



**Universidad
Zaragoza**



Facultad de Educación
Universidad Zaragoza

FACULTAD DE EDUCACIÓN

GRADO EN MAESTRO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Curso académico 2014/2015

TRABAJO FIN DE GRADO

***PROPUESTA DE UN PROGRAMA BASADO EN
LA LITERATURA TEATRAL PARA TRABAJAR
LA EMPATÍA EN SEXTO DE PRIMARIA***

Laura Martínez López

Director TFG: Juan Carlos Bustamante

Agradecimientos:

*A todos aquellos que, de una manera u otra, se
encuentran presentes en este TFG:
L.D.A., familia, amigos y maestros.*

A Juan Carlos, por su dedicación, tiempo y colaboración.

**“El profesor ideal de este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar
la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales”.**

Fernández Berrocal.

**“Lo que se les dé a los niños, los niños darán
a la sociedad”**

Karl A. Menninger

**“El teatro no puede desaparecer porque es el único arte donde la humanidad se
enfrenta a sí misma.”**

Arthur Miller

“La literatura, al menos la buena, es una ciencia con sangre de arte”

Carlos Ruiz Zafón

ÍNDICE

1. Resumen, palabras clave.....	6
Abstract, key words.....	7
2. Justificación.....	8
3.Marco teórico.....	10
<u>La inteligencia emocional.....</u>	<u>10</u>
-Concepto de inteligencia emocional.....	10
- Componentes de la inteligencia emocional.....	12
- Competencias de la inteligencia emocional.....	14
<u>La empatía: competencia clave de la inteligencia emocional.....</u>	<u>17</u>
-Concepto de empatía y conducta pro social.....	17
-Factores determinantes de la empatía en la pre-adolescencia.....	19
·Rasgos empáticos en la pre-adolescencia.....	21
-Posibles vías de trabajo de las competencias empáticas en la pre-adolescencia.....	23
<u>La literatura teatral en sexto curso de Educación Primaria.....</u>	<u>27</u>
- Capacidades de comprensión y abstracción lectora en niños de sexto de Educación Primaria.....	27
-Rasgos de etapa influyentes en la literatura.....	30
-Características e ideas para la literatura de sexto curso de Educación Primaria.....	32
·Criterios morales y sociales de selección de textos.....	34

4. Objetivos.....	36
5. Presentación del programa.....	37
5. Propuesta del programa	41
7. Análisis crítico del programa.....	50
8.Valoración personal.....	57
9. Conclusiones generales	58
10.Referencias.....	59
11.Anexos.....	64

RESUMEN

La empatía es considerada una competencia emocional, así como una parte del esqueleto que conforma la Inteligencia Emocional, característica humana que notablemente determinará el éxito académico pero, sobre todo, social de las personas. Estudios y teorías demuestran que, algunos de los problemas y situaciones vividas durante la pre-adolescencia y la adolescencia o la predisposición a que estos ocurran, tienen como factor influyente el bajo nivel de empatía. A su vez, algunos estudios y autores han demostrado que la literatura de género dramático constituye una buena vía para trabajar y educar esta competencia emocional, y que por tanto puede ser una herramienta de trabajo para prevenir este tipo de situaciones problemáticas en alumnado de sexto curso de Educación Primaria (11-12 años de edad). Este TFG tiene el objetivo de proponer un programa, basado en tres obras teatrales enmarcadas en tres situaciones problemáticas distintas, para trabajar capacidades empáticas del alumnado de sexto de Primaria, para así mismo analizar su idoneidad. En este sentido se plantea la adecuación de la propuesta a nivel teórico, estableciendo la necesidad de su puesta en marcha y abordaje de posibles limitaciones como líneas de trabajo futuras.

Palabras clave: inteligencia emocional, empatía, literatura, teatro, primaria, programa.

ABSTRACT

Empathy is considered an emotional competence, and a part of the skeleton that forms the Emotional Intelligence, human characteristic that determines academic success but most of all, social success. Studies and theories show that some of the problems and situations that are lived during pre-adolescence and adolescence or the predisposition for they occur, have as influential factor a low level of empathy. Likewise, some studies and authors have demonstrated that dramatic literature is a good way to work and educate this emotional competence, and therefore can be a tool for preventing this type of problem situations in sixth-grade students of Primary Education (11-12 years old). This paper aims to carry out a program based on three plays framed in three different problematic situations, to work empathic abilities of students in sixth grade, as well as to analyze its adequacy. In this sense, the adequacy is proposed in a theoretical level, establishing the need for its implementation and addressing possible limitations as future researches.

Key words: emotional intelligence, empathy, literature, drama, primary education, program.

JUSTIFICACIÓN

Se pretende que este Trabajo de Fin de Grado (TFG) sea una primera toma de contacto respecto a la temática, ya que se presenta como algo novedoso y escasamente estudiado anteriormente, propuesto y proyectado para poder ejercer la futura labor docente de manera eficaz y pudiendo ser extrapolado a otras competencias de tipo emocional.

El personal docente debe ser consciente de los distintos aspectos y componentes emocionales del alumnado, tanto los desarrollados como aquellos que están por desarrollar en ciertas edades. Son algunos de estos componentes, la inteligencia emocional y dentro de la misma y en concreto la empatía, los que generan un especial interés a fin de desarrollar y favorecer la competencia emocional y socio-afectiva del alumnado. Por consiguiente, cabe deducir que si un alumno es consciente de sus propias emociones, así como de proyectarlas en los demás y ser consciente de que el resto de personas también pueden o no tenerlas, será una persona competente emocionalmente y por tanto capaz de vivir en sociedad y relacionarse, aspecto fundamental y necesario para la vida.

El presente TFG ha sido realizado según la Guía de Trabajos Fin de Grado de la Facultad de Educación de Zaragoza. Se toma la decisión de realizar el mismo sobre la capacidad de la literatura teatral para constituir una vía de trabajo de las competencias emocionales y, en particular, empáticas del alumnado de sexto curso de Educación Primaria, dada la importancia dada a esta vía de trabajo por numerosos autores. Begoña Ibarrola (2014) señala que el aprendizaje de distintas emociones y sus competencias facilita el aprendizaje de otros contenidos, y que es en el aula donde deben realizarse acciones concretas respecto a este tema, siendo una vía incuestionable para conocer y gestionar estos aspectos los recursos literarios.

Ibarrola (2014) señala que las obras literarias tienen un poder de impacto en sus receptores y que en ellos hay valores y enseñanzas que pueden ser transmitidos y recibidos.

Así mismo, se ha realizado en este TFG una revisión y estudio sobre la bibliografía adecuada y adaptada a estos aspectos, haciendo una selección de aquella relevante, oportuna y actual. Una vez analizadas las diferentes teorías e investigaciones sobre la temática seleccionada, se establecieron unos objetivos, relacionados con la propuesta del programa. Se ha propuesto un programa educativo para mejorar el desarrollo de las competencias empáticas en el alumnado de sexto de Educación Primaria a través de la representación de diferentes textos literarios y teatrales.

La elección de esta temática estuvo determinada dada la inclinación de los gustos de su autora hacia la literatura infantil y juvenil, así como por la posibilidad de trabajo de competencias emocionales que esta ofrece.

MARCO TEÓRICO

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Concepto de Inteligencia Emocional

El concepto de inteligencia emocional es relativamente nuevo, surgiendo con fuerza a finales del siglo XX, haciendo referencia a la aptitud de los individuos para captar, distinguir, comprender, evaluar y cambiar estados emocionales tanto en uno mismo como en otras personas (Rodríguez, 2008).

Sin embargo, tal como señala Rodríguez (2008), ya en los inicios del mencionado siglo se comenzó a gestar el término, y psicólogos como Thorndike (1920) acuñaron el concepto de “inteligencia social”, entendiéndose como la habilidad para comprender a otras personas, así como para actuar de manera adecuada en las relaciones humanas. Para Thorndike (1920), existen dos tipos de inteligencia: la abstracta, definida como la capacidad para manejar ideas, y la mecánica, que se define como la capacidad para comprender y manejar objetos.

Así mismo, el concepto tomó aportes de otras teorías, como la ya mencionada Teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1998). Dentro de ella, aparecen dos tipos de inteligencia referidas al ámbito de las relaciones humanas: la inteligencia interpersonal, que nos permite comprender a los demás y nos capacita para saber estar y comportarse en cada situación, actuar conforme a los requisitos sociales, y por todo ello actuar en consecuencia. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal nos permite entendernos a nosotros mismos, ser conscientes de nuestras propias emociones, ser capaces de entender nuestros propios procesos internos y comprender qué sentimos y por qué lo sentimos (Ferrándiz, Prieto, Bermejo y Ferrando, 2006).

El término fue inicialmente acuñado por Payne (1985). Sin embargo, más tarde sería definida como el conjunto de cualidades emocionales que parecen tener gran importancia para alcanzar el éxito, no siendo el éxito académico un indicador de que una persona triunfe. Así pues, la inteligencia emocional quedaría definida como la rama de la inteligencia social encargada de controlar sentimientos y emociones de uno mismo, así como de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para conducir nuestros pensamientos y acciones (Mayer y Salovey, 2007).

Mayer y Salovey (2007) detectaron como principales componentes de la inteligencia emocional la empatía, la expresión y comprensión de sentimientos, el control de la ira, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver problemas interpersonales, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.

Otra definición sobre el concepto de inteligencia emocional sería la aportada por Goleman (1995), refiriéndose a ella como la capacidad de reconocer sentimientos propios y ajenos, motivarnos y manejar las emociones.

Se la ha encontrado relacionada de forma significativa y positiva con un mayor comportamiento adaptado como: mayor calidad en las relaciones sociales (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Lopes, Salovey y Straus, 2003), así como la utilización de estrategias de afrontamiento más adaptativas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006) siendo estas las razones por las cuales entendemos el papel tan importante que juega la Inteligencia Emocional (IE) en la formación de vida de los alumnos de Educación Primaria y, en concreto, de los pre-adolescentes.

Por todo ello, y para resumir la idea, la inteligencia emocional podría ser definida como la capacidad para adquirir y aplicar información de índole emocional y pensar, sentir y responder emocionalmente, encontrando también en esta definición a las estrategias que un individuo hace para gestionar y aplicar información emocional, lo que se traduce en relaciones sociales de calidad.

Componentes de la Inteligencia Emocional

Goleman (1995) estableció una serie de componentes que forman, en su conjunto e interactuando entre ellos, la Inteligencia Emocional:

• **Conocimiento de uno mismo:** Implica reconocer un sentimiento cuando éste se presenta. El conocimiento de uno mismo y el de los sentimientos propios serán las bases profundas de la Inteligencia Emocional, los cuales permitirán progresar. Según estudios realizados con niños de 7 y 11 años de edad, así como con adolescentes, serán estos últimos los que tengan mayor conciencia sobre sus propios estados afectivos. Será entre los 8 y los 11 años de edad cuando el niño incorpore a dicho conocimiento de sí mismo la comparación social, cobrando gran importancia los rasgos y habilidades sociales, comenzando a integrarse tanto los aspectos positivos como los negativos de uno mismo en la percepción (López, Extebarria, Fuentes y Ortiz, 1990).

• **Control del impulso:** La esencia de la regulación emocional es la capacidad para demorar el impulso en beneficio del objetivo a alcanzar. En edad escolar los estudiantes ya disponen de un gran número de estrategias para la regulación emocional. De manera progresiva y desde el primer año escolar, los niños van siendo capaces de regular su vida emocional controlando y seleccionando aquellas situaciones a las que se enfrentan. En las etapas escolares superiores (6º curso y Educación Secundaria), aunque las estrategias de regulación emocional de las que disponen son sofisticadas, también se utilizan de manera sólida. A pesar de que su competencia emocional sea elevada, es habitual que sus capacidades se vean desbordadas por el estrés que se debe afrontar (López et al., 1990).

•**Apertura a los demás. La empatía:** Actitud para ponerse en el lugar del otro y la benevolencia. La inteligencia emocional estará vinculada a la capacidad de las personas para leer y comprender los sentimientos de los demás. La empatía se desarrolla en la comunicación emocional intensa en una situación que requiere interacción. En cuanto a la comprensión de las emociones ajenas, las capacidades empáticas en los años de la pre-adolescencia y la adolescencia pueden verse comprometidas por el egocentrismo (López et al., 1990)

•**Habilidades y conocimientos sociales:** Referidas a la relación con los demás de manera efectiva y positiva, siendo capaces de entender el porqué de las actuaciones y adquirir la capacidad de influir en ellas a través de nuestra conducta y comportamiento. De los seis a los doce años de edad, la asimilación de los conocimientos y habilidades sociales será de carácter poco crítico, tratándose de un período de conformidad social, aplicándose esto incluso a aspectos que no comprenden del todo. Será en los últimos cursos de la etapa de Educación Primaria cuando los niños comiencen a entender y analizar en su totalidad los conocimientos sociales fundamentales, culminándose este proceso durante la etapa adolescente. Comenzarán a comprender y manejar conceptos sociales de carácter más abstracto como solidaridad, altruismo, justicia, libertad, etc. Sin embargo, los juicios que tendrán sobre estos aspectos estarán marcados, en especial a partir de los 11 años, por la dependencia al grupo de iguales (López et al., 1990)

Todos estos aspectos compondrían la Inteligencia Emocional, la cual se desarrollaría de manera adecuada teniendo un adecuado conocimiento de uno mismo y las emociones propias, sabiendo regularlas, reconociéndolas en los demás, reconociendo también diferentes reacciones ante una misma situación, y comprendiendo habilidades y procedimientos sociales. A la edad de 11 años, los alumnos ya han comenzado a desarrollar estos componentes de carácter emocional, que comenzarán a verse modelados según rasgos de la etapa próxima: la adolescencia.

Competencias de la Inteligencia Emocional

Numerosas cualidades de la mente determinan el éxito, no sólo de índole académico. Hoy en día puede asegurarse que el CI influye en el éxito en 20% (Trianes y Gallardo, 2008), y que, por tanto, el resto dependería de factores o competencias relacionadas con la Inteligencia Emocional. Así fue demostrado por investigaciones como la elaborada por Walter Mischel (1960), en la cual el investigador invitaba a niños, uno a uno, en una sala y les ofrecía un bombón. Si esperaban a que Mischel saliese de la habitación, volviese y les diese otro bombón, podrían recibir no uno, sino dos bombones. Con esta prueba se evaluaba el autocontrol de los niños, es decir, si tenían capacidad para retrasar la gratificación inmediata para así lograr un beneficio mayor en el futuro. Algunos niños agarraban otro bombón en cuanto Mischel abandonaba la habitación, y otros esperaban. Una vez los alumnos llegaron a la enseñanza media, se comprobó que aquellos niños que supieron esperar eran adolescentes adaptados, seguros de sí mismos, con éxito en las relaciones sociales y en el ámbito académico. Aquellos que cedieron a la tentación eran solitarios, con facilidad para frustrarse, bajo rendimiento académico y temor ante los desafíos. Este experimento mostró la importancia del correcto desarrollo de aspectos y competencias emocionales, en este caso, del control del impulso y las propias emociones. Por todo ello, no sólo el CI garantiza el éxito, sino que podrían seleccionarse cuatro competencias relativas a la Inteligencia Emocional, según Shapiro (2000), para hallar dicho éxito:

•**Reconocimiento de los propios sentimientos:** Poder apreciar y dar nombre a las emociones propias. Saber cómo y por qué uno siente dentro de una determinada forma, pudiendo manejar, moderar y ordenar de manera consciente y conveniente. A la edad de 11 años el niño ya es capaz de identificar diferentes emociones: miedo, alegría tristeza..., así como establecer una relación clara entre dichas emociones, las causas que las provocan y situaciones a las que van asociadas.

•**Saber manejar las propias emociones:** Cultivar el propio bagaje básico emocional, aprendiendo a regular emociones como el miedo, la ira o la tristeza. Saber conducir las reacciones emocionales propias y completar el programa de comportamiento congénito primario, como el deseo o la lucha, por formas de comportamiento aprendidas civilizadas, como la ironía. Será en torno a los ocho años de edad cuando se produzca un avance en la comprensión de la ambivalencia, es decir, en aceptar la posibilidad de experimentar emociones contrarias en una misma situación.

