



FACULTADE DE FORMACIÓN
DO PROFESORADO

Traballo de
fin de grao

BAF (Benestar, amizade e futuro): programa de promoción da inclusión social en Educación Primaria a través do uso de cromos.

BAF (Bienestar, amistad y futuro): programa de promoción de inclusión social en Educación Primaria a través del uso de cromos.

BAF (Welfare, friendship and future): social inclusion promotion programme on elementary education through the use of trading cards.

Autor/a/es/as: Andrea Amenedo Seijas, María Besteiro Lago e Alba María Fernández García

Titor/a: María Campos Magdaleno

Xuño de 2024

Traballo de Fin de Grao presentado na Facultade de Formación do Profesorado da Universidade de Santiago de Compostela para a obtención do Grao en Mestre/a de educación primaria.

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Declaramos que redactamos o traballo titulado " BAF (Benestar, amizade e futuro): programa para promover a inclusión social do alumnado de Educación Primaria a través do traballo de habilidades socioemocionais usando cromos como elemento motivador" para a materia Trballo Fin de Grao no curso académico 2023-2024 de maneira autónoma, coa axuda das fontes e a literatura citadas no texto e que aparecen nas referencias bibliográficas do traballo. Así mesmo identificamos como tales todas as partes tomadas das fontes e da literatura indicadas, textualmente ou conforme ao seu sentido.

Asinado,

Resumo

Galego

O modelo de inclusión que lidera as últimas políticas educativas leva a asumir un esquema social onde as diferenzas individuais non desaparecen, senón que se busca a creación dun ambiente onde cada persoa se sinta valorada, respectada e sexa quen de participar plenamente para alcanzar o seu potencial máximo. Este ideal lexislativo, tan aparentemente eficaz a nivel teórico, non sempre se traduce de forma efectiva na realidade das aulas de Educación Primaria.

A dimensión socioafectiva composta, segundo a Organización Mundial da Saúde (OMS), por destrezas emocionais, sociais e cognitivas, debe ser un pilar fundamental a traballar para lograr dita inclusión. Estas habilidades non son innatas; adquirense, mellóranse e adéstranse ao longo da vida. O ámbito da educación formal é un espazo idóneo para o traballo destas, tanto polo seu potencial carácter compensador, como pola posibilidade única que ofrece de establecer relacións entre iguais, aspecto de gran relevancia no desenvolvemento de ditas habilidades.

Co obxectivo de achegar e facilitar o adestramento de destrezas socioafectivas, no presente traballo recóllese o deseño dun programa de intervención educativa. Empregando unha baralla de cromos de elaboración propia como elemento motivador e os seus personaxes como fío condutor, esta proposta pretende involucrar a todo o alumnado de Educación Primaria do centro educativo no que se aplique. A través de actividades lúdicas e a interacción entre crianzas, ten como obxectivo principal promover a inclusión social creando unha comunidade educativa cohesionada e equitativa.

Palabras chave

Galego

Inclusión, habilidades socioafectivas, cromos, programa educativo, educación primaria.

Castellano

El modelo de inclusión que lidera las últimas políticas educativas lleva a asumir un esquema social donde las diferencias individuales no desaparecen, si no que se busca la creación de un ambiente donde cada persona se sienta valorada, respetada e sea quien de participar plenamente para alcanzar su potencial máximo. Este ideal legislativo, tan aparentemente eficaz a nivel teórico, no siempre se traduce de forma efectiva en la realidad de las aulas de Educación Primaria.

La dimensión socioafectiva compuesta, segundo la Organización Mundial de la Salud (OMS), por destrezas emocionales, sociales y cognitivas, debe ser un pilar fundamental a trabajar para lograr dicha inclusión. Estas habilidades no son innatas; se adquieren, se mejoran y se entrenan a lo largo de la vida. El ámbito de la educación formal es un espacio idóneo para el trabajo de estas, tanto por su potencial carácter compensador, como por la posibilidad única que ofrece de establecer relaciones entre iguales, aspecto de gran relevancia en el desenvolvimiento de estas habilidades.

Con el objetivo de aproximar y facilitar el entrenamiento de destrezas socioafectivas, en el presente trabajo se recoge el diseño de un programa de intervención educativa. Usando una baraja de cromos de elaboración propia como elemento motivador y sus personajes como hilo conductor, esta propuesta pretende involucrar a todo el alumnado de Educación Primaria del centro educativo en el que se aplique. A través de actividades lúdicas y la interacción entre niños y niñas, tiene como objetivo principal promover la inclusión social, creando una comunidad educativa cohesionada y equitativa.

Palabras clave

Castellano

Inclusión, habilidades socioafectivas, cromos, programa educativo, educación primaria.

English

The inclusion model that leads nowadays educational politics leads to assume a social structure where the individual differences do not disappear, but instead aims to achieve an environment on which each person feels appreciated, respected and feels able to fully participate to reach his or her maximum potential. This legislative aim might seem theoretically effective, but it does not always go as planned on elementary schools' reality.

Social and emotional dimensions are made of emotional, social and cognitive skills, according with what the World Health Organization says. These skills must be a backbone to reach the goal of inclusion. These are not inborn abilities, they are gained, improved and trained during the span of life of a person. Formal education sphere is an ideal space for developing those skills, both for its balancing potential, as well as for the unique opportunity that it offers to establish relationships between alike kids, which grows in stature if we are talking about developing social and emotional skills.

With the purpose of streamlining the training of these type of skills, this final degree project features the design of an educational program. A handmade deck of cards, and its characters as a guiding thread, are used to involve all elementary students from the school on which it might be applied. Through playful activities and the interaction between children, this programme has the goal of promoting social inclusion creating a close-knit and equitable educational community.

Keywords

English

Inclusion, social and emotional skills, cards, educational programme, elementary education.

Índice

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	4
2.1. Que é a inclusión?	4
2.2. Desenvolvemento social	12
2.3. Desenvolvemento emocional e afectivo	17
2.4. Familia, escola e outros factores determinantes no desenvolvemento social e afectivo.....	20
2.5. Consecuencias dun mal aprendizaxe das habilidades sociais.....	27
2.6. O desenvolvemento social e afectivo como parte das habilidades para a vida	30
2.7. O desenvolvemento socio-afectivo dende a escola	32
2.8. Análise de programas	39
3. Obxectivos.....	45
4. Metodoloxía.....	45
4.1. Participantes	46
4.2. Temporalización	47
4.3. Recursos	50
5. Proposta de intervención.....	51
5.1. Motivación da proposta	51
5.2. Normas do programa	52
5.3. Actividades a realizar	52
5.4. Avaliación	118
6. Previsión de resultados	126
7. Conclusións.....	130
8. Referencias	132
9. Anexos.....	144
9.1. Anexo 1: cromos	144
9.2. Anexo 2: cartas de batalla.....	154
9.3. Anexo 3: Normas do xogo.....	186
9.4. Anexo 4: recursos das actividades.....	191
Primeiro trimestre	191
Segundo Trimestre	195

1. Introducción

A desigualdade social é un fenómeno complexo que está presente en todas as comunidades e sociedades por máis democráticas que estas pretendan ser. Cada diferenciación individual supón, en última instancia, un potencial caso de exclusión social. Cando se menciona este termo, téndese a pesar en exclusión por trazos físicos ou intelectuais, pero a realidade é que este repudio se pode dar por moitos factores .

A escola é un reflexo da sociedade, polo que se nunha comunidade se materializan conductas exclusivas, sucederá o mesmo nas súas institucións educativas. A maneira na que se decida tratar a realidade diversa determinará o éxito, participación activa e equidade entre todos os cidadáns e cidadás dun grupo. Ao longo do tempo, esta consideración foi variando, chegando dende un modelo de exclusión ata o que hoxe en día se pode considerar como inclusión, un ideal que, pese a non estar totalmente presente, está a ter unha clara tendencia ascendente no panorama educativo actual.

Para considerar o que é unha boa consecución da inclusión é fundamental ter claro o que significa este termo. A Organización das Nacións Unidas para a Educación, a Ciencia e a Cultura (UNESCO) sinala que a inclusión en educación é un proceso que se orienta a responder e recoñecer a diversidade de necesidades de tódolos estudantes, tendo en conta diferentes habilidades, antecedentes e características.

As habilidades sociais e emocionais xogan un papel moi importante na promoción da inclusión na sociedade, posto que facilitan a interacción positiva entre iguais e non iguais. Cando estas se desenvolven e aplican correctamente, axudan á aceptación e respecto entre individuos, creando así comunidades máis cohesionadas e equitativas, que son a base fundamental da inclusión.

A dimensión socioafectiva está conformada por múltiples destrezas, que se estruturan de diferente modo en función do autor ou autora. De la Caba (2014) menciona que a relevancia destas clasificacións reside, non na nomenclatura, senón nas accións levadas a cabo a partir desta. Para o presente traballo optouse

por escoller a estruturación en habilidades emocionais, sociais e cognitivas, proposta pola Organización Mundial da Saúde (OMS) debido á súa flexibilidade e aplicabilidade universal. Esta demostrou ter resultados positivos na mellora da inclusión e outras problemáticas sociais (Fundación EDEX, s.d.)

As habilidades sociais e emocionais son competencias que se desenvolven nas persoas en sociedade ao longo de todo o ciclo vital, pero especialmente na infancia. Ao longo dos seguintes apartados examínase con detalle algún dos aspectos máis salientables do desenvolvemento social e afectivo das crianzas de seis a doce anos, como o avance na descentración cognitiva, a importancia da aceptación ou a comparación. Evolucionando dende a familia como primeiro núcleo socializador e de influencias ata a progresiva importancia concedida ao grupo de iguais, as crianzas van adquirindo pouco a pouco maior dominio das habilidades e aumentando o seu repertorio.

En relación ao ámbito educativo, unha consideración fundamental da que fala Bravo (2018), é que as habilidades sociais son aprendidas, e polo tanto poden ser traballadas e melloradas. Tendo en conta isto, e que o ámbito educativo (xunto coa familia) é un dos núcleos de socialización fundamentais das crianzas en etapa escolar, queda clara a relevancia e o gran poder que esta pode exercer sobre las vidas dos e das pequenas. Un concepto chave, que non sempre está presente na escola, debe ser a motivación, que Maslow (1991) define como o proceso que inicia, guía e mantén as condutas orientadas cara o logro de metas. O alumnado aprende conceptos matemáticos, regras ortográficas e contidos teóricos moi diversos, pero segundo o Decreto 155/2022 débense favorecer todas as dimensións da persoa, polo que as habilidades que permiten o desenvolvemento óptimo en sociedade son unha obriga de traballo dende a institución escolar. Pese a que a motivación sexa importante en tódolos ámbitos educativos, ten unha relevancia incluso maior cando se fala de aprendizaxes sociais ou comportamentais, pois estes non se limitan a unha memorización de contidos, senón que van máis aló, tendo como obxectivo a súa aplicación no día a día das crianzas, sendo a motivación un pilar fundamental para o bo aprendizaxe delas.

Partindo da importancia da motivación no aprendizaxe, o presente documento recolle o deseño dun programa de intervención para o traballo das habilidades sociais que se encamiña a favorecer unha inclusión efectiva nos centros escolares, implicando a todo o alumnado dun centro.

