

# TRABALLO DE FIN DE GRAO

Educación emocional e resolución de conflitos, proposta de intervención: os *Escornabots*

Educación emocional y resolución de conflictos, propuesta de intervención: los *Escornabots*

Emotional education and conflicts resolution, intervention proposal: *Escornabots*

Paula Penas Barreiro

Dir. Juan Carlos Brenlla Blanco

Grao en Educación Primaria

2017/2018

## **Resumo**

O presente Traballo de Fin de Grao ten como obxectivo principal facer unha contribución sobre a necesidade de incluír a Educación emocional no sistema educativo, así como de visualizar a importancia do traballo da resolución de conflitos no proceso de ensino-aprendizaxe seguindo unha serie de métodos e estratexias.

En primeiro lugar aparece recollido un marco teórico onde se versa de dous temas principais: por un lado recóllense algúns aspectos clave vinculados coa educación emocional (tales como a intelixencia emocional, competencias emocionais...), mentres que por outro lado faise fincapé na transcendencia que ten a resolución de conflitos no ámbito escolar e a súa implicación á hora de educar emocionalmente.

En segundo lugar e, tomando como punto de partida tres estudos diferentes, realizados a nenos e nenas de primeiro de primaria, levouse a cabo un análise detallado dos mesmos e, por último, aplicouse unha proposta de intervención (actividade con robots), co fin de axudar aos nenos e nenas a mellorar as súas competencias emocionais e saber como reaccionar ante un conflito.

## **Palabras Clave**

Educación emocional, intelixencia emocional, resolución de conflitos e robótica.

## Índice

Resumo .....	2
Palabras Clave .....	2
Índice .....	3
Introdución .....	4
Agradecementos .....	5
1. Fundamentación teórica.....	6
1.1 Intelixencia Emocional e Educación Emocional .....	6
1.1.1. Delimitación conceptual .....	6
1.1.2 Antecedentes e evolución histórica .....	9
1.1.3. Educación emocional e competencias emocionais .....	10
1.2. Resolución de conflitos .....	13
1.2.1. Delimitación conceptual .....	13
1.2.2. A resolución de conflitos e a súa relación coa educación emocional.....	15
1.2.3. A resolución de conflitos no ámbito educativo .....	17
2. Metodoloxía de traballo e actividades propostas.....	21
2.1. Obxectivos .....	21
2.2. Participantes .....	21
2.3. Instrumentos de medida.....	22
2.4. Procedemento de obtención de datos.....	23
3. Resultados.....	24
3.1. Asemblea .....	24
3.2. Rexistro de emocións .....	25
3.3. Sociogramas .....	29
4. Conclusións .....	33
4.1. Análise de resultados .....	33
4.2. Proposta de intervención .....	41
4.2.1. Proposta de intervención: Escornabots.....	43
Referencias bibliográficas .....	47
Anexo I .....	49
Anexo II.....	51
Anexo III .....	53

## **Introdución**

O presente traballo de fin de grao, correspondente ao Grao de Educación Primaria, consiste nunha proposta de intervención utilizando como recurso principal a robótica para traballar a educación emocional e a resolución de conflitos en parte do alumnado de primeiro curso de educación primaria, aínda que se traballou previamente coa totalidade do alumnado a partir de unha serie de instrumentos que nos axudaron a avaliar as carencias principais e así poder organizar mellor a proposta.

Os principais motivos que me impulsaron a traballar esta temática foron os seguintes: primeiramente a inestabilidade emocional así como a dificultade para resolver conflitos que presentaban a maior parte do nenos e nenas cos que cursei o Practicum II, por outra parte porque é unha temática que sempre me chamou a atención e ao non ter ningunha materia na titulación específica de educación emocional (pois tan só vimos algunhas pinceladas nalgunhas materias do grao), quería realizar un traballo de algo que descoñecera e co que puidera aprender á vez, e por último, porque penso que é moi importante introducir a educación emocional no currículo de educación primaria xa que é un aspecto clave para o futuro de todos os rapaces e rapazas, e na actualidade é algo que queda esquecido ou cando menos relegado a un segundo plano. Ademais debemos ter en conta, e tal e como recolle Mora (2017), “os seres humanos non son seres racionais a secas, senón máis ben primeiro seres emocionais e logo racionais. E ademais sociais”. Grandes palabras as deste ilustre que reflexa con estas palabras o que en verdade se recolle ao longo de todo o traballo que é a importancia de traballar as emocións e a socialización (a través da resolución de conflitos) dándolle a correspondente importancia que isto debería ter na planificación curricular das distintas etapas educativas, e máis concretamente da educación primaria.

O traballo pódese estruturar en catro grandes apartados. Así, por un lado estaría a fundamentación teórica que se subdivide en dous grandes apartados, por un lado atoparíase a educación emocional (e todos os conceptos que esta engloba) e polo outro a resolución de conflitos. Ademais, cómpre sinalar que cada un destes dous está dividido en máis puntos para facilitar a súa lectura pero recollen temas acerca da delimitación conceptual, antecedentes e evolución histórica, a relación destes dous contidos coa etapa de educación primaria... Dentro do segundo apartado englobaríamos o que sería a metodoloxía na que se establecen uns obxectivos para analizar a mostra e defínense os instrumentos de medida e o procedemento empregados. En terceiro lugar atópanse os gráficos e mapas que mostran os resultados obtidos e, xa por último, faise un análise deses

resultados e establécense unha proposta de intervención tendo en conta as conclusións obtidas, o marco teórico do inicio sobre o que se fundamenta o traballo e, por suposto, a realidade da aula.

### **Agradecementos**

Quixera facer especial fincapé dentro deste apartado a todas aquelas persoas que fixeron que isto fose posible. Ao centro educativo por permitir realizar o presente traballo tendo como referencia parte da súa comunidade educativa, a todo o alumnado que conformou a mostra do mesmo e que foron, sen dúbida, os protagonistas principais desta andaina, á docente que exercía de titora deste grupo de rapaces e rapazas... E como non, á mestra de robótica, que aínda estando de baixa na época na que se puxo en práctica a actividade dos *escornabots*, facilitou estes instrumentos acercándose ao centro para que se puidera realizar dita tarefa. A todos e cada un deles...moitas grazas!

## **1. Fundamentación teórica**

O presente traballo fundaméntase en dúas temáticas claramente identificables. Por unha parte a educación emocional dentro da que destacamos a súa delimitación conceptual, os seus antecedentes e un breve achegamento da súa evolución histórica e, finalmente a estreita relación entre este construto e outros como son a intelixencia emocional e as competencias emocionais. Por outra parte, tamén aparece un achegamento teórico a outra temática que é a resolución de conflitos. Dentro desta tamén faremos unha delimitación conceptual, recollerase a relación entre esta materia e a educación emocional e, xa por último, farase un análise sobre da importancia da resolución de conflitos no ámbito educativo.

### **1.1 Intelixencia Emocional e Educación Emocional**

#### **1.1.1. Delimitación conceptual**

Como breve achegamento, e antes de meternos de cheo na temática, deberemos facer unha pequena radiografía dalgúns dos termos máis importantes e transcendentales deste ámbito como son intelixencia emocional e educación emocional. Antes de nada, temos que ter en conta que estes dous construtos son independentes aínda que moitas veces, ao estar tan fortemente vencellados, poden chegar a confundirse. É por iso que profundizaremos un pouco máis en cada un deles, ademais de falar de palabras clave que inciden nas definicións dos anteriores como son: emoción ou competencias emocionais.

Primeiramente, e para poder explicar a que aluden estes termos é necesario ter en conta a que nos referimos cando falamos de emoción.

Etimolóxicamente, a palabra emoción provén do latín *movere* (mover), que co prefixo *e-*, significa mover cara a fora, sacar de nos mesmos (*ex-movere*). Simplificando, todo isto podería referirse a aquilo que nos move a actuar (Bisquerra, 2000). Existen varias definicións sobre este concepto pero unha das máis coñecidas é a de Bisquerra (2008, pp. 172) que defende que unha emoción é “un estado complexo do organismo caracterizado por unha excitación ou perturbación que predispón a unha resposta organizada. As emocións xéranse habitualmente como resposta a un acontecemento externo ou interno”. (Ver Figura 1).

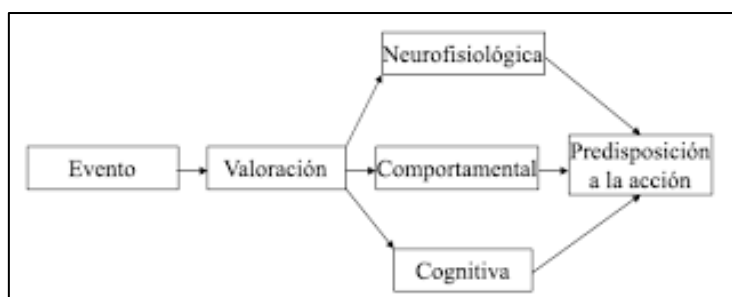


Figura 1: Concepto de emoción. Fonte: Bisquerra, 2000, pp. 172

Ademais diso, é este mesmo autor o que recolle a idea de que en todo acto emotivo existen tres pasos ben definidos: primeiro, a chegada dos estímulos sensoriais aos centros emocionais do cerebro, seguidamente isto provoca unha resposta neurofisiolóxica e finalmente, será o neocortex o encargado de analizar e interpretar esa información (Bisquerra, 2003).

Existen varios tipos de clasificacións das emocións, segundo as variables que se teñan en conta, pero unha das posibles clasificacións universais, e na que a maioría dos autores concordan, é considerar que as emocións están situadas nun eixe con dous polos contrapostos: o positivo e o negativo (Bisquerra, 2015). Polo tanto, hai emocións positivas (alegría, felicidade e amor) e emocións negativas (ira, medo e tristeza). Ben é certo que a esta clasificación tamén se deben engadir as que son consideradas emocións ambiguas; é dicir, aquelas emocións que ben poden ser positivas ou negativas (como por exemplo a sorpresa).

Por outro lado, consideramos que a emoción é un fenómeno multidimensional (Villanova e Carrión, 2005), pois inclúe unha serie de compoñentes que non son fáciles de integrar como por exemplo os cambios fisiolóxicos ou a experiencia subxectiva, tendo isto en conta podemos facer outro tipo de clasificación das distintas emocións seguindo dous grandes grupos:

- Emocións básicas ou primarias (Taberero e Politis, 2013) que fan referencia a aquelas emocións innatas, universais. Estas están vinculadas coa propia supervivencia de cada individuo. Aínda que non existe una conclusión común a todos os estudosos deste tema para citar todas as emocións incluídas dentro deste grupo, xeralmente os autores están de acordo en incluír a tristeza, a alegría, a ira, o enojo e o medo.
- Emocións complexas ou secundarias (Goleman, 1996) que se caracterizan por ser a combinación de dúas ou máis primarias, por exemplo os celos que combinan tristeza, ira e medo.

Tendo estas nocións básicas sobre o que son as emocións, avanzaremos agora cara un termo máis complexo que a parte de estar vencellado coas emocións, tamén ten unha estreita relación co concepto de intelixencia. Así tentarásese explicar a que se refire o construto de intelixencia emocional. Ademais, e aínda que en apartados posteriores, se falará do vínculo deste termo co que hoxe se coñece como educación emocional, farásese fincapé tamén nas competencias emocionais, que teñen unha enorme relación cos termos anteriores.

Existen moitas definicións do que se coñece como intelixencia emocional, tantas como autores escribiron sobre o tema. A continuación preséntanse algunhas das máis relevantes, co fin de aclarar este termo o mellor posible. Os primeiros en falar concretamente sobre intelixencia emocional foron Mayer e Salovey que publicaron a primeira definición formal no ano 1990, ademais de publicar (xunto con DiPaolo) o primeiro test de habilidade sobre intelixencia emocional.

Segundo Salovey e Mayer (1990, citado en Gallego Gil e Gallego Alarcón, 2004, pp. 80), a intelixencia emocional fai referencia a “unha parte da intelixencia social que inclúe a capacidade de controlar as nosas emocións e as dos demais, discriminar entre elas e usar dita información para guiar os nosos pensamentos e os nosos comportamentos”, aínda que cómpre sinalar que isto foi redefinido anos máis tarde.

Gardner (1993, citado en García-Fernández e Giménez-Mas, 2010), defínea como “o potencial biopsicolóxico para procesar información que se pode xerar nun contexto cultural para resolver problemas”. Por outro lado, Bar-On (1997, citado en García-Fernández e Giménez-Mas, 2010), afirma que a intelixencia emocional se refire ao “conxunto de capacidades, habilidades e competencias non cognitivas que influencian a habilidade propia de ter éxito ao frontar aspectos do medio ambiente”.

Mais, sen lugar a dúbidas, será Goleman o encargado de difundir este termo na súa obra mestra: *Intelixencia emocional* (Goleman, 1996). Así, tras ler varias definicións que este autor fai sobre a intelixencia emocional, podemos deducir e quitar en conclusión que a considera como unha meta-habilidade, “que inclúe a habilidade para motivarse e persistir fronte ás frustracións, controlar impulsos e demorar gratificacións, regular os estados de humor, evitar que as desgrazas obstaculicen a habilidade de pensar, desenvolver empatía e esperanza etc.” (Bisquerra, 2000, pp. 144).



### 1.1.2 Antecedentes e evolución histórica

A mediados da década dos 90, concretamente no ano 1995 (1996 en España), Daniel Goleman publicou a que sería a súa obra mestra: *Intelixencia emocional*, que tanta repercusión tería en toda a historia do que hoxe se coñece como o ámbito da educación emocional. Aínda así, cómpre sinalar que nos temos que remontar a anos anteriores á publicación deste libro para poder coñecer algunhas das referencias e teorías que incidirían notablemente neste construto).

Os primeiros precedentes da intelixencia emocional remóntanse a un período no que a emoción e a intelixencia eran considerados construtos totalmente independentes. Psicólogos como Binet e Simon (1908, citado en Belmonte, 2013) estableceron que había dous tipos de intelixencia, e deixaron de lado os sentimentos.

Outro antecedente a considerar é Thorndike (1920, citado en Mestre e Fenández-Berrocal, 2007), co seu concepto de intelixencia social que define a intelixencia emocional como a capacidade de captar e conducir de maneira oportuna aos homes e mulleres nas relacións humanas.

Outros dos factores que influíron na eclosión deste construto foron, por exemplo, aportacións como as da terapia emocional (destacando aquí a psicoterapia racional-emotiva de Ellis), contribucións de diferentes investigadores sobre o termo emoción (autores do que hoxe coñecemos como teorías das emocións) ou descubrimentos actuais que se organizan dentro do marco da neurociencia (Mora, 1996, citado en Bisquerra, 2000) e do cerebro emocional (LeDoux, 1994, citado en Bisquerra, 2000).

Mais Gardner (1995) foi sen lugar a dúbidas un precursor directo de Goleman, a través da súa *teoría das intelixencias múltiples*. De entre as distintas intelixencias que este autor establece (musical, cinético-corporal, lóxico matemáticas, lingüística, espacial, natural, interpersoal e intrapersoal), serán as dúas últimas a base do que este autor denomina como competencia persoal e social, e o xerme do que hoxe se coñece como intelixencia emocional. (Gallego Gil e Gallego Alarcón, 2004).

