capacidad se encuentran en ella. Por ello, en este Trabajo Fin de Grado, se han incluido una serie de sugerencias prácticas para educar en empatía al alumnado más pequeño.

De este modo, a partir de lo reflejado anteriormente, se pueden extraer una serie de conclusiones precisas:

- La empatía es un concepto complejo, existiendo diversos puntos de vista y, en consecuencia, abundantes definiciones sobre esta capacidad. De esta manera, sería conveniente descubrir un modo de definir el concepto que satisfaga a todas las perspectivas.
- Las raíces de la empatía se sitúan en la infancia y, por esta razón, es importante que la familia y la escuela trabajen de manera conjunta ya que se configuran como los dos principales contextos educativos del niño. Así, los padres y los docentes de Educación infantil se convierten en figuras de referencia para el pequeño. Por ello, deben actuar en consecuencia ya que la mayor parte de los aprendizajes adquiridos por el menor se producen por modelado.
- Con el paso del tiempo, la atención otorgada a la educación emocional del niño en el contexto escolar ha aumentado de manera progresiva. En la actualidad,

teniendo en cuenta que el fin de la educación es la formación integral del alumno, la empatía es considerada como una de las competencias emocionales que es necesario educar para lograr esta finalidad.

- El aula de Educación infantil es un buen escenario para que el niño pueda desarrollar su capacidad empática con sus iguales. Es importante no solo introducir la empatía a nivel curricular en las unidades didácticas sino también trabajar este aspecto de manera transversal diariamente, aprovechando las situaciones que surgen en el aula y valorando la importancia de la emoción en el día a día de los niños.
- La empatía puede contribuir a la reducción de conflictos y fomentar tanto la solidaridad como la tolerancia y el respeto por los demás. No obstante, un excesivo desarrollo de esta capacidad puede ser perjudicial. Hay personas que empatizan demasiado con los sentimientos y las situaciones ajenas, provocando graves estados de malestar en la propia persona o la retirada de la situación para no saber nada sobre ella (“ojos que no ven corazón que no siente”). Por ello, es importante lograr un equilibrio en el desarrollo de la empatía ya que se trata de una capacidad que puede permitir entendernos mejor los unos a los otros, mejorando las relaciones interpersonales y contribuyendo a la creación de una sociedad mejor.

Para finalizar, cabe plasmar una frase que recoge la importancia de la empatía para la construcción de un mundo mejor y, de ahí, la importancia también de educar a los más pequeños en esta capacidad:

“Las tres cuartas partes de las miserias y malos entendidos en el mundo terminarían si las personas se pusieran en los zapatos de sus adversarios y entendieran su punto de vista”

Mahatma Gandhi (atribuido)

Referencias bibliográficas

- Alonso-Gancedo, N. e Iriarte Redín, C. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Málaga: Aljibe.
- Barnett, M. (1992). Empatía y respuestas afines en los niños. En N. Eisenberg y J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 163-180). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bravo, A. (2012). *Definición de empatía* [vídeo]. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Bryant, B. (1992). Salud mental, temperamento, familia y amigos: perspectivas sobre la empatía de los niños y la adopción de perspectiva social. En N. Eisenberg y J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 271-298). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Carpena, A. (2014). Crecimiento emocional en el aula. En P. Darder Vidal (Coord.), *Aprender y educar con bienestar y empatía* (pp. 69-102). Barcelona: Octaedro.
- Caruana Vañó, A. y Tercero Giménez, M. P. (Coord.) (2011). *Cultivando Emociones: Educación Emocional de 3 a 8 años*. Valencia: Generalitat Valenciana
- Davis, M. H. (1994). *Empathy: a social psychological approach*. Oxford: Westview Press.
- Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela* (3a. ed.). Madrid: Morata.
- Di Tore, P., Di Tore, S., Mangione, G. y Corona, F. (2014). El espacio empático en la educación: representación del espacio y empatía, de Piaget a la didáctica de la “simplicidad”. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 95-113. Extraído el 29 de marzo de 2015, de <http://redaberta.usc.es/reladei/index.php/reladei/article/view/174/pdf>
- Eisenberg, N. y Miller, P. (1992). Empatía, simpatía y altruismo: lazos empíricos y conceptuales. En N. Eisenberg y J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 321-348). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992a). Prefacio. En N. Eisenberg y J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 9-10). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992b). Cuestiones fundamentales en el estudio de la empatía. En N. Eisenberg y J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 13-23). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Etxebarria, I. (2008). La empatía y su contribución a los valores y la conducta cívico-moral. En A. Acosta (Coord.), *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 85-113). Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Fernandez-Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 1-6.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teoría y aplicaciones en revisión [versión electrónica]. *Anales de Psicología*, 24 (2), 284-298.
- Fundación Botín. (2004). *Educación Responsable*. Cantabria: Fundación Botín.
- García García, E., González Marqués, J. y Maestú Unturbe, F. (2011). Neuronas espejo y Teoría de la Mente en la explicación de la empatía [versión electrónica]. *Ansiedad y Estrés*, 17 (2-3), 265-279.
- Goleman, D. (1989). *Researchers Trace Empathy's Roots to Infancy* [versión electrónica]. *The New York Times*.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia Emocional* (19a. ed.). Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2009). Introducción de Daniel Goleman. En *Inteligencia emocional infantil y juvenil: ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes* (2ª ed., pp. 15-19). Madrid: Aguilar.
- Gutiérrez Corredor, A. B. (2010). Cómo favorecer el desarrollo social en los niños y niñas [versión electrónica]. *Innovación y Experiencias Educativas*, 35, 1-8.
- Harris, P. L. (1992). *Los Niños y las Emociones*. Madrid: Alianza.
- Heno López, G. C. y García Vesga, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas [versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7 (2), 785-802.