Coa pretensión de abarcar todos os cursos da etapa de Educación Primaria, aumenta a complexidade de seleccionar unha temática única que interese a todas as crianzas, pero atopouse nos cromos un recurso cuxa capacidade lúdica foi demostrada ao longo do tempo, superando as barreiras xeracionais e amosando a súa capacidade de adaptación a diversas realidades sociais (Medina, 2016). É por iso que ao longo do presente documento se abordará o uso deste material como elemento motivador que guíe unha proposta para o traballo das habilidades sociais e emocionais como medio de prevención e corrección da exclusión social nos centros educativos.

A continuación preséntanse de forma detalla o obxectivo xeral e os obxectivos específicos do presente Traballo de Fin de Grao. Estes están deseñados para orientar e estruturar o desenvolvemento da proposta de intervención así como a fundamentación teórica da mesma. A través da formulación dos obxectivos preténdese proporcionar un marco de referencia sólido que guíe o desenvolvemento e a coherencia das actividades propostas. A continuación expóñense de forma pormenorizada.

Obxectivo xeral: Elaborar un programa para promover a inclusión social do alumnado de Educación Primaria, a través do traballo de habilidades socioemocionais..

Obxectivos específicos:

1. Proporcionar definicións sobre a diversidade e a inclusión, así como recoller a súa evolución conceptual ao longo do tempo.
2. Analizar o papel dos principais contextos de socialización no desenvolvemento de habilidades socioemocionais.

3. Identificar as consecuencias dunha boa ou mala aprendizaxe de habilidades socioemocionais.
4. Revisar a bibliografía sobre programas de intervención educativa en habilidades socioemocionais con fundamentación con indicios de calidade.
5. Realizar o deseño de actividades e materiais específicos innovadores e inéditos para traballar as habilidades socioemocionais no alumnado de Educación Primaria.

2. Marco teórico

Neste apartado amósase o conxunto de información recollida para crear unha base teórica sobre a inclusión e as habilidades socioemocionais, a través da cal se fundamenta o programa educativo deseñado.

2.1. Que é a inclusión?

Para definir ou dar unha visión óptima do que é a inclusión é necesario falar primeiramente do que se entende por “exclusión”.

Nun ambiente coloquial, o que a maioría das persoas entenden por exclusión é que é o proceso polo que unha persoa ou un grupo é apartado dunha determinada actividade, sistema ou comunidade. Nun ámbito máis académico, Rizo López (2006) afirma que a exclusión é a situación que xorde cando un cidadán ou cidadá non pode gozar dos seus dereitos e deberes plenamente. Moi importante o último matiz sobre o adverbio “plenamente”, especialmente relevante porque fai alusión a que unha persoa pode estar excluída aínda estando dentro da actividade ou da comunidade. A exclusión non alude só a un distanciamento físico, senón que tamén inclúe as posibilidades de participación e a calidade coa que esta se acada. En resumo, é un fenómeno que reflicte desigualdades e desequilibrios no poder e nos recursos dentro dunha sociedade, e acostuma ter consecuencias negativas para as persoas e comunidades afectadas, contribuindo á perpetuación das desigualdades e á ruptura do tecido social, Souza da Silva (2016).

Para solucionar ou evitar estas situacións, existen unha serie de dereitos universais ou pautas que se deben cumprir globalmente. Entre elas atópase o dereito á educación de todos os cidadáns e cidadás, recollido no Artigo 26 da *Declaración dos Dereitos Humanos* (ONU, s.d.). Malia que na actualidade continúan a existir países nos que hai unha alta taxa de infantes privados do acceso á escolarización, no caso concreto que nos ocupa, España, este semella non ser o foco principal do problema de exclusión educativa. Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), no ano 2019 un 98% das crianzas de 5 anos estaban escolarizadas, aínda sendo este un nivel educativo non obrigatorio. Neste senso, a sociedade española parece estar concienciada da importancia do acceso ao sistema educativo, logo isto apunta a que os problemas de exclusión existentes están provocados por outros factores.

Nun panorama no que se tende á homoxeneización da cidadanía, todo aspecto discordante é un potencial caso de sinalamento, discriminación, marxinación ou exclusión. Os seres humanos tenden a buscar a familiaridade e a seguridade no seu entorno. O descoñecido pode percibirse como unha ameaza a esta sensación de seguridade e estabilidade, o que leva a respostas de rexeitamento ou aversión. Por outra banda, o rexeitamento ao descoñecido tamén pode xurdir por falta de entendemento ou información. As persoas tenden a sentirse incómodas ou inseguras ante o que non comprenden, o que pode levalas a rexeitalo en lugar de tentar entender ou aprender máis ao respecto. Malia todo isto, a diversidade sempre estivo presente en todas as sociedades por moito que nalgún tempo se intentase camuflar ou mesmo eliminar. A humanidade é diversa e buscar a igualación e uniformación de todos os seus integrantes é unha utopía difícil de conseguir e, dende logo, para nada desexable.

Como ben di o sociólogo francés François Dubet (2009), unha estrutura social é sempre desigual, pero esta pode ser máis ou menos democrática en función das decisións que nela se tomen. Como xa se dixo, en todas as sociedades hai diversidade e as escolas non deixan de ser representacións destas a pequena escala. Polo xeral, cando se fala de diversidade na sociedade ou na escola, o pensamento máis inmediato é o relacionado coas discapacidades, mais este é só

un tipo moi concreto. Segundo a UNESCO (2020), as razóns de exclusión son moitas, por exemplo o xénero, a orientación sexual, a orixe étnica ou social, a lingua, a relixión, a nacionalidade, a situación económica e tamén a xa mencionada discapacidade.

Ademais dos xa mencionados, todas estas casuísticas supoñen casos potenciais de exclusión por mor da gran cantidade de prexuízos e estereotipos que levan asociados. A educación ten un papel moi relevante neste feito, pero non só a educación formal; a non formal e a informal tamén inflúen de xeito notorio no espallamento destas crenzas. Ademais cabe destacar que tanto prexuízos como estereotipos teñen unha alta influencia nas expectativas aplicadas ás persoas que os reciben, como se describe a través do denominado *Efecto Pigmalion* (Rosenthal e Jacobson, 1968). Segundo este concepto, as expectativas e as crenzas que as persoas teñan sobre un neno ou nena poden influír no seu desempeño e desenvolvemento, polo que constitúe un factor que pode manexarse de forma positiva ou negativa sobre unha persoa.

Este fenómeno tamén foi denominado “Profecía de Autorrealización” (García-Vargas, 2015) cuxa orixe pode ser tanto externa (a partir da percepción que as familias e persoal docente teñan sobre a crianza) como interna (as crenzas que unha nena ou neno teñen sobre si mesmo)

“El efecto Pigmalión requiere de tres aspectos: creer firmemente en un hecho, tener la expectativa de que se va a cumplir y acompañar con mensajes que animen su consecución.” (Sánchez Hernández, M. y López Fernández, M. 2005, citado en García Vargas, 2015)

Visto deste modo, dito efecto pode traer consecuencias tanto positivas como negativas á persoa á que se dirixen estas mensaxes, remarcando de novo a importancia destes prexuízos moitas veces presentes na sociedade e nas aulas. Pero non só os comentarios explícitos condicionan ao alumnado, existe gran cantidade de elementos implícitos que afectan de igual xeito. Un claro exemplo disto é a concepción educativa que se posúa. En función das ideas interiorizadas, as accións levadas a cabo na aula serán dun ou doutro xeito. Ata os anos 70 do século

pasado, o concepto clave no ámbito educativo para superar estes problemas de exclusión foi o de “igualdade”, mais nos últimos tempos foise evolucionando cara o de “diversidade”, xa anteriormente mencionado neste documento. O primeiro concepto está claro e ten unha evidente intención homoxeneizadora que, practicamente na totalidade das situacións, posúe matices etnocéntricos, elitistas e xerárquicos, deixando ás minorías coa única opción de semellarse ao grupo maioritario para poder encaixar. Pola contra, o segundo termo remite a que a diferenciación ten que ser entendida como multiplicidade e enriquecemento en sentido positivo, de xeito que debe adoptarse na sociedade e nas escolas como fundamento da tolerancia e da valoración da pluralidade. É dicir, que a sociedade ou a escola se adapte para acoller ao individuo no canto de que o individuo se vexa obrigado a encaixar nun mundo estático e ríxido.

O termo “diversidade” ofrece unha frecuente imprecisión na definición. Moitos foron os autores e autoras que realizaron estudos sobre ela e, como en outros moitos temas, cadaquén pon o foco no aspecto que se considera máis relevante para a súa investigación. James A. Bank centrouse principalmente no aspecto cultural, Ladson-Billings (2004) decantouse pola capacidade de participación de todo o alumnado na vida diaria das aulas, Nieto (1997) especializouse no papel do profesorado e na errónea visión de entender a diversidade como unha enfermidade que require unha “cura”, avogando abertamente por un cambio conceptual na educación etc.. Para o traballo que nos ocupa, decidiuse seguir a liña de Jiménez e Vilá (1999), para eles, a diversidade é un concepto amplo que inclúe, ademais das persoas con determinadas discapacidades (físicas, psíquicas, sensoriais...), outros aspectos como as diferenzas sociais (cultura, orixe, nivel social etc.), diferenzas físicas ou persoais (cor de pel, sexo, sexo...) e aspectos psicolóxicos (motivación, habilidades, velocidade de aprendizaxe...). Con todo, as definicións evolucionan e varían en función dos cambios sociais que se van sucedendo ao longo do tempo. O estudo da bibliografía publicada é unha boa maneira de comprobalo, pero non é a única.

Outra maneira ilustrativa de apreciar a evolución deste termo na sociedade, é facer unha revisión da inclusión do mesmo no Manual Diagnóstico e Estatístico de Trastornos Mentais (DSM) ao longo do tempo. Este manual experimentou varias edicións dende 1952 ata a actualidade, sendo un reflexo das tendencias colectivas internacionais nesta materia. A primeira edición do DSM-I (1952) non incluía unha terminoloxía explícita relacionada coa diversidade. Nese momento, a énfase estaba na clasificación e diagnóstico de trastornos mentais sen abordar especificamente cuestións de diversidade cultural ou identidades. Despois desta, nas sucesivas edicións non houbo cambios significativos en materia de diversidade ata a cuarta edición. No DSM-IV (1994) comezouse a recoñecer a importancia da diversidade cultural na avaliación e diagnóstico de trastornos mentais. Introduciuse a "Categoría V" que destacaba as condicións clínicas que podían ser de relevancia particular para determinados grupos étnicos ou culturais. E por último, o DSM-V (2013) representa un avance significativo na consideración da diversidade cultural. Préstase máis atención ás diferenzas culturais e recoñécese a importancia de avaliar e diagnosticar os trastornos mentais tendo en conta o contexto cultural. Ademais, aínda que non fale expresamente de diversidade, si que menciona conceptos que noutras edicións non tiña en consideración, como por exemplo o neurodesenvolvemento, o xénero, a neurocognición... entre outros.