Para concluír este apartado, e aínda que resulte ilóxico, é preciso destacar que Goleman non foi o primeira persoa que introduciu o termo de intelixencia emocional, pero si o que recolleu este concepto na súa obra e o principal divulgador. Os precursores diso, e como ben se dixo noutro apartado, foron Salovey e Mayer (1990) que consideraron que a intelixencia emocional consistía na habilidade de ser quen de poder manexar as emocións e sentimentos, facer un análise discriminativo das mesmas e, posteriormente,

utilizar eses coñecementos para poder dirixir e encauzar as accións e pensamentos propios. Na actualidade, aínda que con algúns matices, tense como referencia esta definición.

### **1.1.3. Educación emocional e competencias emocionais**

Coñecendo a importancia da intelixencia emocional, podemos deducir pois a estreita relación que mantén coa educación emocional e a súa transcendencia na sociedade do momento. De feito existen estudos que nos convidan a pensar que estamos a asistir a unha revolución emocional (dende a última metade dos anos 90), que afecta tanto ao campo da educación, como da psicoloxía e á sociedade en xeral. (Bisquerra, 2000). É por iso que nos temos que parar a pensar na importancia que está a ter este tema, pola súa enorme repercusión para un bo e mellor desenvolvemento do benestar e da vida en xeral. Ademais observamos con claridade a necesidade de que esa revolución emocional chegue ao ámbito educativo, concretamente á práctica educativa escolar (pois a educación é o motor que move o mundo e ten un papel moi importante nos procesos de transformación e cambio).

Xa Goleman defendía a idea de que a intelixencia emocional era unha das habilidades de vida e que, polo tanto debería ensinarse no sistema educativo. Este autor critica ao sistema de ensinanza argumentando que non se prepara aos alumnos e alumnas para a vida, pois o obxectivo principal é a mera transmisión de coñecementos, e di que todos van a ter que vivir nunha sociedade non exenta de conflitos e que, polo tanto, deberían estar preparados para afrontar todo iso. (Bisquerra, 2000, pp. 144). Vemos de novo, tras a reflexión deste autor, a importancia de introducir a educación emocional nas escolas.

Sabendo a repercusión que a educación emocional ten nas nosas vidas, tentaremos agora buscar unha definición precisa deste concepto. Sen lugar a dúbidas, non nos podemos esquecer dun dos principais estudosos deste termo, como foi Bisquerra, que define a educación emocional como “proceso educativo, continuo e permanente, que pretende potenciar o desenvolvemento das competencias emocionais como elemento esencial do desenvolvemento integral da persoa, co obxecto de capacitala para a vida. Todo iso ten como finalidade aumentar o benestar persoal e social”. (2008, pp. 165).

É dicir, todas as persoas deben ter garantida unha boa educación emocional para evitar un baixo nivel de competencia emocional (analfabetismo emocional) e, polo tanto,

liberarse -ou cando menos contribuír a diminuír- condutas desadaptativas, dificultades de aprendizaxe, depresións, entre outros. (Álvarez González, 2000; Garmendia, 2008). Polo tanto, estase a falar da educación emocional como unha forma de prevención primaria.

Por outra parte, e tendo en conta que a educación emocional ten como principio o desenvolvemento das competencias emocionais, describírase a continuación a que se refire cando se afirma isto. Así pois cómpre sinalar que as competencias emocionais foron o centro de bastantes estudos por parte de diversos autores. De feito houbo certa discrepancia no tocante á súa denominación. Algúns autores fan referencia a competencia emocional, outros prefíren designar isto como competencia socio-emocional, e outros optan por utilizar o plural denotando isto como competencias emocionais ou socio-emocionais (Bisquerra. e Pérez, 2007, pp 65).

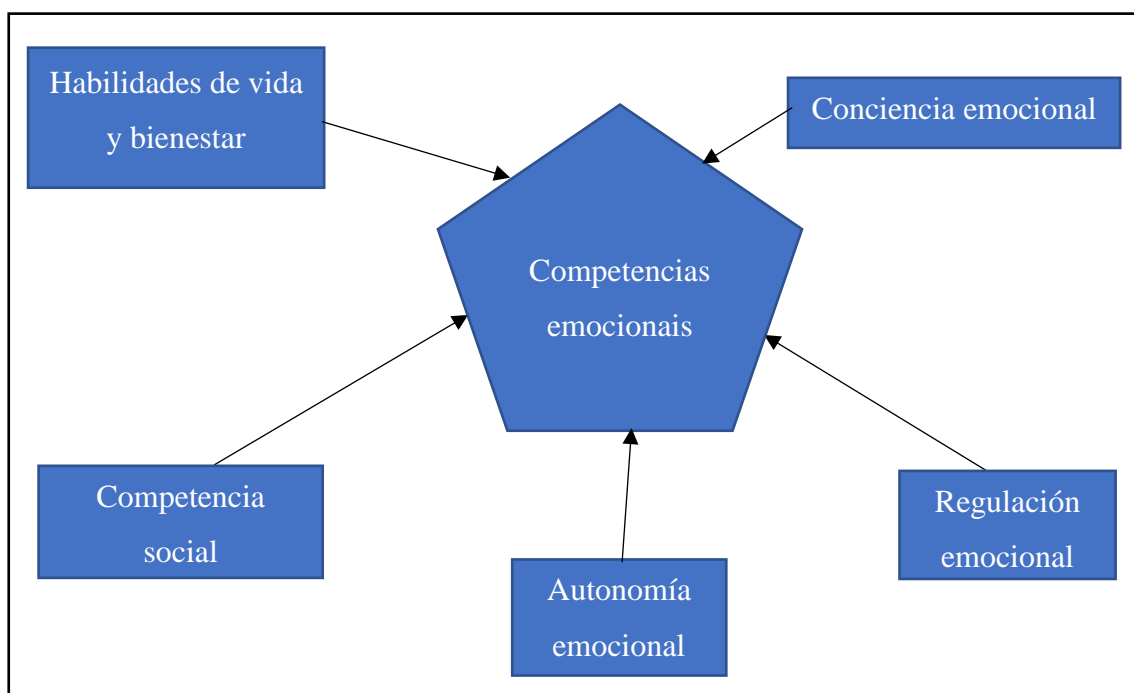
Ademais, foron moitos os autores que traballaron e fixeron propostas para buscar unha definición de este termo, mais cómpre sinalar que esa concreción avanzaría da man da ciencia (pois a medida que avanzaba a mesma así o facía a súa conceptualización). Despois dunha revisión sobre a historia deste concepto, concluíuse que as competencias emocionais son “o conxunto de coñecementos, capacidades, habilidades e actitudes necesarias para comprender, expresar e regular de forma apropiada os fenómenos emocionais”. (Bisquerra e Pérez, 2007, pp. 69). Polo tanto, para o desenvolvemento das competencias emocionais é necesario traballar cada unha destas habilidades, e que mellor forma que comezar a educar todo isto dende idades ben temperás e ao longo de toda a vida.

Xa no ano 2004, o ISBE (Illinois State Board of Education) desenvolveu un plan de aplicación para introducir a educación emocional nos centros educativos. Para iso utilizou o que se coñece como “estándares de aprendizaxe social e emocional” entre os que destaca a grandes trazos: desenvolver habilidades de auto-conciencia e auto-xestión para lograr o éxito na escola e na vida, utilizar a conciencia social e as habilidades interpersoais para establecer e manter relacións positivas ou demostrar habilidades de toma de decisións e comportamentos responsables dentro de contextos persoais, escolares e comunitario.

De aquí a estreita relación deses estándares de aprendizaxe con outras fundamentadas aportacións. É o caso de Goleman, que establece cinco competencias principais na súa obra: o coñecemento das propias emocións, a capacidade de controlar as emocións, a capacidade de motivarse un mesmo, o recoñecemento das emocións alleas e o control das relacións (Goleman, 1996; Bisquerra 2000). As tres primeiros estarían

relacionadas coa competencia persoal (xa que versan sobre a maneira de auto-relacionarnos) e as dúas últimas englobaríanse dentro da competencia social (modo de como nos relacionamos cos demais). (Goleman, 1999, citado en Bisquerra, 2000).

Outro autor, e no que se vai facer especial fincapé agora é o xa mencionado Bisquerra, que sería o encargado de propoñer a seguinte distribución competencial, que tanto se ten como referente no ámbito da educación emocional. Como podemos observar na figura 2, no modelo pentagonal de Bisquerra (2000) as competencias organizáanse en 5 grandes bloques:



Gráfica 1.1.3.1.: *Modelo pentagonal de Bisquerra* Fonte: Bisquerra e Pérez, 2007, pp. 70

En primeiro lugar estaría a *conciencia emocional* que consiste en que o individuo sexa capaz de coñecer as súas propias emocións, comprenda as dos demais e teña conciencia da relación entre emoción, cognición e comportamento. Esta competencia será indispensable para poder pasar ás seguintes. A continuación estaría a *regulación emocional* que representaría a capacidade de manexar e expresar as emocións de maneira axeitada (dar resposta apropiada ás emocións experimentadas). Seguidamente atópase a *autonomía persoal* que inclúe elementos relacionados coa autoxestión persoal, autoestima, automotivación, capacidade de analizar de maneira crítica e buscar recursos... A *competencia social* sería outra delas e representaría a capacidade de manter relacións boas cos demais (é por iso que é moi importante un bo dominio das habilidades sociais). Xa por último estaría o bloque de *habilidades de vida e benestar* que está vinculada coa

capacidade de adecuar os comportamentos ás distintas situacións e desafíos. (Bisquerra, 2009).

Para finalizar este apartado, e relacionado con todo o anterior, non se debe esquecer o modelo da intelixencia social e emocional de Bar-On, que se centra nos coñecementos e habilidades de carácter social e emocional e pon especial énfase na capacidade de dar resposta ás demandas do medio. Este autor defende que o individuo ten que ser quen de comprender, controlar e expresar as emocións de maneira efectiva.

Debemos ter en conta os cinco elementos aos que Bar-On (García-Fernández e Giménez-Mas, 2010) da especial importancia e que son: o *compoñente interpersonal* (relacionado con determinadas habilidades como a empatía, capacidade de establecer relacións con outras persoas ou responsabilidade social), o *compoñente intrapersonal* (vinculado co autocontrol dos impulsos, autoconciencia, autoconcepto, autorregulación...), o *compoñente do manexo do estrés* (necesidade dunha visión positiva e capacidade para sentirse satisfeito grazas a un bo manexo e regulación emocional), o *compoñente do estado de ánimo* (habilidade para recoñecer e manexar a resolucións de conflitos e a adaptabilidade aos distintos cambios) e, por último, o *compoñente de axuste ou adaptabilidade* (ser flexible á hora tanto de realizar algo como de pensar, ser capaz de identificar os problemas e establecer as solucións consideradas efectivas...).

Todos e cada un destes compoñentes están fortemente vencellados co apartado que se vai a traballar a continuación (resolución de conflitos) e que, xunto coa educación emocional, é a base na que se fundamenta este Traballo de Fin de Grado.

## **1.2. Resolución de conflitos**

### **1.2.1. Delimitación conceptual**

O manexo e a resolución de conflitos, ao igual que vimos que acontecía no caso da educación emocional, é un dos grandes ocos existentes na sociedade do momento. Ademais, ao ser temas que non están incluídos no currículo das distintas etapas educativas, existe un claro desfase entre os coñecementos que o alumnado ten con respecto a esta temática con outras materias curriculares como poden ser matemáticas, lingua... Por outra parte, o feito de non ter respaldo dun bo aprendizaxe de todo isto, e polo tanto sumándolle o feito de descoñecer e non saber como reaccionar ante unha determinada situación fai que, tanto no caso da educación emocional como dos conflitos,

todo isto chegue a desembocar en estados máis complexos (agresividade, non control das emocións, ansiedade...). (Sastre e Moreno, 2004).

Mais antes de nada, debemos comezar polo termo protagonista como é a palabra conflito. Na páxina web da Real Academia Española (RAE, 2018) recóllense, entre outras, as seguintes definicións: “combate, loita, pelexa”; “enfrentamento armado”; “apuro, situación desgraciada e de difícil saída” ou “problema, cuestión, materia de discusión”. É dicir, considera este termo como algo negativo. Mais na actualidade téñese que ver isto como algo totalmente normal (Alzate, 1998), pois en case todas as relacións sociais se desencadean conflitos. Estes poden ser destrutivos, pero tamén construtivos (dependendo da ambientación que se dea e da maneira de asumir unha determinada situación). Contémplase pois, a idea de que o conflito, sempre que se xestione ben, pode chegar a ser algo positivo.

Como é de esperar, non todos os conflitos son iguais, pois hai atributos que os diferencian aos uns dos outros. Unha posible clasificación dos mesmos é a establecida por Lewicki et. al. (1994, citado en Alzate, 1998) que distinguen catro niveis: conflito intrapersonal (son as reaccións que ocorren dentro dun mesmo individuo), conflito interpersonal (disputas que se establecen entre varias persoas), conflito intragrupal (referido a aquel que se desencadea entre individuos dentro dun mesmo grupo - familia, clase...) e conflito intergrupalo (xa de maior dimensións que os anteriores e que está vinculado coa confrontación entre grupos grandes, e que poden chegar incluso a ocorrer dentro dos mesmos).

Tendo en conta que o presente Traballo de Fin de Grao ten como un subapartado o análise e proposta de intervención para traballar a resolución de conflitos (concretamente os interpersonais), realizaremos unha pequena análise que recolle as principais características comúns dos mesmos.

Por unha parte, Rubin e Levinger (1995, citado en Alzate, 1998) recollen os puntos comúns dos distintos tipos de conflitos interpersonais que se resumen nos seguintes:

- *Teñen como desencadeante unha busca de intereses contrapostos.* A aparición de conflitos leva consigo unha forte diverxencia de intereses entre as distintas partes que interveñen no mesmo.
- *Uso de diversas estratexias para resolvelos.* Existen distintos métodos que contribúen e axudan á hora de resolver os conflitos tales como a dominación, a capitulación, negociación ou intervención de terceira parte, entre outras.

- *Multiplicidade de causas.* Os motivos para que se desencadee un conflito son variados, pero pódense reducir a tres motivacións principais: competitiva (na que unha das partes opta por saír gañando e esquécense os intereses que pode ter a outra), cooperativa (defende a idea de resolver un problema da mellor maneira posible e tendo sempre, como punto de partida, a outra cara da moeda) e individualista (todas as decisións tan só recaen nunha das persoas que busca os seus intereses, quedando relegada a outra parte). Normalmente os conflitos xéranse por unha combinación das motivacións anteriores.
- *Poden rematar cun cambio comportamental ou actitudinal.* Debemos ter en conta que non é o mesmo chegar a un acordo que resolver verdadeiramente o conflito. Así, un acordo dáse cando as dúas partes chegan a un convenio (o que implica un cambio de comportamento pero non de actitude no que, xeralmente, un dos individuos se somete ao outro). Pola contra, se estamos a falar dun cambio non só de comportamento, senón tamén de actitude é aí cando nos referimos a resolución.
- *Avanza dende o negativo ao positivo.* Como xa comentamos anteriormente, non todos os conflitos son destrutivos. Tamén existen conflitos construtivos que permiten beneficiar ás dúas partes fortalecendo os lazos grazas á resolución do malentendido. Isto pode ter repercusións a corto ou longo prazo.
- *Importancia dos antecedentes para a súa aparición.* Os antecedentes son unha das principais consecuencias que afecta aos desenvolvemento dun conflito. Entre eles atopamos unhas variables que inflúen no manexo da disputa como poden ser: o contexto físico (lugar, límite de tempo...), contexto social (número de disputantes, terceiras persoas...) e o contexto do problema (secuenciación, número de asuntos...).