•**Saber ponerse en el lugar de los iguales (empatía):** Predisposición a admitir las emociones, escucha activa y capacidad para comprender pensamientos y sentimientos no expresados verbalmente. A lo largo de la etapa de Educación Primaria se produce un avance en la capacidad para ponerse en el punto de vista de los otros, concediéndose así a los niños la posibilidad de analizar, comprender y apreciar no sólo conductas de otros, sino también intenciones, sentimientos y motivos que les mueven y que pueden ser diferentes a los suyos (López et al., 1990)

•**Crear relaciones sociales:** Capacidad para crear y cultivar relaciones, reconociendo conflictos. En los últimos cursos de Educación Primaria es cuando los niños aprenden a hacer las primeras críticas y valoraciones personales sobre sus relaciones sociales, en concreto en torno a los 12 años de edad. A lo largo de esta etapa escolar sus amistades y relaciones escolares habrán estado marcadas por la cooperación, la confianza mutua y la ayuda recíproca, siendo los amigos personas que se ayudan unas a otras para conseguir metas comunes. En los inicios de la etapa adolescente los amigos y compañeros serán el máximo apoyo para afrontar hitos evolutivos propios de dicha etapa: cambios físicos, construcción de la identidad y adaptación a nuevos contextos. Las relaciones sociales, generalmente, comenzarán a centrarse en su grupo de amigos (del mismo sexo en la mayoría de los casos), perdiéndose el interés por aquellas de tipo familiar o de carácter más adulto (López et al., 1990)

Por tanto, el éxito de una persona en la vida, tanto académica como fuera de ella, se deduce también depende de la Inteligencia Emocional y, dentro de ella, de alguna competencia, cuyo desarrollo y complementación hacen que una persona sea competente emocionalmente. Estas competencias son el reconocimiento de uno mismo, el manejo de las propias emociones, la empatía y el saber crear relaciones sociales. Todas ellas se encuentran relacionadas de una manera interdependiente, y, el ser competente en una de ellas, implicará una mayor facilidad y disposición para ser competente en otras (Shapiro, 2000).

LA EMPATÍA: COMPETENCIA CLAVE DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Concepto de empatía y conducta pro social

La primera vez que se usó formalmente el término empatía fue en el siglo XVIII, refiriéndose a él Robert Vischer con el término alemán “Einfühlung”, que se traduciría como “sentirse dentro de” (Davis, 1996).

Algunos filósofos y pensadores como Leibniz y Rousseau señalaron la necesidad de ponerse en el lugar del otro para ser buenos ciudadanos (Wispé, 1986). También Adam Smith, en su Teoría sobre los Sentimientos Morales de 1757, habla de la capacidad de cualquier ser humano para sentir “pena o compasión...ante la miseria de otras personas...o dolor ante el dolor de otros” y, en definitiva, “ponernos en su lugar con ayuda de nuestra imaginación” (Wispé, 1986).

Ya en pleno siglo XX, comienzan a surgir nuevas definiciones de la empatía. Así, Lipps señala que la empatía se produce por una imitación interna que tiene lugar a través de una proyección de uno mismo en el otro (Wispé, 1986).

Como puede apreciarse, la mayoría de los autores mencionados hasta este punto se sitúan en una visión cognitiva de la empatía, al considerar que ésta consiste fundamentalmente en la adopción de la perspectiva cognitiva del otro (del inglés, cognitive role-taking). Desde finales de los años 60, se empezó a consolidar una visión distinta de la empatía, que concedía más importancia a su componente afectivo que al cognitivo, definiéndola como un afecto compartido o sentimiento vicario. Stotland (1969) se sitúa entre los primeros autores en definir la empatía desde este punto de vista, considerando ésta como una reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción.

Por todo ello, se ha tratado de llegar a una definición integradora del punto de vista cognitivo y el punto de vista afectivo. Así, el término empatía, del griego ἐμπαθής ("emocionado"), puede ser definido como la capacidad cognitiva que tiene una persona para percibir, en un contexto común, lo que otra persona puede sentir. También es posible referirse a ella como un sentimiento de participación de tipo afectivo de una persona en la realidad que afecta a otra.

El término “conducta pro social” es inseparable de la empatía, y en su definición existe un acuerdo, siendo entendida como el conjunto de comportamientos llevados a cabo de manera voluntaria para ayudar o beneficiar a otros (Pakaslahti, Karjalainen y Keltikangas-Järvinen, 2002), tales como compartir, dar apoyo y protección.

Eisenberg (1990) desarrolló una teoría del desarrollo prosocial (comportamientos llevados a cabo de manera voluntaria que benefician a otros o que tienen consecuencias sociales positivas), basada en el concepto de “*empatía*”, interpretada como la acción de compartir el afecto (estado emocional) con “*el otro*” al que se conoce y comprende (Pakaslahti et al., 2002). Para Eisenberg, la empatía es una emoción centrada en el otro que, controlada, favorece la conducta pro social y frena la conducta antisocial. Mediante la práctica de la empatía, se favorece el altruismo y esto llega a convertirse en identificación con los demás, aspecto clave en el desarrollo emocional del individuo.

Por todo ello, la empatía se considera un aspecto clave en el desarrollo emocional del individuo para, posteriormente, influir en las relaciones sociales, siendo éstas positivas al hacer el individuo un correcto análisis y comprensión de las emociones de la otra persona.

La empatía tendrá, por tanto, componentes cognitivos (percepción de emociones en otra persona) y afectivos (participación en la realidad de otra persona).

Factores determinantes de la empatía en la pre-adolescencia

En un sexto curso de Educación Primaria, en el cual los alumnos tienen de 11 a 12 años de edad, los niños experimentarán cambios biológicos y sociales, así como transformaciones cognitivas que le permitirán enfrentarse a tareas intelectuales propias ya de un adulto, así como a situaciones emocionales más cercanas al mundo de éste. Desde los 8 años, el niño ya puede inferir todo tipo de pensamientos de una tercera persona, lo cual será importante para la empatía y su desarrollo (Eisenberg y Miller, 1992).

Los índices de empatía y conducta pro social en esta etapa, a pesar de no poder concluir en resultados determinantes y dado que cada niño es diferente (Eisenberg y Miller, 1992), podrían considerarse determinados por una serie de factores, presentes desde su nacimiento:

-Afecto parental: Al satisfacer las necesidades emocionales del niño, juega un importante papel en el desarrollo de la empatía (Hoffmann, 1982). Algunos investigadores, como Eisenberg y Mussen (1989), descubrieron que las madres de hijos pre-adolescentes y adolescentes muy empáticos aparecían descritas como más cariñosas que las madres de jóvenes poco empáticos. Hace años que Zahn-Waxler, Radke-Yarrow y King (1979) demostraron que las madres de los niños que se mostraban más compasivos utilizaban un estilo no punitivo y afectuoso a la hora de educar a sus hijos, instándolos al consuelo de la víctima en el caso de que la hubiera, mientras que las madres más punitivas tenían hijos menos compasivos. El tener una relación de apego seguro en la infancia, motivada por el afecto y el cuidado parental, hace posible tanto la empatía como la conducta pro social en los pre-adolescentes (López et al., 1990).

-Disponibilidad de modelos empáticos: Aunque los padres en este aspecto constituirán un papel importante en el desarrollo de la empatía, la inclinación del pre-adolescente a empatizar también puede verse estimulada por la exposición que tenga o haya tenido a lo largo de su vida a otros modelos sensibles y benévolos, como un maestro, un hermano o un amigo de juegos. También estos niños imitan a modelos “vivos” como pueden ser personajes de televisión o de videojuegos, los cuales pueden comportarse de manera prosocial, mostrando simpatía y ayudando a otros (Eisenberg, 1992).

-Edad: Numerosos estudios revelan datos no concluyentes que hacen de la edad un posible factor de la empatía. Algunos autores, como Pakaslahti et al. (2002), informan de una disminución de la prosocialidad y la empatía en las puertitas del período adolescente, tanto a nivel cognitivo como de comportamiento. Sin embargo, en otros estudios como los de Eisenberg y Fabes (1998), se encuentra que, aunque hay un aumento importante en empatía entre los años escolares y la adolescencia (pre-adolescencia), no habrá diferencias a partir de los 12 años.

-Género: El acuerdo tampoco se encuentra presente en este aspecto. Calvo, González y Martorell (2001) encuentran un aumento de la empatía en las chicas a partir de los 11 años, mientras que en los chicos permanece constante. Sin embargo, parece que las chicas únicamente en esta edad son empáticas y pro sociales cuando son evaluadas a través de auto informes y no cuando se emplean otro tipo de técnicas. Sin embargo, los estudios observacionales concluyen que dichas diferencias entre hombres y mujeres son reales (Calvo et al., 2001).

En resumen, a pesar de que los resultados en cuanto a nivel de empatía no puedan ser concluyentes, numerosos autores demuestran que factores como el afecto parental, la disponibilidad de modelos empáticos, la edad o el género pueden ejercer una influencia sobre las competencias empáticas en la pre-adolescencia.

Rasgos empáticos en la pre- adolescencia

Se han realizado numerosas investigaciones sobre la tendencia evolutiva de la empatía, concluyendo que, al emplear fuentes de información basados en historias, dibujos o cuestionarios, se produce un aumento con la edad en la etapa pree-escolar y en la etapa primaria, siendo los resultados menos consistentes a partir de los 10-11 años de edad (López et al., 1990).

A la hora de reconocer las capacidades empáticas de uno mismo, se encuentran numerosos avances. Strayer (1993) detectó varios niveles en la comprensión de la empatía como competencia emocional en uno mismo, realizando un estudio en el cual presentaba viñetas a niños y jóvenes de diferentes edades, en las cuales el protagonista experimentaba diferentes emociones. El alumnado de nueve a trece años de edad se refería explícitamente a la empatía, reconociendo que sentían las mismas emociones que el protagonista porque se ponían en su lugar, es decir, eran capaces de identificar la empatía como competencia emocional en sí mismos (Ortiz, 1990).

Como ya se ha mencionado anteriormente, y siguiendo el estudio de Meerum Terwogt, Schene y Koops (1990) con niños de 7 y 11 años, se constata que estos últimos son más conscientes de sus estados afectivos que en edades anteriores, hacen referencia a estados mentales y son capaces de explicar sus emociones. Ortiz (1990), señala que la empatía se ve afectada de manera positiva por los avances que hace el joven en su comprensión emocional. Dado que concibe a los demás como poseedores de una historia propia, esto hará que el joven tome conciencia de que las otras personas pueden experimentar estados afectivos diferentes, haciéndose más intensa la respuesta empática cuando el malestar en el otro es estable.

En la etapa de la pre-adolescencia al igual que en la que le sigue, la comprensión de las emociones de otros estará muchísimo más sujeta a factores personales, tales como preferencias, personalidad o historia previa, que en etapas anteriores (Ortiz, 1990). Los adolescentes serán capaces de utilizar un proceso de inferencia de tres fases. En primer lugar, el individuo analizará si la situación se asocia a una emoción o si admite diferentes emociones. En el primer caso, será eficaz inferir la reacción emocional típica en la otra persona a partir de nuestro conocimiento sobre situaciones parecidas que hayamos vivido o la reacción habitual de la gente. Sin embargo, si la situación puede provocar diferentes emociones, es necesaria la información personal. La búsqueda de ésta conlleva indagar sobre la persona o revisar el conocimiento particular y previo sobre ella. Finalmente, en la tercera fase se lleva a cabo una coordinación de la información personal y de la situación para inferir los sentimientos de la otra persona y así poder ajustar la respuesta, y por tanto, desarrollar empatía (Ortiz, 1990).

De esta forma, no es posible concluir en unos hitos evolutivos de carácter generalista (Eisenberg, 1992). Sin embargo, numerosos estudios revelarán el avance en empatía de los niños en los últimos cursos de la etapa Primaria (López et al., 1990), así como la conciencia sobre los estados afectivos propios y sobre el grado de empatía en uno mismo (Ortiz, 1990) (Terwogt et al., 1990). Ésta última estará influenciada, en torno a estas edades, por factores personales a través de un proceso de inferencia (Ortiz, 1990).

Posibles vías de trabajo de las competencias empáticas en la pre-adolescencia

La empatía cuenta con una gran variedad de métodos disponibles para poder trabajarla a lo largo de toda la escolaridad e incluso de toda la vida. El teatro, el cine o la televisión producen respuestas empáticas, experiencias emocionales observadas en otras personas. Frente a los relatos literarios contados de manera oral, las representaciones y visualizaciones de las mismas, ya sea a través del teatro, series de televisión o películas, ofrecen más posibilidades narrativas, Torres, Conde y Ruiz (1990):

-Mayor capacidad de impacto: Al utilizar el poder de la imagen y el sonido de manera conjunta, el procesamiento es más directo.

-Mayor representación de situaciones emocionales: Éstas pueden ser distintas o similares a aquellas de ámbito personal y familiar, ofreciendo modelos humanos de las mismas.

-Reproducción de acontecimientos sociales: Estos pueden tener un gran impacto emocional y pueden ser contados por los protagonistas que los sufren.

-Transmisión en directo de reacciones emocionales reales, que se producen a tiempo real.

Para precisar la experiencia empática que suponen el teatro, el cine y la televisión, deberán considerarse algunos factores que la condicionarán (Torres et al., 1990):

•**Personales:** Los individuos no actúan de igual manera a la hora de abordar una experiencia emocional. Hay personas que tienen una empatía de disposición, esto es, una tendencia a empatizar con otros. Por todo ello, la cultura, la experiencia y la biografía serán factores determinantes de la reacción emocional y la empatía ante manifestaciones de este tipo.

•**Expresivos:** La manera en la que se represente una emoción o los recursos empleados para ella (comunicación no verbal, tono de voz, cambio de color en el rostro...etc.), serán claves para lograr la empatía del espectador y la reflexión sobre las emociones de otros.

•**De contenido:** Habrá relatos que generen emociones dado su alto contenido emocional. Otros, producirán emociones en algunas personas según la relación que tengan con su historia personal, pudiendo generar indiferencia en algunos casos o resultando emotivo para alguien que ha vivido algo similar en su propia vida.

•**De situación:** Es necesaria una complicidad con el medio, dependiendo del contexto de recepción en que la exposición a la representación se está produciendo. Si se encuentra en un contexto sin distracciones, se favorece así la concentración del espectador, su implicación con lo que está viendo.

•**De afinidad e identificación con los personajes:** La identificación y la sensación de afinidad con los personajes será clave para el desarrollo de diferentes emociones a lo largo de la visualización. Identificarse con otra persona conlleva llegar a tener las mismas creencias, mismos propósitos y deseos. De esta manera, en primer lugar se afirmará la propia identidad para, posteriormente, identificarse con el personaje. El grado de afinidad e identificación determinará la empatía hacia dichos personajes.

Una de las vías para poder trabajar la empatía, de manera que el alumnado pueda desarrollar sus emociones y capacidades empáticas a través de “ver” y “oír” es el teatro. Este constituirá también un recurso educativo para la formación emocional.

Se trata, según García y Palomera (2012), de un hecho social natural, que permite desarrollar el compromiso por el hacer comunitario, además de ser el medio por el cual la persona, a través de sus capacidades expresivas, manifiesta un discurso; se trata de un recurso de comunicación eficiente e inclusiva, donde no se piensa en el sujeto como un ser individual, sino que se concebirá dentro de un contexto social, reconociéndose e identificándose como parte de un ser colectivo. El teatro se considera un medio poderoso para el desarrollo emotivo-transformador. Mediante el intercambio de roles y la postura empática con los personajes se posibilitarán cambios en el pensamiento y, por consecuencia, un impacto en las relaciones sociales establecidas dentro y fuera del contexto teatral. (García y Palomera, 2012). Al referirse al teatro como un arte inclusivo todo ello se refiere a que es capaz de cubrir las necesidades especiales de cualquiera de sus ejecutores y espectadores, es decir, el teatro no sólo está hecho de palabras o lenguaje oral, también de gestos y movimiento corporal expresivo que facilita el entendimiento de las diferencias. Así mismo, el teatro podría considerarse una herramienta sensitiva de comunicación que propicia el desarrollo emocional y la empatía (García y Palomera, 2012).

Si se considera, tal y como señala García Huidobro (2000) que la representación teatral posee el don de hacer interactuar diferentes códigos artísticos, desde sus propios lenguajes, produciendo un discurso único con múltiples puertas de entrada sensorial, afectiva, intelectual y valórica, hablaremos de que el teatro es un recurso educativo sumamente útil y flexible. Un hecho que le convierte en un apartado apto para desarrollar la Inteligencia Emocional (García y Palomera, 2012).

Por tanto, y tal y como señalaban Torres et al. (1990), encontramos en los medios audiovisuales, así como en el teatro, una vía adecuada para proporcionar una experiencia empática al alumnado, dada su capacidad de impacto, la mayor representación de situaciones emocionales, así como la transmisión en directo de reacciones emocionales reales a tiempo real. Esta vía se encontrará determinada por algunos factores personales, expresivos, de situación o contenido, encontrando un mayor grado de adecuación cuanto mayor sea la afinidad e identificación con los personajes (Torres et al., 1990). Así mismo, tal y como señalan García y Palomera (2012), el teatro permite el intercambio de roles y la postura empática con personajes, impactando en las relaciones sociales, a través de un discurso único que accede al espectador a través de puertas sensoriales, afectivas e intelectuales.