Ao longo da historia, a diversidade tamén foi tratada de maneira desigual dentro do sistema educativo. Nos inicios, o modelo imperante era o de exclusión, é dicir, as persoas con diversidade funcional ou necesidades educativas especiais eran excluídas da escola e mesmo da sociedade. As atribucións infundadas e carentes de calquera argumentación científica, xustificaban a visión de que estas crianzas non eran merecentes de educación. Foron apartados das escolas, illados dos seus veciños e da comunidade e excluídos do emprego (Armstrong e Barton, 2007). Tempo máis tarde, co avance de ideas máis inclusivas, chegouse ao modelo de segregación ou educación especial. Isto supuxo unha revolución, xa que se comezou a considerar que, aínda que de xeito separado, as persoas con diversidade tamén tiñan dereito a unha educación formal. Adoptouse o modelo de educación especial, onde as nenas e os menos con diversidade eran escolarizados

en colexios ou aulas separadas (Ainscow, 2005). Malia ser un avance, co progreso da sociedade este modelo seguiu a quedar curto. "A educación especial foi a miúdo percibida como un medio de separar aos estudantes con discapacidades da contorna educativa convencional, perpetuando a idea de "alteridade" e contribuíndo á marxinação" (Ferguson, 2008, p. 45). Ferguson defende que a separación na educación illa ás crianzas en todas as esferas sociais das súas vidas. Con estas ideas de base, apareceron os modelos integradores, que novamente supuxeron un gran avance, xa que supuxeron a entrada e convivencia das crianzas con diversidade nas aulas ordinarias. Aínda que con apoios educativos adicionais, as crianzas pasan a maior parte do tempo nas clases regulares (Stainback e Stainback, 1992).

Na actualidade están collendo cada vez máis sona os modelos inclusivos. Por definición, estes modelos supoñen un chanzo máis aló, porque xa non se quedan só en integrar á crianza na aula, senón en adaptar a aula ao neno ou nena para que poida participar de xeito pleno ao igual que os compañeiros e compañeiras. Este novo modelo revoluciona a maneira de entender a educación e a diversidade. Este enfoque reconece a diversidade en todas as súas formas, non só en termos de discapacidade, e fomenta a educación inclusiva como un principio fundamental (Florian, 2008). Baséase no modelo social da discapacidade, que destaca as barreiras sociais en lugar das limitacións individuais (Oliver, 1996). Ata o momento o foco situábase na persoa e nos déficits que posuía, agora a clave está no contexto e na súa maneira de flexibilizarse e adaptarse para dar unha resposta satisfactoria a cada crianza. A inclusión, como paradigma actual, avoga pola participación plena e activa de todos os estudantes nas aulas regulares, independentemente das súas características (Booth e Ainscow, 2011). A nivel internacional, a UNESCO proporcionou directrices políticas sobre a inclusión na educación, promovendo a igualdade de oportunidades para todos os estudantes (UNESCO, 2009). Esta perspectiva global reflicte o recoñecemento da importancia da inclusión educativa nun contexto mundial.

Tamén a lexislatura se viu na obriga de modificarse e actualizarse seguindo os paradigmas imperantes en cada momento social. Concretamente España é un país moi inestable en cando a leis educativas se refire, porque non se chegou a ningún pacto común a nivel estatal, porque as competencias neste ámbito están adxudicadas ás comunidades autónomas, porque os cambios son moi frecuentes e as leis teñen pouco alcance... Malia que a Lei Xeral de Educación de 1970 non foi realmente a primeira lei educativa española, si que foi despois da Lei Moyano, a primeira en regular toda a escolarización completa, incluíndo a etapa de *preescolar* e a universitaria. Ademais disto, deu inicio a unha longa lista de leis educativas promulgadas na historia recente de España.

A LXE (LEI 14/1970, do 4 de agosto, Xeral de Educación e Financiamento da Reforma Educativa) dedica o Capítulo VII expresamente á Educación Especial, facendo fincapé e sinalando como preferente a escolarización ordinaria con atención en aulas especiais, no canto de en centros separados. A lei buscou establecer programas educativos que puidesen adaptarse ás necesidades específicas dos estudantes con capacidades excepcionais ou limitacións. A súa sucesora, a LOECE (LEI ORGÁNICA 5/1980, do 19 de xuño, pola que se regula o Estatuto de Centros Escolares) engade no Artigo trinta e seis mención a compensar as carencias de tipo familiar, económico e sociocultural e menciona tamén a posibilidade dos centros de adaptarse ás necesidades físicas e psíquicas das crianzas. Con isto enténdese que xa se asume que a diversidade no alumnado non só é provocada por unha discapacidade, senón que hai outros moitos factores que poden xerar carencias nas crianzas.

Dez anos máis tarde promúlgase a LOGSE (LEI ORGÁNICA 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo), que recoñece de xeito explícito a pluralidade lingüística e cultural española e no Capítulo V, dedicado á Educación Especial, fala dos principios de integración e normalización como preferentes para a escolarización do alumnado con necesidades educativas especiais. A escolarización separada contéplase só como medida extraordinaria e suxeita a revisións periódicas. A seguinte lei educativa con aplicación nas aulas

foi a LOE (Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación) que xa establece claramente a atención á diversidade como un dos principios fundamentais do sistema educativo. Recoñece a diversidade de características, capacidades e circunstancias dos estudantes e promove a igualdade de oportunidades para todos. Fala de Alumnado con Necesidades Específicas de Apoio Educativo, entre os cales contempla ao alumnado con Necesidades Educativas Especiais, con Altas Capacidades, con integración tardía ao sistema educativo e ao alumnado con Necesidades Específicas de Aprendizaxe; e non ao alumnado estranxeiro como na lei anterior. Faise referencia por primeira vez ao concepto de **Educación Inclusiva** e remite aos principios do Deseño Universal do Aprendizaxe (DUA). Busca flexibilidade no deseño de programas de estudo para asegurar que os estudantes poidan progresar de acordo coas súas capacidades e ritmos de aprendizaxe. Dúas lexislaturas máis tarde, promúlgase a LOMCE (Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a mellora da calidade educativa) que mantén a posibilidade de realizar adaptacións curriculares para atender á diversidade de necesidades dos estudantes; introduce programas específicos para a mellora do rendemento escolar, obriga de desenvolver plans de atención á diversidade nos centros educativos, que deben incluír medidas específicas para responder ás necesidades dos estudantes con diversidade funcional, trastornos do espectro autista, altas capacidades, etc.

E, finalmente, promúlgase a LOMLOE (Lei Orgánica 3/2020, do 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación), que aínda iniciou a súa aplicación práctica no pasado curso escolar. Esta lei reforza o principio de inclusión iniciado na LOE e fai especial énfase na atención á diversidade funcional, procurando proporcionar os apoios necesarios para garantir a participación plena dos estudantes con discapacidade no proceso educativo; mantén a posibilidade de realizar adaptacións curriculares, que permiten axustar a educación ás necesidades específicas dos estudantes, incluíndo aqueles con altas capacidades ou con dificultades de aprendizaxe; e establece a obriga de desenvolver plans de apoio individualizados para os estudantes con necesidades específicas, coa finalidade de proporcionar as axudas necesarias para a súa integración e desenvolvemento académico e persoal.

En resumo, a evolución da atención á diversidade no noso país percorreu un camiño longo dende un enfoque con pretensión a unificar ata a incorporación de medidas específicas para adaptarse ás características individuais do alumnado. As principais leis educativas permiten dar boa conta do progreso do concepto da inclusión da diversidade que se manexa na actualidade como unha forma de garantir unha educación accesible e de calidade para todas e todos os estudantes, independentemente das súas circunstancias persoais ou contextuais.

A modo de peche, tomando como base todo o descrito e tentando dar unha resposta concisa á pregunta que inicia este apartado; a inclusión é un enfoque e práctica que busca garantir que todas as persoas, independentemente das súas características individuais, teñan acceso a oportunidades e recursos para participar plenamente na sociedade. Trátase de crear un ambiente onde todas as persoas se sintan benvidas, valoradas e respectadas, e onde se promova a igualdade de oportunidades para todos e todas. Isto implica a eliminación de barreiras e a creación de sistemas e políticas que promovan a diversidade e a equidade en todos os ámbitos da vida, incluíndo a educación, o emprego, a saúde e a participación na comunidade. O obxectivo da inclusión é construír unha sociedade máis xusta e solidaria na que todas as persoas poidan participar plenamente e alcanzar o seu potencial máximo. Con este traballo preténdese contribuír a que, polo menos nas escolas que se aplique, se avance un pouco nesa inclusión teórica que polo momento é utópica pero, dende logo, non imposible de acadar.

2.2. Desenvolvemento social

O desenvolvemento social durante a etapa de 6 a 12 anos, tamén coñecida como etapa de escolaridade primaria ou idade escolar media, é un período crucial no que os nenos e nenas comezan a facer importantes avances nas súas habilidades sociais. A formación de amizades sólidas, o desenvolvemento das habilidades de comunicación e resolución de problemas, a exploración da identidade social e o desenvolvemento da competencia social son algunhas das competencias que máis relevancia adquiren nesta etapa.

Ao longo da infancia prodúcese un importante avance na descentración cognitiva, permitindo unha maior facilidade para poñerse no lugar dos demais, axudando deste xeito a analizar e comprender as intencións, sentimentos e causas das accións alleas. É por isto que as amizades infantís supoñen funcións moi importantes do desenvolvemento afectivo e social, pois permiten a adquisición de experiencias e sentimentos específicos deste tipo de relacións. Sentirse querido/a e incluído/a polos iguais, experimentar comunicación de confianza, sentir apoio emocional, valorar a lealdade etc.

Todas estas capacidades ou destrezas non son innatas ao ser humano. Se ben é certo que temos unha predisposición xenética, como sinala Balea Fernández (2021), é a contorna na que se desenvolven os individuos a que determina o proceso de socialización. No presente traballo, o ámbito de interacción que máis interesa é o do grupo de iguais. Malia que todos os contextos nos que se desenvolve unha crianza son relevantes e determinantes, o do grupo de iguais ten algunhas peculiaridades que lle proporciona ao neno ou nena unha serie de aprendizaxes complementarios e/ou diferentes aos que pode obter, por exemplo, da experiencia familiar. Os amigos e amigas constitúen un pilar fundamental para o desenvolvemento afectivo e social das crianzas, polo que poden compensar a existencia de posibles problemas noutros ámbitos da súa rede social. Algúns aprendizaxes que se realizan no entorno dos iguais, pola súa especificidade, non é sinxelo adquirilos nas interaccións cos adultos (Fuentes, 2014). A mesma autora sinala dous trazos que fan das interaccións entre pares un contexto de socialización único. A primeira delas é a aceptación e a segunda a simetría.

En primeiro lugar, a **aceptación**. Este é un concepto que fai referencia á expectativa de que os demais teñan reaccións positivas ante as propias iniciativas sociais. Esta aceptación, no grupo de iguais, é ambivalente, porque vai acompañada de pequenos rexeitamentos e é difícil de prever, mentres que a pertenza a outros contextos non é cuestionable. Dende o momento do nacemento, polo simple feito de chegar ao mundo, a crianza pertence a un núcleo familiar. Ese núcleo pode ter diferentes conformacións, pode estar máis ou menos unido, estar estruturado ou

non, prestar maior ou menor apego etc. pero, practicamente na totalidade dos casos, o neno ou nena pertence innegablemente a ese grupo. Sempre hai excepcións, como os casos de abandono, mais en Galicia os datos sobre os delitos contra os dereitos e deberes familiares, concretamente na sección de abandono de familia, menores e incapaces, non son alarmantes nin determinan de xeito notorio as estatísticas (Valedor do Pobo, 2016). Polo tanto, esta excepción non anula a afirmación de que ao nacer, as crianzas xa pertencen a un grupo, feito que non acontece así co grupo de iguais. Nas interaccións entre pares, as nenas e nenos deben adaptarse a unhas normas, chegar a acordos, ceder, renunciar etc. En resumo, deben cumprir unha serie de criterios para non ser excluídos ou rexeitados. É dicir, a aceptación por parte do grupo de iguais é algo a “gañar”. En palabras de Erikson (1982), citado por Papalia (2017), as crianzas deben aprender habilidades valoradas na súa sociedade porque, sentirse inadecuados ou illados en comparación cos seus pares, pode ter consecuencias negativas para o seu desenvolvemento.