- Hoffman, M. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. En N. Eisenberg y J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía: implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Idea Books.
- Hunsdahl, J. B. (1966). Concerning Einfühlung (empathy): A concept analysis of its origin and early development. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 3 (2), 180-191.
- Ibarrola, B. (2005). *Sentir y Pensar: Programa de inteligencia emocional para niños y niñas de 3 a 5 años*. Madrid: SM.
- Institución Educativa SEK. (2011). *Programa de Aprendizaje Social y Emocional*. Consultado en Abril 22, 2015 de <http://goo.gl/TIIzG>
- López Cassà, È. (2011). Bases didácticas de la educación emocional: un enfoque práctico. En R. Bisquerra (Coord.), *Educación emocional: propuestas para educadores y familia* (pp. 71-88). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- López, M. B., Arán Filippetti, V. y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. Extraído el 28 de febrero de 2015, de <http://goo.gl/gQFs6e>
- Lugo Galindo, R. M. (2008). *Comunicación Afectiva: Cómo promover la función afectiva de la comunicación*. Bogotá: ECOE.
- Marroquín, M. (2002). La empatía redimensionada: la compleja evolución de un concepto [versión electrónica]. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 60, 421-433.
- Mestre, V. y Samper, P. (1997). Empatía y desarrollo moral. En V. Mestre y E. Pérez-Delgado (Eds.), *Cognición y afecto en el desarrollo moral: Evaluación y programas de intervención* (pp. 35-52). Valencia: Promo-libro.
- Mitlin, M. (2008). *El Bingo de las Emociones*. Madrid: TEA Ediciones.

- Morgade Salgado, M. (2000). Del valor estético de la empatía al negocio inteligente de las emociones: la psicología estética de Theodor Lipps a las puertas del tercer milenio [versión electrónica]. *Revista de historia de la psicología*, 21(2-3), 359-372.
- Muñoz, A. y Chaves, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco?. *Revista Katharsis*, 16, 123-143. Extraído el 2 de marzo de 2015, de <http://goo.gl/Wp24Rt>
- Olmedo Carrillo, P. y Montes Berges, B. (2009). Evolución conceptual de la empatía. *Iniciación a la Investigación*, 4, 1-4. Extraído el 1 de marzo de 2015, de <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/ininv/article/view/307/289>
- Ortiz, M. J., Fuentes, M. J. y López, F. (2009). Desarrollo socioafectivo en la primera infancia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, 1. *Psicología evolutiva* (2ª ed., pp. 151-176). Madrid: Alianza.
- Palacios, J., González, M. M. y Padilla, M. L. (2009a). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, 1. *Psicología evolutiva* (2ª ed., pp. 283-304). Madrid: Alianza.
- Palacios, J., González, M. M. y Padilla, M. L. (2009b). Conocimiento social y desarrollo de normas y valores entre los 6 años y la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación*, 1. *Psicología evolutiva* (2ª ed., pp. 377-403). Madrid: Alianza.
- Pérez, N., Navarro, I. y Martínez, A. (2011). El desarrollo del niño en la infancia (2-6 años). En N. Pérez y I. Navarro, *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez* (pp. 65-101). España: ECU.
- Perinat, A., Lalueza, J.L. y Sadurní, M. (2007). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico* (3º ed.). Barcelona: UOC.
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad: Su función docente y social [versión electrónica]. *Foro de Educación*, 10, 325-345.
- Repetto Talavera, E. (1992). *Fundamentos de orientación: La empatía en el proceso orientador* (2ª ed.). Madrid: Morata.

- Rodrigo, M. J. (2009). Desarrollo intelectual y procesos cognitivos entre los 2 y los 6 años. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación, 1. Psicología evolutiva* (pp. 201-225) (2a.ed.). Madrid: Alianza.
- Sánchez Santiago, F. (2011). Educación responsable: Un programa educativo en el que las emociones, las relaciones y la creatividad marcan la diferencia [versión electrónica]. *Padres y Maestros*, 337, 27-31.
- Solá, D. (2012). *Nuestros hijos, nuestros maestros*. Tarragona: Noufront.
- Stayer, J. (1992). Perspectivas afectivas y cognitivas sobre la empatía. En N. Eisenberg y J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 241-270). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Thompson, R. (1992). Empatía y comprensión emocional: el desarrollo temprano de la empatía. En N. Eisenberg y J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 133-161). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Tierno, B. y Giménez, M. (2004). La educación y la enseñanza infantil de 3 a 6 años: ¡Mira lo que hago!. Madrid: Aguilar.
- Wispé, L. (1992). Historia del concepto de empatía. En N. Eisenberg y J. Strayer, *La empatía y su desarrollo* (pp. 27-48). Bilbao: Desclée de Brouwer.