LA LITERATURA TEATRAL EN SEXTO CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Capacidades de comprensión y abstracción lectora en niños de sexto de primaria

A lo largo de toda la etapa de Educación Primaria los alumnos han desarrollado, en mayor o menor medida, capacidades de abstracción y comprensión lectora, necesarias para poder acabar representando fragmentos teatrales. Es preciso que, para una correcta representación de un escrito teatral, el alumno haya asimilado correctamente y en primer lugar el mensaje recogido en las líneas que ha leído, el cual dependerá, en gran medida, de su sintaxis, semántica, estructuración, etc. A partir de una primera lectura comprensiva, es cuando el joven podrá comenzar a desarrollar lazos con los personajes de la obra, entendiendo también el sentido global de la misma (Borda Crespo, 2002). La lectura de obras teatrales promueve el desarrollo de ciertas habilidades y saberes culturales y lingüísticos específicos y de otros que, sin ser exclusivos del género, se presentan en él de modo particular. Participar en situaciones de teatro leído antes de ser representado potencia ciertas habilidades básicas de lectura, específicamente la toma de decisiones cuando se lee en voz alta en función de la comprensión e interpretación de las situaciones narrativas (Borda Crespo, 2002).

En cuanto a la comprensión e interpretación de narraciones, el texto teatral potencia particularmente la generación de imágenes mentales, la elaboración de inferencias y la asunción de puntos de vista. Esto hace referencia al hecho de que, si bien lo primero que se advierte cuando se observa una página de una obra teatral son los diálogos, se trata de textos cuya estructura profunda es narrativa. En efecto, en casi todas las obras teatrales (y más aún en las destinadas a niños y pre-adolescentes) se narra una historia (García y Palomera, 2012).

Sin embargo, dado que esa historia no se presenta a través de una voz narrativa, sino de acciones (verbales en los diálogos y no verbales en las acotaciones), se torna necesario imaginar (en el pleno sentido de “generar imágenes mentales”) no solo cuestiones de la historia, sino también una hipotética puesta en escena de la obra que se lee (García y Palomera, 2012). Además, para poder encarnar con la propia voz a un personaje, es necesario asumir su punto de vista de lo que sucede o hace (en función de su personalidad y de la situación que está experimentando). Por lo tanto, cuando se leen obras teatrales para poder representarlas después, es preciso elaborar previamente una representación mental sobre la historia, los objetos, lugares, movimientos realizados, reacciones y motivaciones. Es por todo ello que deben tenerse en cuenta las capacidades de abstracción y comprensión lectora del alumnado a quien va dirigido el trabajo teatral para poder conseguir el objetivo que se persigue con éste (García y Palomera, 2012).

Se han señalado tres rasgos que se consideran fundamentales para determinar las capacidades de comprensión y abstracción:

•**Velocidad y eficiencia de la descodificación de palabras y acceso léxico:** La descodificación lectora a la edad de 10 años ya es automática, de tal manera que en los últimos cursos de Educación Primaria las habilidades de comprensión son las que ocupan la atención del alumnado, centrándose en la misma y no en la mera decodificación. Es por todo ello que la comprensión pasa a convertirse en un indicador del éxito lector. (Curtis, 1980).

•**Identificación de ideas principales de un texto:** Investigaciones previas han mostrado que es entre 2º y 6º de primaria cuando aumenta la capacidad para identificar la idea principal de un texto (Danner, 1976; Yussen, 1982). A medida que el alumno va creciendo, se produce un cambio en el tipo de información que éste considera más importante.

En un estudio elaborado en por Stein y Glenn (1979), se observó que los niños de 1er curso de Educación Primaria seleccionaban las consecuencias de las acciones como las ideas más importantes, mientras que el alumnado de sexto se centraba en los objetivos de las acciones de los personajes. Por ello, desde las primeras edades el alumnado cuenta con ideas estables sobre qué es importante en la historia, y dichas ideas cambian su naturaleza al llegar al estadio evolutivo de los 10-11 años (Danner, 1976; Yussen, 1982).

•**Sensibilidad a la estructura jerárquica:** Un lector debe ser consciente de que el texto se encuentra escrito en función de unas ideas principales, a las cuales se suman ideas secundarias y detalles que complementarán la información. Meyer (1977) afirma que la comprensión de un texto depende de la sensibilidad del lector a la importancia relativa de las ideas contenidas en el mismo. Estudios elaborados por Brown y Smiley (1977) señalan que los niños a la edad de 12 años poseen dicha habilidad a un nivel medio de desarrollo, es decir, son relativamente capaces de distinguir entre niveles más altos y más bajos de importancia.

En síntesis, es preciso tener en cuenta las capacidades de abstracción y comprensión de la edad del público al que va dirigido el trabajo a través de un recurso literario. El alumnado de 11-12 años de edad ya posee velocidad y eficiencia en la decodificación de palabras y acceso léxico (Curtis, 1980), centrando su lectura en los objetivos que tienen las acciones de los personajes (Danner, 1976; Yussen, 1982). Sin embargo, es preciso tener en cuenta que la sensibilidad de los jóvenes lectores para detectar las ideas principales, secundarias y los detalles es relativa a la edad de 12 años (Brown y Smiley, 1977), dependiendo de su sensibilidad a la importancia de las ideas (Meyer, 1977).

Rasgos de etapa influyentes en la literatura

La edad del alumnado en sexto curso de Educación Primaria posee algunos rasgos a diferentes niveles (sociales, cognitivos, motrices...) que deberán ser tenidos en cuenta a la hora de elaborar propuestas didácticas, y por supuesto esto incluye también aquellas basadas en obras literarias, las cuales tendrán que tener en cuenta estos rasgos. Según Smith, Cowie y Blades (2011), a los 12 años de edad:

- El joven puede resolver perfectamente conflictos.
- El joven disfruta si se le otorga responsabilidad.
- El joven ha desarrollado su interés completamente por algún hobby.
- El joven es capaz de decir cuáles son sus puntos fuertes.
- El joven es consciente de que comienzan a producirse cambios en su propio cuerpo.
- La pubertad ha comenzado en las niñas a los 10 años, y es más patente en ellas que en el alumnado masculino.
- La amistad adquiere para ellos un valor primordial, en la gran mayoría de los casos relacionándose casi exclusivamente de manera voluntaria únicamente con personas del mismo sexo. Ante esto, la familia comienza a pasar a un segundo plano para aquellos niños “poco infantiles” o “poco maduros”.
- Comienza a surgir la preocupación por los pensamientos de los demás acerca de ellos.
- Los jóvenes presentan demasiada seguridad ante los cambios.
- Son capaces de aplicar lógica y razonar coherentemente.
- Tienen capacidad para transferir información de una situación y emplearla en otra.
- Lee y escriben con confianza y seguridad.
- Aumentan su preferencia hacia otros sujetos.

-Creen en la supremacía de su propio sexo frente al contrario, sobre todo los chicos.

En síntesis, el alumnado de sexto curso de Primaria posee una serie de hitos evolutivos y características que deben tenerse en cuenta a la hora de elaborar propuestas didácticas. Es un alumnado que disfruta cuando se le otorga responsabilidad, comienza a tener preocupación acerca de la opinión del grupo de iguales hacia ellos, siendo la opinión de los amigos de gran valor al ser ellos las figuras de referencia y apoyo a partir de esta edad y durante la adolescencia. Así mismo, son capaces de aplicar información extraída de una situación en otra distinta, razonando de manera lógica y coherente (Smith et al., 2011). Por ello, estas y otras características mencionadas deberán tenerse en cuenta a la hora de elaborar propuestas didácticas destinadas a dicha edad.

Características e ideas para literatura de sexto curso de Educación Primaria

Gómez del Manzano (1972), autora de obras infantiles, señaló algunas características e ideas relativas a la literatura elegida y seleccionada para tercer ciclo, marcando algunos rasgos a tener en cuenta para los docentes a la hora de elegir la literatura:

- Dado el proceso de crecimiento que el niño experimenta a partir de dichos años y la preocupación que generan en él los cambios sufridos, su comportamiento se ve transformado y siente una mayor necesidad de soledad. Es en esos momentos cuando, entregado a la lectura, podrá vivir y experimentar una serie de sentimientos y emociones que le harán empatizar e identificarse con los protagonistas de las historias.
- Los textos y su manera de ser trabajados en la escuela deben ofrecer la oportunidad a los niños y jóvenes de exteriorizar las emociones y sentimientos que la lectura de dicho texto les ha motivado, así como exteriorizar la identificación con los personajes.
- Dada la vulnerabilidad a la identificación con los personajes, personajes literarios de su misma edad o características facilitarán y aumentarán aún más las posibilidades de dicha identificación.
- Las aventuras o situaciones protagonizadas por una pandilla generan gran interés en los alumnos.
- El éxito y valor de una obra literaria para dicha edad se basará en las necesidades psicológicas y afectivas anteriormente comentadas, así como en las dificultades para integrarse en un grupo urbano actual.
- Lo verdaderamente atractivo e interesante para este rango de edad, serán los valores estético-morales desprendidos en las obras.

Por todo ello, además de tener en cuenta una serie de rasgos lingüísticos, así como de abstracción y comprensión, a la hora de elaborar material literario para público de 11-12 años de edad, es preciso tener en cuenta sus preferencias y motivaciones a la hora de manipular material de este tipo. Se hace necesario ofrecer en la escuela y también en entornos fuera de ella la oportunidad de expresar y exteriorizar lo que un material literario les ha inspirado (Gómez del Manzano, 1972). Así mismo, dada la ya mencionada vulnerabilidad a la identificación con los personajes, las obras protagonizadas por pandillas o jóvenes de su edad facilitará dicha identificación y, por lo tanto, una mayor implicación en la lectura y trabajo con dicho material, siendo atractivo para ellos los valores que se desprendan de dichas obras (Gómez del Manzano, 1972).

Criterios morales y sociales de selección de textos

El carácter pedagógico de un texto literario es un efecto de la lectura de dicho texto más que una característica intrínseca del mismo, a pesar de que muchas obras sean escritas para favorecer su lectura pedagógica (Larrosa, 2003). Toda obra es susceptible de ser leída buscando una enseñanza en ella, un mensaje que se supone ha sido depositado en el texto por el autor para ser desvelada por los lectores. Por todo ello, cualquier texto puede ser leído de manera alegórica. Así, la búsqueda de un mensaje moral en los textos literarios sería ante todo una modalidad de lecturas. (Larrosa, 2003). El conjunto de valores y, por tanto, de la moral consensuada en nuestra sociedad se apropia de la literatura con el fin de transmitir a sus destinatarios sus contenidos. Para ello, señala Larrosa (2003), se selecciona o crea la obra sujeta a criterios morales que nada tienen que ver con lo literario, se establece un modo de carácter legítimo y único de relación a dicho texto, controlando la relación con el proyecto de transmisión del mensaje para finalmente evaluar el logro de dicha transmisión. Para lograr una lectura pedagógica y “que enseñe algo” es preciso reducir las posibilidades de significación del texto a un único sentido considerado válido. Para ello, existen dos opciones: o bien el mediador asegura que el texto contiene un mensaje a transmitir muy evidente, o bien supervisa la lectura de modo que se imponga el sentido “correcto” que dicho mensaje debe tener. (Carranza, 2006).

La literatura infantil y juvenil, según Massat y Alvarado (1993), se define en una intersección de un mensaje estético, literario, y un mensaje que dichas autoras reconocerían como apelativo (vinculado a lo pedagógico y lo didáctico), en contradicción con lo primeramente citado. Esta dimensión apelativa, destacan las autoras, puede inhibir la función estética.

La literatura, al igual que cualquiera de las dimensiones del arte, es plurisignificativa, ambigua, inaprensible en cuanto a posibilidades de significación se refiere. Por ello, Carranza (2006) también defiende, a su vez y contradiciendo lo expuesto anteriormente, que la selección de textos debe privilegiar dicha plurisignificatividad, favorecer la libertad y apertura de interpretación en el lector. Esta interpretación debe estar marcada por una actitud de escucha en el encuentro con los textos (sea mediante lectura individualizada, colectiva, o con su representación en el caso de un texto teatral), respetando las interpretaciones múltiples. Si lo interesante para el maestro es ofrecer a los alumnos literatura, abrir espacios de lectura literaria, y lograr la transmisión de ciertos aspectos a ellos, es necesario pensar a cerca de los diferentes modos de acercamiento a los textos existentes al alcance: lectura en voz alta, representación y dramatización...

En definitiva, para seleccionar un material literario es preciso tener en cuenta una serie de criterios, así como las posibilidades de plurisignificación que puede tener un texto. Algunos autores, como Carranza (2006), sostienen que para que un texto sea pedagógico estas posibilidades deben ser reducidas, si se pretende que algo en concreto sea enseñado a los alumnos. Sin embargo, este mismo autor señala también que debe favorecerse la libertad de interpretación, respetándose diversidad en la misma en el alumnado, pensando en los mejores modos o vías para acercar el/los mensajes del texto a los jóvenes: leer en voz alta, dramatizar... (Carranza, 2006). Sin embargo, y tal y como señala Larrosa (2003), los logros de la transmisión literaria deben evaluarse y realmente podrán apreciarse al finalizar el proceso de dicha transmisión, cuidándose la vía elegida para la misma.

OBJETIVOS

Objetivo general del trabajo

Analizar la idoneidad de una propuesta de trabajo de las capacidades empáticas a partir de la literatura teatral en sexto curso de Educación Primaria.

Objetivos específicos

- Identificar las habilidades e hitos evolutivos de alumnos de 11-12 años de edad de las que hay que partir.
- Identificar características que debe tener la obra literaria para ajustarse al rango de edad (11-12 años de edad).
- Establecer un planteamiento metodológico basado en sesiones de representación teatral y sesiones de reflexión para trabajar competencias empáticas en diferentes y determinadas situaciones.
- Determinar, partiendo de la literatura previa, el grado de ajuste de la propuesta realizada, teniendo en cuenta una buena adecuación de la misma a la edad del alumnado.

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

Como ya se ha mencionado en páginas previas, la Inteligencia Emocional influye notablemente en el éxito, no solamente de tipo académico, sino personal, (Trianes y Gallardo, 2008). Dentro de ella, la empatía constituye una competencia de notable importancia a desarrollar. Partiendo del entendimiento y conocimiento de uno mismo, de nuestras propias emociones y de la ambivalencia de las mismas, podemos ser capaces de ponernos en el lugar de otra persona y así conseguir relacionarnos socialmente en el mundo en que vivimos de una manera adecuada y positiva (Lopez et al., 1990).

Para el siguiente programa se han compuesto tres pequeñas obras teatrales que se pretende sean representadas por alumnado de sexto curso de Educación Primaria. En ellas, el objetivo es trabajar capacidades empáticas en tres situaciones diferentes que pueden darse en la vida de los alumnos de estas edades: situaciones de índole familiar, situaciones de acoso escolar y situaciones ligadas al auto concepto y la opinión del propio cuerpo ante los cambios que se dan en él a esta edad. El objetivo no es únicamente que el alumnado desarrolle capacidades empáticas y de auto conocimiento de uno mismo, sino también que pueda desarrollarlas y prepararse de algún modo para situaciones que podrán vivir en torno a la adolescencia, las cuales, a través de la empatía, pueden llegar a ser abordadas y resueltas de manera adecuada. Esto se debe a que se considera que, si un niño tiene desarrolladas capacidades empáticas positivas, será capaz de solucionar conflictos de índole emocional y que es muy probable que aparezcan en su vida durante dicha etapa.

La familia constituye un modelo empático, habiéndose demostrado en numerosos estudios que dicho modelo será un factor determinante en las capacidades empáticas del niño en otros contextos sociales como la escuela o las relaciones de amistad.

Al llegar la adolescencia, la relación con la familia, debido a la creencia de que el grupo de iguales (personas cercanas a su edad) serán quienes mejor les comprendan, puede generar conflictos en el hogar (López et al., 1990).

Durante la adolescencia y los años previos a ella, la relación con las figuras de apego (maternas y paternas), seguirá siendo fundamental para los niños (López et al., 1990). A pesar de que, como ya se ha dicho, la búsqueda de proximidad se oriente hacia el grupo de iguales, necesitan que sus figuras de apego estén junto a ellos de manera incondicional y disponibles para sentirse seguros y abrirse a nuevas relaciones (López et al., 1990). Sin embargo, en ocasiones los adolescentes no serán conscientes de que, dadas sus conductas y el distanciamiento hacia dichas figuras de apego, se generarán conflictos y la predisposición de dichas personas quizás no sea la más adecuada a raíz de esto. El proceso de la adolescencia puede conllevar una crisis familiar puesto que querrán ser más autónomos, y orientarán sus deseos de proximidad y comunicación hacia el grupo de iguales, aumentando y diversificando sus vínculos afectivos hacia amigos o parejas sexuales, sustituyendo estos a los anteriores (López et al., 1990). A pesar de que esto sea algo inevitable en dicha etapa, es posible trabajar de manera previa para tratar que las figuras de apego y modelos empáticos familiares positivos sigan teniendo importancia y sigan siendo grandes referencias para ellos en una etapa emocionalmente complicada.

Desde hace tiempo, la violencia entre jóvenes y niños inmersos en la adolescencia y cercanos a ella ha crecido. A pesar de que el acoso escolar no sea un concepto nuevo, siempre ha existido, a pesar de que ha sido en las dos últimas décadas cuando los medios de comunicación han comenzado a dar eco a episodios de este tipo.