En segundo lugar, a **simetría** da que fala Fuentes (2014) determina en moitos puntos a interacción entre iguais. Nos casos de relacións con adultos son moitas as diferenzas ou os desequilibrios que existen: grao de desenvolvemento da linguaxe, nivel de desenvolvemento cognoscitivo, comprensión e adquisición das normas sociais... Estas constitúen relacións asimétricas porque non se trata de relacións de coerción, senón de condución, de orientación... Acostuman ser interaccións nas que unha das partes ten autoridade educativa sobre a outra, que debe participar activamente no proceso educativo (López Sánchez, 2017). Pola contra, o grupo de iguais permite unha comparación máis equitativa e realista, pois ambas partes teñen habilidades cognitivas e sociais, intereses e motivacións similares, que lles posibilita reaxustar as súas estratexias e desenvolver as súas habilidades sociais dun xeito máis natural e menos autoritario. Existen moitas habilidades sociais que nun contexto asimétrico teñen difícil aprendizaxe, especialmente as máis complexas e sofisticadas. escoitar, dialogar, negociar, suxerir, regatear, axudar, cooperar, compartir, defenderse, aceptar quendas, crear ou cuestionar as normas, iniciar interaccións ou manter a relación, son algunhas das que menciona Fuentes (2014).

Ademais de axudar na adquisición de habilidades positivas, tamén permite o control dos impulsos negativos como a agresividade.

A medida que medran, as crianzas van construíndo internamente un autoconcepto, é dicir, unha imaxe interna de como son, das súas capacidades e limitacións, gustos, aspiracións... Isto conséguese grazas á comparación co grupo de iguais, pois é moi pouco probable que un infante mida as súas capacidades tomando de referencia unha figura adulta (relación asimétrica). A comparación social é a necesidade de avaliar o comportamento, as habilidades, as experiencias e as opinións propias comparándoas coas dos outros membros do grupo de pares. Este procese dáse continuamente, consciente ou inconscientemente. Feldman (2008) menciona un tipo específico de equiparación: a **comparación social descendente**. Isto dáse en crianzas que, para mellorar o seu autoconcepto, compáranse con outros menos capaces para, deste xeito, asegurar sentirse por riba e ter unha imaxe deles mesmos como exitosos. Para o desenvolvemento do presente traballo, este é un concepto de especial relevancia, pois acostuma darse nos casos de alumnado con baixa autoestima e/ou risco de exclusión. Esta situación, como xa se mencionou en apartados previos, pode darse por multiplicidade de factores (diversidade funcional, problemas socioeconómicos, procedencia de país ou cultura minoritaria no grupo...) mais con desenlaces similares se non se traballa.

Ademais do autoconcepto, a experiencia de ser excluído, rexeitado ou non sentir plena aceptación modula moito o comportamento das crianzas e determina en gran medida as estratexias e os tempos que poñen en xogo para lograr a aceptación ou para mantela. As condutas infantís están determinadas polos mecanismos de aprendizaxe social que se poñen en práctica nas interaccións entre pares, a través dos cales as crianzas inflúen na adquisición ou non de ditas condutas. Fuentes (2014), sinala os seguintes: a) o reforzo ou castigo por parte dos iguais; b) a aprendizaxe por observación dos compañeiros e compañeiras que fan de modelos e c) a influencia do grupo na conduta infantil ao establecer normas, actitudes e comportamentos que son asumidos e compartidos por todos os membros do grupo.

En primeiro lugar, o **reforzo ou castigo por parte do grupo de iguais** ante as condutas das crianzas, determina innegablemente as mesmas. Este tipo de condicionamento semella en gran medida o condicionamento instrumental do que fala Skinner (1953). Malia que neste tipo de interaccións os reforzos e castigos non acostuman a ser físicos ou palpables, existen de igual xeito a nivel social, a través de aceptación ou rexeitamento. A necesidade de pertenza e aceptación dos iguais poden ser forzas poderosas que moldean as condutas das crianzas. A busca de aceptación pode levar a comportamentos que se perciben como desexables polo grupo, mentres que o medo ao rexeitamento pode desencadear unha conformidade coas normas do grupo, aínda que non se compartan eses valores.

En segundo lugar, a **visión dos compañeiros e compañeiras como modelos** condiciona en gran medida o comportamento dos infantes. Pois, verse reflectidos noutros permite comprobar as consecuencias inmediatas dunha ou outra conduta e anticiparse aos resultados das mesmas. Aparece así a motivación vicaria (Yubero, 2005), que se produce cando un observador modifica a súa conduta despois de observar como outros foron aceptados ou premiados ao realizala. Ao ver que as accións dos demais teñen éxito, a crianza aumenta a súa motivación para facer o mesmo. E de igual xeito acontece á inversa, ao apreciar condutas noutros compañeiros e compañeiras que teñen como resultado o rexeitamento do grupo, a nena ou neno reducirá a apetencia por imitar ditas condutas.

Por último, o terceiro dos mecanismos mencionados é a influencia que pode chegar a ter o **grupo de pares na conduta infantil ao establecer normas**, actitudes e comportamentos que son asumidos e compartidos por todos os membros do conxunto. Isto é determinante en todas as etapas do desenvolvemento social, máis existen tramos de idade nos que a influencia é maior ou menor. Noller e Callan (1991), sinalan que a adolescencia é o período no que máis peso ten este apartado, con todo, nas etapas previas, o grupo de iguais fai, de xeito silencioso, unha criba do que está ben e do que está mal, do que “mola” ou non, do que é tendencia, da roupa, dos debuxos e por suposto, do comportamento. Este pacto non se fala de

maneira explícita entre os membros do grupo, senón que son ideas que van calando e van sendo asumidas por todos os membros do mesmo.

A través da posta en práctica destes mecanismos, as crianzas convértense en importantes axentes socializadores recíprocos, especialmente se se ten en conta que, a medida que avanza o desenvolvemento, aumenta o tempo que pasan cos seus compañeiros e amigos, e diminúe o tempo que están cos adultos, incluíndo a familia. Deste xeito, o desenvolvemento social convértese no cómputo de todas as experiencias e aprendizaxes que as nenas e nenos van construindo a través da interacción con outros.

2.3. Desenvolvemento emocional e afectivo

Polo xeral, o sistema educativo concentrou os seus esforzos no desenvolvemento do coñecemento cognitivo, deixando de lado a importancia do desenvolvemento emocional (Trianes et al., 2002). Malia que pouco a pouco os currículos foron incluíndo nas súas páxinas mencións á dimensión socio-emocional do alumnado, na práctica escolar o tempo destinado a traballar este tipo de contidos é minoritario ou inexistente, deixándoo moitas veces como “contido transversal” que en escasas ocasións ten unha preparación explícita e a conciencia. Con todo, as emocións e o aprendizaxe cognitivo están moi relacionadas e, quírase ou non, a dimensión emocional xoga un papel importantísimo nas aulas de Educación Primaria.

Todos os nenos e nenas experimentan emocións e procesos afectivos, malia que non saiban identificar ou nomear as sensacións que están a vivir. Por este motivo, é fundamental ter en conta o desenvolvemento afectivo e emocional desde as primeiras etapas da vida. A través do recoñecemento e a validación das súas emocións, a escola pode axudar aos nenos e nenas a desenvolver unha comprensión máis profunda de si mesmos e do mundo que os rodea.

Unha vez se asume, comprende e interioriza que a dimensión afectiva e emocional é un ámbito importante na vida das crianzas e que, por tanto, precisa dunha intervención educativa programada, é necesario estudar as súas etapas ou fases de desenvolvemento, de igual modo que se fai co desenvolvemento cognitivo. E, ao

igual que no apartado previo, o período de desenvolvemento no que se centra este traballo é o da nenez media, é dicir, dos 6 aos 12 anos.

Para formar un esquema fiable sobre as características do desenvolvemento é necesario fixarse nos estudos científicos publicados sobre a materia. Neste ámbito, numerosos investigadores centraron durante moito tempo a súa atención na cognición, deixando de lado o estudo das emocións. O aspecto emocional comezou a ser foco de interese cara a década dos noventa do século pasado, tendo como principal referente a Daniel Goleman. A súa teoría define a intelixencia emocional como algo que vai máis aló de “ser amable”, pois implica saber afrontar diversas situacións tanto positivas coma negativas. Tampouco consiste nunha total liberación das emocións, senón no control destas para poder expresalas dun xeito adecuado (Goleman, 1998). O mesmo autor establece unha diferenza fundamental entre coeficiente intelectual e intelixencia emocional, aludindo a que esta segunda é unha dimensión moito máis educable, sendo posible melloralala e traballala ao longo de toda a vida (mentres que o CI se asenta sobre os dez anos). Na actualidade, múltiples autores como os xa mencionados López et al. (2014) ou Papalia (2017) inclúen nas súas publicacións, a parte da cognición, a dimensión emocional das crianzas.

No manual de López et al. (2014), María José Ortiz fai unha relación dos principais aspectos emocionais que se desenvolven no período da nenez media. As crianzas experimentan unha transformación significativa nos seus obxectivos específicos e comportamentos. Esta transición non só se reflicte na expresión emocional, senón tamén na capacidade para tomar conciencia das súas propias emocións e das causas subxacentes, así como comprender as emocións dos demais. Este proceso evolutivo abrangue dende o recoñecemento básico das expresións faciais ata a habilidade de inferir as emocións a partir de diversos contextos, como os desexos, crenzas, experiencias previas e personalidade dos demais. Obsérvase tamén un desenvolvemento na capacidade para regular estas emocións, mediante a adquisición de recursos condutuais e mentais cada vez máis efectivos para modular a súa intensidade, duración e expresión. O manual de Papalia (2017) engade que

hai numerosas variacións individuais na maneira na que cada crianza procede. Estas diferenzas individuais no desenvolvemento emocional poden estar influídas por factores como o ambiente familiar, as relacións sociais e as experiencias vividas.

Seguindo nesta liña, ademais das propias diferenzas persoais, a nivel emocional existe tamén unha distinción notoria entre crianzas de 6 e outras de 12 anos. Malia que a etapa de Educación Primaria adoita estudarse de xeito global, o certo é que, como sinala Gallardo (2007), este é un período moi amplo, que abrangue tres ciclos de dous cursos cada un, polo que se debe asumir que o desenvolvemento se produce de xeito paulatino durante os seis anos que ocupa. Pasando da labilidade e os medos infantís a unha maior serenidade e certa tendencia ao cansazo ao rematar a etapa.

Ao igual que se sinalou no apartado previo, a nivel afectivo as crianzas tamén van variando os seus referentes, abríndose cada vez máis do ámbito familiar ao escolar e social (Gallardo, 2007). A familia non perde o seu papel, simplemente empeza a compartilo con outros ámbitos que, pouco a pouco, van adquirindo máis peso na vida das crianzas. Pasan dun referente practicamente único á coexistencia de múltiples modelos.