### **1.2.2. A resolución de conflitos e a súa relación coa educación emocional**

Agora ben, coñecida un pouco a delimitación do termo conflito, avanzaremos máis nunha das grandes temáticas que abarca este Traballo de Fin de Grao: a resolución de conflitos. Antes de nada debemos achegarnos máis á materia facendo un breve percorrido pola súa historia e aportando unha definición do que se coñece como tal. Como na maior parte dos estudos, son tantos os autores que versan sobre o tema que non

podemos propoñer unha definición concreta, aínda que si podemos concretar algo máis este termo tras a lectura de varias obras e a comparación de opinións entre autores.

Esta materia introduciuse nas escolas como tal, non fai moitas décadas. Son os denominados Cuáqueros aos primeiros que se lles atribuíu o feito de introducir programas de resolución de conflitos. Entre algúns dos seus principios estaban: desenvolver unha comunicación aberta entre todos os nenos e nenas, educar aos discentes co fin de mellorar capacidades de autoconñecemento das emocións, capacidades humanas..., dar a coñecer os seus sentimentos e mellorar a autoestima, desenvolver autoconfianza, pensar sobre os problemas e previr e solucionar conflitos, etc.

Tendo en conta estes obxectivos, foron xurdindo programas como o Conflict Resolution Resources for School and Youth, ESR (Educators for Social Responsibility), NAME (National Assotiation for Mediation in Education), Mediation in the School Program (MISP), etc. (Alzate, 1998). A maior parte destes desenvolvéronse nos Estados Unidos (polo que podemos consideralo como estado pioneiro en canto á implantación de programas de resolución de conflitos), mais pouco a pouco esta corrente foise estendendo por todo o mundo.

Por outro lado debemos ter en conta que a resolución de conflitos, tamén coñecida como resolución alternativa de disputas, é unha técnica que consiste en tentar paliar problemas deixando de lado a forza ou o xuízo. (Girard e Koch, 1997). Isto implica organizar os feitos, ordenalos, analizar situacións, formular problemas e posibles solucións que permitan resolvelo da maneira máis satisfactoria para os individuos implicados. Vemos pois, que todo isto require dunha previa aprendizaxe.

Ademais, tal e como di Montagu (s.d.): “Ningún ser humano naceu nunca con impulsos nerviosos e ningún se fai agresivo ou hostil sen aprendelo”, (citado en Sastre e Moreno, 2004, pp. 46). É por iso que canto antes se eduque, de maneira correcta, e se actúe na aprendizaxe no ámbito das relacións interpersoais, os sentimentos... máis doado será neutralizar estas respostas violentas e descontroladas.

Vemos pois que traballar todo isto dende determinadas institucións, entre elas a escola, é de enorme valía (pois é este un dos principais ámbitos onde se está a educar aos nenos e nenas que serán o noso devir). Toda a comunidade educativa se debería involucrar en darlle a importancia a este tipo de aspectos tan transcendentales que repercutirán, para mellor ou para peor, na vida adulta de todos e todas.

Por último, debemos facer un análise e establecer a enorme relación existente que hai entre a resolución de conflitos e a educación emocional. Como xa falamos en



apartados anteriores, educar as emocións está fortemente vinculado coa capacidade de traballar a intelixencia emocional e as distintas competencias adscritas a todo isto. Xa defendían esta idea Sastre e Moreno (2004) dicindo que “o aprendizaxe da resolución de conflitos debe ir precedido ou acompañado dunha aprendizaxe emocional que dotará ao alumnado dos coñecementos imprescindibles sobre o seu propio comportamento emocional e sobre o das demais persoas”.

Coñecendo isto podemos concluír que unha persoa educada emocionalmente será aquela que, entre outras cousas, sexa capaz de resolver conflitos sen dificultades, xa que vai ter adquiridas unha serie de habilidades e destrezas tales como a relación interpersoal, a conciencia e manexo das emocións, habilidades de vida e benestar..., en conclusión, aspectos que lle axudarán á hora de afrontarse ante determinadas situacións.

### **1.2.3. A resolución de conflitos no ámbito educativo**

O ámbito educativo é un claro exemplo práctico da sociedade na que vivimos, pois permítenos facer unha radiografía sobre aspectos que acontecen no centro e que se poderían trasladar e relacionar directamente coa realidade desta nosa sociedade. Con isto non se está a recoller a idea de escola como centro principal de actos violentos, senón todo o contrario: a idea de que é a través da mesma que poderemos tentar evitar isto e educar para poder afrontarse aos conflitos que se nos presenten ao longo da vida. Tal e como defende Led (2008, citado en Sacristán, s.d.), isto debe realizarse coa axuda de programas e métodos específicos (diálogo, mediación...) que traballen ese rexeitamento á violencia e a busca de alternativas máis pacíficas e eficaces.

Vemos pois, unha clara necesidade de introducir nas escolas programas e métodos de intervención que nos axuden a traballar e saber como reaccionar ante un determinado conflito, da maneira máis eficaz para todas as partes que participan no mesmo. Mais non todo é tan fácil como se pensa, xa que aínda que haberá docentes que se impliquen coa temática tamén existirán outros que opinen que isto tan só é unha perda de tempo. Mais, como defende Lewin (s.d., citado en Alzate, 1998): “non hai nada máis práctico que unha boa teoría”, polo que unha boa aprendizaxe consolidada de todo isto é un factor fundamental tanto para educar na prevención como na posterior resolución no caso de darse un problema. É dicir, debemos estar preparados emocionalmente, coñecer métodos específicos e ter unhas determinadas competencias e habilidades adquiridas que contribúan a unha mellora deste ámbito tan descoñecido para moitos.

Por outra parte, e tal e como se comentou noutros apartados, os conflitos podían ser construtivos ou destrutivos (dependendo da orientación que se lle dea). Nos, como docentes, temos que facerlles ver aos nenos e nenas que debe ser algo positivo, e non todo o contrario. Ademais, no caso de que nun primeiro momento xurda un conflito negativo (pelexa, unha das partes sae perdendo...) está nas nosas mans o ser quen de educar a todos os discentes para que sexan, sempre que se poida, eles mesmos os que recapaciten e pensen antes de actuar. Isto implicaría que, no canto de poder chegar a destruír unha relación entre compañeiros, se creen lazos máis fortes entre eles.

Relacionado co anterior, temos que facer unha comparanza entre o conflito puramente construtivo que se relaciona cun proceso de cooperación (no que as partes analizan a situación e toman as decisións axeitadas para acadar así os obxectivos de cada un) e o conflito destrutivo, enormemente vinculado co ámbito da competitividade. Vese a necesidade de incidir neste último apartado e defender a idea que Alzate (1998) recolle no seu libro, e que é o simple feito de que nos atopamos nunha sociedade na que as escolas premian a un determinado modelo de alumno/a (que normalmente está definido por unha simple cualificación numérica). Este sistema o que fai é crear un ambiente puramente competitivo entre o alumnado, evadándose do traballo máis colaborativo (que tanta importancia e repercusión ten á hora de resolver disputas).

Ademais, debemos facer un inciso e pararnos a pensar noutras cousas que se están a facer mal aínda na actualidade con respecto a este tema. Así, aínda que a maioría dos docentes defenden a idea de que innovar é un aspecto clave se se quere avanzar en educación, tan só asocian isto coa ensinanza de contidos (é dicir, innovan ao impartir contidos de matemáticas, de lingua...).

Pero, en relación coa resolución de conflitos non acontece isto xa que, se nos paramos a pensar, o método que máis se utiliza cando aparece algún tipo de problema ben na aula, no patio do recreo... é o castigo. É dicir, unha das partes (“a mala”) ten que pedir desculpas á outra mentres que cumpre unha sanción determinada (como non poder xogar cos seus compañeiros na hora do recreo). Con técnicas como esta, estamos esquecendo o obxectivo principal de educar para a resolución de conflitos que é que as partes da disputa sexan quen de, por medio dunhas determinadas estratexias positivas, resolver entre eles o problema de maneira que todos saian gañando.

O exemplo anterior, o castigo como método de resolver problemas, encadraríase dentro do denominado modelo normativo (no que se sanciona á persoa que realiza unha mala acción). Mais, ademais deste modelo, existen outros dous que son o modelo

relacional e o integrado. O primeiro deles caracterízase por darlle moita importancia ao aspecto comunicativo -diálogo- entre as partes involucradas ben entre as dúas partes ou a través dunha terceira. Por último, o modelo integrado, sería aquel que fai unha mestura entre os dous anteriores, xa que se rexe por unhas normas de convivencia (modelo normativo) pero tenta crear un clima no que impere a comunicación e o diálogo como método para a busca de valores que melloren a convivencia, contribúan á paz... (modelo relacional). (San Martín, 2003).

A continuación tentaremos achegarnos a algunhas das estratexias ou métodos que máis se utilizan no ámbito educativo para resolver os problemas. Independentemente de cal sexa o método a utilizar, todos eles deben ter certas características en común como: o feito de desenvolver determinadas técnicas para incidir nunha acción concreta, educar aos suxeitos para saber comportarse ante un conflito de maneira positiva, ser quen de transmitir aos individuos a importancia de ter en conta á outra parte e non só a un mesmo (buscando así o máximo beneficio para os dous), entre outras. (Alzate, 1998).

Se se consegue introducir isto nas aulas estarase camiñando da man do que se coñece como educación para a paz, e intentarase contribuír a un modelo de sociedade máis valiosa onde prime o consenso e a democracia. (Funes, 2000). Todo isto débese implantar pero tendo en conta algúns aspecto que inciden directamente como é a organización do centro, o tipo de actividades que nel se desempeñan e as relacións que se establecen. É por iso que agora recolleremos algunhas ferramentas que todo docente pode implantar na súa aula para achegarse paseniñamente ao obxectivo establecido dende un comezo que é o de ser capaz de que o noso alumnado “desenvolva competencias na resolución de conflitos tanto para si mesmos como para o asesoramento ou a actuación con outros”.

Algunhas desas estratexias son: mellorar habilidades sociais e de comunicación ou o método PIGEP (Parar, Identificar, Generar, Evaluar e Planificar) que inclúen técnicas que inducen á negociación e mediación (dous aspectos claves na resolución de conflitos a aos que referenciaremos a continuación).

Dentro das primeiras, unha desas habilidades é a de *aprender a expresar/comprender*. É un pilar imprescindible que leva consigo o traballo doutras capacidades que se deben traballar desde idades ben temperás. É o caso da empatía, a capacidade de poñerse na pel do outros é algo verdadeiramente importante para que exista comunicación entre as diferentes partes. O *feed-back*, mediante o que se poden corrixir os puntos de vista nos que conflúen os individuos pero, sobre todo, facer un apoio mutuo

aos aspectos positivos (esta habilidade está moi relacionada coa empatía porque permite coñecer como se atopa a outra parte, tentando poñerse un no lugar do outro e recapacitar). Non nos debemos esquecer da *escoita activa* que, sen lugar a dúbidas, é algo que se debe traballar moito nas diferentes etapas educativas. É unha habilidade que os nenos e nenas teñen moi pouco desenvolta, de aí que na maioría dos casos cando hai unha disputa os rapaces e rapazas non escoiten, senón que mentres fala o compañeiro tan só gardan silencio á espera de que lles toque a súa quenda de palabra; é dicir, están escoitando pero non de maneira activa. É por iso que debemos traballar para que os educandos deixen, por un intre, o seu punto de vista de lado e así poder “sintonizar” coa opinión do interlocutor. Ser unha persoa *asertiva*, tamén inflúe nisto. Debemos ser quen de educar para conseguir que os rapaces e rapazas, se se ven nun conflito, saiban explicar e mostrar os seus puntos de vista, as súas emocións, sentimentos...pero evadíndose sempre dunha actitude defensiva.

O método PIGEP denominado así por Crary (1994, citado en Funes, 2000) é unha estratexia sinxela de autocontrol que, ante un determinado problema, pretende aclaralo, incidir na consecuenta toma de decisións e canalizar o mesmo por medio da reflexión. Os pasos que leva a cabo son: parar (unha vez que se detecta o problema para a pensar para saber como actuar en lugar de deixarse levar polo impulso), identificar (coñecer cal é o problema e tentar falar co outro sobre as versións de ambos), xerar (busca de posibles solucións para a resolución da disputa), avaliar (de entre todas as ideas seleccionar as que máis lle conveñan ás distintas partes) e, por último, planificar (poñer en marcha as solucións que se cren máis adecuadas).

Por outra parte, ademais destes, existen outros moitos métodos activos e participativos que promoven a responsabilidade á hora de canalizar e resolver conflitos. Iso si, tamén se debe ter en conta que existen outros moitos e que, dependendo de cal sexa a situación, poden ser máis ou menos eficaces, de aí a importancia de que o alumnado os coñeza e poida elixir e seleccionar o que cree máis axeitado á situación.

Algunhas destas estratexias son a negociación, a conciliación, a mediación, a arbitraje ou a investigación. (Girard et. al. 1985, citado en Girard e Koch, 1997). Todos estes métodos, quitado a negociación, utilizan dunha terceira persoa para tentar solucionar o problema. Ademais cómpre sinalar que, quitado a arbitraje, as restantes estratexias de resolución de conflitos deixan a decisión final ás partes da disputa.

Entendemos por negociación como a posta de acordo entre as partes do conflito para chegar a un pacto que responda aos intereses de ambos. En relación coa conciliación

temos que destacar que é unha negociación voluntaria na que intervén unha terceira persoa. Referímonos con mediación á participación voluntaria das dúas partes que, guiadas e aconselladas por un terceiro -neutral-, son capaces de resolver as súas diferenzas. A arbitrase é unha técnica que se refire á participación voluntaria na que esa terceira persoa acorda algo para tentar paliar o conflito entre eses individuos. Xa por último estaría a busca de información que fai referencia a unha investigación realizada por unha terceira persoa que logo é quen de chegar a un acordo. (Girard e Koch, 1997).

## 2. Metodoloxía de traballo e actividades propostas

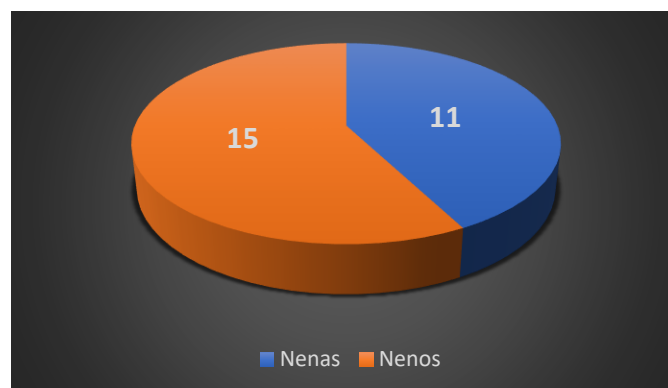
### 2.1. Obxectivos

Entre os obxectivos que persegue o presente traballo destacamos:

- Analizar o alumnado que presenta déficit á hora de resolver conflitos e propoñer actividades para paliar isto.
- Coñecer as principais carencias relacionadas coa educación emocional.
- Utilizar a robótica como medio para acadar unha mellora na resolución de conflitos e da educación emocional.