Una de las hipótesis que se barajan como causa del acoso escolar es el bajo o nulo nivel de empatía. (Nolasco, 2012). Teorías generales elaboradas sobre la violencia plantean diferentes hipótesis sobre el rol inhibitor de la empatía sobre la agresión, como las de Feshbach y Feshbach (1969) o las de Miller y Eisebenrg (1988).

Dichas hipótesis plantean dos aspectos: Desde una perspectiva cognitiva, la agresión podría ser menos habitual en personas con mayor capacidad empática, dado que existe capacidad de tomar la perspectiva del otro y, por tanto, comprender su posición. Desde una perspectiva emocional, que la observación del sufrimiento de otros resultará en la anulación de la agresión cuando el agresor siente el malestar de la víctima o experimenta una respuesta emocional, observándose una reacción empática (Nolasco, 2012). Nolasco realizó un estudio en un Instituto de Educación Secundaria, en el cual uno de sus objetivos era establecer el grado de relación entre la empatía y el acoso escolar. Para ello se empleó un cuestionario para medir acoso escolar entre iguales, en el cual únicamente se estudiaba a los alumnos como agresores y no como víctimas. La conclusión fue que existe una relación negativa entre empatía y acoso escolar: cuanto menor es la capacidad empática del sujeto, mayor puntuación en acoso. Sin embargo, señala Nolasco (2012), hay que tener en cuenta que la empatía únicamente es un variable de riesgo y no tiene por qué ser una causa suficiente o necesaria para situaciones de acoso escolar. Sin embargo, Nolasco (2012) plantea la importancia de la prevención y la intervención frente al acoso escolar, así como el trabajo de la empatía para poder prevenir este tipo de situaciones.

Será entre los 8 y los 11 años de edad cuando la concepción y la opinión de los niños sobre sí mismos comience a verse influida y marcada por la comparación social, siendo en la pre-adolescencia cuando consideren características personales que influyen en las relaciones sociales o que determinan su imagen ante los demás, haciendo generalizaciones a raíz de todo ello (López et al., 1990).

La pubertad y sus cambios se considera que comienzan entre los 8 y los 12 años de edad. Es en esta etapa cuando las amistades comienzan a cobrar gran importancia y se comienza a tener conciencia de que el grupo de iguales puede opinar sobre ellos, y por ello muestran inseguridad ante cambios que puedan generar malas opiniones.

Será a partir de los 13 años cuando los cambios corporales puedan bajar la autoestima de los jóvenes, pudiendo estar ésta influida por la presión, opinión e influencia de sus amigos y compañeros (Smith et al., 2011). Puesto que en la mayoría de los casos, el joven se dejará guiar por la opinión y valoración de los amigos, sea esta con resultados negativos o positivos sobre su autoestima y aceptación de cambios en su propio cuerpo, se considera preciso trabajar las capacidades empáticas en el alumnado en vistas de encontrarse situaciones en las que su opinión pueda ser requerida. Es decir: un alumno puede ser consciente, dado que él también se apoya en sus amigos para demandar consejo y sinceridad, de que un amigo necesita apoyo para aceptar los cambios que se están produciendo en él, así como aceptarse. A través de la empatía podrá ser capaz de ponerse en el lugar de la otra persona, aportándole opinión y asesoramiento positivos ante cambios, y siendo su apoyo ante una posible falta de autoestima o de no aceptación.

Será, a consecuencia de todo lo presentado en este apartado, por lo que se decidirá trabajar la empatía en todas estas situaciones que el alumnado puede vivir durante su etapa pre-adolescente y adolescente. Con unos adecuados referentes empáticos y forjando capacidades empáticas desde los primeros agentes de socialización (familia y escuela), el joven podrá resolver conflictos de manera adecuada en el entorno escolar y social en general (Trianes y Gallardo, 2008) evitando situaciones típicas como la violencia y el acoso escolar, así como desempeñando un papel positivo en relaciones de amistad.

PROPUESTA DEL PROGRAMA

A continuación, se muestra la propuesta de un programa de intervención para fomentar y trabajar las competencias empáticas de alumnos de sexto curso de Educación Primaria en diferentes situaciones vinculadas a su vida real que se consideran importantes. Este programa cuenta con siete sesiones basadas en tres textos dramáticos a representar (Anexos I, II y III). Cada relato contará con un trabajo de dos sesiones: una para representarlo, y otra para analizarlo en grupo. Una de las sesiones está destinada a la presentación de la propuesta.

Se propone trabajar una representación al principio de cada trimestre, esto es, empleando en una misma semana las dos sesiones destinadas a cada relato: la de representación y la de análisis, de manera seguida. La representación del primer trimestre se sugiere que se realice más adelante, así como la selección del grupo de niños que participarán en ella como actores, dado que el profesor quizá aún no está familiarizado con el alumnado. La propuesta puede realizar empleando dos horas de clase de Lengua Castellana y Literatura de la primera semana de cada uno de los trimestres. El objetivo es que cada relato sea representado por un grupo diferente de alumnos, hechos a voluntad del profesor, quien puede elaborar los grupos en función de las necesidades del alumnado. Por ejemplo, si observa que un alumno tiene problemas para relacionarse con otro compañero, puede colocar a ambos como protagonistas de un relato para favorecer el entendimiento y trabajo cooperativo entre ambos.

Sesión 1: Presentación de la propuesta al alumnado al principio del curso.

•Objetivos:

- Presentar el concepto de empatía a los alumnos. Comprobar sus conocimientos y nociones previas en cuanto al concepto, aportando ejemplos de situaciones en las que se produce la empatía si fuese preciso.
- Presentar la propuesta al alumnado, hablando de qué se va a realizar y elaborando los grupos para las tres representaciones.
- Acordar con los alumnos las fechas de ensayo de las representaciones teatrales.

•Desarrollo propuesto para la sesión:

- En primer lugar, se propone hablar al alumnado de que a lo largo del curso va a trabajarse la competencia empática. Se sugieren realizar preguntas sobre qué es la empatía, e incluso pedir ejemplos a los alumnos de situaciones en las que ésta se dé y explicar cómo lo hace.
- A continuación, es preciso explicarles que se van a realizar tres representaciones teatrales de tres situaciones diferentes, sin hablarles de la temática, puesto que es algo que deberá analizarse en cada sesión posterior a las representaciones.

Se informa de que se van a realizar tres grupos, con un número de miembros variable (dependiendo del número de alumnos con el que cuente la clase y dependiendo también de los personajes de cada texto). Si el número de alumnos no terminase de cubrir el de actores (se proponen en total 25 personajes entre los tres relatos), sería posible que algún alumno repitiese su función de actor. Esto puede ser también una buena estrategia con aquellos alumnos que, como ya se ha mencionado antes, tengan carencias empáticas o ciertos problemas en según qué situaciones relacionadas con los relatos en la vida real.

-Después, se acordará una rutina de ensayos y sesiones con el profesor para repartir los personajes y preparar la representación futura a los compañeros. En el caso de la representación del primer trimestre, sería posible realizarla en el mes de octubre, para disponer de un tiempo equitativo y adecuado al igual que el resto de representaciones para ensayarse.

A continuación de dicha representación, comenzarían el reparto de actores y los ensayos de la representación del segundo trimestre, produciéndose a su vez en este los ensayos para la del tercero. Es decir, cada representación se prepara durante el mes anterior. Se propone utilizar un recreo a la semana para ensayar la obra de teatro, y no todas las semanas, para poder representarla adecuadamente. Por supuesto, es preciso hablar al alumnado de que cada uno tiene la responsabilidad de estudiar y preparar su texto de manera individual en casa también.

Sesión 2. Representación del primer texto dramático: La empatía en situaciones familiares.

•Objetivos:

-Representar de manera adecuada el fragmento teatral (ver Anexo I), con una acertada expresión corporal y empleando recursos de tipo verbal y no verbal para la representación.

-Realizar una escucha atenta y activa, así como una participación como espectadores, en una representación teatral.

•Desarrollo propuesto:

El grupo de alumnos que compone el elenco de actores lleva a cabo la representación, que durará como mucho una hora, con el resto de compañeros como público.

El papel del profesor será ejercer de apuntador o, si así fuese requerido, asegurarse de que los espectadores cumplen la función que tienen como tales.

Sesión 3. Reflexión y análisis de la primera representación teatral.

•Objetivos:

- Identificar la temática de la situación presentada en la primera representación.
- Identificar el papel de la empatía en dicha situación.
- Proponer posibles vías de solución, si es que las hay o pueden ser propuestas, para el problema planteando en el texto dramático, diferentes a las que se han propuesto en él.
- Expresar el punto de vista individual, simulando mentalmente la situación y desarrollando destrezas empáticas para decidir cómo actuaría cada uno en dicha situación.

•Posible desarrollo:

Se propone realizar esta sesión en el siguiente día a la representación teatral para que el alumnado pueda recordar adecuadamente lo acontecido en la obra. El profesor puede abrir la sesión preguntando qué ocurría en la historia, qué personajes había, sus características y cual/es era/n el/los problema a resolver, qué decisiones se tomaban...etc. A continuación, puede abrirse la temática de la empatía preguntando si había quedado patente el papel de la misma en la representación, quién había mostrado tenerla y quien no, cómo se había puesto de manifiesto...

Se recomienda pedir al alumnado que piense en cómo se sentirían ellos mismos ante una situación así, preguntándoles cómo actuarían y cómo pensarían estando en cada uno de los diferentes papeles de la representación, así como invitándoles a que propongan otras posibles soluciones o que piensen otras maneras de las que podría haber acabado la historia si los personajes no hubiesen mostrado empatía.

Así mismo, pueden pedirse experiencias propias, preguntando a los alumnos si han vivido alguna situación así en sus casas, cómo la solucionaron en el caso de ser afirmativa la respuesta...etc.

Sesión 4. Representación del segundo texto dramático: La empatía en situaciones de acoso escolar.

•Objetivos:

- Representar de manera adecuada el fragmento teatral (ver Anexo II), con una acertada expresión corporal y empleando recursos de tipo verbal y no verbal para la representación.
- Realizar una escucha atenta y activa, así como una participación como espectadores, en una representación teatral.

•Desarrollo propuesto:

El grupo de alumnos que compone el elenco de actores lleva a cabo la representación, que durará como mucho una hora, con el resto de compañeros como público. El papel del profesor será ejercer de apuntador o, si así fuese requerido, asegurarse de que los espectadores cumplen la función que tienen como tales.

Sesión 5. Reflexión y análisis de la segunda representación teatral.

•Objetivos:

- Identificar la temática de la situación presentada en la primera representación.
- Identificar el papel de la empatía en dicha situación.
- Proponer posibles vías de solución, si es que las hay o pueden ser propuestas, para el problema planteado en el texto dramático, diferentes a las que se han propuesto en él.
- Expresar el punto de vista individual, simulando mentalmente la situación y desarrollando destrezas empáticas para decidir cómo actuaría cada uno en dicha situación.

•Posible desarrollo:

Se propone realizar esta sesión en el siguiente día a la representación teatral para que el alumnado pueda recordar adecuadamente lo acontecido en la obra. El profesor puede abrir la sesión preguntando qué ocurría en la historia, qué personajes había, sus características y cual/es era/n el/los problema a resolver, qué decisiones se tomaban...etc. A continuación, puede abrirse la temática de la empatía preguntando si había quedado patente el papel de la misma en la representación, quién había mostrado tenerla y quien no, cómo se había puesto de manifiesto...

Se recomienda pedir al alumnado que piense en cómo se sentirían ellos mismos ante una situación así, preguntándoles cómo actuarían y cómo pensarían estando en cada uno de los diferentes papeles de la representación, así como invitándoles a que propongan otras posibles soluciones o que piensen otras maneras de las que podría haber acabado la historia si los personajes no hubiesen mostrado empatía.

Sesión 6. Representación del tercer texto dramático: La empatía respecto a situaciones ligadas al auto concepto y la opinión del propio cuerpo ante situaciones de cambio en él.

•Objetivos:

- Representar de manera adecuada el fragmento teatral (ver Anexo III), con una acertada expresión corporal y empleando recursos de tipo verbal y no verbal para la representación.
- Realizar una escucha atenta y activa, así como una participación como espectadores, en una representación teatral.-

•Posible desarrollo:

El grupo de alumnos que compone el elenco de actores lleva a cabo la representación, que durará como mucho una hora, con el resto de compañeros como público. El papel del profesor será ejercer de apuntador o, si así fuese requerido, asegurarse de que los espectadores cumplen la función que tienen como tales.

Sesión 7. Reflexión y análisis de la tercera representación teatral. Conclusiones generales.

·Objetivos:

- Identificar la temática de la situación presentada en la primera representación.
- Identificar el papel de la empatía en dicha situación.
- Proponer posibles vías de solución, si es que las hay o pueden ser propuestas, para el problema planteado en el texto dramático, diferentes a las que se han propuesto en él.
- Expresar el punto de vista individual, simulando mentalmente la situación y desarrollando destrezas empáticas para decidir cómo actuaría cada uno en dicha situación.
- Extrapolar de manera figurada la empatía a otras situaciones diferentes de la vida.
- Reconocer el papel de las competencias empáticas en otras situaciones diferentes a las vistas en las representaciones teatrales.

·Posible desarrollo:

Se propone realizar esta sesión en el siguiente día a la representación teatral para que el alumnado pueda recordar adecuadamente lo acontecido en la obra. El profesor puede abrir la sesión preguntando qué ocurría en la historia, qué personajes había, sus características y cual/es era/n el/los problema a resolver, qué decisiones se tomaban...etc.

A continuación, puede abrirse la temática de la empatía preguntando si había quedado patente el papel de la misma en la representación, quién había mostrado tenerla y quien no, cómo se había puesto de manifiesto...

Se recomienda pedir al alumnado que piense en cómo se sentirían ellos mismos ante una situación así, preguntándoles cómo actuarían y cómo pensarían estando en cada uno de los diferentes papeles de la representación, así como invitándoles a que propongan otras posibles soluciones o que piensen otras maneras de las que podría haber acabado la historia si los personajes no hubiesen mostrado empatía.

Por último, y dado que sería la sesión final de la propuesta, sería recomendable pedir al alumnado que pensase, para expresarlo posteriormente en voz alta, posibles situaciones diferentes a las vistas en los textos y representaciones teatrales en las que podrían emplearse y ponerse en funcionamiento las competencias empáticas, invitándoles a que aquellas situaciones mencionadas por ellos sean cotidianas en su día a día, como por ejemplo: situaciones en el transporte público, en fiestas de cumpleaños con los amigos, en un conflicto en un restaurante...

ANÁLISIS CRÍTICO DEL PROGRAMA

El programa que se presenta en este TFG pretende evidenciar la posibilidad de desarrollo y mejora de capacidades empáticas a través de obras teatrales en un sexto curso de Educación Primaria (11-12 años de edad), necesarias para vivir en sociedad. Este desarrollo o mejora pretende hacerse con carácter también preparatorio para la adolescencia, etapa en la que los alumnos se encontrarán próximamente y después de dicho curso. Será en dicha etapa donde puedan aparecer numerosas situaciones y conflictos, los cuales, con ayuda de la empatía, podrán ser solucionados de manera más positiva y efectiva (Nolasco, 2012). De esta manera, se propone un programa que parece adecuado desde una perspectiva teórica.

Desde un primer momento, se tomó como punto de partida la Inteligencia Emocional, un factor muy determinante en el éxito, no sólo académico, sino también en la vida en sociedad en general (Trianes y Gallardo, 2008). Dentro de ella se encontraron numerosos componentes y competencias, entre ellas la empatía. Una persona competente emocional y socialmente, en un primer momento, debe ser consciente de la existencia de emociones en sí mismo y por consiguiente en los demás para poder relacionarse en el mundo que le rodea (López et al., 1990). Por ello, se plantea tomar como punto de partida la Inteligencia Emocional y dentro de ella la empatía como un rasgo de gran importancia a desarrollar. Dado que apenas existen una gran cantidad de estudios de la empatía en alumnado de un sexto curso de Educación Primaria, así como de las posibilidades didácticas que esta edad ofrece (dado su desarrollo físico, cognitivo, social...etc), se decide realizar un análisis de qué factores determinan la empatía en dicha edad, qué rasgos a nivel empático presentan, y de cuáles son las mejores vías para trabajarlas (entre ellas, el teatro).

Hasta el presente año se han encontrado obras de literatura infantil que trabajaban las emociones y sus competencias, entre ellas la empatía, a través de cuentos con protagonistas como los animales. Materiales como *Cuentos para sentir* (Ibarrola, 2003), *Cuentos para educar con Inteligencia Emocional* (Peñalver y Sánchez, 2014) o *El gran libro de las emociones* (Pujol, 2012) se encuentran destinados a niños de 5 a 8 años de edad, al igual que mucha de la literatura de este tipo. Otros libros, como es el caso de *El emocionario* (Núñez y Romero, 2013), presentan de manera ilustrada y por orden alfabético diferentes emociones para trabajar en distintas franjas de edad (entre ellas las de 10-12 años), pero no abordan aspectos relacionados específicamente con la empatía. Además, no se encuentran apenas cuentos o novelas para trabajar competencias emocionales en niños del último ciclo de Educación Primaria, posiblemente porque se asume que a dicha edad son conscientes de la existencia de competencias como la empatía (Ortiz, 1990). Sin embargo, el trabajo de dichas competencias en dichas edades sigue siendo necesario de cara a su vida en sociedad, puesto que el desarrollo humano, y por consiguiente el emocional, dura toda la vida (Delval, 1994).