En relación a isto, Papalia (2017), menciona dúas posibles vertentes. A primeira, de carácter positivo, afirma que interacción co grupo de iguais xoga un papel crucial no proceso de aprendizaxe das crianzas sobre como desenvolverse na sociedade, equilibrando as súas propias necesidades e desexos coas dos demais, discernindo cando ceder e cando manterse firmes... As amizades e as relacións cos compañeiros poden ofrecer unha gran seguridade emocional. No lado negativo, o grupo de iguais pode reforzar os prexuízos e actitudes desfavorables cara outros e, especialmente, cara membros de certos grupos raciais ou étnicos, posición socioeconómica inferior ou diversidade de calquera outro tipo. O prexuízo e a discriminación poden chegar a ser moi prexudiciais a nivel emocional e mesmo cognitivo. Derivado disto, xorden os conceptos ou ideas da popularidade e da marxinação, que van adquirindo forza paulatinamente durante a etapa da Educación Primaria. É máis probable que os estudantes que son queridos polos

seus compañeiros se convertan en adolescentes con boa regulación emocional. Pola contra, aqueles que non son aceptados teñen máis propensión a desenvolver problemas psicolóxicos, a abandonar a escola ou a ter problemas sociais no futuro (Dishion e Tipsord, 2011; Shantz, C. U., e Hartup, 1992; Kupersmidt e Coie, 1990).

Para evitar isto, segundo Musalem (2015) é recomendable construír un contexto de convivencia sa no que promover o respecto e a inclusión, o desenvolvemento dunha cultura de aceptación e resolución construtiva de conflitos, campañas e mensaxes que promovan relacións de respecto, dereitos e deberes na convivencia, adestrar en empatía, aceptación da diversidade, desenvolvemento de habilidades de resolución construtiva de conflitos e promoción da cooperación.

2.4. Familia, escola e outros factores determinantes no desenvolvemento social e afectivo.

Cando se fala de habilidades sociais (HHSS) enténdense estas como destrezas que se aprenden nun contexto específico. Palacios (2014), fala do carácter indispensable da familia para rastrear a orixe de calidades persoais e sociais das crianzas. Segundo este autor, esta é o núcleo principal onde os nenos e nenas van a aprender, imitar e copiar certos comportamentos sociais. Isto é porque o núcleo é o centro das nosas primeiras influencias, e estas relacións teñen ademais unha gran intensidade. Tanto é así que se cre que é o mellor contexto para o desenvolvemento social e afectivo na nenez. Por iso que cando unha crianza carece desta, a primeira intención é buscar outro núcleo ao que el ou ela poda chamar familia. Ramírez (2017), explica no seu estudo sobre a influencia do clima familiar no desenvolvemento de habilidades sociais, que existe unha conexión moi directa entre as relacións que se dan no seo da familia e as habilidades sociais básicas que desenvolven os nenos/as. Deste xeito, afírmase que facer amigos, manter conversas, habilidades emocionais e outras moitas, teñen un estreito vínculo co ámbito de socialización primario das crianzas, remarcando unha vez máis o papel fundamental do núcleo familiar.

Dentro dos principais factores que recolle Feldman (2008) e que afectan ao comportamento das crianzas e, polo tanto, ao desenvolvemento e consecución das habilidades sociais, están, por exemplo, a vida familiar, entendida como o ambiente no fogar. A vida dentro da casa acompáñase de moitos cambios e variables, por exemplo, como influencian os irmáns/as no comportamento, xa que, segundo o autor, este influxo pode ser negativo ou positivo. Ademais, a partir da nenez intermedia, as nais e pais pasan moito menos tempo cos seus fillos/as. Isto non é algo novo, xa que na actualidade dentro das familias, as figuras adultas dos fogares adoitan ter un traballo, polo que o tempo de dedicación aos fillos/as soe ser menor.

Logo, que lles ocorre aos nenos e nenas que pasan moito tempo sos? Polo xeral, pénsase que é algo negativo que pasen moito tempo sen ninguén que os acompañe na casa, pero as consecuencias non sempre son malas, de feito Feldman (2008), di que estes poden desenvolver un maior sentido da independencia e competencia. Este mesmo autor fala da práctica do divorcio e como este pode afectar aos nenos e nenas. A reacción das crianzas non soe ser positiva nun primeiro momento. É normal que ao principio se sintan culpables e que incluso se atopen presionados/as a elixir un bando, por isto se experimenta un certo grao de lealdade dividida. Algo a ter en conta é que a posición socioeconómica da familia é un factor moi importante dentro da reacción que terán os nenos e nenas fronte o divorcio. Sintetizando, polo xeral os divorcios son duros e na maioría deles hai un alto porcentaxe de inadaptación por parte dos nenos e nenas.

Un posible resultado do divorcio pode ser a aparición de *familias monoparentais*, aínda que a razón da creación destas pode ser moi diferente a anterior mencionada. Antano este tipo de familias víanse como algo directamente negativo, pero agora mesmo hai unha perspectiva bastante diferente e as consecuencias finais para as crianzas que viven neste entorno familiar dependen de factores socioeconómicos, o tempo que se pasa co pai ou nai e a xestión do fogar (Fernández Cordón e Tobío Soler, 1998).

Outra estrutura familiar existente na sociedade son as *familias multixeracionais*, que polo xeral presentan un esquema óptimo para as crianzas, posto que estas

representan unha experiencia de vida moi rica por parte non só dos pais, senón tamén dos avós. En palabras de Vazzano (2020) este tipo de familias reforzan o establecemento de relacións duradeiras e de axuda mutua entre diversas xeracións.

En canto as *familias reconstruídas*, representan unha estrutura máis conflitiva xa que, polo xeral, nestas existe unha gran ambigüidade de roles e confusión no trato coas novas figuras familiares. O desenvolvemento dos nenos/as non ten por que ser malo, pero non todos e todas se axustan ben. Unha reconstrución con “éxito”, ocorre cando se crea un vínculo de apoio grupal. Folga dicir que canto menor sexa a o neno/a máis fácil será o cambio dunha familia a outra.

Outra tipoloxía serían as *familias LGTBQ+*, onde se pode afirmar que as crianzas se desenvolven do mesmo xeito que nas familias heterosexuais (Perrin, Siegel e Committee on psychosocial aspects of child and family health, 2013; Balma, Losada, e Ceberio, 2023). A diferenza de desenvolvemento entre nenas e nenos de familias tradicionais e familias homosexuais é moi pouca. A sociedade actual é moi plural e polo tanto as familias tamén o son, levando asociadas diversas peculiaridades que afectan aos seus membros. Falando da orixe étnica, existen bastantes diferenzas en canto a cada unha e como estas consideran de importante o núcleo familiar. Nos *orfanatos*, ou xa cada vez máis coñecidos como fogares grupais ou centros de tratamento residencial, conviven realidades moi duras, xa que hai unha gran cantidade de crianzas que foron vítimas de abusos e negligencias. Son lugares complexos, onde o desenvolvemento dos nenos e nenas soe ser marcado por un trauma. Feldman (2008) afirma que este tipo de coidado grupal non é nin bo nin malo, hai demasiados matices que poden afectar ao historial das crianzas, pero Mahanta et al. (2022) din que nestes casos é recomendable promover o asesoramento e apoio emocional para lograr o benestar das crianzas.

Segundo Feldman (2008), hai diversos factores que van a moldear o comportamento dos nenos e nenas, sobre todo a partir da nenez intermedia, momento onde aparece a correulación, concepto que se refire a que xa non só os pais inflúen no desenvolvemento do comportamento das crianzas, senón que estas comezarán tamén a controlarse a si mesmas. Isto débese a que as persoas son

caracterizadas como individuos inmersos nun contexto social. Á vez que se madura e se evoluciona, o contexto afecta directamente ao desenvolvemento persoal. Polo tanto non só é importante a familia como primeiro núcleo de socialización, senón que tamén todo o contexto social toma unha gran importancia.

Se se afonda na estrutura da familia pódese ver como dentro desta hai diferentes estilos de apego e estilos de socialización familiar (Palacios, 2014). Referíndonos aos **estilos de apego** estes van directamente relacionados cos estilos de relación. No modelo de familia na que os pais e nais se caracterizan por estar dispoñibles sempre que as crianzas o precisen e pola súa sensibilidade, polo tanto o estilo de apego que se desenvolverá será *seguro*. Se non se mostran receptivos o apego tornarase *inseguro e evitativo* e, para rematar, se a forma de actuar dos pais e das nais se marca pola contradición (non dispoñible/dispoñible, non sensible/sensible) o apego estará marcado pola *inseguridade e ambigüidade*.

Por outra banda, os **estilos de socialización familiar** aos que fai referencia Palacios (2014), van marcados por unha serie de dimensións. A primeira dimensión é a do afecto e comunicación, mentres que a segunda trata sobre o control e a disciplina. Segundo os tipos de trazos de comportamento, aos adultos asignáselles un tipo de socialización ou outro. Existen catro tipos de socialización familiar aos que se lles outorgan unhas características singulares. Comezando polo *estilo democrático* pódese dicir que nel se presentan valores altos nas dúas dimensións medidas. Os nenos e nenas de pais con estilo democrático soen ter unha boa competencia social, xa que teñen unha elevada autoestima e autocontrol, ademais de ser máis independentes. No *estilo permisivo* hai un alto nivel de comunicación e afecto, pero baixo nivel de esixencia e escaso control. Os fillos e fillas de familias permisivas, ademais de mostrar moitos factores positivos, teñen dificultades de autocontrol e desenvolven un carácter máis sensible. No *estilo autoritario* os pais e nais teñen niveles baixos de expresión de afecto e polo tanto son menos sensibles, pero marcan un alto nivel de esixencias e control. As crianzas de pais e nais autoritarios teñen menos autoestima e dependen moito dos demais, ademais as veces poden chegar a ter problemas para controlar certos impulsos. Por último, o

estilo negligente caracterízase por ter unha menor implicación educativa. Hai unha expresión de afecto case nula e pode oscilar entre a inexistencia de normas ou a existencia delas cunha supervisión obsesiva. Os nenos e nenas de pais e nais negligentes presentan un perfil moito máis problemático que o resto, xa que hai un baixo nivel de autoestima e autocontrol, en xeral estes nenos/as teñen unha maior inclinación cara os conflitos. Ademais, como di Palacios (2014), suponse que tódalas problemáticas e consecuencias positivas ou negativas derivadas destes estilos de crianza non se limitan a nenez intermedia.

Pero aínda que todo o anterior pareza suficiente para explicar a evolución das HHSS nas crianzas, Palacios (2014) propón completar dun xeito máis intelixente os modelos de socialización familiar dando lugar a un modelo de construción conxunta de influencias múltiples. Todo isto provén da idea de que o modelo anterior analiza insuficientemente os procesos intrafamiliares das crianzas. Polo tanto, sábese que hai aspectos persoais que proveñen da xenética e do contexto familiar, pero tamén da influencia ambiental, é dicir, dos microambientes que se poden atopar. Neste caso, pódese afirmar que as relacións sociais dos nenos e das nenas van a vir determinadas nun primeiro momento polos patróns que aprenderon previamente na casa, pero estes non son definitorios. Segundo Rubin, Bukowki e Parker (1998), citado por Palacios (2014), a competencia social e a aceptación social proveñen de *factores intraindividuais* (factores xenéticos), *interindividuais* (estilos de relación coa familia, pais, compañeiros) e *factores macrosistémicos* (factores de risco e de protección que afectan ao contexto onde se desenvolve o neno/a).

Falando brevemente de distintos factores que poden afectar no desenvolvemento do comportamento e das habilidades sociais das crianzas, vese como coexisten moitas variables e incluso máis das que aparecen reflexadas neste documento. As dificultades que se evidencian en crianzas no ámbito das relacións interpersoais poden enmarcarse dentro da familia nuclear, podendo chegar a bloquear o desenvolvemento de habilidades sociais que permitan aos nenos e nenas relacionarse co seu entorno (Ramírez, 2017).