Anexos

ANEXO 1: Experiencia en el aula del programa “Educación Responsable”

A continuación se presenta una experiencia narrada por Inés Hinojosa, profesora de Educación infantil. En ella cuenta cómo se ha desarrollado la puesta en práctica de actividades para trabajar la empatía, incluidas en el programa Educación Responsable:

Nuestro colegio (BosqueReal) está situado en la urbanización el Bosque, en Villaviciosa de Odón, Madrid. Este pasado enero, Mar González, David Armenta y yo, Inés Hinojosa, hemos comenzado la andadura en Educación Responsable. Estamos con el Banco de Herramientas (uno de los recursos que conforman el programa) Mar en Secundaria, David en Primaria y yo en Infantil. Quería contaros mi maravillosa experiencia en Infantil. Estoy con los niños de 3, 4 y 5 años. Hemos comenzado a trabajar las emociones y la empatía, pues es algo que produce conflictos entre los niños.

Primero nos centramos en reconocer el enfado, la alegría y la tristeza, viendo las diferentes caras que representan estas emociones y aprendiendo a ponerlas cuando nos sentimos enfadados, tristes o felices. Fue una experiencia muy bonita pues en el grupo de 3 años hay un niño que siempre está malhumorado y cuando hicimos el juego de "Poner caras" y le preguntamos por qué siempre tenía esa cara y ese gesto, nos dijo, con voz muy seria, como haciendo un gran descubrimiento y cruzando los brazos: "¡¡Estoy enfadado!!". Esto fue muy importante para él, pues fue capaz de identificar una emoción muy intensa que le hacía muchas veces pegar a sus amigos. Incluso fue capaz de expresar cosas que le hacían sentirse así.

También aprendimos que no importa lo guapos que seamos "por fuera", sino las cosas invisibles que tenemos dentro de nosotros y que nos hacen tener mucha belleza. Cada uno pensó en alguna cualidad personal que le hacía diferente y especial y salieron cosas muy bonitas, aquí os muestro fotos de las frases que se les ocurrieron:



Por si no lo veis bien, en la primera foto pone: "Soy especial porque soy generoso", en la segunda: "Soy especial porque siempre pido perdón", la tercera es el cartel con la frase: "Lo que te hace diferente te hace especial", donde pusimos la foto de cada niño con su frase.

Esa actividad nos dio pie para descubrir que la sonrisa es algo mágico ya que puede cambiar muchas cosas. Les hicimos una foto a cada uno con cara de enfadados o tristes y con cara sonriente, para que vieran el cambio e hicimos un cartel. Aquí os muestro las fotos con las frases que escribimos juntos:



Y para repartir todo ese cariño y alegría que hace felices a los demás, estamos haciendo una caja de besos. Los niños la han adornado y la han dejado muy bonita. Las frases las escribieron ellos. No sé si lo podéis ver bien, pero pone: "Si estás triste abre la caja y tendrás todo nuestro amor". Está llena de besos y corazones pintados por ellos. La vamos a poner en la recepción del colegio para que todos la puedan ver y la puedan abrir si necesitan ese día una dosis extra de cariño.



ANEXO 2: Actividades







Actividades para desarrollar la empatía en el aula















Curso: 3º de Educación infantil

ÍNDICE DE ACTIVIDADES

1. Actividad: “ <i>Buscando emociones</i> ”	Pág. 47
2. Actividad: “ <i>Psicomotricidad empática</i> ”	Pág. 49
3. Actividad: “ <i>El mercado</i> ”	Pág. 51
4. Actividad: “ <i>El bingo de la empatía</i> ”	Pág. 53
5. Actividad: “ <i>Porcio y María</i> ”	Pág. 55
6. Actividad: “ <i>Cuido de los papás</i> ”	Pág. 59
7. Actividad: “ <i>Soy el nuevo</i> ”	Pág. 61
8. Actividad: “ <i>¿Alguna vez has...?</i> ”	Pág. 63
9. Actividad: “ <i>El lobo</i> ”	Pág. 65
10. Actividad: “ <i>La bata de mi compañero</i> ”	Pág. 67