Si bien existen estudios de que la lectura mediada de cuentos es una buena opción para desarrollar capacidades empáticas en los niños de Educación Infantil y los primeros cursos de Primaria a través de relatos protagonizados por animales y personajes fantásticos, (Riquelme y Munita, 2013) posiblemente el teatro sea una buena vía para trabajarlas en tercer ciclo de Primaria y Educación Secundaria. Con relatos teatrales que cumplan las características que debe tener la literatura para dicha edad, no sólo a nivel léxico y sintáctico, sino también temático, los alumnos pueden desarrollar una multiplicidad de emociones y competencias emocionales, ya no solo la empatía, al tener que ponerse en la piel de un personaje (García y Palomera, 2012).

Se decide el teatro como vía de trabajo puesto que, como han demostrado diversos autores, se trata de un medio apto para trabajar la Inteligencia Emocional y, en concreto, la empatía (García y Palomera, 2012). A través del intercambio de roles y de la postura empática con los personajes, los alumnos podrán vivir un impacto en su pensamiento, tanto en relaciones sociales de dentro del contexto teatral como fuera de él (García y Palomera, 2012). En esta propuesta, los alumnos no sólo van a representar un personaje y por lo tanto van a ponerse en su piel, sino que además van a interpretar a personajes que, en su historia ficticia, deben ser empáticos para resolver conflictos.

Realizando este trabajo, se observó que es en esas edades cuando comienzan una serie de problemas de índole escolar, familiar y personal: el acoso escolar, la posible distorsión en la relación con las familias ante la elevada identificación y el elevado apoyo en las amistades y la posible no aceptación del propio cuerpo ante los cambios de la pubertad (López et al., 1990). De la misma forma que existen estudios que destacan el papel que puede tener la empatía en este tipo de situaciones (Nolasco, 2012). En el caso de las situaciones referidas a la aceptación del propio cuerpo, se plantea, a raíz de observar el papel que juegan los amigos a partir de los 11 años (López et al.), que sean estos los que desarrollen capacidades empáticas para ayudar a sus iguales a auto aceptarse. Esta es la diferencia con las otras dos obras, puesto que en las otras se trabaja que sean los protagonistas pre-adolescentes los que desarrollen la empatía.

Así también, teniendo en cuenta que ya entre los nueve y los trece años de edad el niño es capaz de identificar la empatía (Ortiz, 1990) y siendo importante, sobre todo a la hora de estructurar las representaciones teatrales y su reflexión, el conocer el grado de conocimiento que tienen los niños sobre esta competencia emocional, se decide realizar una primera sesión introductoria, determinando qué saben los alumnos respecto a la empatía.

A la hora de componer las obras teatrales en las que se basa el programa, se tuvieron en cuenta una serie de características y criterios. Tal y como señalan Torres et al. (1990), el grado de afinidad e identificación determinará la empatía con personajes en la visualización de obras teatrales o cinematográficas. Por ello, tal y como propone Gómez del Manzano (1972), y teniendo en cuenta que la vulnerabilidad de los niños de tercer ciclo de Primaria a la identificación con personajes de su misma edad que viven situaciones cotidianas será alta (Torres et al., 1990), se han elegido como protagonistas de las obras teatrales a niños y niñas de su misma edad. Así mismo, se han tenido en cuenta otros factores, como el grado de empatía dependiendo del género. Tal y como señalaban Calvo et al. (2001), en las edades destinadas a dicha propuesta aparecen mayores capacidades empáticas en el género femenino, por lo tanto se aprovechó este dato para, en el caso de dos de las obras teatrales, fuesen dos personajes femeninos los que mostrasen mayor capacidad empática y guiasen a los demás personajes a la hora de ponerse en el lugar de los demás.

Tal y como señala Gómez del Manzano (2012), el éxito de una obra literaria para dicha edad, no sólo de índole pedagógico, se basará en las necesidades psicológicas y afectivas del público al que va dirigido, aspectos que se tienen en cuenta al componer las obras. Además se planteó la lectura individual de las obras de teatro dado que, según Gómez del Manzano (1972), debido a los cambios que se producen en el niño, éste pasará a buscar la soledad y, refugiado en la lectura individual, podrá vivir y experimentar sentimientos y emociones que le harán trabajar sus capacidades empáticas hacia los personajes.

Por otra parte, puesto que se pretende que este programa tenga un carácter pedagógico y que por tanto “desarrolle” algo en los alumnos (capacidades empáticas en este caso) se reducen las posibilidades de significación del texto, tratando de que la obra teatral tenga un único sentido considerado válido, y que el mensaje transmitido sea evidente (Carranza, 2006): en el caso de conflictos familiares, el empatizar con los padres en la búsqueda de armonía, en el caso del acoso escolar, ponerse en el lugar de la persona que es acosada, y en el caso de la aceptación del propio cuerpo, en empatizar con una persona cercana para poder ayudarle a aceptarse tal y como es. Sin embargo, siempre es posible encontrarse con alumnos cuyas relaciones con su familia no sean las adecuadas o las que entran con los estándares y pudieran ver sus perspectivas empáticas distorsionadas, dependiendo de sus modelos empáticos (Eisenberg, 1992).

Una vez analizada la posible idoneidad del programa en lo que a nivel teórico se refiere, es importante remarcar que el planteamiento de un trabajo así tendría ciertas limitaciones. Se considera necesario mencionar aquellas de tipo temporal. Este programa se propone para ser trabajado por el tutor de una clase de sexto de Primaria, de quién se deduce impartirá a la clase la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, dentro de la misma o en la de Valores sociales y cívicos, pudiendo también impartirse en el área de Religión en el caso de centros concertados.

Para el área de Lengua Castellana y Literatura se dedican cuatro horas semanales, lo cual, en comparación a las otras dos asignaturas propuestas, es un número elevado de horas disponibles. Sin embargo, dada la programación anual y dependiendo de los contenidos que el profesor quiera impartir, habrá limitaciones o falta de tiempo para realizarla, pudiendo optar por realizar una o dos representaciones únicamente. En suma, dado que se propone que cada obra sea trabajada en un trimestre, se requiere de ensayos para la misma, proponiéndose horas de recreo o alguna hora de clase, lo que quitaría mucho tiempo al profesor y a los alumnos, siendo una limitación y teniendo que tomar el maestro conciencia y decisión sobre ello.

Así mismo, encontraríamos limitaciones en relación a los factores determinantes de la empatía. En primer lugar, la disponibilidad de todos los niños a modelos empáticos no será la misma, estando determinada no sólo por el papel de sus padres en este sentido, sino por maestros, amigos o los medios de comunicación (Eisenberg, 1992). Dado que se propone una sesión inicial del programa para determinar el conocimiento que tienen los niños sobre lo que es la empatía, se sugiere realizar también una simulación a través de distintos role-playings improvisados para comprobar las capacidades empáticas del alumnado previas a la puesta en práctica del programa o su predisposición para mejorar las mismas. A su vez, es conveniente determinar qué relación tiene el niño con sus círculos sociales habituales para así deducir sus capacidades empáticas, lo que podría realizarse a través de un cuestionario previamente rellenado y cumplimentado. A pesar de todo ello, es muy difícil determinar el grado de empatía que puede tener el alumnado, ya que éste puede variar de una situación a otra, influenciado por factores de tipo familiar, amistoso, cognitivo, etc. (Eisenberg, 1992). Es conveniente realizar análisis a este respecto a la hora de desarrollar propuestas en esta línea de trabajo.

La edad y el sexo serán determinantes también en el grado de empatía del alumnado. Pakslahti et al. (2002) considera que hay una disminución de prosocialidad y empatía en las puertas de la adolescencia y, aunque autores como Eisenberg y Fabes (1998) mantengan que no habrá diferencias, es preciso tener en cuenta que puede haber niños con capacidades poco empáticas y que quizá no lleguen a las mismas conclusiones que sus compañeros al reflexionar sobre lo trabajado. Así mismo, veremos que las chicas, tal y como afirman Calvo et al. (2011) presentan más capacidades empáticas que los chicos a partir de los 11 años, y por lo tanto éstas pueden presentar mejores resultados y comprensión de lo que se ha trabajado al finalizar el programa.

También se propone plantear un sistema de evaluación, tanto formativa como final, del programa planteado, puesto que, como educadores, es preciso ser consciente de la relevancia que tienen los sistemas de evaluación a la hora de elaborar propuestas metodológicas, conllevando esto una mejora en la calidad del trabajo docente.

Sin embargo, como ya se ha mencionado antes, es complicado evaluar este tipo de aspectos dadas las respuestas de los alumnos, y más si es de forma escrita. Por ello, se considera recomendable evaluar sus capacidades a partir de supuestos casos reales y de la vida cotidiana, por ejemplo, presentados de manera escrita o a través de técnicas como los role-playing en los que los niños tuvieran que improvisar. De esta manera, y con unos criterios (no sencillos de elaborar) de evaluación, es posible valorar el grado de empatía y capacidad para emplear la misma de los alumnos.

Esta propuesta, dado que ha partido del estudio y análisis de la empatía, puede no ser la vía más adecuada para trabajar otros componentes de la Inteligencia Emocional. Por ello, se recomienda el trabajo de otras competencias a través de diferentes planteamientos, analizando previamente las mismas, así como sus características respecto a la edad de los jóvenes con los que se quiere trabajar. Este programa se presenta como una propuesta novedosa que pretende trabajar una competencia emocional a través de una vía literaria que se considera idónea para tal propósito, estando destinado a una edad en la que apenas se encuentran recursos de literatura infantil y juvenil para trabajar dicha competencia.

Dado su carácter innovador, esta propuesta puede y debe tener numerosas mejoras y aportes complementarios, sobre todo de carácter evaluativo antes de ponerla en marcha con los alumnos, para determinar conocimientos, habilidades y nivel de desarrollo previo de los jóvenes con los que se va a trabajar y en los que se quiere mejoren su competencia emocional. El programa presentado puede suponer un punto de partida para la propuesta y estudio del trabajo de competencias emocionales a partir de recursos literarios.

VALORACIÓN PERSONAL

La realización de este TFG ha significado un hito para la obtención del título. Considero que supone la puesta en práctica de contenidos integrados a lo largo de la carrera, junto con reflexión y valoración crítica de los mismos, todo ello conducido por una temática de carácter innovador y que supone un primer paso en el trabajo de las emociones en alumnado de cierta edad.

Durante la realización del documento, se han puesto en práctica todas las metodologías de trabajo estudiadas y puestas en práctica durante estos años, acompañadas de una reflexión y valoración, conducido todo ello por diferentes teorías sobre la empatía y sobre el valor que tienen el teatro y la expresión corporal para su trabajo y el de numerosas emociones, frente a otras vías literarias como pueden ser los cuentos infantiles.

La propuesta de futuro que se plantea sobre el programa es desarrollarlo en profundidad, adaptarlo a las capacidades de los alumnos, teniendo en cuenta una recogida de datos previos sobre las mismas, y una evaluación adecuada para determinar los avances, mejores o la mera utilidad de la misma. Así mismo, propongo en esta valoración el trabajar no solamente la empatía, sino otros componentes de la Inteligencia Emocional que determinan el éxito, a través de la literatura, dada la capacidad de la misma para llegar a los estudiantes de todas las edades. Si bien el teatro, dado que la empatía se basa en ponerse en el lugar de otra persona, es quizás una de las mejores vías para trabajar dicha emoción, es posible y deben seguir realizándose estudios como el que se ha hecho en este TFG de las mejores vías para trabajar distintas emociones ya que, en ocasiones, se trabajan muchas emociones a la vez y se desbancan algunas. Así mismo, se propone también dicho trabajo e investigación enfocado hacia el tercer ciclo de Primaria ya que, como se ha mencionado antes en la discusión crítica de este TFG, se encontraron pocas obras literarias con objetivo de trabajar emociones destinadas a este público, el cual, desde mi punto de vista, también requiere que se trabaje con ellos, puesto que se encuentran en las puertas de una difícil etapa.

CONCLUSIONES GENERALES

A continuación se enumeran algunas conclusiones que pueden ser extraídas de la realización de este trabajo:

- ✓ La literatura constituye una buena vía de trabajo de emociones y competencias emocionales.
- ✓ A partir de la realización de este trabajo se puede concluir que el empleo de recursos literarios de tipo teatral se puede asociar con el desarrollo o mejora de capacidades empáticas en un sexto curso de Educación Primaria.
- ✓ El planteamiento del programa presentado en este trabajo es interesante dada su adecuación a nivel teórico con respecto al trabajo de la competencia emocional de la empatía a través del teatro.
- ✓ Para establecer una adecuación real del planteamiento metodológico son necesarios tanto su puesta en marcha como las posibilidades de evaluación asociadas, así como el hecho de tener en cuenta las limitaciones temporales y aquellas relativas a los factores determinantes de la empatía (disponibilidad de modelos empáticos, edad, género etc.) y que por tanto determinarán la adecuación del programa a los alumnos.
- ✓ A nivel personal un trabajo como este supone un cierre a los estudios de Grado, a través del cual se profundizan y amplían conceptos, se desarrolla una metodología propia de trabajo, y da lugar a la elaboración de un proyecto personal con un alto poder de implicación.

REFERENCIAS

- Berger, K. S., y Thompson, R.A. (1998). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Borda Crespo, M.I. (2002). *Literatura infantil y juvenil: Teoría y didáctica*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Brown, A.I., y Smiley, S. (1977). Rating the importance of structural units of prose passage: A problem of metacognitive development. *Child Development*, Vol. 48, 1-8.
- Calvo, A.J., González, R., y Martorell, C. (2011). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y aprendizaje*, Vol. 93, 95-111.
- Carranza, M. (May, 2006). La literatura al servicio de los valores o cómo conjurar el peligro de la literatura. *Revista Digital Imaginaria*, 181. Recuperado de <http://www.imaginaria.com.ar/18/1/literatura-y-valores.htm>
- Castillo Hernández, M. (2011). La socioafectividad en la educación de la complejidad. *Revista Educación y Humanismo*, Vol. 13 (21), 129-146.
- Cerrillo Torremocha, P.C., Yubero Jiménez, S., Larrañaga, y Rubio, E. (2004). *Valores y lectura: estudios multidisciplinares*. Universidad de Castilla-La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Curtis, M.E. (1980). Development of components of reading skills. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 75, 656-669.
- Danner, P.R. (1976). Children's understanding of intersentence organization in the recall of short descriptive passages. *Journal of Educational Psychology*, Vol.68, 174-183.
- Davis, M.H. (1996). *Empathy: A Social Psychological Approach*. Florida: Westview Press.
- Delval, J. (1994). *El desarrollo humano*. Madrid: Editorial Siglo Veintiuno de España S.A.

- Eisenberg, N., y Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement, and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, Vol. 14, 131- 149.
- Eisenberg, N., y Miller, P. (1992). Empatía, simpatía y altruismo: lazos empíricos y conceptuales, en N. EISENBERG y J. STRAYER (eds.), *La empatía y su desarrollo*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Eisenberg, N., y Mussen, P.H. (1989). *The roots of prosocial behavior in children*. New York: Cambridge University Press.
- Erikson, E. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, Vol.6, 193-204.
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, Vol. 24 (2), 284-298.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Saínz, M. (2012). Social and Emotional Intelligence in Childhood and Adolescence: Spanish Validation of a Measurement Instrument. *Revista de Psicodidáctica*, Vol. 17 (2), 309-338.
- Feshbach, N., y Feshbach, S. (1969). The relationship between empathy and aggression in two age groups. *Developmental Psychology*, Vol.1, 102 - 107.
- Gallardo Vázquez, P. (2007). El desarrollo emocional en la Educación Primaria. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, Vol. 18, 143-159.
- García, I.D., y Palomera, R. (2012). *El desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del teatro para promover bienestar y respeto a la diversidad*. Trabajo presentado en V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje. Universidad de Cantabria: Cantabria.
- García-Huidobro, V. (2000). Posibilidades y límites en la integración de las disciplinas de la educación artística. *Revista Educarte*, Vol 21(2), 5-9.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R., y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high School students. *Psicothema*, Vol.18, 118-13.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

- Gómez del Manzano, M. (1972). El libro y la lectura en la educación. (167-190). Trabajo presentado en diferentes ponencias en Madrid. Madrid.
- González Trujillo, M.C. (2005). *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y prosodia en acción*. Tesis de Psicología. Universidad de Granada.
- Güell, M., y Muñoz, J. (2000). *Desconócete a ti mismo: Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Herrera, F, Manzano M.R., Mesa M., Muñoz I., y Navarro, M.J. (2002). *Ansiedad, inteligencia y rendimiento académico en el contexto educativo pluricultural de Ceuta*. Ceuta: MECD-CPR.
- Hoffman, M. (1982). "Development of prosocial motivation: Empathy and guilt". En Eisenberg (Ed.). *The development of prosocial behaviour*. New York: Academic Press.
- Ibarrola, Begoña (2014). *Aprendizaje emocionante*. Madrid: Editorial SM.
- Ibarrola, Begoña. (2003). *Cuentos para sentir*. Madrid: Editorial SM.
- K. Smith, P., Cowie, H., y Blades, M. (2011). BTEC First Children's Care. Learning and Development. *Understanding Children's Development*. Oxford: Blackwell.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre la literatura y formación*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Lopes, P.N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, Vol. 35(3), 641-658.
- López, F. Extebarria, I. Fuentes, M.J., y Ortiz, M.J. (1990). Resumen parte primera. En López, F., Extebarria, I., Fuentes, M.J., y Ortiz, MJ (coord.), *Desarrollo afectivo y social*. (pp. 254-255, 257-258, 259). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Massat, E., y Alvarado, M. (1993). El tesoro de la juventud. *Incluso los niños: apuntes para una estética de la infancia*. (35-37). Buenos Aires: La Marca Editora.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (2007). ¿Qué es Inteligencia Emocional?. En Mestre, J.M., y Fernández Berrocal, P. (coord.), *Manual de inteligencia emocional*, Madrid: Ediciones Pirámide.
- Meerum Terwogt, M., Schene, J., y Koops, W. (1990). Concepts of emotion in institutionalized children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 113, 109-19.