Como anteriormente se mencionou, durante os primeiros anos de vida, o núcleo familiar é o espazo de socialización das crianzas por excelencia, que co paso do tempo se vai ampliando á escola, ao grupo de iguais e ao resto da comunidade (Bronfenbrenner e Evans, 2000). Afondando no seo da escola pódese comezar dicindo que na actualidade os nenos e nenas pasan a maior parte do tempo nestas, por iso o ambiente escolar ten un alto impacto nos aspectos sociais e emocionais cos que se empezarán a ir definindo as crianzas. Segundo Blanco (1990) unha finalidade da escola é proporcionar un marco cultural que permita ao alumnado desenvolverse na sociedade. Sendo, polo tanto, un dos seus deberes principais, o de conseguir un equilibrio entre as crianzas, evitando a discriminación e desigualdade e respectando ao mesmo tempo as características individuais e as súas necesidades.

Tortosa (2018), di que é primordial que a escola teña en conta o desenvolvemento das habilidades sociais, posto que estas son as que favorecen a participación do alumnado nun contexto social. Por isto é esencial a presenza destas no currículo, para asegurar que en maior ou menor medida as habilidades sociais están presentes na vida das crianzas. Débese, polo tanto, prestar moita atención á programación, establecendo obxectivos, contidos, planificando actividades, incluíndo ás familias e sobre todo ás nenas e nenos con necesidades educativas especiais, xa que hai que ter claro que son poboación de risco no que respecta a este ámbito.

Pero como se traslada todo isto a realidade dun aula? É suficiente con unha transmisión puramente académica que perpetúa unha ensinanza tradicional? Son moitos os estudos que afirman que a motivación e o interese das crianzas supón un dos motores fundamentais que axudan a un aprendizaxe holístico e efectivo. Maslow (1991) fala da motivación como un proceso que inicia, guía e mantén as conductas que as persoas desenvolven para conseguir as metas que se propoñen.

Por outra banda, un dos factores de influencia maior nos nenos e nenas en idade escolar son as etiquetas sociais que se usan con elas e eles. Deste modo, o *Efecto Pigmalion*, estudado dende as ramas da psicoloxía e pedagogía, afirma a gran

influencia que as expectativas dos adultos (mestres ou familiares) teñen sobre as crianzas, chegando a ser “profecías autocumpridas” que afectan directamente ao rendemento e resultados da persoa sobre a que se aplican. Cando se espera dun neno que non consiga integrarse no grupo ou mesmo que non sexa capaz de superar determinada proba, os comentarios e actitudes que os adultos terán con este, determinarán en gran medida que o obxectivo marcado non se cumpra. Non porque a crianza non teña a capacidade de facelo, senón porque todo o mundo lle fixo crer que non podería, ocasionando que perdera a motivación para intentalo. Este efecto Pigmalión pode ser un gran inimigo ou un forte aliado á hora de traballar con nenas e nenos, pois pódese usar para reforzar a autoestima e axudar a que todas e todos traballen por mellorar as súas habilidades, pero tamén pode exercer efecto contrario. Está en mans dos docentes e familiares o uso que se lle da a esta ferramenta, pero dende a escola sempre se debe velar pola compensación e a acción positiva e de empoderamento de todas as capacidades dos menores (Rosenthal e Jacobson, 1968)

Outro dos factores que debemos ter en conta e que van influír de xeito directo nas crianzas e no aprendizaxe e integración das súas habilidades sociais, son os modelos educativos que decidamos empregar para ensinar. É dicir, que estratexias, técnicas e sistemas se van levar a cabo para xerar un ambiente de aprendizaxe na aula. Segundo Vázquez (2008), citado por Vélez e Vergara (2020), nesta orde de ideas, hai que recoñecer que un modelo educativo implica visualizar a postura ontolóxica, antropolóxica, sociolóxica, axiolóxica, epistemolóxica, psicolóxica e pedagóxica para empregar un sistema educativo coa finalidade de lograr os obxectivos da mellor forma posible.

Tendo en conta todo o anterior mencionado e xa por último, Monjas e González (2000), din que a ensinanza das habilidades sociais e emocionais é responsabilidade tanto da institución escolar como da familiar. Polo tanto, hai que buscar o xeito de potenciar estas destrezas nestes dous ámbitos. A familia e a escola son os principais planos de socialización dos nenos e nenas nas primeiras

idades, polo que é aquí onde se debe poñer o foco para favorecer unha aprendizaxe eficaz e significativa.

2.5. Consecuencias dun mal aprendizaxe das habilidades sociais

“O humano é un ser en constante interacción co medio, ademais é de natureza sociable, porque está en contacto coas demais persoas, sen embargo, en moitas ocasións nesa socialización xéranse conflitos, que moitas veces son imposibles de solucionar porque non se teñen as ferramentas necesarias a nivel social para facelo” (Bravo, 2018, p.15).

Tal e como explica Colichón (2017) no seu estudo sobre conductas disruptivas en relación coa intelixencia emocional e as habilidades sociais, os individuos tenden a presentar un equilibrio nas súas condutas, sendo esperable que, de xeito ocasional, se xeren desniveis que son controlados en tempos curtos. Pero, por outra banda, existen persoas que presentan altos niveis de disfuncionalidade en repetidas veces, dando lugar a comportamentos demasiado pasivos ou demasiado agresivos, ou incluso bipolares. Algo que se pode afirmar sobre estas conductas é que tal e como di Etxebarria (2014), o noso contexto social e cultural inflúe no desenvolvemento deste tipo de comportamentos. Se se fala da cultura, isto quere dicir que hai algunhas con tendencias máis pacifistas como a arapesh en Nova Guinea e outras como a estadounidense con tendencias moito máis agresivas. Por outra banda, en canto ao ámbito social, un aspecto que influencia moito no desenvolvemento das condutas agresivas son as diferenzas de clase social, polo xeral os varóns de clases baixa son máis agresivos e mostran máis condutas problemáticas que os de clase media. Todo isto podería derivar das prácticas educativas empregadas polos pais e nais, posto que nestes ámbitos soen demostrar menos afecto e tenden a empregar o castigo físico como método de corrección de condutas demais todo isto súmanselles as dificultades socioeconómicas. O resultado de todo isto en maior ou menor medida é a constitución dun grupo de alto risco, xa que as crianzas teñen uns modelos dentro da familia que poden condicionar o seu desenvolvemento persoal de forma brutal.

Colichón (2017), define este tipo de comportamentos agresivos como aqueles que perturban o funcionamento dunha aula e ao mesmo tempo a convivencia, por presentarse como transgresións e traspase das normas en forma de catro dimensións definidas por Buss e Perry (1992), tal e como se cita en Matalinares et al. (2012), no seu Cuestionario sobre agresividade AQ. A *agresión física* é a primeira, que se manifesta mediante accións que pretende danar ou causar lesións usando o propio corpo ou algún instrumento para facelo (empurróns, golpes...). A segunda dimensión é a *agresión verbal*, que implica condutas de tipo verbal como burlas, insultos, ameazas etc. En terceiro lugar está a *ira*, que pese a non existir unha clara delimitación do seu significado, se pode entender coma un sentimento negativo que se acompaña de enfado con certas expresións faciais que aparecen en momentos de frustración ou como resposta ante un dano. A última dimensión das condutas disruptivas é a *hostilidade*, definida como unha variable cognitiva que implica un pensamento negativo cara outras persoas, devalando as súas motivacións e creando sentimentos de agresividade ou ganas de prexudicalas, levando á oposición e enfrontamento.

A conclusión á que se pode chegar é que un mal desenvolvemento de habilidades sociais e emocionais pode levar ás persoas a desenvolver unha conducta agresiva. Segundo Fernández Martín et al. (2004) dende unha perspectiva psicolóxica, a agresividade ten a súa orixe como reacción ante a frustración, pero tamén como solución óptima para conseguir un obxectivo que xurde como resposta activada pola imitación.

Segundo Cobos González et al. (2017), son moitos os autores que falan das consecuencias da agresión para aquel suxeito que a recibe, sendo por exemplo a ansiedade, desmotivación, baixa autoestima, dores abdominais, trastorno de sono, baixo rendemento escolar, mala actuación ante situacións conflitivas etc.

Pero tamén son moitas as consecuencias que afectan directamente á persoa agresora, por exemplo a diminución de comprensión moral, a inadaptación ao entorno, fracaso escolar, condutas antisociais... Queda claro que a marxinación e inadaptación social teñen unha alta relación coa agresividade. Pero determinar cal

é a causa e cal é a consecuencia pode resultar máis complexo do que parece. Segundo Penado (2012), citado por Cobos González et al. (2017) podemos definir isto coma unha espiral, na que aquelas crianzas que se atopan nunha situación de marxinação teñen unha maior tendencia a presentar conductas agresivas, e ao mesmo tempo, a manifestación destas conductas leva a unha maior marxinação do suxeito. Todo isto deixa clara a relevancia das habilidades sociais como medio para evitar ou corrixir non so a agresividade nas crianzas, senón que tamén a marxinação ou exclusión que esta supón.

En palabras de Balsells (1997), tal e como se cita en Garcés et al. (2012), a infancia é un momento chave para ensinar habilidades sociais e emocionais, sendo os programas de desenvolvemento de ditas habilidades unha das mellores solucións para favorecer a inclusión e adaptación social das crianzas, remarcando a importancia do traballo destas dende o ámbito escolar. Grazas ás conclusións obtidas no seu estudo *El desarrollo de habilidades sociales: una estrategia para potenciar la integración de menores en riesgo de exclusión*, afirmase que os dous principais factores que potencian o risco de exclusión social nos menores son a pertenza a un determinado grupo social desfavorecedor e a ausencia dun modelo adecuado a seguir. Os docentes non poden controlar o contexto familiar no que medra unha crianza, pero un aporte que é fundamental para este traballo é a gran relevancia deste modelo adecuado que mencionan Garcés et al. (2012), pois cando unha nena ou neno non dispón de ferramentas axeitadas para a socialización na casa, a escola ten o poder de aportalas, de axudar a compensar esa desigualdade existente e, polo tanto, de corrixir un posible déficit de habilidades sociais e emocionais no menor, que acabaría desencadeando unha situación de exclusión. Bronfenbrenner e Evans (2000); como se citou en Castillo et al. (2019), mencionan que a comunicación entre familia e escola, pese a ser un factor fundamental, é escasa cando se trata de traballar con problemas de conducta presentes no alumnado, pois ambas relegan a responsabilidade ao outro órgano, tratando de fuxir da súa función educadora sobre as crianzas.

Por todo o mencionado anteriormente, neste traballo, preténdese a elaboración dun programa cuxo obxectivo principal é a mellora da inclusión das crianzas, tanto na sociedade como no ámbito educativo, mediante o traballo e mellora das habilidades sociais e emocionais.

2.6. O desenvolvemento social e afectivo como parte das habilidades para a vida

As habilidades que se engloban dentro do desenvolvemento social e afectivo foron estudadas e clasificadas por moitos autores/as ao longo dos anos. Cada un deles/as aportou o seu punto de vista sobre o desenvolvemento e relevancia que cada una delas tiña, dando lugar a múltiples clasificacións e nomenclaturas para un conxunto de destrezas que se engloban no ámbito social e relacional das persoas que viven en sociedade.