### 2.2. Participantes

A mostra deste traballo está formada por discentes matriculados nun centro concertado da Coruña, dun barrio cun nivel económico medio-alto. Aínda que o centro conta con 5 liñas en cada un dos distintos cursos, tan só se analizou unha clase de 1º curso de Educación Primaria na que había 26 alumnos, dos cales 15 eran rapaces e 11 rapazas (Ver Gráfica 2.2.1).



Gráfica 2.2.1. Distribución da mostra

O motivo da escolla veu dada polo feito de que era ese alumnado co que a autora deste TFG cursara previamente o Practicum II, motivo que aumentou a facilidade e permitiu unha mellor interacción tanto co grupo-clase como coa titora, pois o feito de convivir diariamente case tres meses con eles serviu de gran axuda á hora de analizar e poñer en práctica a proposta de intervención.

### **2.3. Instrumentos de medida**

Para analizar, e tratar de investigar deste xeito, cales eran algunhas das principais carencias que tiñan certos rapaces e rapaces desta clase en relación coa educación emocional, e máis concretamente coa resolución de conflitos (tratando así de establecer unha proposta de mellora), utilizáronse tres instrumentos de medida diferentes.

O primeiro deles foi unha memoria onde se ían anotando as diferentes temáticas e asuntos abordados nas asembleas que se levaron a cabo na aula, entre todo o grupo de alumnos e alumnas, onde se expoñían os problemas acontecidos e as posibles propostas de mellora ante esas determinadas situacións problemáticas.

O segundo instrumento utilizado era o chamado “emocionómetro”. Esta ferramenta permitía facer un seguimento de diferentes estados emocionais (medo, tristeza, alegría, feito un lío, tranquilidade ou ira) nos que se atopaban todos e cada un dos discentes en diferentes momentos do día (pola mañá cando chegaban á aula, ao subir do recreo e despois das horas de comedor), podendo deste xeito establecer un rexistro sobre a variación das emocións dependendo da situación e do momento do día. Para iso, cada neno ou nena tiña unha pinza persoal na que aparecía o seu nome e debía de colocala no monstro de cor que representaba a emoción na que se atopaba (por exemplo se estaba alegre debía de colocar a pinza no monstro de cor amarelo). As emocións ían asociadas a unha determinada cor porque traballamos coa obra de LLenas (2016): *O mostro de cores*, onde estas seis emocións estaban representadas por unha cor específica, e así o representaba o instrumento (véxase anexo 2). Todo o que especificaban os nenos e nenas coas súas pinzas foi recollido en diferentes táboas (véxase o modelo no anexo 3) para poder logo organizar mellor os datos e analizar, deste xeito, os resultados obtidos. Cómpre sinalar que esta técnica de medida dos estados emocionais dos discentes xa se levaba aplicando nalgúns cursos do centro, mais non se facía ningún tipo de análise preciso, por

iso se viu disto unha moi boa oportunidade para poder introducir no presente traballo, coñecendo así os estados emocionais da mostra.

Por último, aplicóuselle a toda a clase un test sociométrico. Como o obxectivo era utilizar un instrumento que nos permitise coñecer a conexión entre os discentes do grupo-clase, e tal e como indica Del Carmen Moreno (2009), seleccionouse este instrumento porque é unha ferramenta clásica que permite saber o tipo de relacións entre iguais. Tal e como se aplicou no presente traballo (consultar modelo de test no anexo 1), a técnica de *nominación* é unha estratexia que consiste en que cada alumno/a seleccione como resposta a unha pregunta (formulada en positivo ou negativo) a un número determinado de compañeiros/as (no noso caso entre 0 e un máximo de 3) tendo en conta unha serie de criterios (ocio externo, emocional, traballo e ocio interno). Esta ferramenta permite coñecer as diferentes categorías de aceptación ou non entre iguais e analizar, deste xeito, as dimensións de “preferencia social” (número de preferencias positivas menos as negativas) e o “impacto social” (número total de nominacións positivas e negativas recibidas). Dentro deste apartado, debemos ter en conta que unha vez que aplicamos o cuestionario, e tratando de organizar os resultados, para poder elaborar deste xeito os mapas sociométricos, tan só se tiveron en conta os votos recíprocos entre o alumnado (pois senón era case imposible elaborar unha representación organizada e que, á vez, resultara visual).

#### **2.4. Procedemento de obtención de datos**

No procedemento de obtención de datos cómpre sinalar que a utilización destes tres tipos de instrumentos se levou a cabo de forma simultánea (coincidindo co período no que se cursou o Practicum II, concretamente entre o 18 de setembro de 2017 e o 22 de decembro dese mesmo ano).

O procedemento de obtención de datos, e tal e como xa se comentou no apartado anterior, realizouse grazas a unha serie de instrumentos e actividades. Por unha parte estarían as diferentes asembleas grupais, que se realizaban mínimo unha vez á semana podendo variar no caso de que se desencadeasen conflitos ao longo da semana. Á vez, fóronse recollendo nas diferentes táboas (véxase modelo anexo 3), e durante un período de 15 días, os estados emocionais que presentaban o alumnado en tres momentos diferentes do día (mañá, despois do recreo e tras a volta do comedor). Ademais diso, e xa

cara o final do trimestre, aplicouse un test sociométrico a todo o grupo-clase e, por último, utilizáronse os *escornabots* como unha ferramenta útil coa que, a través do xogo, diferentes alumnos e alumnas (concretamente seis rapaces da clase) levaron a cabo unha actividade lúdica que tiña como obxectivo principal traballar a educación emocional e o manexo da resolución de conflitos dende unha perspectiva máis dinámica e motivadora.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Asemblea**

As asembleas foron un dos instrumentos de medida que se utilizaron para a elaboración deste traballo de fin de grao. Ben é certo que se debe destacar que, nesta aula, as conversacións e intercambios de ideas entre os discentes, e entre estes últimos cos seus docentes, eran bastantes cotiáns (pois dábaselle moita importancia ao diálogo e ao traballo do mesmo como medio de resolución de problemas). Aínda así, agora tan só se recollerán algúns dos datos considerados máis relevantes e que se tiveron especialmente en conta á hora de seleccionar os suxeitos cos que traballar na futura proposta de intervención.

Concretamente describíranse a continuación catro situacións que se desencadearon nas asembleas, e que se resumen no seguinte:

- *Situación 1:* O suxeito número 04 e o suxeito número 03 tiñan constantemente pelexas no recreo. Non eran días esporádicos, senón que case diariamente estes dous discentes desencadeaban conflitos e non eran capaces de establecer solucións por si sos, polo que sempre existía intervención por parte da docente.
- *Situación 2:* O suxeito 03, impedíalle ao suxeito 04 xogar con outro compañeiro da clase (concretamente co suxeito 16). Ante esta situación, o suxeito 03 argumentaba que se o suxeito 04 xogaba co 16, polo que este último non lle facía caso a el e entón non tiña con quen xogar no patio do recreo; é dicir, o suxeito 03 tan só se relacionaba unicamente nos recreos co suxeito número 16. Cómpre sinalar que este último, en ocasións, argumentaba que se sentía agobiado porque o suxeito 03 non o deixaba xogar con outros nenos e nenas na hora do recreo.
- *Situación 3:* Este terceiro escenario foi un feito puntual e ningún docente se decatou até que a nai do suxeito 05 se puxo en contacto coa titora. O caso foi que este discente estaba moi angustiada por culpa do suxeito 06, xa que este último levaba



varios días consecutivos prohibíndolle xogar co resto dos seus compañeiros no patio. Como o suxeito 05 non manifestou esta situación a ningún dos docentes que lles tocaba garda no patio, e era un neno moi tímido e introvertido, foi gardando para si so todo o que lle pasaba sen contarllo a ninguén até o punto de non dar durmido de noite, de aí a intervención da nai coa docente (que por suposto tampouco sabía nada). Foi xusto a semana na que o suxeito 06 estivo de vacacións e non puido asistir á clase cando o suxeito 05 lle contou o acontecido a súa nai e esta llo comunicou á mestra.

- *Situación 4:* Repeticións de actos un tanto “violentos” e con maldade por parte do suxeito 01 ao suxeito 02, nos que este último permanecía calado e non dicía nada á docente por mor de futuras repercusións non só para el senón tamén para o seu compañeiro.

### **3.2. Rexistro de emocións**

Para analizar os resultados deste instrumento de medida tivéronse en conta dúas cousas. Primeiramente fíxose un breve análise sobre a media xeral de todo o grupo-clase, que foi o protagonista deste rexistro durante eses 15 días e, a continuación, analizouse a situación dos seis suxeitos seleccionados con respecto a esta media para poder, logo, aplicar a proposta de mellora sobre a resolución de conflitos e o traballo da educación emocional na aula.

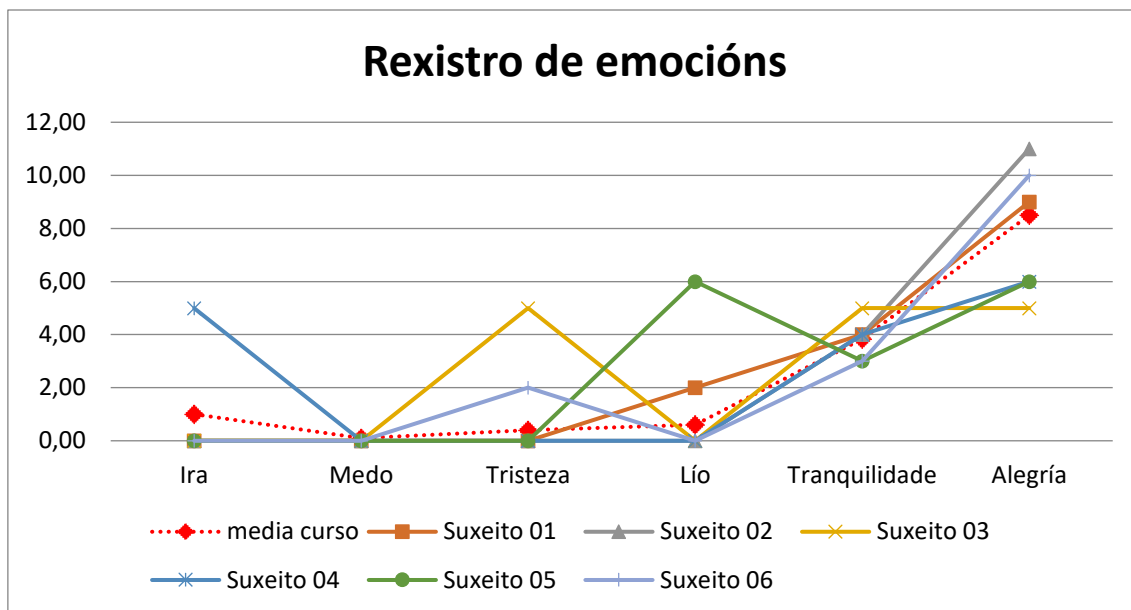


Gráfico 3.2.1. Rexistro de emocións (mañá)

Táboa 3.2.1.

*Rexistro de emocións da mañá*

	Ira	Medo	Tristeza	Lío	Tranquilidade	Alegría
Media da clase	1.00	0.10	0.40	0.60	3.84	8.50
Suxeito 01	0	0	0	2	4	9
Suxeito 02	0	0	0	0	4	11
Suxeito 03	0	0	5	0	5	5
Suxeito 04	5	0	0	0	4	6
Suxeito 05	0	0	0	6	3	6
Suxeito 06	0	0	2	0	3	10

Na Táboa 3.2.1. recóllense os datos correspondentes ás emocións de todos os nenos e nenas unha vez que entran na aula a primeira hora da mañá e no que se mostran os seguintes aspectos. Por unha parte, a media de todo o grupo clase en alegría ocupa o primeiro lugar cun 8.50 do total, séguelle a tranquilidade cun 3.84, en terceiro lugar estaría a ira con un 1.00, a continuación feito un lío cun 0.60, despois a tristeza con un 0.40 e, xa por último, e coa menor selección atoparíase o medo con un 0.10.

O suxeito 01, tan só selecciona tres das seis emocións posibles. Deses 15 días nos que se ten en conta este rexistro, unha vez que chega á aula pola mañá, coloca a pinza que leva o seu nome 9 días na emocións de alegría, 4 días en tranquilidade e 2 días en feito un lío. O suxeito 02, selecciona 11 veces a alegría e catro a tranquilidade. O suxeito 03 fai unha selección equitativa entre a alegría, a tranquilidade e a tristeza, colocando o seu

nome 5 veces en cada unha destas. O suxeito 04 selecciona 6 veces alegría, 4 veces tranquilidade e 5 veces ira. O suxeito 05, elixe 6 días alegría, 6 días feito un lío e 3 tranquilidade. Por último, o suxeito número 06, indica que se atopa alegre 10 veces, 3 tranquilo e 2 triste.

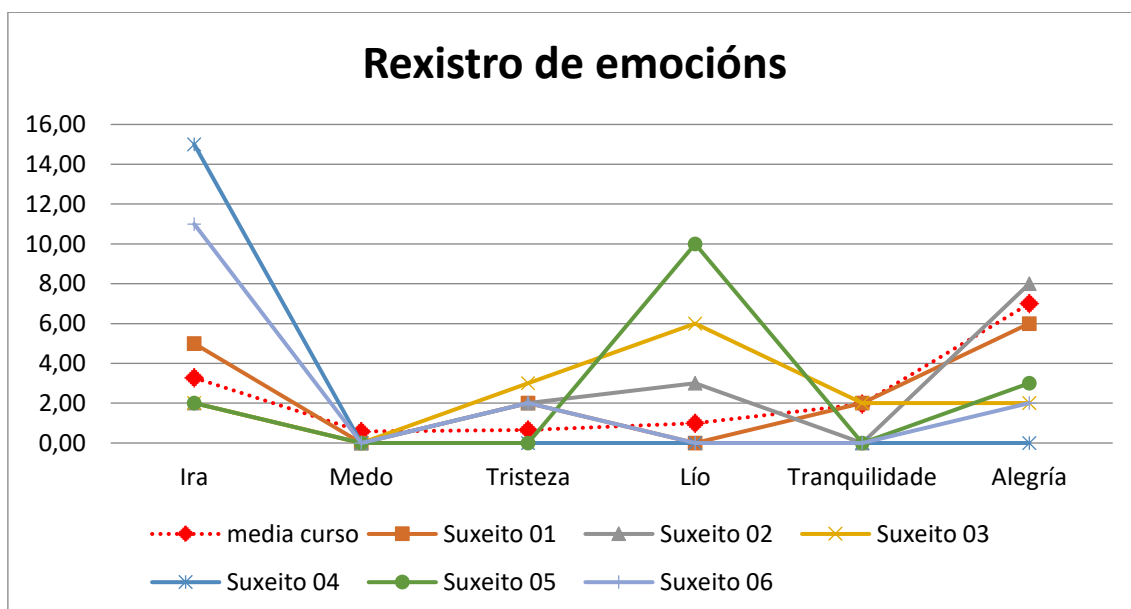


Gráfico 3.2.2. Registro de emociones (recreo)

Táboa 3.2.2.