- Meyer, B.J.F. (1977). The structure of prose: Effects on learning and memory and implications for education practice. En R.C. Anderson, R. Spiro y W.E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp.179-200). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nolasco, A. (2012). La empatía y su relación con el acoso escolar. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación. Vol 11 (22)*, 35-54.
- Núñez, C., y Romero, R. (2013). *El emcionario*. Madrid: Editorial Palabras Aladas.
- Ortiz, M.J. (1990). El desarrollo de la empatía en la edad preescolar y escolar. En López, F., Extebarria, I., Fuentes, M.J., y Ortiz, MJ (coord.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 113-115). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Padilla Castillo, R. (2009). Desarrollo psico-evolutivo en niños de 6-12 años. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, Vol 14*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_14/RAFAEL_PADILLA_1.pdf
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., y Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem solving strategies, prosocial behavior and social acceptance. *International Journal of Behavioral Development. 26*, 137-144.
- Payne, W. (1985). *A study of emotion: developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain and desire*. Doctoral Thesis of Philosophy, Union Graduate College.
- Peñalver, C., y Sánchez, S. (2014). *Cuentos para educar con Inteligencia Emocional*. Barcelona: Editorial Beascoa.
- Pujol, E. (2012). *El gran libro de las emociones*. Badalona: Editorial Parramon.
- Riquelme, E., y Munita, F. (2011). La lectura mediada de literatura infantil como herramienta de alfabetización emocional. *Revista Estudios Pedagógicos. Vol 37(1)*, 269-277.
- Rodríguez, M.A., y Estellés, J.C. (2008). *Inteligencia emocional y social en el aula*. Valencia: Brief.
- Rodríguez Ledo, C. (2015). *Potenciando la Inteligencia Socioemocional y la atención plena en los jóvenes. Programa de intervención SEA y determinantes evolutivos y sociales*. Tesis de Psicología y Sociología, Universidad de Zaragoza.

- Serafino, E., y W. Armstron, J. (1988). *Desarrollo del niño y el adolescente*. México DF: Editorial Trillas.
- Shapiro, S.L., y Schwartz, G.E. (2000). The role of intention in self-regulation: Toward intentional systemic mindfulness. En M. Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (253-273). Nueva York: Academic Press.
- Stein, N.L., y Glenn, C.G. (1979). An analysis of story comprehension in elementary school children. En R.O. Freedle (Ed.), *New directions in discourse processing* (pp.53-120). Vol. 2, Norwood, N.J: Ablex.
- Stotland, E. (1969). Exploratory Investigations of Empathy. *Advances in Experimental Social Psychology*, En L. Berkowitz (ed.) (pp. 271-314), New York/London: Academic Press.
- Strayer, J. (1993). Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions. *Child Development*, Vol. 64, 188–201.
- Thorndike, R.K. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, Vol. 140, 227-335.
- Torres, E., Conde, E., y Ruiz, C. (1999). La influencia de las pantallas en el desarrollo socio afectivo. En López, F., Extbarria, I., Fuentes, M.J., y Ortiz, MJ (coord.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 286-290), Madrid: Ediciones Pirámide.
- Trianes, M.V, y Gallardo, J.A. (2008). *Psicología de la educación y del desarrollo en los contextos escolares*. Málaga: Editorial Pirámide.
- Wispé, L. (1986) The distinction between sympathy and empathy: To call for a concept a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 50, 314-321.
- Yussen, S.R. (1982). Children's impressions of coherence in narratives. En B.A. Hutson (Ed.), *Advances in reading /language research* (pp.245-281), Vol.1, JAI Press Inc.
- Zahn-Waxler, C., M. Radke-Yarrow, y R. A. King. (1979). Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress. *Child Development*, Vol. 50, 319-330.

ANEXOS

ANEXO I: La empatía en situaciones familiares

UN VIAJE INESPERADO

-Duración aproximada: 20-30 minutos

-Personajes:

-Alicia

-Nico

-Antonio

-Elisa

-César

-Eva

-Argumento:

Alicia y Nico son dos hermanos de la misma edad. Ambos van a la misma clase y están en sexto de Primaria. Se encuentran muy emocionados, puesto que, al llegar el fin de semana, podrán acudir a la fiesta de cumpleaños que dará su amiga Eva en su chalet de las afueras de la ciudad. Sin embargo, sus planes se verán alterados por sus padres, quienes han preparado un viaje familiar de fin de semana aprovechando que su padre ha podido cogerse unos días de fiesta. A pesar de su actitud negativa al principio, conocerán en dicho viaje a una persona que les enseñará a valorar lo que tienen y a empatizar con sus padres.

ESCENA I: SALÓN DE LA CASA DE LOS FERNÁNDEZ

Nico está sentado en el sofá viendo la tele, mientras Antonio lee el periódico en el sillón. Es un salón pequeño y modesto, con un sofá, una tele, un sillón y una mesa de centro. Al instante, entrará Alicia emocionada.

-Alicia: ¡Nico! ¡Ya tengo las invitaciones de la fiesta de Eva! Me las ha mandado por e-mail. La verdad es que esta tía se lo está currando. ¿Has pensado ya de qué podemos ir disfrazados o no?

-Antonio: ¿Tenéis una fiesta? ¿Os lo teníais muy calladito no? ¡Habrà que pedir permiso a vuestros padres, digo yo!

-Alicia: Que sí, que sí, papá, no te pongas pesadito. La tenemos este sábado, en el chalet que tiene Eva en la urbanización de Las Lomas, ¡con piscina y todo!

-Nico (*deja de prestar atención a la tele*): Ah, ¿pero que la piscina va a funcionar? ¡Vamos, entonces genial!

-Antonio: Alto, alto, alto, chicos... ¡Elisa! ¿Puedes venir un momento al salón?

(Alicia y Nico no prestan atención a su padre y hablan entre ellos. Elisa entra en el salón, limpiando una fuente de cristal).

-Elisa: ¿Ya les has dado la sorpresa?

-Nico y Alicia (*mirando a su padre*): ¿Qué sorpresa?

-Antonio: Bueno chicos, ya sabéis que llevamos dos años sin poder irnos de vacaciones por culpa de que yo me pego casi todo el tiempo en la carretera con el camión. Como esta semana hay un puente y existía la posibilidad de que cubriesen mi puesto, he conseguido fiesta el viernes y el lunes para poder ir a pasarnos cuatro días fuera en familia. He reservado una casa en la sierra que...

-Alicia: ¡Si hombre, venga ya!

-Nico: ¡Ni de broma, papá!

-Antonio: ¿Podéis dejarme hablar? No entendéis que...

-Nico: Llevamos esperando la fiesta mucho tiempo, ya es casualidad que para una vez que te preocupas de nosotros y por hacer algo toda la familia tenga que ser justo cuando nosotros tenemos el cumpleaños del año. Si es que ya te vale, papá.

-Alicia: Exacto. Yo paso, lo siento.

-Elisa: Pero bueno, ¿esto qué es? ¡Desde luego, no sé cómo se puede ser tan desagradecido! Vuestro padre os mantiene cada día, gracias a su dinero podéis ir vestidos, ir al instituto e incluso salir con vuestros amigos. El apenas está en casa por conseguir un futuro para vosotros ¿y así es como se lo pagáis? Vais a venir este fin de semana por delante de mí, que os quede claro clarinete.

-Alicia (casi llorando): ¡Venga ya! ¿Tenemos la culpa de no haber ido de vacaciones con vosotros estos últimos años? Los que nos quedábamos solos en la ciudad porque nuestros amigos se iban éramos nosotros, y siempre teníamos la esperanza de irnos a la playa, a algún camping o algo. ¿Ahora que tenemos el cumpleaños de mi mejor amiga, que va a ser un fiestón al que va a ir todo el mundo, tengo que irme a un pueblo cutre en la sierra? ¡Es injusto!

-Nico: ¡Exacto!

-Elisa: Lo que sí es injusto es que no reconozcáis nada a vuestro padre. ¡Iros ahora mismo cada uno a vuestro cuarto y empezad a pensar qué os lleváis al viaje!

(Alicia y Nico abandonan el salón, enfadados y murmurando por lo bajo).

-Antonio: Quizás no tendría que haber pedido estos días de fiesta, Elisa... en el fondo me da rabia por los chicos.

-Elisa: Tu no sabías lo del cumpleaños, y además, hace tiempo que no nos vamos todos juntos de vacaciones. A saber cuándo puedes volver a cogerte días de fiesta... Ellos tendrán más fiestas de cumpleaños, seguro.

-Antonio: Buf... vámonos a dormir, anda.

(Abandonan el salón y se baja el telón).

ESCENA II: HABITACIÓN DE NICO

-Alicia: ¡Es alucinante! Para una vez que hay un fiestón así nos lo vamos a perder, todo porque a papá le ha dado por pedirse fiesta estos días. ¿En serio, nunca pide fiesta por nosotros y ahora le da por ahí? ¡No es justo!

-Nico: Bueno Alicia, a mí me fastidia y no quiero irme a la sierra, pero papá si no ha pedido vacaciones otras veces es porque no ha podido...

-Alicia: ¿Vas a ponerte de su lado? ¡Alucino!

-Nico: No voy a ponerme de su lado. ¡Si a mí también me fastidia! Pero en el fondo me da pena...

-Alicia: Te has vuelto un sentimental. Me voy a dormir.

(Sale de la habitación. Se baja el telón).

ESCENA III: CASA DE LA SIERRA

(Aparece en escena la simulación de una casa. En un lado se puede ver el salón, una pared en el centro del escenario la separa de la habitación donde van a dormir Alicia y Nico. Antonio y Elisa dejan las maletas, mientras Nico manda mensajes con su teléfono y Alicia no para de hablar por teléfono).

-Antonio: Bueno, ¡pues ya estamos aquí! Esa puede ser vuestra habitación, chicos *(señala la habitación con dos camas)*.

-Alicia: Si, Eva, esto es una cutrez...ya hemos llegado. ¿Vosotros ya tenéis todo preparado? ¿Van a ir Lydia y Álvaro también al final?...¿Qué dices, qué pasada!

-Elisa: ¡Alicia! ¿Te importaría dejar de hablar por teléfono un segundo mientras instalas tus cosas? ¡Llevas casi una hora hablando por teléfono y sólo te oigo quejarte!

-Alicia: *(Se gira hacia su madre, apartando el teléfono de la oreja)* Si, si, mamá... *(Se da la vuelta y continua hablando)* Bueno pues eso Eva, ¡que qué fuerte! ¿Y Samuel y Clara también?

(Elisa se acerca y le quita el teléfono primero a Alicia y después a Nico).

-Nico: ¡Ey mamá, pero qué haces!

-Alicia: ¡Mamá, de qué vas! ¿Encima de que tenemos que venir a esta pena de sitio ni siquiera podemos hablar con nuestros amigos?

-Antonio: Hijos, nos gustaría que durante estos días estuviésemos en familia y pasándolo bien, no hablando todo el rato por teléfono...

-Elisa: ¡No les des más explicaciones Antonio, déjalos! Haced el favor de dejar de quejaros por todo, que parece que no veis los esfuerzos que vuestro padre ha hecho. Por favor, id a dejar las maletas, que comeremos en un rato.

-Alicia: ¡Esto es el colmo! Anda vamos, Nico, vamos a dejar las maletas y nos vamos a dar un paseo, a ver si por lo menos hay una parada de autobús o algo por si tenemos la oportunidad de escaparnos de esta dictadura.

(Van a la habitación, dejan las maletas y salen de la casa)

-Antonio: Pero hijos...

-Elisa: Oye Antonio, no voy a repetírtelo más veces. Tienen que aprender a ponerse un poco en el lugar de los demás y a dejar de quejarse. Que den una vuelta por el pueblo y se despejen, vamos a hacer nosotros la comida.

(Salen del salón y se baja el telón).

ESCENA IV: EL PUEBLO

(Se abre el telón y aparecen Nico y Alicia caminando. Se encuentran en una calle del pueblo, al lado de unos pastos. Nico anda con las manos en los bolsillos y cabizbajo, mientras Alicia da patadas a una piedra.)

-Alicia: Genial, por si el fin de semana no iba a ser lo suficientemente aburrido, ahora ni siquiera tenemos los móviles. Te lo juro, a veces mataría a papá y a mamá.

-Nico: Creo que quejarnos no nos va a servir de nada, Alicia... Aunque no sé qué prefiero, porque yo estaba hablando con Fran, me estaba dando envidia con lo de la fiesta y me estaba poniendo malo...

-Alicia: ¿Y si pasa algo interesante en la fiesta? ¿Qué? ¿Vamos a ser los últimos en enterarnos? ¡Estoy harta de papá y mamá y ni siquiera llevamos aquí un día!

-Nico: Buf, ya lo sé, Alicia...

(Siguen caminando y se oye el pitido de una bici detrás de ellos. Aparece César montado en bici, frenando en seco dado que está a punto de atropellarlos)

-César: ¡Uy! ¡Perdonad!

-Nico: ¿Estás tonto o qué, tío? ¡Casi atropellas a mi hermana!

-Alicia: ¿Es que los paletos de pueblo no tenéis ojos para mirar?

-César: Oye, lo siento. Iba mirando que no me atropellase Felipe el de la herrería con su furgoneta, que siempre está por el cruce de ahí atrás... bueno, que dudo que sepáis quien es Felipe porque tenéis pocas pintas de vivir por aquí y no os había visto nunca. ¿Estáis de visita o es que acabáis de mudaros aquí?

-Alicia: Si bueno, mudarnos, lo que nos faltaba, venir a vivir aquí lejos de la civilización.

-Nico: No, en realidad nos han traído aquí nuestros padres a pasar el fin de semana, en plan happy family.

-César: Oye, no pongáis esas caras, que aunque sea pequeño este pueblo tiene su encanto. Y además, ¿en serio os han traído de vacaciones? Yo creo que no sé lo que es eso...

-Alicia: *(dándole en el brazo a su hermano)* Lo que yo te diga Nico, los paletos de pueblo ni siquiera saben lo que son vacaciones.

-César: Ey, pija de ciudad, no te pases. Si yo nunca he ido de vacaciones es porque mi madre nunca ha podido permitírselo. Mirad, hace tiempo que no veo a nadie de mi edad por aquí, así que si queréis, como he terminado de trabajar por hoy, puedo enseñaros el pueblo. Por cierto, soy César.

-Nico: Oye, pues estaría bien, total... Hasta dentro de un rato no tenemos que ir a comer... Nosotros somos Nico y Alicia.

-Alicia: Buf, bueno, mejor que nada...

(Se baja el telón hasta la mitad, se cambia el decorado por uno con árboles, pudiendo incluir alguna vaca o animal de granja, y se sube el telón, apareciendo los tres chicos por el otro lado del escenario, simulando que han caminado un rato).

-Nico: ¿Y tú, César, es que siempre has vivido aquí o qué? Porque vaya royo...

-César: Si. Mi padre tuvo un accidente de coche cuando yo tenía siete años, y desde el año pasado estoy trabajando en el campo con mi tío. Mi madre se dedica a cuidar a señores y señoras mayores del pueblo y a limpiarles la casa, pero aun así tenemos un montón de deudas y por eso yo tengo que trabajar cuando salgo del colegio. Pero bueno, he aprendido un montón de cosas que aún no sabía del campo y de los animales...

-Alicia: ¿Y no tienes vacaciones? ¿Nunca puedes irte con tu madre a ningún sitio?