A Organización Mundial da Saúde (1993), establece unha clasificación das habilidades na súa *Iniciativa Internacional para la Educación en Habilidades para la Vida en las Escuelas*. Define o foco principal do programa do seguinte modo:

“A competencia psicosocial é a habilidade que una persoa ten para enfrentarse con efectividade ás demandas e desafíos da vida diaria. É a capacidade de manter un bo estado de saúde mental e mostrar un comportamento positivo e adaptativo na interacción con outros, coa súa cultura e a súa contorna” (OMS, 1993, p.2)

Así mesmo, a Organización Mundial da Saúde (OMS) fala da gran listaxe de habilidades que se poderían enumerar sobre o ámbito social e afectivo das persoas, pero a modo de resumo e compilación daquelas máis relevantes, ofrece unha clasificación en dez habilidades: toma de decisións, resolución de problemas, pensamento creativo, pensamento crítico, comunicación efectiva, relacións interpersoais, autoconecemento, empatía, manexo de emocións e manexo de estrés.

A Fundación EDEX (s.d.) reflexa a clasificación que a OMS fai en tres grupos, alegando que esta ten un gran recoñecemento pola súa flexibilidade e aplicabilidade universal. O primeiro grupo serían as *habilidades emocionais*, dentro das cales se enmarcan a empatía, manexo de emocións e sentimentos e o manexo de tensións e estrés. En segundo lugar menciónanse as *habilidades sociais*, entre as cales se atopan a comunicación asertiva, as relacións interpersoais e a resolución de problemas e conflitos. Como último grupo aparecen as *habilidades cognitivas*, formadas polo autoconhecimento, toma de decisións, pensamento creativo e pensamento crítico.

Resulta de especial interese o enfoque descrito para o presente traballo por varios motivos. En primeiro lugar, a OMS establece unha clasificación flexible e con aplicabilidade universal (Fundación EDEX, s.d.) que permite o traballo das destrezas sociais e emocionais dende unha perspectiva ampla. Por outra banda, o enfoque usado en *Habilidades para la Vida*, fai aportacións e obtivo resultados positivos á hora de mellorar a inclusión social (obxectivo compartido con este traballo) así como outras problemáticas sociais como poden ser a calidade de educación, prevención de riscos psicosociais e para a saúde etc.

A clasificación establecida pola OMS será a tomada como referencia ao longo do documento e proposta, pero iso non implica que sexa a única existente ou que non comparta certos aspectos comúns con outras clasificacións. A continuación faise unha breve mención a algunhas daquelas que se consideran relevantes e que comparten certos trazos co enfoque de *Habilidades para la Vida*.

Peñafiel e Serrano (2010) establecen unha clasificación en tres grupos. En primeiro lugar, as *habilidades cognitivas*, relacionadas co pensar, entre as que se atopan destrezas como a identificación de gustos, pensamento alternativo para solucionar problemas, autorregulación, identificación de emocións etc. Nun segundo grupo, chamado *habilidades emocionais* (relacionadas co sentir) atópanse as que implican a expresión de emocións como a ira, alegría ou tristeza. No terceiro grupo, *habilidades instrumentais* enmárcanse as destrezas relacionadas co actuar, por exemplo, inicio de conversas, xestos, contacto visual, rexeitamento de

provocacións, negociación en conflitos etc. A principal diferenza que se pode atopar entre esta clasificación e a feita pola OMS é a especificade das destrezas descritas, pois Peñafiel e Serrano (2010) fan unha clasificación que contempla categorías moito máis específicas, que en certos aspectos varían con respecto ás da OMS, pero que en termos xerais, recolle as mesmas capacidades e destrezas (pese a outorgarles un nome diferente en ocasións). Por exemplo, ambas falan de resolución de conflitos, malia que a organización usa este nome xenérico e as autoras dividen esta habilidade en destrezas máis específicas como a negociación, rexeitamento de provocacións, pensamento alternativo...

De la Caba (2014) fala de que facer unha separación das destrezas que conforman a dimensión socioafectiva resulta útil, pero aclara que esta sempre é unha separación artificial, pois todas as habilidades teñen un alto grao de relación entre elas e o establecemento de categorías é maiormente usado para permitir o predomino do traballo dunhas destrezas sobre outras. A idea importante que se extrae desta autora é que o relevante á hora de clasificar as habilidades sociais e afectivas non é a nomenclatura que se lle outorgue a cada grupo, senón a relevancia que á hora de poñelas en práctica se lle dea.

2.7. O desenvolvemento socio-afectivo dende a escola

A presenza do ámbito social e afectivo na escola foi moi escasa ao longo dos anos, especialmente se é comparado coa importancia que se lle outorgou á información cultural e á adquisición de coñecementos (De la Caba, 2014). Por outra banda, o *Decreto 155/2022, do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia*, recolle a seguinte información no *Artigo 4. Fines*:

“A finalidade da educación primaria é facilitarlle ao alumnado as aprendizaxes da expresión e da comprensión oral, a lectura, a escritura, o cálculo, as habilidades lóxicas e matemáticas, a adquisición de nocións básicas da cultura e o hábito de convivencia, así como os de estudo e traballo, o sentido artístico, a creatividade e a afectividade, co fin de garantir unha formación

integral que contribúa ao pleno desenvolvemento da súa personalidade, e de preparalo para cursar con aproveitamento a educación secundaria obrigatoria.” (Decreto 155/2022, p.7)

No seo deste traballo, as palabras chave deste artigo serían convivencia, afectividade e formación integral, termos que resumen unha obriga que, tal e como expón De la Caba (2014), non se traslada ás aulas na realidade. A formación integral require do traballo de todas as dimensións da persoa, polo que en ningún caso se debera deixar de lado as habilidades sociais e afectivas.

Como base fundamental para xustificar a necesidade do traballo das habilidades sociais e afectivas na escola, pódese recorrer a tres argumentos básicos expostos por Bravo (2018): as habilidades sociais son aprendidas, poden terse en maior ou menor grao e tamén poden ser melloradas. Outra perspectiva que apoia o mesmo é a *Teoría do aprendizaxe social* de Bandura (1971). Esta entende as habilidades sociais como aprendidas, polo que a influencia do ambiente e as accións docentes que se desenvolvan xogan un gran papel na súa formación e mellora. A OMS (1993) tamén apoia o adestramento de habilidades sociais e afectivas dende a escola, alegando que o aprendizaxe espontáneo que as crianzas adquiren mediante a interacción con outras persoas non é suficiente, propoñendo a ensinanza das destrezas nun contexto de educación formal.

Segundo a entidade Dipurural (1998), tal e como se cita en Bravo (2018), as habilidades sociais vanse formando en base a catro factores. O primeiro é a *modelación e imitación*, adquirindo comportamentos e accións que as crianzas observan e asimilan como modelo para aplicar no seu día a día. Como segundo factor descríbese a *ensinanza directa*, sendo importante un enfoque non negativo e de apoio, pois as reprimendas son moito menos efectivas que o acompañamento paciente e a proporción de oportunidades. En terceiro lugar están as *consecuencias da resposta social*, que explican que cando unha determinada acción leva á consecución do obxectivo, esta será vista como válida, polo que, cando unha nena ou neno chora para conseguir atención e a obtén, tomará esta conducta como referente para lograr o seu obxectivo. Mentres que, se esta estratexia inicial non

resulta satisfactoria, a propia crianza tratará de atopar outra máis axeitada. Por último, esta entidade fala da *práctica da conduta social aprendida*, pois cada nova adquisición debe ser asimilada mediante a práctica e o uso, para que nalgún momento se converta en conducta espontánea.

Todos estes referentes teóricos non fan máis que reforzar a idea da necesidade do traballo deste tipo de destrezas dende a escola. As habilidades sociais e emocionais deben estar presentes no contexto educativo, pero non é suficiente coa realización de actividades puntuais, senón que se deben integrar no día a día, para así promover un aprendizaxe significativo destas, permitindo a posta en práctica dos catro factores descritos por Dipurural (1998).

Ao igual que nas diferentes clasificacións das habilidades, o modo de entendelas tamén inflúe no xeito no que se traslada o seu aprendizaxe á escola, dando lugar a múltiples programas, que se diferencian tanto nos presupostos ideolóxicos (que determinan que destrezas se traballan e cales non) coma nas metodoloxías usadas (De la Caba, 2014). Dende un modelo tradicional que apenas contempla o traballo das destrezas socio afectivas, outro individual, que promove a autoestima e razoamento poñendo ao alumnado como protagonista, ata un enfoque social ou radical que apoia que os cambios sociais na escola se reflicten na sociedade. Son moitos os modelos que inclúen en maior ou menor medida as destrezas deste tipo. A autora anteriormente citada defende a implantación dun modelo sistémico, que tal e como ela explica, reúne características de todos os anteriores, creando un enfoque que da importancia a todas as destrezas e que ten ao alumnado como protagonista principal do proceso de ensino-aprendizaxe.

De la Caba (2014) tamén aporta unha consideración fundamental para levar estas propostas aos centros: a educación socioafectiva debe estar presente tanto no currículo formal coma no denominado paracurrículo. O **currículo formal** recolle aqueles aspectos que se deben traballar e cales non, establecendo una clasificación que axuda a delimitar o marco de actuación. Deste xeito, débese elaborar un plan de traballo con aquelas destrezas que se pretenden ensinar, tendo en conta o factor

da idade do alumnado, pois tal e como expón Ramírez-Corone et al. (2020), as HHSS teñen un alto grao de relación co desenvolvemento evolutivo, polo que non se deben traballar igualmente en tódalas idades. Deste modo, nos primeiros anos, é importante aproximarse a elas mediante o xogo, mentres que, a medida que avanza a idade, deben irse introducindo as habilidades máis verbais.

Neste contexto, De la Caba (2014) ofrece un plan para estruturar o currículo formal de educación socioafectiva, estruturando este en tres bloques, división que, como anteriormente se explicou, é meramente artificial e ten como obxectivo o establecemento de predominancias dunhas destrezas sobre outras (Táboa 1).

Táboa 1.

División por bloques das destrezas enmarcadas no currículo formal de educación

CURRÍCULO FORMAL DE EDUCACIÓN SOCIOAFECTIVA	
BLOQUE	HABILIDADES
HABILIDADES E ESTRATEXIAS DE EDUCACIÓN AFECTIVA	Autocoñecemento, autoimaxe positiva e autoestima
	Recoñecemento de emocións e linguaxe afectivo
	Empatía
HABILIDADES SOCIOCOGNITIVAS	Toma de perspectiva
	Valores
	Pensamento reflexivo
HABILIDADES DE COMPORTAMENTO	Habilidades de autorregulación
	Habilidades de autopresentación e autoafirmación
	Habilidades de comunicación positiva
	Habilidades de resolución de problemas entre iguais

Fonte: adaptado de De la Caba (2014)

En canto ao **paracurrículo**, De la Caba (2014) define este como a configuración organizativa do centro, o modo no que se estruturan as normas, o funcionamento das aulas e o proceso de ensino-aprendizaxe. Unha vez máis, establece unha división en varios aspectos (Táboa 2).

Táboa 2.

División por bloques das destrezas enmarcadas no paracurrículo de educación socioafectiva.