ACTIVIDAD: “Buscando emociones”	
Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar las expresiones faciales de: alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa. - Desarrollar la capacidad empática. - Ejercitar conductas prosociales como habilidades de ayuda y consuelo.
Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - PDI e imágenes de diferentes expresiones: alegría, tristeza, asco, miedo, sorpresa, enfado. - Cartulinas tamaño folio para los alumnos. - 1 cartulina tipo mural. - Tijeras y pegamentos. - Revistas.
Temporalización 	50 minutos aproximadamente.
Lugar 	La actividad se lleva a cabo en la propia aula.
Agrupamiento 	La actividad se realiza de manera grupal.
Descripción de la actividad 	<p>1. <u>Inicio:</u> El profesor proyecta en la PDI rostros que expresan diferentes sentimientos: alegría, tristeza, miedo, asco, enfado, sorpresa. Pide a los niños que digan a qué sentimiento pertenece cada expresión.</p> <p>2. <u>Desarrollo:</u> Los alumnos deben recortar expresiones de alegría y tristeza de las revistas. A continuación, cada uno las pegará en su cartulina: en un lado las caras que muestren alegría y en otro las que muestren tristeza. Con los recortes que sobren de cada niño y con los que expresen otros sentimientos (miedo, enfado...) se puede hacer un mural colectivo. Una vez finalizado, los alumnos pueden salir a enseñar su cartulina y se pueden plantear preguntas sobre los recortes como: <i>¿por qué creéis que está triste/contento?, ¿qué haríais para que estuviera contento?, etc.</i></p> <p>3. <u>Cierre:</u> Por la parte de atrás de la cartulina, los alumnos se dibujan a sí mismos mostrando las expresiones trabajadas, escribiendo debajo de cada dibujo alegría o tristeza.</p>







ACTIVIDAD: “Psicomotricidad empática”	
Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la capacidad de comprender la perspectiva y sentimientos de otros. - Expresar determinados sentimientos desde el lugar de otro.
Recursos 	<p>No hacen falta materiales para la realización de esta actividad.</p>
Temporalización 	<p>10 minutos aproximadamente.</p>
Lugar 	<p>La actividad se lleva a cabo en el aula de psicomotricidad.</p>
Agrupamiento 	<p>La actividad se realiza de manera grupal.</p>
Descripción de la actividad 	<p>Esta actividad se puede desarrollar en las sesiones de psicomotricidad a modo de calentamiento.</p> <p>La actividad consiste en representar situaciones como las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una planta se pone contenta porque sale el sol (agachados se yerguen) y se pone triste cuando la arrancan (se encogen y ponen cara de pena). - El ratón tiene miedo y se va corriendo cuando ve al gato, y se pone contento cuando ve un trozo de queso. - Un perro está contento cuando su dueño juega con él (lo imitan a cuatro patas) y está triste cuando su dueño se va (se quedan quietos y “lloran”). - Un pájaro está contento volando por el cielo (lo imitan con los brazos extendidos y en movimiento) y está triste cuando tiene frío por la noche (hacen gestos y muecas de frío).

ACTIVIDAD: “El mercado”	
<p>Objetivos</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar valores de respeto, ayudar y tolerancia hacia la discapacidad. - Mejorar la capacidad de comprender la perspectiva y sentimientos de los otros. - Desarrollar el interés por el bienestar de los demás. - Reflexionar sobre cómo se sienten las personas con discapacidad ante una situación cotidiana.
<p>Recursos</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Canción popular “La cojita”. - Ordenador o radiocasete. - Vendas para los ojos, tapones y esparadrapo. - Materiales para los rincones: frutas, carne, pescado y flores (pueden ser juguetes, hechos de cartón o papel, etc.)
<p>Temporalización</p> 	<p>50 minutos aproximadamente.</p>
<p>Lugar</p> 	<p>La actividad se lleva a cabo en la propia aula.</p>
<p>Agrupamiento</p> 	<p>El inicio y cierre de la actividad se realiza de manera grupal, en el desarrollo se divide a los alumnos en 2 grupos.</p>
<p>Descripción de la actividad</p> 	<p>1. <u>Inicio:</u> Los alumnos escuchan la canción popular “La cojita”. A continuación, el profesor formula una serie de preguntas sobre ella: <i>¿qué le pasa a la niña de la canción?, ¿qué dice a quienes la miran?, ¿por qué disimula ser una cojita?, ¿podéis decir problemas físicos que pueden tener algunos niños?, ¿por qué un niño con discapacidad es igual que el resto de los compañeros?, ¿cómo debemos comportarnos con él?</i>, etc. Si algún niño sufre alguna discapacidad, el tratamiento debe ser más indirecto. Además, para desarrollar este tipo de preguntas, es preciso que el niño este plenamente integrado entre sus compañeros.</p> <p>2. <u>Desarrollo:</u> Se simulará la situación de compra-venta en un mercado. Cada esquina del aula será un “puesto”: frutería, carnicería, pescadería y floristería. La mitad de los niños serán los tenderos y la otra mitad los clientes. Una parte de los clientes llevarán los ojos vendados, otra llevará tapones en los oídos y otra esparadrapo en la boca.</p>







Así, cuando todos los clientes hayan comprado algo en cada puesto, se pueden intercambiar los roles. El profesor ayudará especialmente a los alumnos con los ojos vendados para ir de un puesto a otro.

3. Cierre:

Los alumnos comentan cómo se sentían desempeñando cada rol en la actividad, si es fácil o difícil, si han necesitado ayuda... Se reflexiona sobre las dificultades que puede tener una persona con discapacidad en el día a día, los sentimientos que pueden surgir y cómo se puede ayudar.