-César: Mi madre aprovecha cualquier oportunidad de trabajo que hay en el pueblo o en el de al lado. Lo necesitamos para poder vivir. Supongo que de aquí a unos años podremos irnos de viaje. Mi madre quiere que pueda estudiar la ESO y el bachillerato en el instituto de un pueblo grande que hay aquí al lado para después poder ir a la universidad o hacer el grado superior que yo quiera, así que para eso necesitamos el dinero.

-Nico: Jo, vuestra vida es un poco dura, ¿no?

-César: Es dura, pero bueno, yo sé que es por mi futuro, y que el no poder pasar casi tiempo con mi madre o no poder hacer nada fuera del pueblo es pensar en que podré tener un buen futuro.

-Alicia: *(Cabizbaja)* Me está entrando un mal royo... me siento un poco mal.

-César: No tienes buena cara, ¿qué te pasa Alicia? ¿Te duelen la cabeza, la tripa o algo?

-Nico: Yo sé lo que le pasa...me siento un poco así también

-César: ¿Y si me lo explicáis?

-Alicia: Me siento un poco mal ahora que has contado cómo vives tú y eso. Mi padre es camionero y lleva tiempo sin poder pedir vacaciones para pagar las letras del camión, además de que en su trabajo le agobian mucho. Nos ha traído al pueblo a pasar un fin de semana en familia después de mucho tiempo sin irnos juntos, haciendo que nos perdiésemos una fiesta de cumpleaños con una amiga, y Nico y yo nos pusimos a gritarles y llevamos desde que nos lo dijeron contestándoles mal y haciéndoles sentir culpables seguro. Es verdad que era un fiestón, pero viendo ahora todo lo que nos has dicho... me doy cuenta de que nuestros padres hacen muchos esfuerzos por vernos un poquillo más felices.

-César: Si es así, Alicia, deberíais hablar con vuestros padres y pedirles perdón. O bueno, no pedirles perdón, pero simplemente estar más positivos. Claro que a veces nos mola más estar con los amigos y eso, pero si encima nuestros padres hacen esfuerzos que de normal no pueden hacer por nosotros...yo lo valoraría.

-Nico: César tiene razón, Alicia. Si total, nos van a contar todo lo que pase en la fiesta y habrá mil cumpleaños más a los que podremos ir. ¿Nos vamos a casa y empezamos a cambiar un poquito o qué?

-Alicia: Sabes que no me mola reconocer que me equivoco, pero bueno... vamos, sí.

-César: Venga, os acompaño.

(Salen por un lateral y se baja el telón).

ESCENA V: COCINA DE LA CASA DE LA SIERRA

(Se abre el telón y aparecen Elisa cocinando y Antonio poniendo la mesa. Nico y Alicia entran).

-Elisa: Venga hijos, que los macarrones ya están.

-Nico: ¿Falta algo de sacar en la mesa, papá?

(Antonio se queda parado y mira a Elisa)

-Antonio: um... no, hijo, ya está todo. Sentaos.

(Se sientan los cuatro a la mesa)

-Alicia: Hemos visto que hay un sendero que sube a la montaña de al lado aquí cerca de casa. Podríamos ir esta tarde a dar un paseo, ¿no?

(Antonio y Elisa paran de comer para mirarse)

-Antonio: ¿Se lo estás diciendo sólo a Nico no?

-Alicia: Papá, si lo digo estando los cuatro en la mesa será para que vayamos todos, ¿no?

-Elisa: Espera espera...Aquí me huele mal. ¿Desde cuando estás tú tan simpática, si te has ido bufando como un gato hace dos horas?

(Alicia y Nico se ríen por lo bajo ante las miradas incrédulas de sus padres)

-Nico: Es que ha madurado, mamá... *(Siguen riéndose)*

-Elisa: Menos cuentos y al grano, que estáis muy raros. ¿Os pasa algo?

-Alicia: Mira mamá, simplemente nos hemos dado cuenta de que tampoco es el fin del mundo el no haber podido estar en la fiesta de Eva. Papá hace mucho que no podía pasar tiempo con nosotros fuera de nuestra casa, así que hemos decidido pasar lo mejor posible este fin de semana.

-Nico: Si, entendemos que, si estuviésemos en vuestro lugar, nos gustaría pasar todo el tiempo que pudiésemos con nuestros hijos, y nos daría pena que pensasen mal de nosotros y todo eso. Al fin y al cabo, estas vacaciones las hacéis por nosotros.

-Elisa: Antonio, ¿tú te crees lo que están diciendo? ¡Si es que en el fondo son más buenos que el pan!

-Antonio: Me parece genial que hayáis razonado hijos. Creo que podemos pasarlo bien este fin de semana. Venga va, comemos, descansamos un poco y nos vamos de excursión. Ah bueno, y para mañana...¿os parece bien irnos a hacer rafting? He visto un centro de deporte de aventura en las afueras, y ahora que hace calorcito...

-Nico: ¿¡Rafting!?! ¿Estás de coña? ¡Me mola, siempre he querido hacerlo!

-Alicia: ¡Guay!

(Cae el telón)

ESCENA VI: HABITACIÓN DE ALICIA EN SU CASA EN LA CIUDAD

(Se abre el telón y aparece Alicia deshaciendo la maleta mientras habla por teléfono. Se oye la voz de Eva, quien está al otro lado de la línea).

-Alicia: ¿Así que Nacho se tiró mal de cabeza y acabó haciéndose una brecha? Vaya tela...

-Eva: Sí hija si...pero bueno... Tampoco hubo nada más interesante. ¿Qué tal vosotros? ¿Muy aburridos por esos lugares?

-Alicia: Pues... en realidad lo pasamos guay. Hicimos senderismo y rafting.

-Eva: ¿Pero no os habíais ido tan enfadados con vuestros padres?

-Alicia: Sí, pero la verdad es que un chico del pueblo (guapísimo, por cierto), nos contó su historia y nos hizo darnos cuenta de que nos quejábamos de vicio y que tendríamos que valorar un poco más a nuestros padres y ponernos un poco en su lugar.

-Eva: Ya, la verdad es que sí, Alicia... ¡Además, que hicisteis cosas que ya nos gustaría a muchos poder hacer! Vamos, a mí me dicen de ir a hacer rafting y no me lo pienso.... ¡Por cierto! ¿Cómo era ese chico tan guapo que dices que conocisteis?

-Alicia: Bueno bueno, ya si eso mañana te cuento en clase...

(Cae el telón)

ANEXO II: LA EMPATÍA EN SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR.

SIN REMITE

-Duración aproximada: 20-30 minutos

-Personajes:

- Jorge
- Lucía
- Sandra
- Alejandro
- Lucas
- Elena, tutora de los chicos.
- Javier, hermano de Lucía.
- Marisa, profesora de guardia en el recreo.
- Alumnos figurantes (puede ser el número que se considere)

-Argumento: Cuatro alumnos (Jorge, Sandra, Alejandro y Lucía) se encuentran castigados durante el recreo. Llevan más de dos meses haciendo acoso escolar a un compañero (Lucas), el cual ha llegado nuevo al colegio este curso, es muy tímido y pasa los días enfrascado en sus libros, generando desprecio hacia ellos. Son los populares del colegio y, para ellos, el leer libros y ser introvertido es sinónimo de ser “freak”, ya que consideran que todo el mundo debe ser como ellos. Animados por distintos personajes de la historia, empatizarán con Lucas, siendo conscientes de sus errores y efectos de sus acciones, y se decidirán a escribirle una carta.

ESCENA I: AULA

(Jorge, Sandra, Alejandro y Lucía se encuentran sentados en sus pupitres. Frente a ellos Elena, su tutora, y Marisa, la profesora que va a estar de guardia en el recreo, están muy enfadadas respecto a la situación de acoso escolar que han estado protagonizando como agresores los cuatro alumnos. A su lado, y respaldado por Elena, Lucas, la víctima del acoso, sostiene un pañuelo sobre su ceja, la cual se adivina que está sangrando).

-Elena: Esto ha llegado demasiado lejos. Os exponéis a la expulsión del centro, que lo sepáis. Vuestros padres van a venir hoy a las cinco a hablar con nosotros, porque es que esto se ha pasado de la raya hace rato. ¿Cómo se os ocurre ponerle la zancadilla a alguien bajando por las escaleras? ¡Vamos es que yo alucino!

-Lucas: Elena, yo no quiero...

-Elena: ¡Si, Lucas, ya sé tu opinión respecto al tema, pero es que estos chicos merecen castigo! No tienes que tener miedo de nada, nos vamos a encargar de que no vuelvan a molestarte y de que tengan un poco más de empatía, porque vamos... ¿Sabéis lo que es ponerse en el lugar del otro, Jorge? ¿O tú, Alejandro, lo sabes? Porque yo creo que no *(Coge su abrigo y su bolso)* Os vais a quedar aquí durante el recreo con Marisa, que irá yendo y viniendo. No quiero que nadie se mueva ni un centímetro ni que se oiga ni una sola palabra. Quiero que escribáis en un papel lo que ha pasado hoy, tal cual ha sido, para después leérselo en voz alta a vuestros padres cuando vengan por la tarde, ¿de acuerdo?

-Jorge, Lucía, Alejandro y Sandra: Sí

-Elena: Perfecto. Lucas, tu vete al patio.

(Elena y Lucas abandonan el aula).

-Marisa: Ya lo habéis oído chicos. Tengo que ir al departamento a por unos exámenes para corregir. Podéis empezar a hacer lo que ha mandado Elena. Al final del recreo espero que, por vuestro bien, lo tengáis hecho los cuatro.

(Sale del aula. Los cuatro chicos empiezan a escribir, pero Jorge para. De repente, hace una bola con el folio en el que estaba escribiendo y lo tira al suelo).

-Jorge: Yo paso.

-Sandra: ¿Qué haces, Jorge? ¿No has oído a Elena o qué?

-Jorge: La he oído pero me niego. Si el paleta de Lucas va provocando y se las gana no es mi problema.

-Lucía: Jorge, sabes que en eso que estás diciendo no tienes razón.

-Jorge: ¿Qué pasa, que ahora te has vuelto blanda? Porque bien que has ido detrás de tu amiguita Sandra más de una vez y le habéis hecho alguna a Lucas. ¿Sí o no, Álex? *(se gira y mira a su amigo, esperando el apoyo de Alejandro)*

-Alejandro: Sí, eso es verdad, Lucía.

-Lucía: Ya, pero es que no eso no cambia el hecho de que estemos castigados y a punto de ser expulsados del colegio.

-Jorge *(se levanta y encara a Lucía):* ¿Sabes qué te digo? Que no me arrepiento de haber empezado hace un tiempo a molestar a Lucas. Va de chulo, creyéndose más inteligente que los demás con sus libros. ¿Qué pasa, que por leer libros ya es más listo que yo?

-Sandra: Venga, Jorge, que tampoco se ha cachondeado en tu cara...

-Jorge: ¿Qué no se ha cachondeado? Pero Sandra, no entiendo cómo puedes haber estado en todas las que le hemos hecho a Lucas y ahora estar así. Entonces ¿para qué os metéis Lucía y tú en líos con nosotros?

-Alejandro: *(suelta una carcajada)* Ya te lo digo yo, Jorge. Porque le molas.

-Sandra: ¡Cállate, imbécil!

-Lucía: *(se pone en pie)* ¿Podéis callaros ya? No creo que Marisa tarde en volver y ni siquiera hemos empezado.

(Se oyen pasos y aparece Javier, el hermano mayor de Lucía. Es un chico de Bachillerato, al que se le ve ya como casi un adulto).

-Jorge: El que faltaba... *(en voz baja)*

-Javier: *(Señalando a Jorge y caminando hacia el pupitre de Lucía)* Te he oído, de momento cállate, anda. *(Se arrodilla al lado del sitio de Lucía y habla en una simulada voz baja, aunque el público lo oiga)* ¿Osea que es verdad? Lucía, no me puedo creer que hayas estado con estos memos acosando a Lucas. Había oído que había pasado algo de acoso escolar en primaria y después me entero de que estás en el ajo. A ver, ¿te han obligado a que hicieses algo? ¿O es que el Lucas ese va de mosquita muerta y te ha hecho algo?

-Jorge: De mosquita muerta sí que va pero vamos, que nadie ha obligado a Lucía a tirarle el móvil al váter a Lucas ¿eh?

-Javier: Jorge ¿te importaría cerrar la boca? Quiero hablar con mi hermana, creo que no le hace falta secretaria. Venga va, Luci, dime qué ha pasado porque esto no me cuadra.

-Lucía: No sé Javi... *(dice en voz muy bajita)* Supongo que, como Sandra iba detrás de Jorge y de Alejandro, y ella es mi mejor amiga le seguí. No creo que Lucas tenga culpa de nada. Estaba intentando escribir la redacción que nos ha puesto Elena...tendré que leérsela a los papás esta tarde cuando vengan a hablar con ella. Qué mal, Javi... me arrepiento mucho.

-Jorge: ¡Eres una moñas!

-Alejandro: ¡Pero de campeonato además!

-Javier: ¿Os podéis callar? *(grita y se vuelve hacia Lucía de nuevo)* Mira, lo que has hecho no se puede cambiar pero... ¿Por qué, en vez de escribir una redacción, no escribes directamente a Lucas una carta pidiéndole perdón? Vamos, yo lo veo mejor, porque si escribes esa redacción parece que no te arrepientes, y tú lo haces ¿no?

-Lucía: Um...si, es buena opción.

-Javier: Venga, y si te da problemas Elena al final del recreo me lo dices y bajo. No te metas en más líos, anda. *(Se levanta y va hacia la puerta).*

-Jorge: No, si está claro. Teniendo un hermano mayor moñas, cómo iba a salir ella...

-Javier: Jorge, ¿tú no eres capaz de ponerte en el lugar de los demás nunca, verdad? No sé si sabrás que a mí, entre sexto de primaria y primero de la ESO, casi me expulsan del colegio por hacer lo mismo que habéis estado haciendo vosotros y, si te digo la verdad, me arrepiento. Le hice la vida imposible a un chico y una chica por creerme el jefe de la clase y que ellos, simplemente, no me siguiesen el juego y fuesen más tímidos y, en vez de jugar conmigo al fútbol y seguirme la corriente en todo, prefiriesen quedarse leyendo. Lucas seguro que es un chico bien simpático y que si se le da la oportunidad puede ser un gran amigo, incluso hasta echarte unas carreras y meterte unos goles. Pero claro, es más fácil tirarle el móvil al váter o tirarle por las escaleras, ¿no? En fin, os dejo. Buena suerte. Te veo en casa, Luci. *(Abandona el aula)*

-Sandra: *(se levanta de su sitio y se sienta al lado de Lucía)* Oye, hice mal en decirte que por qué no hacíamos todas esas cosas con estos dos... ¿Me dejáis y le escribimos la carta entre las dos?

-Lucía: Claro, cógete una silla.

-Jorge: Otra que se tira del barco...En fin, sois patéticas, chicas.

-Sandra: Jorge, Javi tenía razón. No sabes ponerte en el lugar de la gente. Piensa un poco, ¿Qué nos ha hecho Lucas? ¿Qué cuando nosotros estábamos jugando a fútbol o a cualquier otra cosa el estaba leyendo? Pues igual es que le gusta más leer. O mejor, igual también le gustaría jugar con nosotros pero como no le hemos dado la oportunidad ha preferido quedarse leyendo. Haced lo que queráis, Lucía y yo vamos a escribir esa carta.

(Lucía y Sandra se ponen a escribir y hablan entre ellas en voz baja, mientras Jorge y Alejandro las miran)

-Alejandro: Y nosotros, ¿qué hacemos Jorge?

-Jorge: Tengo que pensarme las cosas.

-Alejandro: ¿Y si colaboramos con ellas? Yo la verdad es que lo he pensado y no veo mucho sentido a seguir haciéndole la vida imposible a Lucas...

-Jorge: Haz lo que quieras

(Alejandro se encoge de hombros y se une a Lucía y Sandra. Jorge se levanta del sitio, da vueltas, mira a sus compañeros primero enfadado, pero poco a poco se va acercando para poner oreja. Finalmente, después de un breve lapso de tiempo, se une a ellos. Todos dejan de escribir y hablar para mirarle).

-Jorge: No digáis absolutamente nada y dejadme ver lo que estáis haciendo

(Cae el telón)

ESCENA II: MISMO AULA DESPUÉS DEL RECREO

(Se abre el telón y aparece la clase llena de alumnos. Se deduce que ha concluido el recreo y están esperando a la maestra. Entre el bullicio, Sandra deja la carta encima de la mesa de la profesora. Puede verse a Lucas en un rincón. Elena entra por un lateral del escenario, simulando la entrada al aula)

-Elena: Bueno chicos, ya está bien. Sentaos y comenzad a leer el libro de lectura, venga. Mientras voy a organizar la clase.

(Todos los alumnos se sientan y sacan un libro, poniéndose a leer.

Puede verse como Elena organiza distintos documentos en la mesa. Encuentra el sobre en blanco que hay en su mesa y lo analiza detenidamente, poniendo cara de extrañeza. Finalmente, lo abre).