Registro de emociones do recreo

	Ira	Medo	Tristeza	Lío	Tranquilidade	Alegría
<b>Media da clase</b>	3.27	0.58	0.65	1.00	1.96	7.00
Suxeito 01	5	0	2	0	2	6
Suxeito 02	2	0	2	3	0	8
Suxeito 03	2	0	3	6	2	2
Suxeito 04	15	0	0	0	0	0
Suxeito 05	2	0	0	10	0	3
Suxeito 06	11	0	2	0	0	2

Como se pode observar na Táboa 3.2.2. a media de todo o alumnado neste caso recolle que: un 7.00 se atopan alegres, séguenlle os rapaces e rapazas que se encontran enfadados cun 3.27, no terceiro posto están os tranquilos cun 1.94, seguido dos feito un lío con un 1.00, a continuación atoparíanse os tristes que son o 0.65 e, por último os nenos e nenas que teñen medo cun 0.58.

O suxeito 01, despois do recreo e durante os 15 días nos que se leva a cabo o seguimento, está alegre 6, tranquilo 2, triste tamén 2 e enfadado 5. O suxeito 02, pola

contra, está alegre 8, 3 feito un lío, triste 2 e furioso outros 2. O suxeito 03, 2 días alegre, 2 tranquilo, 6 días feito un lío, 3 triste e 2 enfadado. O suxeito 04, atópase todos os días enfadado. O suxeito 05, coloca a súa pinza en feito un lío 10 deses 15 días, 3 veces en alegría e os dous restantes en ira. E, por último, o suxeito 06 colocou a súa pinza 11 veces en ira, 2 en tristeza e 2 en alegría.

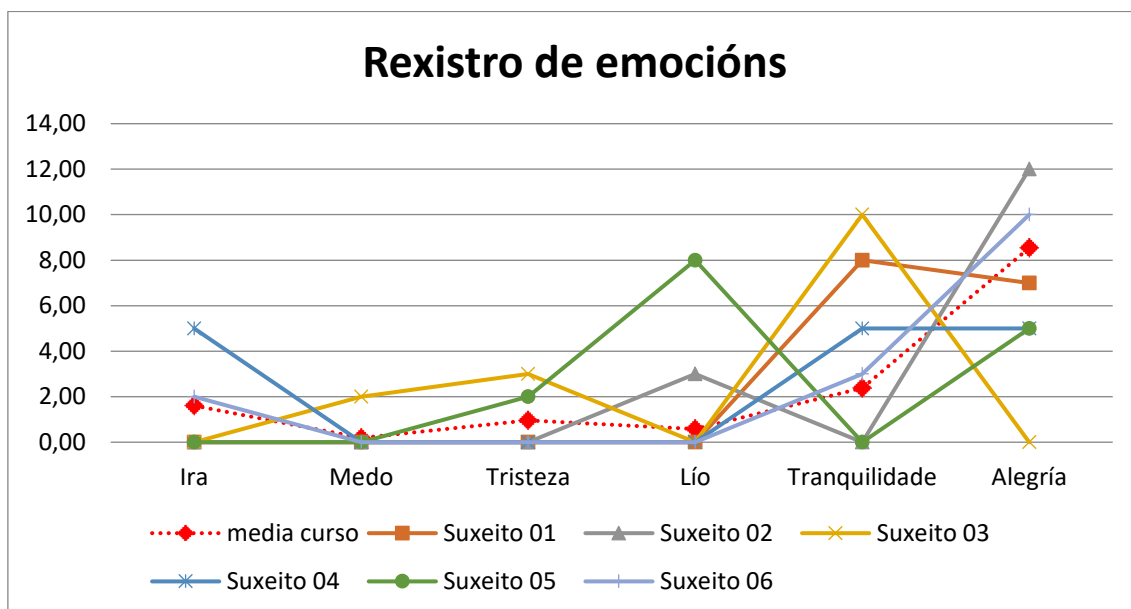


Gráfico 3.2.3. Rexistro de emocións (comedor)

Táboa 3.2.3.

Rexistro de emocións do comedor

	Ira	Medo	Tristeza	Lío	Tranquilidade	Alegría
media da clase	1.61	0.19	0.96	0.58	2.38	8.54
Suxeito 01	0	0	0	0	8	7
Suxeito 02	0	0	0	3	4	12
Suxeito 03	0	2	3	0	10	0
Suxeito 04	5	0	0	0	5	5
Suxeito 05	0	0	2	8	0	5
Suxeito 06	2	0	2	0	3	10

Tal e como recolle a Táboa 3.2.3., a media na que se atopaba este grupo de discentes era o seguinte: a emoción máis votada foi a alegría cun 8.54, seguido da tranquilidade cun 2.38, en terceiro posto estaba a ira con un 1.61, a continuación a tristeza con un 0.96, despois feito un lío cun total de 0.58 e, xa por último, o medo con 0.19 (repetíndose por terceiro vez como a emocións menos seleccionada).

O suxeito 01, colocou a súa pinza 7 dos 15 días en alegría e 8 en tranquilidade. O suxeito 02 seleccionou alegría 12 veces e 3 veces feito un lío. Pola contra, o suxeito 03,

estivo tranquilo 10 veces, 3 triste e 2 sentiu medo. O número 04, elixiu o mesmo número de veces a ira, a tranquilidade e a alegría (tendo 5 votos cada unha destas emocións). O suxeito 05, estivo feito un lío 8 veces, 5 alegre e indicou que 2 días estaba triste. Xa por último, o suxeito 06 sinalou que se atopaba alegre 10 dos días nos que se fixo o rexistro, 3 tranquilo e 2 enfadado.

### **3.3. Sociogramas**

Tal e como se pode observar no gráfico 3.3.1., existen tres claros grupos. Un deles é o conformado por 24, 19, 15, 14, 13, 25 e 21. Dentro deste, o suxeito que máis votos recibe (un total de 3) é o número 13 que, ademais serve de nexo para ampliar o grupo. Cómpre sinalar que os votos recíprocos entre o trío de 13, 25 e 21 denota unha alta cohesión interna. Outro grupo sería o formado polos suxeitos 26, 08, 01 e 07 (exercendo, este último, como conexión entre o grupo e sendo elixida polos demais discentes que, xunto con el, conforman dito grupo). O terceiro dos grupos, estaría formado por 09, 12, 10 e 11 (onde 12 e 10, sería as que máis votos reciben cun total de 3). Ademais, podería encadrarse dentro do que se coñece como consistencia interna (pois todos os integrantes, agás o 09 e o 11, se votan entre eles) Por outro lado, aparecen parellas de nenos e nenas que se votan mutuamente e que, aínda que non forman grupo, cómpre que aparezan destacados. Estes serían: 17 e 18, 03 e 16 e 23 e 22. En canto aos nenos e nenas que nesta pregunta non están dentro de ningún grupo ou parella (ben porque non recibiron ningún voto, ou porque non teñen votos recíprocos con outros discentes e polo tanto non aparecen reflexados como tal no sociograma) estarían: 02, 04, 20 e 05.

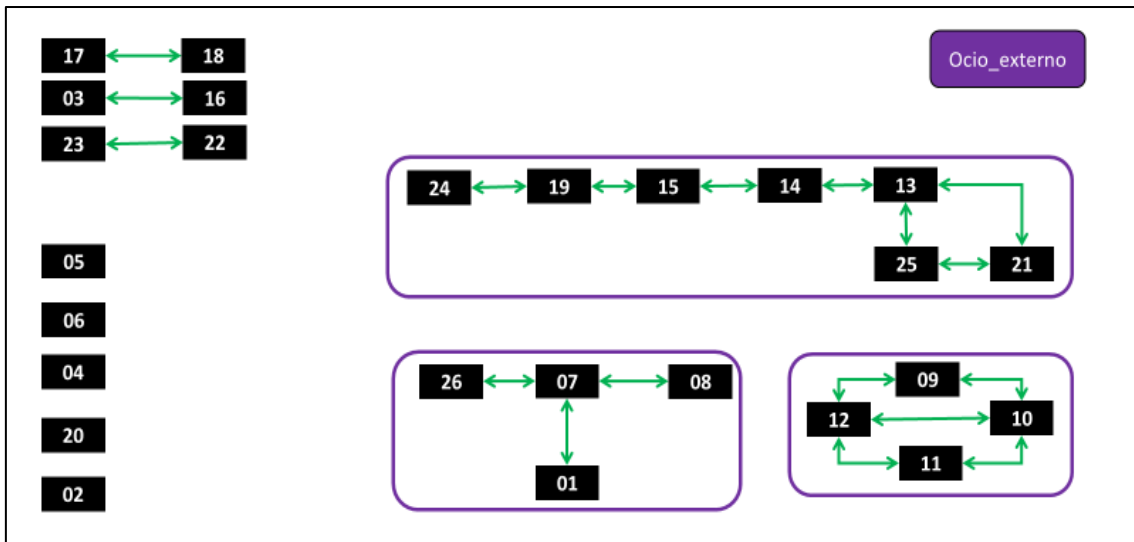


Gráfico 3.3.1. Mapa sociométrico ocio externo

O gráfico 3.3.2. recolle que existe un grupo formado polos suxeitos 06, 07, 08, 09, 10, 11 e 12 (recibindo todos dous votos salvo 06 e 12). O outro grupo que se mostra tan só está integrado polos suxeitos números 13, 15 e 14 (sendo este último o que exerceu de conexión). En canto aos rapaces e rapazas que formaron parellas nesta ocasións temos ao 01 co 16, 04 co 05, 20 co 19 e, de novo, o 17 co 18. Dentro desta pregunta quedaron sen elixir os suxeitos número 21, 22, 23, 02, 24, 03, 25 e 26).

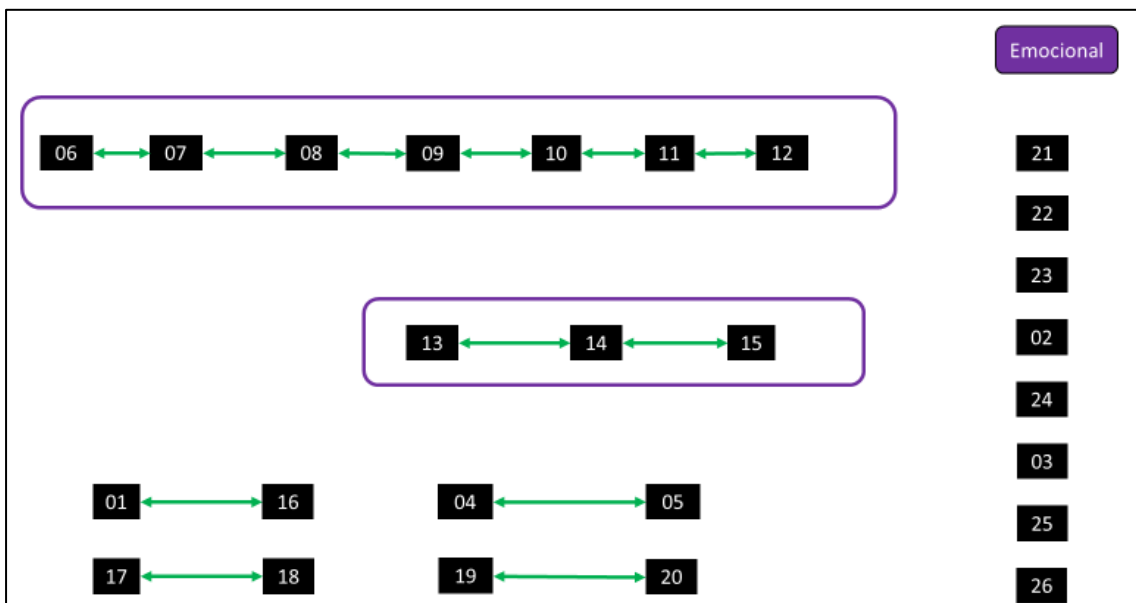


Gráfico 3.3.2. Mapa sociométrico emocional

O gráfico 3.3.3. recolle a existencia de dous grandes grupos. Un formado por 8 persoas (01, 07, 08, 11, 10, 12, 09 e 24). Dentro deste, foron os suxeitos 08 e 11 os que serviron de nexo entre os dous subgrupos establecidos previamente para conformar, deste xeito, un de maior volume. Por outra parte, salientamos o trío formado polos suxeitos 11, 12 e 10, que se votaron os uns aos outros, dando lugar a unha consistencia interna. O outro grupo sería o formado por seis suxeitos, concretamente o 21, 25, 13, 14, 15 e 06, onde destacan os tres primeiros que, ao igual que acontecía co trío anterior, forman un grupo cerrado (consistencia interna). As parellas que xorden neste ocasión son as dos suxeitos 16 co 03 e 17 co 18, que se repite por terceira vez consecutiva. Quedan nesta pregunta descolgados os discentes representados polos números 26, 05, 23, 22, 19, 02, 20 e 04.

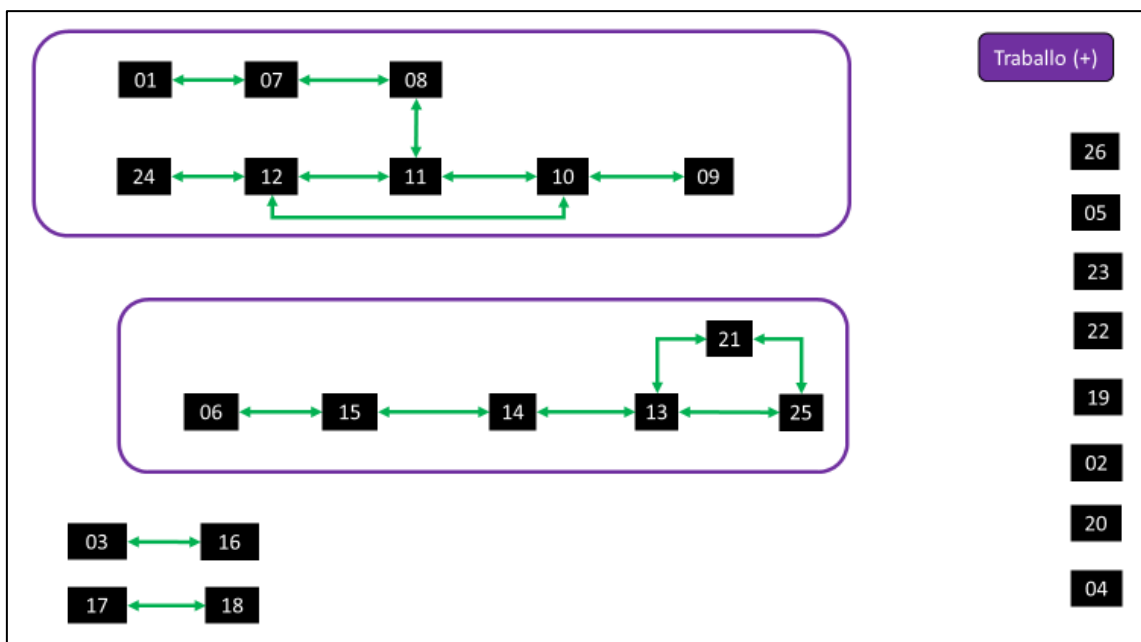


Gráfico 3.3.3. Mapa sociométrico traballo (positivo)

No sociograma que se corresponde coa mesma pregunta (ver gráfico 3.3.4.) que á anterior, pero no canto de formularse en positivo aparece en negativo, tan só se recolle un grupo de tres individuos, concretamente o trío formado polos suxeitos 03, 11 e 04. A parella de 02 e 01 tamén foi a única e, os restantes discentes do grupo non foron elixidos, ou cando menos de maneira recíproca, e así o mostra este gráfico. Estes últimos nenos e nenas aos que nos estamos a referir foron: 16, 26, 18, 09, 25, 10, 08, 24, 07, 13, 20, 06, 22, 17, 05, 12, 14, 23, 21, 19 e 15.