ACTIVIDAD: “El bingo de la empatía”	
Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresar los propios sentimientos. - Mejorar la capacidad de comprender la perspectiva y sentimientos de los otros. - Desarrollar el interés por el bienestar de los otros. - Desarrollar conductas prosociales como habilidades de ayuda, consuelo, respeto y tolerancia.
Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - “Cartones” para el bingo. - Bolsa y fichas de los sentimientos. - Pegatinas. - Rotuladores. - Folios, tijeras, pinturas y gomas para las caretas.
Temporalización 	50 minutos aproximadamente.
Lugar 	La actividad se lleva a cabo en la propia aula.
Agrupamiento 	La actividad se realiza de manera grupal.
Descripción de la actividad 	<p>1. <u>Inicio:</u> El profesor explica a los alumnos que van a jugar a un tipo de bingo, por lo que les pregunta si saben jugar al bingo tradicional.</p> <p>2. <u>Desarrollo:</u> Se reparte a cada alumno un “cartón” en el que se incluyen diversos sentimientos: sorpresa, llanto, duda, alegría, enfado, amor, miedo y tristeza. El profesor debe tener una bolsa con las fichas de cada sentimiento dentro de ella. De este modo, el profesor saca una ficha y la muestra a sus alumnos. Estos deben tachar la casilla que corresponda a ese sentimiento y, los niños que lo deseen, pueden contar alguna situación en la que hayan experimentado esa sensación. Cuando el alumno cuente su experiencia, se pregunta a los demás qué le dirían a su compañero, cómo le ayudarían ante esa situación, etc. Se pone una pegatina en las fichas de los alumnos que participen.</p> <p>3. <u>Cierre:</u> Los alumnos realizan una careta eligiendo el sentimiento que ellos quieran.</p>



ACTIVIDAD: “Porcio y María”	
Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender la existencia de diversos puntos de vista. - Reconocer la importancia de ponerse en el lugar de otros.
Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento “El cerdito y la cigüeña”. - Cartulinas, gomas para caretas, tijeras. - Botella y plato de plástico.
Temporalización 	50 minutos aproximadamente.
Lugar 	La actividad se lleva a cabo en la propia aula.
Agrupamiento 	La actividad se realiza de manera grupal.
 Descripción de la actividad	<p>1. <u>Inicio:</u> Se lee el cuento “El cerdito y la cigüeña” y se realizan preguntas sobre él: <i>¿por qué Porcio no quería ir a clase?, ¿qué hizo Porcio cuando invitó a comer a María?, ¿qué pasó?, ¿qué hizo después María?, ¿cómo acaba la historia?</i></p> <p>2. <u>Desarrollo:</u> Se divide a los alumnos por parejas. Cada una de ellas debe construir un pico y un hocico con los materiales ofrecidos por el profesor y bajo su supervisión. Una vez hechos, los alumnos que lo deseen, pueden representar el cuento mientras el profesor lo vuelve a contar. Al finalizar, se pasará una botella de plástico y un plato para que los alumnos (con las manualidades puestas) comprueben las dificultades que tenían los protagonistas del cuento a la hora de comer.</p> <p>3. <u>Cierre:</u> Se pueden poner ejemplos de recipientes y pensar en los hocicos de los animales para saber si podrían comer en ellos. Asimismo, se puede hablar de la importancia de ponerse en el lugar de los demás para que no nos pase como en el cuento.</p>

“El cerdito y la cigüeña”

Cuando el cerdito Porcio llegó a su nuevo colegio, le dijo a su mamá que no quería entrar. Ello pensó que deseaba seguir de vacaciones, y contestó, muy seria:

- Porcio, todos tenemos obligaciones: la mía es trabajar, y la tuya es venir al colegio a aprender.

Se despidió del cerdito con un beso muy fuerte, pero él la agarró de la manga para que no se fuera.

- Aquí no conozco a nadie... Son todos muy raros... - y señaló la fila donde esperaban sus nuevos compañeros: pollos, patos, elefantes, gatos, panteras, ranas...

Por fin, mamá comprendió lo que le pasaba: estaba asustado. Siempre había ido a un colegio donde todos eran cerditos como él, y en este había toda clase de animales.

- Este es un colegio mixto al que acuden animalitos de todas las especies - le explicó -. Seguro que aquí aprenderás mucho y harás nuevos amigos.

Porcio no estaba muy convencido, pero se armó de valor y se colocó en la fila mientras su madre le decía adiós con la mano.

Una vez dentro de su clase, se sentó delante para escuchar mejor a la profesora. Su compañera de pupitre era una cigüeña alta y esbelta que a Porcio le pareció muy guapa.

La maestra era una pantera negra muy elegante y simpática. Nada más verlo, se acercó a su pupitre con la lista en la mano.

- ¿Cómo te llamas cerdito? - le preguntó.

Pero la cigüeña contestó antes que él:

- María.

Todos se rieron, y la pequeña cigüeña se puso colorada.

- Le había preguntado a tu compañero - dijo la profesora.

- Es que... Soy nueva... Y estoy un poco nerviosa - le confesó la cigüeña al cerdito.

- Yo también...

- Eres un cerdito muy simpático.

Porcio notó como le subían los colores.

Se hicieron amigos, y a la semana siguiente Porcio invitó a María a merendar. Porcio puso dos platos en la mesa, y su papá los llenó de natillas.

- ¿Te gustan las natillas, María?

- Me encantan.