-Elena: ¿Qué es esto? ¿Una carta sin remitente? ¿Quién a...? *(se calla y abre la boca, sorprendiéndose. Finalmente, esboza una media sonrisa)* Entiendo que los autores de esta carta quieran mantenerse en el anonimato, pero creo que le deben a un compañero suyo el reconocer sus errores. Además, creo que esto tiene mérito y deberían leerlo ellos mismos. ¿Los cuatro autores de la carta, por favor, pueden venir aquí?

(Poco a poco, Marisa, Lucía y Alejandro se van levantando. Los tres avanzan hacia la parte delantera de la clase, quedando en frente de sus compañeros. Ellos, Elena y el resto de alumnos se vuelven a mirar Jorge, que finalmente se levanta y acude con los demás. Lucía es la primera en coger la carta).

-Lucía: Carta escrita para Lucas Jiménez. Soy una chica de tu clase que, desde hace unos meses, ha estado colaborando con otros compañeros en hacerte la vida imposible. Antes de todo, quería pedirte perdón, al menos por mi parte, por todo lo que te hemos hecho durante estos meses. Quería decirte también que he conseguido ponerme en tu lugar y pensar en cómo me sentiría yo si hiciesen algo así conmigo. Recuerdo una vez en la que, en el equipo de gimnasia rítmica, no conseguí hacer un ejercicio como las demás, y todas se rieron de mí. Lo pasé fatal, sin entender por qué se reían de mis fallos. Así que, por todo ello, te entiendo y te pido perdón. *(Pasa la carta a Sandra)*

-Sandra: Yo soy otra chica de tu clase, otra tonta que también ha participado en estas cosas. Quería pedirte perdón por muchas cosas: tirarte los libros y el móvil al váter, robarte el estuche, mancharte la cazadora aquel día al volver de Educación Física... me arrepiento de todas estas cosas, y me da mucha vergüenza no saber ni siquiera explicarte a qué han venido todas estas bromas de mal gusto que te hemos hecho. Me pongo en tu lugar y me imagino lo mal que debes de sentirte. Tú eres como eres, te gusta lo que te gusta y nadie ni nada puede opinar ni cambiarlo. Lo siento mucho, Lucas *(Pasa la carta a Alejandro)*.

-Alejandro: Yo, Lucas, soy un chico de tu clase. Ese chico que un día te puso la zancadilla y por su culpa te torciste el tobillo y te caíste al suelo, llenándote de barro en aquel partido de baloncesto en el recreo. También se te ensuciaron y torcieron las gafas y todos los chicos de 6ºA y 6º B se rieron de ti. Nunca había caído, y muchas veces hablábamos entre nosotros de lo raro que eras y de por qué no jugabas con nosotros. Ahora, pensando bien las cosas y poniéndome en tu lugar, lo entiendo. Lo siento, Lucas. *(Pasa la carta a Jorge, que primero mira a Lucas y a sus compañeros, nervioso).*

-Jorge: Hola Lucas, soy Jorge. Lo siento mucho por todas las veces que te he hecho pasar un mal trago. Antes de nada, quería decirte que creo que me he portado tan mal contigo porque en ocasiones veía que te tenía envidia. Aunque juegue a fútbol, sea el pichichi de la liga y tenga tantos amigos, también tengo cosas ocultas que me gustan, muy parecidas a las tuyas. Me gusta leer y escribo mis cuentos, aunque eso nadie lo sabe, porque siempre he pensado que me tomarían por un freaky *(Toda la clase, incluida la profesora, hace un gesto de exclamación y sorpresa)*. Al ver que tú eras valiente y te daba igual que la gente lo supiese y pensase que podías ser un empollón gafotas, creo que me enfadaba conmigo y contigo por ser más valiente que yo y que no te diese miedo que los demás vieses como eres. He conseguido ponerme en tu lugar y entender que lo que te hemos hecho no tiene sentido y está feísimo. Espero que algún día puedas perdonarme y oye, a lo mejor podemos hasta ser amigos. Me ofrezco a enseñarte a chutar como Cristiano Ronaldo si tú me recomiendas algún libro.

(Toda la clase se queda en silencio. Elena, casi de forma exagerada, se echa a llorar. Lucas no aplaude y está quieto, pero todas las miradas se posan en él).

-Elena: *(sonándose la nariz de forma ruidosa)* ¿Qué dices, Lucas? ¿Les perdonas? ¿O prefieres no decir nada de momento?

(Toda la clase mira a Lucas)

-Lucas: Yo...yo...no sé qué decir. No entendía por qué se metían tanto conmigo ni me hacían cosas tan feas. Cuando llegué nuevo a este cole en septiembre estaba triste, porque por culpa del trabajo de mi padre había tenido que dejar a mis mejores amigos en la otra ciudad donde vivía. Entonces empecé a ver que me hacían desprecios y no entendía por qué. Sé que soy tímido y puedo parecer un rarito, pero yo no creía estar haciendo nada malo....

-Alejandro: Fuimos un poco tontos, y por eso te hemos pedido perdón. Prometo, al menos por mi parte, que no va a volver a pasar (*avanza hacia Lucas*)

-Lucía: Yo también Lucas (*va hacia ellos*)

-Sandra: Y yo (*se une*)

-Jorge: Bueno, entonces, ¿cuándo quedamos en el descampado de detrás de la farmacia para enseñarte a chutar? (*va hacia Lucas y le ofrece la mano para chocar los cinco*)

(Lucas duda, pero acaba chocando los cinco. Toda la clase comienza a aplaudir)

-Elena: (*anda hacia el borde del escenario y habla hacia el público*) Y aquí está. La historia de cuatro chicos que consiguieron ponerse en el lugar de un compañero al que se lo hicieron pasar mal. Alejandro, Lucía, Sandra y Jorge pasaron a ser el grupo de amigos de Lucas, el cual duró hasta la universidad. Gracias a la iniciativa que tomó Lucía, con ayuda de la idea que le dio su hermano, todos ellos consiguieron pararse a pensar y empatizar con Lucas, pasando a ser un gran grupo de amigos. Y esto es todo amigos.

(Cae el telón)

ANEXO III: LA EMPATÍA EN SITUACIONES DE ACEPTACIÓN DEL PROPIO CUERPO Y LOS CAMBIOS FÍSICOS EN ÉL.

Y TÚ, ¿POR QUÉ NO TE TIRAS A LA PISCINA?

-Duración aproximada: 20-30 minutos

-Personajes:

-Mónica

-Laura

-David

-Ángel y Marta

-José, profesor de EF

-Nacho

-Lydia

-Voz de la clase

-Argumento: Mónica es una chica la cual está comenzando a experimentar cambios en su cuerpo. Desde hace un tiempo, sus caderas se han ensanchado y ha ganado peso. Ante las próximas semanas de Educación Física, cuyas clases transcurrirán en la piscina, se mostrará insegura e inventará excusas para no nadar. Sin embargo, ante su baja autoestima, se llevará una sorpresa al ver que sus compañeros, alentados por su profesor, empatizan con ella y no tienen ningún reparo en tirarse a la piscina a pesar de tener cosas en su cuerpo que no les agradan del todo.

ESCENA I: PASILLO DEL COLEGIO

(Se ve a varios alumnos atravesando el escenario, entrando y saliendo, de lado a lado, simulando el pasillo del colegio. Mónica y Laura aparecen por un lateral, andando despacio mientras hablan).

-Laura: Pero si la natación es de los temas más chulos de Educación Física. Osea, ¿que ahora odias nadar?

-Mónica: No es que lo odie, simplemente hoy me duele un poco la tripa y no me apetece nadar. Mañana vuelve a haber clase, así que intentaré nadar también.

-Laura: Como veas, pero el primer día suele ser de los más divertidos, o eso me dijo mi hermana. Venga, vamos y te quedas en la grada.

(Desaparecen por un lateral del escenario. Se cierra el telón)

ESCENA II: ANTES DE ENTRAR A LA PISCINA, TÚNEL DE VESTUARIOS

(Aparecen los chicos con sus mochilas, aún vestidos. José, el profesor de Educación Física, está pasando lista y tratando de mandar callar. Mónica y Laura están en una esquina. Hay barullo).

-José: Venga chicos, un poquito de silencio, que cuanto más habléis más tiempo de piscina perderemos. A ver, ¿David Olivares?

-David: Aquí *(levanta la mano, en la que lleva una toalla)*

-José: ¿Marta Rodríguez?

-Marta: Estoy aquí, José *(deja de hablar con Ángel, otro compañero, y se gira, levantando la toalla)*

-José: ¿Mónica Martínez?

-Mónica: Estoy aquí (*levanta la mano*)

-José: ¿Y tu mochila Mónica? ¿Te la has olvidado en clase?

-Mónica: No, José...es que me duele bastante la tripa... (*Da un codazo a Laura, que la mira descaradamente con cara de póker*)

-José: Bueno, pues quédate en la grada y mejórate, espero que para la clase de mañana estés ya lista. Vamos, clase.

(Van hacia un lateral del escenario y se cierra el telón)

ESCENA III: LA CALLE, AL SALIR DEL COLEGIO.

(Aparecen Ángel, Marta, Nacho, David y Lydia andando por el escenario. En escena pueden aparecer coches, un semáforo y fondo decorado de edificios. Por detrás de ellos va Laura con los auriculares. Ellos no se han dado cuenta de que va detrás de ellos).

-Nacho: ¡Venga ya, David! Mi salto de cabeza ha sido mejor que el tuyo, ¡no lo niegues!

-David: ¡Eso es mentira, Nacho! Llevo años en el equipo de natación y eso se nota.

-Nacho: Vamos a tener que hablar con tu entrenador para que te deje en las gradas, a ver si así espabilas... (*todos ríen*)

-Lydia: Hablando de las gradas... ¿alguien sabe por qué Mónica lleva las tres clases que llevamos de natación esta semana sin nadar? Es muy raro, de pequeña le encantaba el agua. Nuestros padres nos llevaban a la piscina y había que obligarla a salir, así que alérgica al cloro no es.

-Ángel: Yo también lo pensé el otro día pero tampoco quise preguntarle...

(Laura, que se ha quitado los auriculares y se ha acercado para oír mejor la conversación, decide intervenir)

-Laura: ¡Ey, chicos! Hay un problema...

-Nacho: ¡Ey Laura! ¿Qué pasa?

-Laura: He oído que hablabais de Mónica y no he podido evitar meterme. Perdonad...

-Marta: No pasa nada, es tu mejor amiga y es lógico que si oyes que hablan de ella prestes atención. ¿Qué pasa? ¿Por qué no nada?

-Laura: Veréis... no le digáis nada a ella, pero desde hace un tiempo está algo acomplexada porque se le han ensanchado las caderas y ha ganado unos kilillos. No quiere ponerse ni en bañador ni en bikini, y se ha inventado una especie de virus para que José no le diga nada.

-Lydia: ¿En serio? Pero pero... si Mónica tampoco está tan mal. Además, que aunque lo estuviese, es una chorrada, todos nos hacemos mayores y nos cambia el cuerpo o hay épocas que estamos un poco más hinchados de lo normal.

-Ángel: Claro... es como si a mí me diera por no salir a la calle porque han empezado a salirme granos en la cara.

-Marta: Está claro que algo se podrá hacer ¿no? ¿Hablamos con ella?

-Laura: Eso no funcionará y lo único que conseguiremos es que se sienta avergonzada

-Nacho: ¿Y por qué no hablamos con José y hacemos algo entre todos, de una manera un poco más disimulada? Le contamos lo que pasa. José es un tío majo, es joven y siempre intenta ayudarnos. Seguro que si se lo decimos, se le ocurre algo para ayudar a Mónica sin que se sienta mal.

-Laura: Bueno, podría funcionar...

(Caminan y salen del escenario. Se baja el telón).

ESCENA IV: DESPACHO DE JOSÉ EN EL DEPARTAMENTO

(Se abre el telón y aparece José sentado en una mesa. Se oye el sonido de alguien que llama a una puerta).

-José: Adelante

(Aparecen Laura, Ángel, Marta, Nacho, David y Lydia)

-José: Uy, cuanta gente...Contadme, monstruitos. ¿Qué hacéis todos aquí?

-Laura: Mira José, veníamos a pedirte consejo porque no sabemos qué hacer. Es Mónica, estamos algo preocupados... No hace natación porque desde hace un tiempo se le han ensanchado las caderas y ha engordado un poquillo, y por eso está acomplejada y no quiere ponerse en bañador.

-David: Sí, y nos da un poco de cosa...El verano está a la vuelta de la esquina.

-Lydia: ¡No sólo por eso, David! Yo entiendo que a ella le pueda acomplejar un poco, a mí a lo mejor también me pasaría lo mismo, pero todos tenemos defectos y tiene que entender que no pasa nada, que todos la aceptamos tal y como es.

-José: Vale vale, un momento. ¿Esto os lo ha confirmado ella o hay sospechas? Yo me imaginaba que pasaba algo pero tampoco quería meterme en esos temas si no era nada seguro.

-Laura: No, pero la conozco y estoy segura de que es eso lo que le pasa. La pillé el otro día levantándose la camiseta y mirándose al espejo, y también teníamos planes con sus padres y los míos de ir a la piscina el fin de semana que viene y les ha dicho que no le apetece...

-José: Vale, sí, tiene pinta de que ese es el problema... Bien, escuchad, tengo una idea...

(Se cierra el telón y José se queda hablando con los chicos, cada vez en voz más bajita)

ESCENA V: PISCINA

(Se abre el telón. El escenario simula una piscina, cubierta toda de azul, con orillas simuladas. Se sugiere que en el material azul empleado para simular el agua hay agujeros para que, cuando los chicos simulen estar en el agua, se metan debajo y asomen la cabeza por los agujeros como si estuviesen medio sumergidos. Los alumnos pueden aparecer en bañador o simplemente simular que lo llevan. En un lateral pueden simularse unas gradas, donde Mónica está sentada. El resto se encuentran alrededor de la piscina.)

-José: Bueno, chicos, hoy la lección va a ser un poco especial. Mónica, por favor, ¿puedes copiar lo que voy a decir? Entrará para examen. Ya sabes que, si no nada, tendrás que hacerme un resumen de lo visto en clase. Lo que voy a decir a continuación puedes copiarlo tal cual o, si no te da tiempo, resumirlo ¿vale? *(Todos miran a Mónica, que asiente un poco avergonzada)* Bueno, espero que seáis conscientes que estáis a punto de entrar en una etapa muy difícil, en la que vais a vivir algunos cambios. Cuando yo tenía vuestra edad, empezaron a salirme granos, muchísimas veces en vez de hablar soltaba gallos... vamos, un horror *(Mónica, disimuladamente, deja el papel y levanta la cabeza para escuchar mejor a José, que la mira de reojo, mientras algunos compañeros ríen e intentan mirarla también con disimulo)*. Tuve un problema, porque, además de jugar al fútbol, cantaba en el coro del colegio, y como empezó a cambiarme la voz me dio vergüenza y ya no fui más. Al cabo de un tiempo me arrepentí de haberlo dejado porque fui como público a la fiesta de fin de curso y vi lo bien que se lo pasaron y lo bonito que quedó. Luego, años más tarde, me sentí un poco avergonzado porque se me deformaron un poco las rodillas, y eso se veía cuando iba en pantalón corto a jugar a fútbol. Así que hoy digo que, aunque tenga una rodilla un poco feúcha, me tiro a la piscina *(salta a la piscina)*

(Todos los alumnos exclaman. Nacho da un paso hacia delante)

-Nachó: Yo tengo acné pero aun así, me tiro a la piscina *(salta)*

-Lydia: A mí me ha llegado el período y no me gusta nada pero... ¡me tiro a la piscina!
(salta)

-Una chica de clase: ¡A mi también me pasa eso! *(salta)*

-David: Mi voz está cambiando y a veces me salen muchísimos gallos pero... ¡me tiro a la piscina! *(salta)*

-Ángel: A mí me está saliendo un bigotillo que me parece horrible pero... ¡me tiro a la piscina! *(salta)*

-Marta: A mí me está empezando a salir pelo en las piernas pero... ¡me tiro a la piscina!
(salta)

-Chico de clase: ¡Yo también tengo un montón de pelo en las piernas! ¡Espera Marta!
(salta detrás de ella)

-Laura: Mi voz está cambiando, me ha salido pelo en las piernas y además están empezando a salirme granos. Puedo ponerme en tu lugar al igual que todos nuestros compañeros. Pero, ¿sabes qué Mónica? ¡Que me tiro a la piscina! *(salta y asoma la cabeza)* Y tú, ¿por qué no te tiras?

(Mónica se levanta y llega al borde de la piscina)

-Mónica: Bueno, a mí...se me están ensanchando las caderas y desde hace un tiempo peso unos kilillos de más. Me daba vergüenza ponerme en bañador, y también me daba vergüenza reconocer que era por eso y que os rieseis de mí. Gracias chicos, ahora veo que me habéis entendido y me habéis hecho entender que debo aceptarme tal y como soy. ¡Me tiro a la piscina! *(salta a la piscina)*.

(Se cierra el telón)