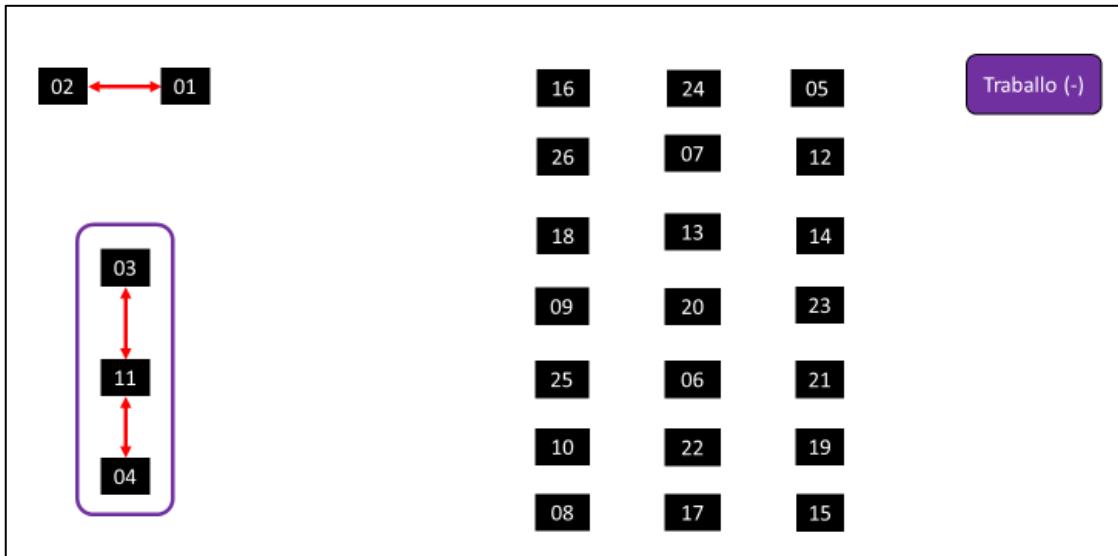


Gráfico 3.3.4. Mapa sociométrico traballo (negativo)

O resultado á última pregunta, formulada en positivo, foi a aparición de dous grandes grupos (véxase gráfico 3.3.5.). Un constituído por 9 alumnos/as dos cales 21, 02 e 26 tan só acadaron un voto, e os restantes 7 (22, 23, 15, 14, 13 e 25) foron elixidos cando menos por dúas persoas. Neste caso será o suxeito 23 o único que recibe 3 votos. O outro, aínda de maior tamaño, estaba integrado polos individuos 01, 06, 08, 10, 07, 17, 18, 11, 12, 24 e 19. Destas, foron elixidas por unha persoa 01, 19, 11 e 18, por dúas persoas o 24, 12, 07, 17 e 06 e, por tres persoas 08 e 10. A única parella recollida neste gráfico foi a de 03 e 16 e, os discentes non seleccionados serían, nesta ocasión, 09, 04, 20 e 05.

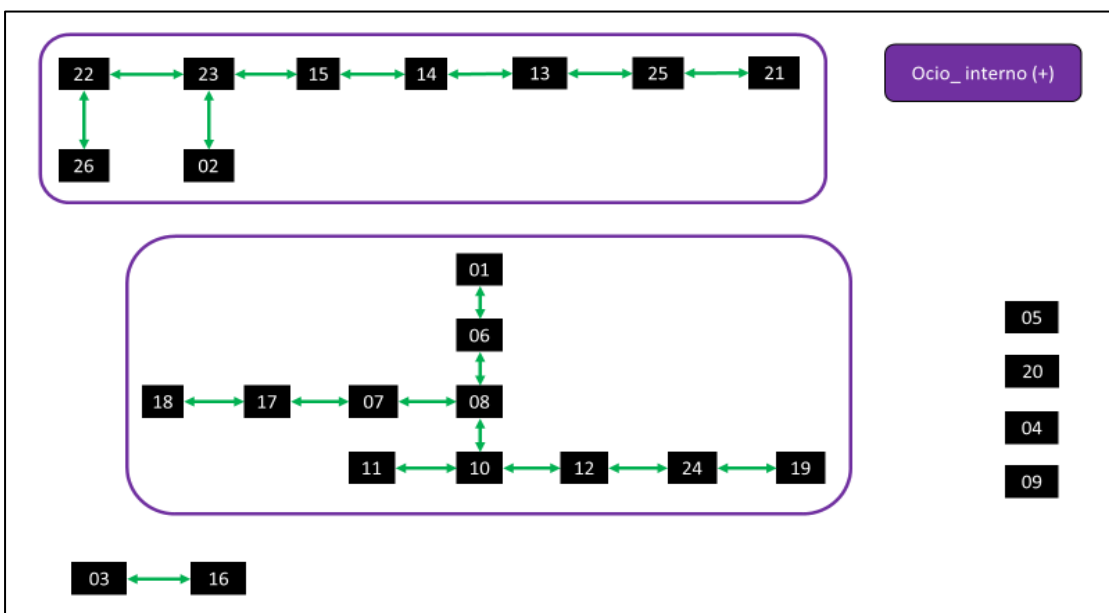


Gráfico 3.3.5. Mapa sociométrico ocio interno (positivo)



A derradeira pregunta do test, e que deu lugar ao mapa sociométrico arriba recollido, foi a referida a ocio interno negativo. Chama a atención, neste caso, de que non exista a aparición de ningún grupo. Ademais diso neste caso tan só apareceron dúas parellas (01 con 02 e 04 con 06), polo que os demais discentes non tiveron votos (ou cando menos non foron recíprocos). Os suxeitos aos que nos estamos a referir nesta ocasión foron os seguintes: 16, 14, 05, 21, 26, 07, 25, 23, 10, 22, 13, 11, 20, 19, 24, 12, 09, 18, 08, 17, 03 e 15.

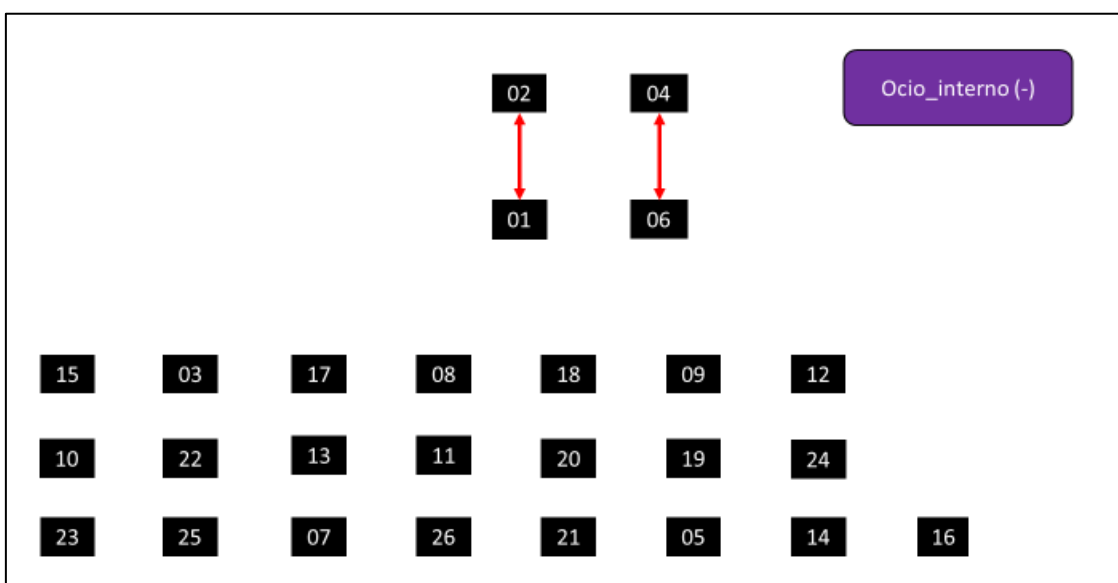


Gráfico 3.3.6. Mapa sociométrico ocio interno (negativo)

## 4. Conclusións

### 4.1. Análise de resultados

Neste apartado de análise dos resultados, vanse establecer unha serie de conclusións froito de todos os datos obtidos a través dos diferentes instrumentos de medida. Cómpre sinalar que se fará fincapé, principalmente, nos seis suxeitos que seleccionados dentro do grupo-clase (relacionando en todo momento os resultados recollidos coas condutas e comportamentos habituais de eses rapaces e rapazas, para poder establecer deste xeito certas comparacións). Ademais, no caso de que haxa algunha outra situación que chame especialmente a atención tamén será incluída dentro deste apartado. Alén de todo isto, cómpre sinalar que se poñerá énfase, sobre todo, naqueles aspectos considerados de maior interese (como se atopan ou que reaccións teñen estes suxeitos en comparación co resto da clase para poder visualizar, de forma máis

significativa, as principais diferenzas existentes entre uns discentes e outros nun rango de idade moi semellante).

Comezase pois cos suxeitos 01 e 02. Estes dous individuos débense de analizar de maneira conxunta, pois que os seus resultados son bastante semellantes sobre todo no que se recolleu nas asembleas e nos mapas sociométricos (no rexistro das emocións varían un pouco). Así, as asembleas mostraron as múltiples disputas e altercados nas que estes dous suxeitos participaron nalgúns momentos puntuais dentro das horas de clase.

No caso dos rexistros de mañá, destacan os dous suxeitos por estar por encima da media en alegría e tranquilidade, mentres que o suxeito 01 tamén se sitúa por encima na emoción de feito un lío (o que rompe un pouco os esquemas co recollido nos demais estados emocionais).

Tras a volta do recreo, a táboa mostra algo completamente diferente; así, o suxeito 01, supera a media en ira, en tristeza (emocións negativas) e en tranquilidade (emoción positiva), e os resultados atópanse por debaixo tamén en alegría. Isto pode argumentarse, e quitar como dedución, o feito de que este neno troca as súas emocións con respecto a como ven á escola pola mañá e pasa de estar ledo a regresar enfadado ou triste do recreo a maior parte das veces (pois de 15 días que foi aplicado este instrumento case na metade mostrou iso). No caso do alumno 02, si que regresa á clase alegre (superando a media) e situándose por debaixo desta no sentimento de ira, pero chama en certo modo a atención que tamén se atopa menos tranquilo que o resto dos seus compañeiros e, á súa vez, con máis medo e emocións encontradas (feito un lío).

Con respecto ao regreso á aula tras o comedor, os gráficos recollen que o suxeito 01 está moi por encima en tranquilidade, superando case en 6 puntos a media, e mostra que está por debaixo en alegría (mais a isto non se lle debe dar moita importancia porque todas as demais emocións son positivas, o que nos indica a ledicia e relaxación que o acompaña pola tarde despois de comer).

En relación ao suxeito 02, este supera con creces a media na emoción de alegría e tranquilidade, mais no sentimento de feito un lío tamén está por encima do resto dos compañeiros e compañeiras (algo en certo modo contradictorio pero polo que poderíamos deducir que nas datas nas que foi aplicado este instrumento o suxeito 02, en momentos puntuais do día, este discente dubidaba ou non tiña claro cal era o sentimento no que se atopaba, de aí que colocase a súa pinza na emoción de feito un lío, que é a que reflexa, en certo modo, esa mestura de diferentes emocións cando un non sabe moi ben como se atopa).

Nos mapas sociométricos observamos que ambos suxeitos se votan reciprocamente nas únicas dúas preguntas que foron formuladas de maneira negativa; é dicir, ningún dos dous quere traballar ou xogar co outro. Este xa é un dato clave para coñecer a difícil relación existente. Nas demais preguntas, cómpre sinalar que o suxeito 02 queda sen seleccionar en tres das catro preguntas restantes, e na única na que é votado de maneira recíproca faino co suxeito 23 formando unha parella (polo tanto non está incluído en ningún dos grupos grandes xerados). Pola contra, o suxeito 01 sempre está dentro das agrupacións de maior tamaño, aínda que debemos sinalar que nunca destaca como nexos de unión entre os mesmos.

O suxeito 03 e o 04, sempre tiñan enfrontamentos e problemas cotiáns entre eles, mais o que máis chamaba a atención era que estes discentes, no rexistro de emocións, a maioría das veces tamén se atopaban por encima da media nas emocións negativas, e por debaixo nas positivas (existindo pois, unha enorme diferenza co resto dos seus compañeiros e compañeiras). Así, o rexistro emocional (referido á mañá) recollía que o suxeito 03 se atopaba moi desfasado nas emocións de tristeza (superando notablemente a media do grupo) e alegría (situado por debaixo con respecto ao resto do alumnado). O mesmo acontece no rexistro da media mañá, onde volve a superar a media no sentimento de tristeza, na emoción de feito un lío (6 veces por encima do resultado xeral do grupo) e, en alegría, mentres que a media se atopa nun 7.00, este suxeito tan só recolle un 2. No caso da volta á aula tras a hora de comedor, supera de novo outras emocións negativas (medo e tristeza), pero sobre todo destaca por acadar un 0 na emoción de alegría (mentres que a media se sitúa nun 8.54) e por atoparse moi tranquilo tras o regreso á aula despois de comer (sinal que nos pode indicar que a hora do mediodía lle aporta unha enorme relaxación). Este suxeito, tal e como se mostra nos diferentes mapas sociométricos apenas forma grupos (e se o fai é con un número mínimo de suxeitos).

Seguindo un pouco na liña do suxeito anterior, o 04 tamén representa unha enorme desequilibrio se se establece unha comparanza cos seus compañeiros/as. No caso do rexistro emocional da mañá, atópase por debaixo da media na emoción positiva de alegría e por encima na de ira. De igual maneira acontece tras a volta do recreo onde se mostra que, dos quince días nos que se puxo en práctica o seguimento, regresou enfadado e puxo a súa pinza na emoción de ira un total de 15 veces. Este dato indica claramente que é un neno con demasiados conflitos no recreo e que, ademais disto, non era capaz de resolvelos e chegar a un acordo, pois como ben se recolleu na memoria das asembleas, este discente sempre daba as queixas aos docentes de que tiña problemas con outros suxeitos, e en

especial co número 03. Tras a volta do comedor, segue por encima da media en ira e por debaixo na emoción de alegría, pero chama a atención o dato recollido con respecto ao sentimento de calma ou tranquilidade, pois mostra que o discente se atopa un pouco máis por encima que a media da clase (resultado algo ilóxico se o comparamos con outros datos).

Nos mapas sociométricos, nas preguntas formuladas en negativo, o suxeito 03 é seleccionado pola maioría dos rapaces e rapazas; é dicir, case ninguén quere contar con el para as actividades propostas. Polo tanto, todo isto mostra que este discente está excluído con respecto aos seus compañeiros/as. Ademais, tamén é nestes mapas onde o alumno queda case sempre descolgado nas preguntas que se formulan de maneira positiva. Ademais, algo parecido acontece co suxeito 04, que é votado nas preguntas negativas e queda case sempre sen elixir, agás nunha que forma unha parella co suxeito 06, nas preguntas positivas. Polo tanto, observamos claramente como se sitúan estes dous individuos con respecto ao resto da clase onde aparecen case sempre excluídos (resultados que concordan completamente co que se puido comprobar durante e estaba no período do Practicum II).