- Ya verás qué ricas son estas... Las que hace mi papá - dijo Porcio, y empezó a comer con todas sus ganas.

En un minuto acabó con las natillas. Mientras, el pico de María sonaba “clock, clock, clock” contra el fondo del plato.

Pasado un rato, el cerdito observó que María apenas había comido.

“Quizá a las cigüeñas no les gustan las natillas”, pensó. Y recogió los platos.

Al día siguiente fue María la que invitó a merendar a Porcio.

- Mi abuela hace una compota muy rica, ¿quieres probarla?

- Sí... A mí me encanta la compota - contestó Porcio.

Mamá cigüeña sirvió la compota en una especie de botellas de cuello estrecho. María metió el pico y comenzó a comer muy deprisa. Pero Porcio no lograba meter el morro en aquella botella tan estrecha. Y cuando le daba la vuelta era aún peor, porque la compota se quedaba pegada en los lados.

“Ahora entiendo por qué María casi no comió natillas ayer”, pensó Porcio, avergozado. “Para ella debe de ser tan difícil comer en un plato como para mí en una botella”.







Quiso disculparse, pero María se había levantado de la mesa.

“Quizá está enfadada conmigo por no haberme dado cuenta”, se lamentó el cerdito.

En ese momento regresó María con un gran plato de compota.

- Es para tí - dijo. Y dejó el plato delante del cerdito.

“¡Qué gran amiga tengo!”, pensó Porcio, mientras se comía la deliciosa compota.







ACTIVIDAD: “Cuido de los papás”	
Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de ponerse en el lugar de los padres. - Comprender que los propios actos afectan a los demás. - Desarrollar el interés por el bienestar de los otros. - Desarrollar conductas prosociales como habilidades de ayuda.
Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=sX_hUW2zt40 - Ordenador, PDI.
Temporalización 	30 minutos aproximadamente.
Lugar 	La actividad se lleva a cabo en la propia aula.
Agrupamiento 	El inicio y cierre de la actividad se realiza de manera grupal, en el desarrollo se divide a los alumnos en 3 grupos.
Descripción de la actividad 	<p>1. Inicio: Se advierte a los niños que algo de lo que ocurre en el vídeo no les va a “cuadrar” (es poco frecuente que sea el niño el que cante una nana a sus padres). Después de su visionado, se debate sobre qué han detectado como inusual. A continuación, el profesor comenta: “¿Os imagináis lo contentos que se sentirían los papás al ver que su hijo les cuida por las noches cantando una nana?”.</p> <p>Se dedican unos minutos para que los alumnos recuerden qué hacían sus padres por ellos cuando eran bebés. A continuación, se les pregunta directamente: “¿Qué hacíais vosotros cuando erais bebés por papá y mamá?” Es probable que digan que nada porque eran muy pequeños. Esta pregunta puede llevar con facilidad a lo que pueden hacer ahora: “¿Y qué hacéis ahora que ya sois mayores?” Se trata de que los alumnos, de manera espontánea, aporten ejemplos de qué cosas hacen por su familia y cómo creen que esta se siente cuando las hacen. Si les cuesta identificar situaciones, el profesor les puede ayudar de la siguiente manera: <i>Cuando vais a comer, ¿ayudáis a poner la mesa? ¿y cómo creéis que se sienten vuestros padres?, etc.</i></p>

2. Desarrollo:

Se divide a los niños en dos grupos y uno de ellos se divide nuevamente en otros dos. El grupo grande es el de los “padres” y se coloca en un lado del aula. Los otros dos grupos son los “hijos” que se colocan en el otro lado del aula y van a competir entre sí. El juego consiste en que, en cada turno y a modo de teatro, un niño del grupo de los “papás” va a representar una situación en la que necesita ayuda (ej: ha sacado la ropa de la lavadora y lleva tanta que se le cae por el camino). Dos niños de los equipos de los “hijos” competirán, resultando ganador el que antes preste la ayuda (sale un alumno de cada grupo y hace como que recoge la ropa). No pueden salir a ayudar hasta que no escuchen la frase “¿Cómo puedes ayudar?” que el profesor dirá en voz alta como señal de salida.

3. Cierre:

Se reflexiona sobre la actividad realizada, resaltando cómo se ha sentido tanto el grupo de “papás” como el de “niños”.

ACTIVIDAD: “Soy el nuevo”	
Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la capacidad de comprender la perspectiva y sentimientos de los otros. - Interesarse por el bienestar de los otros. - Aprender que los propios actos pueden afectar a los demás. - Desarrollar conductas prosociales como habilidades de ayuda y consuelo.
Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento “Los muñecos mágicos”. - Un muñeco.
Temporalización 	50 minutos aproximadamente.
Lugar 	La actividad se lleva a cabo en la propia aula.
Agrupamiento 	El inicio y el cierre de la actividad se realizan de manera grupal, el desarrollo por parejas.
Descripción de la actividad 	<p>1. Inicio: Se lee el cuento “Los muñecos mágicos” y se realizan preguntas sobre él: <i>¿se ponen tristes o contentos los muñecos cuando nadie quiere comprarles?, ¿por qué eran felices al principio?, ¿por qué se ponen tristes?, ¿qué poder les concede el duende?, cuándo un amigo tuyo está triste ¿cómo te sientes tú y por qué?, etc.</i></p> <p>2. Desarrollo: El profesor divide a los alumnos por parejas. Cada una debe pensar y debatir durante unos minutos la siguiente situación: <i>“Imaginad que estáis en el patio durante el recreo, y un niño nuevo en la clase está solo en un rincón. ¿Cómo creéis que se siente? ¿Qué podéis hacer para ayudarle?”</i>. A continuación, las parejas saldrán a exponer sus ideas. Se puede representar la situación con un muñeco.</p> <p>3. Cierre: Se reflexiona sobre la actividad realizada, sobre los sentimientos que surgen al ser “el nuevo”, sobre qué podemos hacer para ayudar. Se intenta que los alumnos compartan sus propias experiencias.</p>

Los muñecos mágicos

Un hombre llevaba muchos años construyendo muñecos de todo tipo: grandes y pequeños; de tela, felpa, cartón, hierro o incluso de azúcar. Se sentía muy feliz al ver que muchos niños se paraban ante es escaparate y pedían a sus padres que les regalaran uno. De esta manera, el juguetero era feliz no sólo porque ganaba dinero, sino también al ver la alegría de los niños y de los muñecos cuando eran “adoptados” por un niño.

Pero en la acera de enfrente pusieron una tienda de juegos electrónicos (videoconsolas, mini-ordenadores, etc.). Poco a poco los niños, en lugar de pararse junto al escaparate del juguetero, entraban directamente en la tienda de enfrente. Así que, al cabo de unas semanas, ya nadie compraba muñecos.

La tristeza se apoderó de la tienda. Los muñecos al principio trataban de disimular su pena, pero el juguetero sabía que se sentían muy infelices y poco queridos. Algunos lloraban a escondidas; otros se escondían llenos de vergüenza.







Una noche, un duende se apareció a los muñecos; al verles tan tristes sintió tanta pena como el juguetero. Pero él sí podía hacer algo: era un duende y tenía poderes. Así que concedió a los muñecos el don de reír o llorar por sí mismos, sin que nadie les apretara un botón.

Al día siguiente, el viejo juguetero no salía de su asombro. Un grupo de niños con sus madres llenaban la tienda:

- ¡Ése, mamá. Quiero ése! -*
- ¡Y yo el de al lado! -*
- ¡Yo también quiero uno! -*

Los niños formaban una cola que llegaba hasta la calle, todos con ganas de llevarse un muñeco. ¿Qué estaba pasando? Se preguntó el juguetero. La respuesta la encontró cuando miró hacia su escaparate: los muñecos jugaban y saltaban, reían, lloraban y hacían muecas a los niños. El mago les había concedido ese don.







La felicidad volvió a la tienda. El juguetero trabajaba con más ganas para poder alegrar a tanto niño, y cada noche los que quedaban sin vender celebraban una fiesta con el juguetero.

ACTIVIDAD: “¿Alguna vez has...?”	
Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar acerca de cómo se sienten los demás ante una situación dada. - Aprender que los propios actos pueden afectar a los demás.
Recursos 	No se necesitan materiales para la realización de esta actividad.
Temporalización 	30 minutos aproximadamente.
Lugar 	La actividad se lleva a cabo en la propia aula.
Agrupamiento 	La actividad se realiza de manera grupal.
Descripción de la actividad 	<p>1. <u>Inicio:</u> Se presentan una serie de situaciones para que los niños reflexionen y debatan sobre cómo se sienten los protagonistas. Algunos ejemplos de dichas situaciones pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mario tiene mucho miedo a la oscuridad y ayer se fue la luz de su casa por la noche, ¿cómo creéis que se sintió? - María le ha hecho un dibujo muy bonito a su madre por su cumpleaños, ¿cómo se sentirá su madre? - Juan le ha dicho a Raquel que está muy guapa, ¿cómo se sentirá Raquel? - El abuelito de Óscar está malo, ¿cómo se sentirá Óscar? - Alejandro le regala a Pablo su coche de juguete, ¿cómo se sentirá Pablo? - Victoria invita a merendar a todos menos a Cristina, ¿cómo se sentirá Cristina? <p>2. <u>Desarrollo:</u> Los alumnos se colocan de pie en el fondo de la clase. El docente realiza preguntas que comiencen con “¿Alguna vez has...?” y aquellos alumnos que contestan con un “sí” deben caminar al otro lado del aula. Algunos ejemplos de preguntas que se pueden realizar son: ¿Alguna vez has interrumpido la clase?, ¿Alguna vez has sido</p>

insultado por alguien de clase?, ¿Alguna vez has insultado a alguien de clase?, ¿Alguna vez se ha enfadado el papá o la mamá con vosotros?...Una vez hecha cada pregunta, el profesor debe preguntar a algún alumno acerca de cómo se sintió o cómo cree que se siente la otra persona ante esa situación.

3. Cierre:

Se pregunta a los niños si les ha gustado la actividad y se reflexiona sobre ella. Así, se recalca la idea del por qué hacemos algo (ej.: insultar) si a nosotros no nos gusta que nos lo hagan. Asimismo, se reflexiona sobre el hecho de que nuestros actos afectan a los demás.