Despois de analizar os resultados dos suxeitos descritos no parágrafo anterior, e vendo a cantidade de veces que se atopaban enfadados, tentouse indagar un pouco máis sobre cales podían ser os factores que orixinaban ou influían neste tipo de situacións e a idades tan temperás. Así, tal e como indica Bisquerra (2015) a ira é unha das emocións máis presentes e comúns no día a día, pero como todas as demais é necesaria e até pode ser boa (sempre que haxa unha conciencia e boa xestión da mesma). Ademais este autor recolle algúns dos pensamentos que se teñen cando unha persoa está enfadada que, no caso dos rapaces e rapazas destas idades se traduce a unha resposta impulsiva como o mero ataque físico (golpear obxectos, empuxar persoas...). Esta reflexión parece ser recollida do grupo-clase co que se realizou as prácticas xa que, este tipo de comportamentos e actitudes eran comúns entre os dous suxeitos susoditos.

Por outra parte tamén se indica que a ira se xera por un cúmulo de reaccións (cólera, irritación, furia...) que veñen dadas, e sobre todo nos nenos e nenas, cando as cousas non saen como queren ou cando alguén non os trata como eles pensan que se merecen. É por iso que, ao non ser capaces de controlar e regular todas as emocións (pero neste caso a ira), desencadean situacións problemáticas como algunhas das que describimos en apartados anteriores. Obsérvase de novo, e tal e como se recolleu no apartado de fundamentación teórica, a importancia que ten o feito de traballar a educación emocional

(competencias emocionais, intelixencia emocional...) dende o ámbito educativo (familia, escola...), como método de prevención e de intervención ante posibles deficiencias ou problemáticas. Tendo en conta un pouco esas carencias a nivel emocional, Bisquerra (2015) tamén indica que un dos retos da actualidade é tentar trocar e dar un cambio no sistema para que a ira, e calquera outra emoción negativa sexa substituída por outras positivas, favorecendo desta maneira o benestar da humanidade, e que mellor maneira que comezar dende a base, dende a infancia.

Seguindo co análise de datos destacan agra os suxeito 05 e o suxeito 06 que, ao igual que acontecía cos dous primeiros, pódense analizar de maneira conxunta. Así, nunha das asembleas recolleuse unha grave problemática que afectaba ao suxeito 05 e que viña dada polas numerosas situacións nas que o suxeito 06 excluía ao anterior no patio.

En relación co seguimento das emocións destacamos, no rexistro de poda mañá, que o suxeito 05 está por debaixo da media nas emocións positivas de alegría e tranquilidade, e moi por encima no sentimento de feito un lío (dato moi relevante e que se tivo posteriormente en conta á hora de aplicar a proposta de intervención). Nesta mesma situación, o suxeito 06 atópase por encima da media en alegría, aspecto que resulta moi positivo, pero á vez, tamén supera os valores medios da clase no sentimento negativo de feito un lío e está menos tranquilo que os demais compañeiros/as. Tras a volta do recreo as cousas cambian, o suxeito 05 supera en 10 veces o sentimento de feito un lío (un dato moi importante pois coincide coa argumentación deste suxeito cando reflexaba atoparse mal polo comportamento que un compañeiro da clase tiña cara a el nos recreos e que se estaba a repetir co paso dos días). O feito de superar con creces a media negativa deste sentimento (feito un lío) é un indicador que nos mostra a proporcionalidade inversa entre este sentimento e as emocións positivas; pois o discente atópase menos alegre e tranquilo que o resto do alumnado do seu grupo. Por outro lado, e nesta mesma situación, o individuo número 06 supera, con creces, as emocións negativas de ira e de tristeza e non acada os mínimos en todas positivas, podendo deducir a existencia de problemas no patio e que, polo tanto, é un factor clave para que non regrese contento á aula. Por último, tras a volta do comedor, o suxeito 05 segue con un enorme desfase con respecto á media da clase tanto nas emocións negativas como nas positivas, situándose moi por encima da media en tristeza e feito un lío, e por debaixo en calma e alegría. Pola contra, o suxeito 06 supera a emoción de alegría e tranquilidade, pero tamén as dúas negativas de ira a tristeza (datos, en certo modo controvertidos, que nos dificultan facer unha dedución coherente sobre a súa situación emocional tras o regreso á aula pola tarde).

Nos mapas sociométricos, estes dous individuos non se seleccionan reciprocamente nas preguntas negativas (dato que nos indica que o problema comentado anteriormente foi algo puntual e non un acontecemento que se repita acotío, pois se así o fose o máis probable e que se seleccionasen mutuamente tal e como fixeron outros discentes). Ademais, debemos ter en conta que o suxeito 05 queda sen formar grupos en varias das preguntas, mentres que o suxeito 06 está como integrante de case todas as agrupacións.

Por outro lado, grazas aos resultados obtidos cos diferentes instrumentos e atando cabos deduciuse que o suxeito 05 non estaba pasando por unha boa situación, sinal de que lle acontecía algo. Así, e tal e como se mostrou no “emocionómetro”, este discente colocou a súa pinza no sentimento de feito un lío a maioría dos días nos que se realizou este seguimento. Ademais diso, houbo unha chamada por parte da súa proxenitora na que informaba á docente de que o seu fillo estaba asustado, até o punto de que case non daba durmido polas noites por unha serie de acontecementos que se viñan repetindo nos últimos días cun dos seus compañeiros de aula. Tras isto, a docente organizou inmediatamente unha asemblea grupal no que, a pesar de que o neno negaba que lle pasase nada, ao final tras moita insistencia en que non pasaría absolutamente nada por contar o que pasaba, e insistíndolle en que todo se solucionaría entre os dous rapaces implicados, logrou comentar todo o que lle estaba a pasar e os discentes fixeron as paces sen ningún tipo de problema. De feito, ambos suxeitos (que tiñan as súas pinzas en feito un lío e ira), despois desa incómoda situación, quedaron tan desafogados que se levantaron inmediatamente para trocar os seus nomes á emoción de alegría (situación que resultou moi emotiva para todos os alí presentes).

Por outra parte e tal e como se recolleu no parágrafo anterior, aínda que o suxeito 05 con moito esforzo logrou comentar o que lle acontecía, era un neno moi retraído. Isto, e unha vez máis, comprobouse mediante o mapa sociométrico que se refería ao aspecto emocional, onde este discente evidenciaba a súa timidez e o introvertido que era ao ser o único neno da clase que non seleccionou a ningún compañeiro/a na pregunta que se lle facía sobre este aspecto. Vemos pois, a eficacia desta técnica onde manifesta de maneira notoria como é, en certo modo, a personalidade deste suxeito.

Tomando agora como referencia todos e cada un dos mapas sociométricos realizados destacaranse tres aspectos importantes. Por unha parte o feito de que son varios os suxeitos que nas preguntas positivas case nunca forman grupos. É o caso do 04, xa comentado en apartados anteriores por ter problemas con outros compañeiros/as (de aí

unha posible dedución de porque queda só), o suxeito 02 e o suxeito 20. Cómpre sinalar que estes dous últimos eran rapaces bastante tímidos e introvertidos, motivo que resulta clave para deducir eses resultados.

Por outra parte, chama moito a atención as parellas que forman os suxeitos 17 e 18 en tres das catro preguntas positivas. Como se pode pensar estes discentes son compañeiros/as que teñen uns lazos e unha amizade moi forte, aspecto que se pode confirmar tras comprobarse durante a estadía no centro. Vese pois, e unha vez máis, a fiabilidade deste tipo de instrumentos e a súa utilidade para poder coñecer as relacións existentes nun determinado grupo, pero sobre todo para centrarse nas carencias grupais existentes e poder incidir nelas, buscando actuacións e propostas de mellora que favorezan ese tipo de situacións.

Por último é oportuno incidir nesta última reflexión, que versa sobre a maneira organizativa dos distintos colectivos que foron aparecendo e que se recollen nos diferentes mapas sociométricos. Así, aínda que os suxeitos se mostran de maneira anónima, como docente en prácticas desa aula de primaria e coñecedora de todos e cada un dos alumnos e alumnas, cómpre especificar que as diferenzas de xénero seguen a ser un factor decisivo en canto á configuración dos grupos. Así, na maioría dos casos, as agrupacións grandes xerábanse facendo unha segregación entre nenos e nenas (mais aínda habendo algunha que outra excepción, estas diferenciacións eran notorias).

Pero...como pode notarse tanto esta diferenza se o ano pasado, cando estes rapaces e rapazas estaban na etapa de infantil, xogaban e se relacionaban entre todos sen establecer apenas grupos? Que é pois o que os separa ou os une con un ou outro xénero? Unha das posibles interpretacións atópase no que del Carmen Moreno (2009) recolle e que indica que o interese por alguén do outro sexo decrece considerablemente en infantes de idades comprendidas entre os 6-7 anos (rango no que estaba a totalidade da mostra). Un claro exemplo a isto é o feito de que se pode chegar a burlar se algún neno é amigo dunha nena ou viceversa, atribuíndose iso a algo romántico. É por patróns como estes mediante o que se pode constatar a importancia de educar na inclusión, e a non segregación (sexan cal sexan as características), labor na que os actuais e futuros docentes deben incidir. E non é para menos, xa que a día de hoxe aínda seguen aparecendo casos de separacións, distincións... (que proveñen dunha serie de estereotipos) e que non se deberían concibir na sociedade actual.

Ademais de todos os aspectos comentados anteriormente, e aínda que non se recolleu explicitamente como parte deste traballo, precisábase englobar dentro deste

apartado, e seguindo en certo modo unha das temáticas recollidas no parágrafo anterior, unha problemática que se observou ao longo de todo o Prácticum II. Así pois, a totalidade do alumnado de primeiro de primaria deste centro repartía as dúas horas obrigatorias de Educación Física (tal e como se recolle no Decreto 105/2014) en dúas actividades diferentes. Por unha parte, un dos días tiñan esa materia no polideportivo (onde desenvolvían unha serie de contidos propios da área) e, pola outra, tiñan patinaxe (que era obrigatorio para todos os discentes matriculados no centro durante a etapa de infantil e os dous primeiros cursos de educación primaria). Cómpre sinalar que o docente que lles impartía ambas materias era o mesmo. Pois ben, o que este mestre decidía para organizar todas e cada unha das súas clases era, na de educación física, propoñer xogos nos que os equipos constituídos eran nenos contra nenas (argumentando que era a maneira máis rápida de organizar aos discentes por equipos) e , no caso de patinaxe, como cada clase de primeiro compartía a hora lectiva con unha de segundo, neste caso os equipos formados sempre resultaban ser primeiro contra segundo. Cal era o problema? Que sempre perdían os mesmos, polo que a motivación (nestas clases) para gran parte do alumnado era nula, cando non debería ser así (xa que normalmente as materias que precisan de máis dinamismo e movemento soen ser as preferidas dos nenos e nenas).

Ante esta situación, e aínda que esta problemática non foi parte do estudo deste traballo, destaca o feito de que cando os nenos subían á clase despois destas materias, as pinzas en ira e en tristeza estaban á orde do día. De aí a anterior reflexión sobre a importancia dunha boa praxis docente onde a inclusión, o traballo cooperativo e a diversidade sexan un punto positivo que utilizar como medio e recurso para promover, deste xeito, unha mellor educación e non todo o contrario.

Como conclusión final a este apartado, e tendo en conta as dimensións de “preferencia social” e impacto social” que identifica del Carmen Moreno (2009) na súa obra realizarase agora un pequeno análise comparando os tipos de status que poden xurdir segundo esta autora cos que, de verdade, apareceron no grupo-clase sobre o que se aplicou o estudo sociométrico realizado.

Así, esta escritora recolle que un dos posibles tipos existentes serían os nenos e nenas *populares* (que son aqueles que teñen moitos votos positivos e poucos negativos). Dependendo das preguntas, pois non en todas saen os mesmos resultados, algúns dos suxeitos que pertencerían a este grupo serían o 10, 21 e 13 que son os que reciben o máximo número de votos recíprocos (3) en diferentes mapas sociométricos e non aparecen reflexados nas preguntas negativas.



Outro prototipo serían os nenos *rexeitados* (que se caracterizan por ter un impacto social alto pero estar baixos en preferencia; é dicir, nas preguntas en positivo case ninguén os selecciona mentres que nas preguntas en negativo é escollido por unha multitude. Un claro exemplo de este tipo sería o suxeito número 03.

Por outra parte estarían os discentes *ignorados* (sendo aqueles que reciben poucas nominacións tanto positivas como negativas). É o caso dos individuos 05, 20, 22, 23 e 26. Ao igual que acontece cos nenos e nenas rexeitados, o grupo dos ignorados debe ser tamén o centro de atención. É por iso que as persoas vinculadas coa educación teñen unha enorme labor cunha serie d obxectivos principais como, por exemplo, traballar e buscar alternativas coas que tentar facer visible o que nun primeiro momento parece invisible, procurando que todos e cada un deste rapaces e rapazas se sintan integrados e realizados dentro do grupo ao que pertencen.

Seguidamente, outro prototipo sería o composto por aquelas persoas que reciben bastantes votos positivos pero, á súa vez, tamén negativos aos que se lles denomina como suxeitos *controvertidos*. Na nosa análise non existe ningún exemplo que clarifique isto pero, o que si vemos, é que os suxeitos número 01 e 11 aínda que na maioría dos mapas tenden a formar grupos fano ademais nas preguntas formuladas en negativo (aínda que debemos incidir que isto non é de todo verídico polo feito de que tan só recollemos os votos recíprocos e, polo tanto, se recollésemos nos mapas todos os datos podería aparecer pequenas variantes).

Finalmente, os nenos e nenas que se englobarían dentro do se coñece como suxeito *promedio* estarían aqueles que reciben un número regular de nominacións positivas e negativas (non existindo no noso estudo exemplos para incluír dentro deste apartado).

## **4.2. Proposta de intervención**

Tal e como se recolleu no apartado da fundamentación teórica, son varios os autores que defenden a idea de incluír a educación emocional dentro do currículo educativo nas diferentes etapas. Así pois, a introdución da educación emocional (e de todas as competencias que a esta van ligadas) é un aspecto clave para poder albergar tamén o traballo da resolución de conflitos nas aulas. Lembremos de novo algunha das competencias emocionais de autores como Bisquerra (2000) como eran a conciencia emocional, a regulación emocional ou a competencia social que son, sen lugar a dúbidas,

as tres que máis relacionadas están coa resolución de conflitos. O traballo de coñecer as nosas propias emocións leva implícito o feito de ser capaz de regular as mesmas que, á súa vez, está fortemente vencellada con como unhas persoas se relacionan con outras ou o tipo de reacción que establecen ante unha determinada problemática.