ACTIVIDAD: “El lobo”	
Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la capacidad de comprender la perspectiva y sentimientos de los otros. - Reflexionar sobre la existencia de diferentes puntos de vista.
Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento “El lobo calumniado” - Folios y pinturas.
Temporalización 	50 minutos aproximadamente.
Lugar 	La actividad se lleva a cabo en la propia aula.
Agrupamiento 	La actividad se realiza de manera grupal.
Descripción de la actividad 	<p>1. <u>Inicio:</u> El profesor pregunta a los alumnos si conocen el cuento de “Caperucita Roja” y se piden voluntarios para contarlo brevemente. Una vez contado, se plantea la siguiente pregunta: “¿Os habéis preguntado alguna vez cómo se sentía el lobo?”.</p> <p>2. <u>Desarrollo:</u> El profesor lee el cuento de “El lobo calumniado” y plantea una serie de preguntas sobre él: <i>¿qué os parece esta historia?, ¿cómo creéis que se sentía el lobo?, ¿qué pensáis de Caperucita?...</i> Se insiste sobre la idea de que existen diferentes puntos de vista, la importancia de conocer las dos versiones y ponerse en el lugar del otro.</p> <p>3. <u>Cierre:</u> Para finalizar, los alumnos realizan un dibujo de la escena del cuento que más les haya gustado.</p>

“El lobo calumniado”

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí feliz y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo limpio y ordenado. Un día soleado mientras yo estaba recogiendo la basura dejada por unos excursionistas, sentí pasos y oí a lo lejos una voz estridente que me taladraba la cabeza. Me escondí detrás de un árbol y vi venir a una niña vestida de forma rarísima: toda de rojo y con su cabeza cubierta, como si no quisiera que la vieran. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quién era, a dónde iba, de dónde venía, etc. Ella me dijo, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo.







Me pareció una persona honesta, pero estaba en MI bosque y ciertamente parecía sospechosa con esa ropa tan extraña. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en MI bosque sin anunciarse antes, vestida de forma tan extraña y molestando con esos cantos tan irritantes. Le dejé seguir su camino, pero corrí a la casa de su abuelita.

Cuando llegué, vi a una simpática viejita, le expliqué el problema y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La viejita aceptó permanecer escondida debajo de la cama hasta que yo la llamara. Cuando llegó la niña, la invité a entrar al dormitorio donde estaba acostado, vestido con la ropa de la abuelita.

La niña llegó sonrojada y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírla mejor. Me gustaba la niña y trataba de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos salidos. Ustedes comprenderán que empecé a sentirme mal; la niña tenía una bonita apariencia, pero era muy antipática. Sin embargo, seguí la política de poner la otra mejilla, y le dije que mis ojos me ayudaban a verla mejor. Su siguiente insulto sí que me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis dientes tan grandes, pero esa niña hizo un comentario muy desagradable. Sé que debía haberme controlado, pero salté de la cama y le gruñí enseñándole mis dientes y le dije que eran grandes para comerla mejor.

Ahora seamos serios: ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe, pero esa Caperucita loca empezó a correr alrededor de la habitación gritando, y yo también corría detrás de ella tratando de calmarla y diciéndole que era broma. Como tenía puesta la ropa de la abuelita, me la quité, pero fue peor. De repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme. Yo le miré y comprendí que corría peligro, así que salté por la ventana y escapé.

Desgraciadamente, la abuelita jamás contó mi parte de la historia. No pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz de que yo era un lobo malo. Todo el mundo empezó a evitarme, nadie quería estar conmigo y yo ya no he sido feliz. No he vuelto a saber nada de esa pequeña niña antipática y vestida de forma tan rara, pero yo nunca pude contar mi historia. Ahora ustedes ya lo saben.

ACTIVIDAD: “La bata de mi compañero”	
Objetivos 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejorar la capacidad de comprender la perspectiva y sentimientos de los otros. - Desarrollar el valor del respeto.
Recursos 	<ul style="list-style-type: none"> - Música y radiocasete u ordenador. - Plastilina. - Batas de los alumnos.
Temporalización 	50 minutos aproximadamente.
Lugar 	La actividad se lleva a cabo en la propia aula.
Agrupamiento 	El inicio de la actividad se realiza por parejas mientras que el desarrollo y el cierre de manera grupal.
Descripción de la actividad 	<p>1. <u>Inicio:</u> El profesor divide a los alumnos por parejas y los miembros de cada pareja se intercambian las batas. Cuando comience a sonar la música, cada alumno debe intentar imitar al dueño de la bata desde una actitud de respeto.</p> <p>2. <u>Desarrollo:</u> Una vez parada la música, los alumnos deben expresar qué han sentido “siendo su compañero”, si ha sido fácil o difícil, si lo han conseguido... Se reflexiona acerca de la importancia de ponerse en el lugar del otro para conocerle y saber cuáles son sus sentimientos.</p> <p>3. <u>Cierre:</u> Los niños moldean la bata de su pareja con plastilina, incluyendo el nombre de su compañero.</p>