Ademais disto, e tendo como referencia algunhas reflexións de Salovey e Mayer, citado en Gallardo Vázquez e Gallardo Vázquez (2009), viuse oportuno incluír dentro da proposta de intervención a educación emocional e, concretamente o traballo da intelixencia emocional e das súas competencias, para que os rapaces e rapazas desenvolvan unha serie de destrezas e habilidades coas que sexan capaces de modificar e revisar as súas emocións. Con isto preténdese buscar unha mellora do comportamento diario tratando ademais, de realizar eficazmente determinadas tarefas (que normalmente a estas idades lles custa bastante) como a de percibir e identificar os estados emocionais propios e alleos, expresar as emocións de maneira axeitada, regular os estados emocionais e canalizalos co fin de impedir comportamentos negativos... podendo aplicar, posteriormente, todos eses coñecementos a situacións cotiás do alumnado e máis concretamente ás problemáticas e conflitos que xurdan.

Por outra parte, e tras analizar os resultados obtidos e extraer as conclusións oportunas (tendo en conta as relacións existentes entre os tres instrumentos utilizados), pretendíase aplicar unha proposta para tratar de intervir e compensar as carencias visualizadas despois de todo o proceso de análise. Ao estar traballando con nenos e nenas con idades comprendidas entre 5 e 6 anos, buscábase deseñar unha actividade dinámica, que resultase motivadora para favorecer a participación e implicación por parte dos suxeitos aos que ía dirixida. Para iso partiuse dos intereses dos nenos e nenas e, dado que no centro educativo tiñan unha hora semanal de robótica (e era sen lugar a dúbidas, a clase máis divertida e desexada para moitos deles) viuse desta ocasión unha boa oportunidade para introducir o traballo da educación emocional e da resolución de conflitos a través do traballo e manexo de robots.

Por outra parte, o feito de introducir a educación emocional e o manexo da resolución de conflitos nun aula de primaria resulta bastante novidoso (pois son contidos moi importantes para a vida adulta e que resultan invisibles no currículo educativo), pero o traballo con robots aínda chama máis a atención. A robótica está á orde do día, e aínda que moitas veces resulta descoñecida ou relegada por asociarse como unha tarefa de carácter lúdico (esquecéndose da súa parte educativa), pode servir como fío condutor para

traballar outros moitos contidos de maneira transversal. Ademais este recurso ten moi presentes as alfabetizacións múltiples que tanto se necesitan na sociedade da información e da comunicación na que está a vivir o alumnado. É por iso que, e concretando máis coa proposta de intervención dos *escornabots*, a manipulación destes aparellos promove e favorece un clima de traballo axeitado no que prima a motivación, implicación, as interaccións respectuosas, traballo cooperativo... Vemos pois que o mundo da robótica ofrece múltiples posibilidades de traballo e que, dándolle o enfoque oportuno e tendo en conta os discentes aos que vai dirixida, pode ser unha peza fundamental para favorecer e mellorar non só o manexo de novas tecnoloxías, senón tamén o proceso de ensino-aprendizaxe de contidos curriculares pero dunha maneira máis innovadora e motivadora. Ademais diso, existen estudos que mostran que a introdución da robótica na etapa de educación primaria leva consigo uns determinados beneficios. Algúns deles e tal e como recolle Angulo (2016) son a aprendizaxe de competencias tecnolóxicas e contidos informáticos, o fomento do traballo cooperativo e en equipo, serve como proceso de socialización, aporta un maior grao de confianza e automotivación, desenvolve e impulsa a creatividade, fomenta un espírito crítico (por que e para que serven as cousas), etc.

#### **4.2.1. Proposta de intervención: Escornabots**

A actividade dos *esconabots*, e como se especificou en apartados anteriores, deseñouse tendo en conta os resultados obtidos cos diferentes instrumentos, así como as conclusións extraídas unha vez analizado todo. Cómpre sinalar que da totalidade da mostra (26 discentes) tan só se seleccionaron os seis que máis se axeitaban as características, neste caso carencias, en relación coas dúas temáticas que foron a base do presente traballo: a educación emocional e a resolución de conflitos.

Os suxeitos elixidos foron o 01, 02, 03, 04, 05 e o 06, porque despois de quitar conclusións coa axuda das táboas, gráficos e mapas sociométricos cos que se traballou viuse que eran rapaces cunhas carencias emocionais considerables e ademais, nos rexistros das asembleas, foron protagonistas de situacións problemáticas ou comportamentos negativos. Tendo en conta estes motivos e razóns, distribuíronse aos seis individuos en parellas á hora de aplicar a proposta para tratar de incidir e acadar os obxectivos previstos.

O material que se utilizou para a actividade foi un robot (*escornabot*) e unha maqueta realizada artesanalmente (ver anexo 4). A tarefa lúdica, que levaba por nome “A cidade do monstro de cores”, constaba de 48 casiñas nas cales unha representaba a saída e nas outras seis atopábanse dispersos os diferentes monstros de cores, xa coñecidos polo alumnado por traballar con eles previamente a través do libro que leva este nome e do emocionómetro que había na aula.

Para a realización da actividade cada parella específica (suxeito 01 co 02, o 03 co 04 e o 05 co 06) acudía á zona de xogo e, unha vez alí, explicábaselles en que consistiría a dinámica. Así, para inicialos na actividade un dos membros do equipo debería de tirar un dado xigante e dependendo do número que saíra o outro membro collería a tarxeta correspondente (pois había seis tarxetas de cores numeradas). Unha vez feito isto entregábaselle a tarxeta á docente que era a encargada de lérilles unha historia real problemática vivida por eles mesmos na que estiveran implicados os dous suxeitos (todas as tarxetas levaban escrita un acontecemento de cada unha das parellas). Esta era unha maneira de captar a atención dos educandos e así poñelos en situación para que estiveran máis motivados (ao seres os protagonistas do xogo), ademais de promover unha maior implicación na tarefa e favorecer que razoaran consecuentemente nas seguintes preguntas que se lles ían formular. Unha vez feito iso, preguntábaselle a ambos como se sentiran no momento e cada un dos rapaces debían de programar o escornabot para que se desprazara dende a casiña de saída até a casiña do monstro que representaba a emoción oportuna (por exemplo se se atoparan ledos programaban o robot para que chegase até a casiña amarela). Xa por último simulábase que había unha máquina do tempo e que se podía volver atrás, polo que debía ser agora onde os dous discentes trataran de amañar conxuntamente o problema a través da proposición de posibles solucións de mellora para que esa situación non volviera acontecer.

Con respecto ás observacións ou aspectos que chamaron a atención unha vez aplicada a sesión, cómpre sinalar que todos e cada un dos suxeitos se sentiron satisfeitos coa actividade, ou cando menos iso foi o que indicaron (pois ao final de cada interacción a docente preguntaba se lles gustara ou non a actividade argumentando o porqué). As xustificacións que daban a maioría dos rapaces, posto que son nenos de 6 anos, eran breves e simples. Aínda así destacaron as reflexións por parte dos suxeitos 06, 01, 03 e 04 onde mostraban o seu descontento cos comportamentos e actitudes persoais presentadas nesas mesmas situacións e prometían que cambiarían a conducta para que iso

non volvera acontecer porque era algo que non só prexudicaba á persoa que fora a “víctima” naquela situación, senón que tamén lles repercutía a eles porque crían que se sempre eran os mesmos os que estaban metidos en revoltas e pelexas ninguén ía querer ser amigo deles. Polo tanto, grazas a esta actividade e de maneira lúdica, os discentes traballaron aspectos da educación emocional como son a conciencia emocional (ao programar o robot para que fose á emoción que o representaba no momento) ou a xestión de emocións (argumentando que deberían cambiar a maneira de actuar e non deixarse levar polos impulsos), ademais de poñer en práctica técnicas propias de resolución de conflitos (tentar poñerse no lugar do outro antes de actuar, non pelexarse, pedir perdón...).

Despois da posta en práctica da dinámica e tras facer un balance xeral da mesma, cómpre sinalar que houbo aspectos mellorables. Primeiramente o feito de traballar tan só con seis rapaces da aula, que aínda que nesta ocasión se fixo así para reducir o grupo e centrarse naqueles que máis o necesitaban, as tarefas deberían estar programadas para a totalidade do alumnado. Ademais diso, poderíanse introducir previamente actividades relacionadas coa conciencia emocional, xestión das emocións, resolución de conflitos... para que os rapaces e rapazas se familiaricen coa temática e tivesen as ideas máis asentadas, facilitando así o desenvolvemento da actividade (xa que hai rapaces que lles custa coñecer como se atopan, non canalizan os impulsos...).

Outro punto feble é o feito de aplicar tan só unha sesión, pois o ideal sería facelo frecuentemente (por exemplo unha vez á semana), de maneira que os nenos e nenas xa o tomasen como rutina e como algo normal, e non tanto como unha actividade lúdica e puntual (pois moitos deles no momento do desenvolvemento dixeron que non ían pegar, que non debían haber feito iso... é dicir mostraron unha actitude positiva e favorable pero quizais ao baixar ao recreo xa tiñan todo esquecido). É por iso que se se traballara acotío, os discentes acostumaríanse e tomaríano como se dunha materia curricular se tratase, que en realidade xa é o que debería de ser pola súa importancia e repercusión de cara á vida adulta. Por outra parte, e como en educación primaria non hai ningunha hora de titoría (que sería ideal para poder desenvolver e traballar todos eses contidos que o currículo deixa relegados), estaría ben que cada docente puxera o seu gran de area e incluíra dentro da súa praxis estas temáticas aínda que fose de maneira transversal a través de outras materias curriculares que si son obrigatorias, dándolle deste xeito a importancia que ten e facéndoas visibles.

Por último, tamén se botou en falla unha avaliación despois da posta en práctica da sesión cos escornabots para coñecer se verdadeiramente tivo ou non repercusións sobre o alumnado, co que se aplicou, e seguir coa mesma dinámica ou variáala, no caso de que non fora efectiva, co fin de conseguir os obxectivos iniciais.

Como conclusión final, e aínda sabendo a dificultade que ten o feito de implantar nun centro educativo programas de educación emocional, é moi importante trasladar estes contidos ás aulas, porque tal e como recollen Gallardo Vázquez e Gallardo Vázquez (2009), os efectos da educación emocional levan consigo resultados favorables e positivos como o aumento de habilidade sociais, relacións interpersoais máis satisfactorias, redución de pensamentos destrutivos, mellora da autoestima, diminución da violencia e ansiedade... É por isto que, vemos unha vez máis que a formación de bos cidadáns non só se reduce a educar en base á mera transmisión de coñecementos e contidos, senón que se debe inculcar aos alumnos e alumnas uns valores pero, sobre todo, darlles unhas pautas e técnicas coas que sexan eles mesmos os que poidan mellorar as súas destrezas e habilidades e así sexan quen de superar calquera dificultade que se lles trunque no seu percorrido, no camiño da vida.

## Referencias bibliográficas

- Álvarez González, M. (coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Alzate, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Angulo, C. (2016). En Educaweb. Recuperado o 15 de decembro do 2016, <http://www.innovandoeducacion.es/beneficios-de-introducir-robotica-en-primaria/>
- Belmonte Lillo, V. M. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: factores predictores del rendimiento*. (Tesis doctoral). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10803/120450>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia: el enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2015). *Universo de emociones*. Valencia: PalauGea Comunicación S.L.
- Bisquerra, R. E Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo de educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*. Santiago de Compostela. 9 de setembro do 2014, núm. 171, pp. 37406.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91-106.
- Gallardo Vázquez, P. e Gallardo Vázquez, J. A. (2009). *Inteligencia emocional y programas de educación emocional*. Sevilla: Wanceulen editorial deportiva, S.L.
- Gallego Gil, D. E Gallego Alarcón, M. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- García-Fernández, M. E Giménez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesto de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3 (6), 43-52. Recuperado de

[file:///C:/Users/Paula/Downloads/Dialnet-](file:///C:/Users/Paula/Downloads/Dialnet-LaInteligenciaEmocionalYSusPrincipalesModelos-3736408.pdf)

[LaInteligenciaEmocionalYSusPrincipalesModelos-3736408.pdf](file:///C:/Users/Paula/Downloads/Dialnet-LaInteligenciaEmocionalYSusPrincipalesModelos-3736408.pdf)

- Garmendia Iturrioz, I. (2008). *Inteligencia emocional: educación primaria 1<sup>er</sup> ciclo*. Guipúzcoa: Gipuzkoako Foru Aldundia.
- Girard, K. E Koch, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Barcelona: Granica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Mestre, J. M. E Fernández-Berrocal, P. (Coords.) (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación: sólo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial
- Moreno, M.M. (2009): Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, e C. Coll (comps.): *Desarrollo psicológico y Educación. I. Psicología Evolutiva* (pp. 405-430). Madrid: Alianza Psicología
- Led, P. E Girbau, J. (2008). *Conflictos escolares. Respuestas educativas*. Barcelona: Tibidabo.
- LLenas, A. (2016). *O mostro de cores*. Barcelona: Flamboyant.
- RAE (2018). *Conflicto*. Recuperado en: <http://dle.rae.es/?id=AGHyxGk>
- Sacristán, L. (s.f.). *Resolución de conflictos en la escuela: la mediación*. Trabajo de Fin de Grao. Universidade de Valladolid, Segovia.
- San Martín, J.A. (2003). *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid: CCS
- Sastre, G. E Moreno, M. (2004). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género*. México: Gedisa Mexicana S.A.
- Taberero, M. E. E Politis, D. (2013). Reconocimiento de emociones básicas y complejas en la variante conductual de la demencia frontotemporal. *Neurología Argentina*, 5 (2), 57-65. Doi: DOI dx.doi.org/10.1016/j.neuarg.2012.12.004
- Villanova, J. S. E Carrión, A. (2005). *La inteligencia emocional en adolescentes*. Valladolid: Universidad de Valladolid. Secretariado de publicaciones e intercambio editorial.



# **Anexo I**

---

## **Modelo do test sociométrico**

---

Nome e apelidos: \_\_\_\_\_

1. Imaxina que o sábado vas de paseo cos teus pais a un parque de atraccións. Se puideras levar a algúns compañeiros ou compañeiras da túa clase, a cales elixirías? Colorea o círculo que está ao lado do nome dos compañeiros que elixas.

<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome
<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos
<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto
<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD

2. Agora pensa nun día no que che aconteceu un grave problema e te sentiches moi triste. Se puideses retroceder no tempo, e contarlle o acontecido a algúns dos teus amigos ou amigas, que persoas da clase elixirías para confesarlle o acontecido? Colorea o círculo que está ao lado do nome dos compañeiros que elixas.

<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome
<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos
<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto
<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD

3. Unha das actividades de robótica, como ben sabedes, é traballar cos scornabots en pequenos grupos de tres ou catro persoas. Con que persoas che gustaría máis traballar en equipo? E con cales menos? Colorea de verde ou vermello o círculo segundo corresponda.

<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome
<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos
<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto
<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD

4. Quen son os compañeiros da clase cos que máis che gusta xogar no patio? E cales son aqueles rapaces cos que menos? Colorea o círculo de verde ou vermello segundo corresponda.

<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome	<input type="radio"/> Nome
<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos	<input type="radio"/> suxeitos
<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto	<input type="radio"/> oculto
<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD	<input type="radio"/> por LPD

# **Anexo II**



**Emocionómetro (instrumento para o rexistro das emocións)**





# **Anexo III**

---

**Modelo da táboa para a recollida de información do  
registro das emocións**

---



# **ANEXO IV**

---

**Maqueta e escornabot**

---