PARACURRÍCULO DE EDUCACIÓN SOCIOAFECTIVA
RELACIONES ESTIMULANTES
COHESIÓN DO GRUPO E DISCIPLINA DEMOCRÁTICA
TRABALLO EN GRUPO E APRENDIZAXE COOPERATIVO

Fonte: adaptado de De la Caba (2014)

Como pode verse na Táboa 2, o primeiro aspecto implica poñer en marcha *relacións estimulantes*. Dende o punto de vista afectivo, consistiría na mellora da confianza nas propias capacidades, feito que se pode conseguir usando a autocomparación (en lugar da comparación con outras persoas). En canto ao punto de vista cognitivo, convén estimular a autonomía do alumnado. O segundo aspecto é a *cohesión do grupo e disciplina democrática*. Aquí o importante a traballar dende o centro sería o establecemento dun bo clima de aula, reforzando actitudes que creen boas relacións entre o alumnado, aprecio mutuo etc. Tamén é relevante a participación das crianzas no establecemento de normas, que, tal e como expón a autora, deben cumprir certas pautas: ser claras, flexibles e coherentes, favorecer a participación do alumnado na súa creación e cumprimento, establecer castigos positivos... Por último, o derradeiro aspecto sería o *traballo en grupo e aprendizaxe cooperativo*. Cando se fala de traballo socioemocional, a cooperación ten un papel chave, polo que debe ser un aspecto moi presente nas rutinas de aula. O modo de facelo pode ser moi diverso, pero é importante ter en conta aspectos como a heteroxeneidade dos grupos, o reparto das tarefas e o establecemento dunha estrutura de

recompensa interdependente. Algunhas técnicas de traballo que se destacan son: as parellas de aprendizaxe, os proxectos de investigación, os torneos entre equipos... Á hora de materializar todo isto nun centro educativo, o equipo docente terá un papel central, pois serán as persoas encargadas de dirixir as actividades para o traballo do currículo formal e tamén os responsables de que as condicións establecidas no paracurrículo se leven á práctica correctamente.

Segundo Monjas (1995), a ensinanza de habilidades sociais é unha responsabilidade da escola, por ser esta un dos principais planos de socialización da infancia, idade na que se debe poñer o foco para o aprendizaxe efectivo e significativo da dimensión social e emocional. Para lograr isto, a formación dos profesionais da educación é fundamental. O *Código Deontolóxico da profesión docente* recolle o principio de formación permanente, que implica a constante actualización dos mestres e mestras para poder responder aos desafíos da educación e a sociedade actual (Tiana, 2011). Ademais, tamén se fai referencia neste código á necesidade de propiciar a autonomía, seguridade, convivencia social harmónica e responsabilidade social, establecendo isto unha clara relación coa necesidade de traballo de habilidades sociais e afectivas dende a escola. O modo de poñer en práctica a ensinanza das destrezas socioemocionais dependerá desta formación e tamén dos enfoques anteriormente descritos. De la Caba (2014) dende un enfoque sistémico, propón moitas tipoloxías de actividades para traballar diversas destrezas.

Entre todas, destaca en primeiro lugar o uso da *dramatización*. Tejerina (1994), tal e como se cita en González García (2015), define esta técnica como unha práctica organizada na escola que usa unha linguaxe dramática para estimular a creación e potenciar o pleno desenvolvemento das persoas. Núñez e Navarro (2007) falan dos beneficios que a dramatización aporta, destacando o ámbito das habilidades socioemocionais, sobre o que se mencionan beneficios como a promoción da integración de todas as persoas, o coñecemento e respecto de todos os membros do grupo, promoción da confianza nun mesmo/a, resolución de conflitos...

Por outra banda, De la Caba fala de usar unha técnica de *aprendizaxe estruturado* para o traballo de moitas destrezas. Un tipo de aprendizaxe creado por Golstein e definido en Álvarez Sánchez (2005) como unha técnica que se compón de diversos pasos: en primeiro momento o modelaxe, no cal se aprende mediante a observación e imitación, para logo dar lugar ao *role-playing* ou representación de papeis, momento no que as crianzas desempeñan un papel nunha situación determinada. O terceiro paso é a retroalimentación, na que se recibe un *feedback* sobre o proceso e as accións desenvolvidas, deixando como exercicio final a xeneralización do aprendido a outras situacións, é dicir, á vida real.

A *adopción de diferentes perspectivas* tamén ten o seu oco nas actividades propostas, pois resulta de gran importancia poder considerar a perspectiva allea para poder traballar destrezas como a empatía.

En último lugar, a *comunicación* é considerada un elemento chave. Dende o establecemento de amizades e resolución de conflitos, ata a consecuencia dun obxectivo ou a demanda de axuda, a comunicación é algo moi presente no noso día a día, polo que o seu traballo é fundamental como base para a mellora da dimensión socioemocional das persoas. De la Caba (2014) pon especial énfase en traballar tanto a comunicación verbal como a non verbal, poñendo o acento na comunicación de sentimentos e no aprendizaxe de dicir que non, feito moi ligado coa comunicación asertiva da que falan propostas como a da OMS (1993).

Outra das técnicas máis efectivas en canto á modificación de comportamentos, favorecendo a aparición dos desexables e extinguindo os inadecuados, son os *programas de continxencias*, que son especialmente útiles cando se trata da mellora de comportamentos disruptivos, entendidos como as condutas inadaptadas que dificultan as posibilidades de relación e integración no contexto educativo (Coronado Hijón, 2009). Relacionado co centro de interese deste traballo, as condutas que se traballarían con este tipo de programa sería a aparición de comportamentos prosociais, e a desaparición dos antisociais. Estes programas teñen unha longa tradición da educación e demostraron ter un alto grao de efectividade (Coronado Hijón, 2009; Aguilar e Navarro, 2008; Soler et al. 2009).

Estes últimos autores describen os programas de continxencia, tamén coñecidos como programas de economía de fichas, como un método que usa reforzadores para premiar condutas desexables, favorecendo a súa reaparición, polo que atopar un elemento motivador para o alumnado resulta de especial importancia.

En resumo, son moitas as estratexias e técnicas que se poden usar e que foron probadas como efectivas á hora traballar as habilidades sociais e mellorar a inclusión, pero todas comparten a gran relevancia da motivación do alumnado, tendo como consecuencia un aprendizaxe real e duradeiro que as crianzas poidan aplicar no seu día a día e non unicamente como modo de resolver unha tarefa académica máis. A inclusión e o desenvolvemento socioemocional son dimensións fundamentais das persoas en sociedade, polo que isto debería ter un peso igual de relevante dentro da institución educativa.

2.8. Análise de programas

A continuación preséntanse unha serie de programas que serven como antecedentes xa probados de proxectos postos en práctica. Selecciónanse estes programas ben pola súa relación directa co traballo das habilidades socioemocionais ou ben pola inclusión na aula de cromos como material educativo. Os bos resultados obtidos nestes traballos, son útiles como referentes teóricos previos ao inicio deste traballo académico.

O Programa psicopedagógico para mejorar las habilidades sociales en estudiantes de 3º grado de primaria de la I.E. nº 11029 “Santiago Burga Gonzales” (Bravo, 2018), ten como referentes principais á Teoría das intelixencias múltiples (Howard Gardner), Teoría da intelixencia emocional (Daniel Goleman) e Teoría do aprendizaxe social (Bandura), presenta unha serie de actividades tanto para crianzas, como para familias e mestres, co obxectivo de mellorar as habilidades sociais dun grupo de alumnado de 3º grado de educación primaria en Lambayeque, Perú. Foi deseñado para un contexto concreto e consta de vinte catro sesións, entre as que destaca o traballo en equipo, o recoñecemento de sentimentos e

personalidade propia e a potenciación da habilidade para socializar con outras persoas tendo como base o respecto, asertividade e tolerancia.

Poñendo o foco de atención nas actividades dirixidas a familias, estas realízanse ao longo de tres sesións, durante as cales os adultos falan sobre expectativas e normas do programa; pero tamén fan actividades, mesmo algunhas iguais que as feitas polas crianzas, e outras diferentes que lles permitan comprender a importancia do traballo das habilidades sociais e como poder potencialas positivamente nos seus fillos e fillas. Por outra banda, neste programa tamén destaca a presenza de actividades para os docentes do centro, que son realizadas por un animador ou animadora e que seguen unha liña na que se presenta o programa e as expectativas sobre este, e se axuda a que os mestres e mestras participantes obteñan coñecementos sobre como identificar e mellorar as habilidades sociais do alumnado.

Á hora de falar de resultados obtidos, o programa unicamente avalía ao alumnado, establecendo unha diferenciación entre unha avaliación inicial e final, que amosa uns resultados contrastados en base a tres niveis de coñecemento e uso de habilidades sociais. Como resumo do máis destacable, este programa informou de que o número de crianzas identificadas con un baixo nivel de habilidades sociais nivel baixo pasara dun 54% a cero, que o nivel medio-baixo fixera unha variación do 23% ao 15%, e que o nivel medio (considerado como o máis elevado) pasara dun 23% a un 85%.

Outro programa de interese é o elaborado por Peinado e Gallego (2017), *Programa arcoiris de educación emocional (de 3 a 12 anos)*. Este, tal e como o seu nome indica, céntrase principalmente na educación emocional, e resulta de interese para o presente traballo, non soamente pola alta relación das emocións coa temática que neste se traballa, senón que tamén porque contén un capítulo integramente dedicado ás habilidades sociais. Os autores presentan unha colección de actividades que se engloban en seis categorías ao longo dos seus capítulos, nos que se describen con detalle os obxectivos, recursos e desenvolvemento de tarefas para todos os cursos de educación infantil e primaria. Deste modo, o libro trata as

seguintes temáticas: coñecemento de emocións, autoestima, autorregulación emocional, motivación, habilidades sociais e optimismo.

Un factor que resulta interesante remarcar deste programa é que, ademais de unha introdución teórica inicial, na que se explica como a intelixencia emocional, as intelixencias múltiples e a psicoloxía positiva son os motores fundamentais que impulsan o proxecto, inclúense tamén unhas páxinas ao comezo de cada capítulo nas que se especifica o significado e a importancia de traballar cada unha das áreas. Outro dato interesante sobre o *Programa Arcoiris* pode ser que se inclúe unha actividade de cada tipo para cada un dos cursos dende os tres ata os doce anos, dando unha ampla posibilidade de aplicación nun centro, pero sen establecer relacións entre os diferentes niveis.

Algo que fai deste programa algo novidoso é que, ademais das actividades xerais, incorpora ao final de cada capítulo un par de actividades que permiten traballar as emocións e outras temáticas dende as diferentes áreas do currículo, así por exemplo, presentan unha actividade para traballar as emocións a través da música ou as habilidades sociais dende a educación física. Dando deste modo unha visión transversal ao traballo da dimensión emocional nas escolas.

O propio libro do programa non inclúe resultados de implementación, pois foi deseñado como programa que usar como base para que os docentes que o usen o poidan adaptar ás súas aulas. Por outra banda, existen estudos que usan este programa e comentan os resultados que se obtiveron. Este é o caso de Saldarriaga (2023), que aplicou actividades do mesmo co obxectivo de mellorar as habilidades comunicativas de un grupo de estudantes, informando dunha mellora significativa nestas tras a realización de quince actividades.

Outro dos referentes máis destacables en canto ao deseño de programas de intervención para o traballo destas destrezas é o elaborado por Monjas (1995), *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. A intencionalidade deste é a de promover a destreza interpersoal en educación infantil, primaria e secundaria, polo que se pode dicir que, en referencia aos destinatarios, é un recurso que abarca un amplo rango de

posibilidades. Algo importante a ter en conta, é que non está pensado para aplicarse unicamente no ámbito escolar, senón que tamén está ideado para o seu uso no ámbito familiar. Este é un programa de natureza cognitivo-condutual, pois centrase no ensino tanto de comportamentos sociais específicos como de cognitivos e afectivos. Para iso usa técnicas e estratexias que combinan o adestramento de HHSS co aprendizaxe das súas posibilidades de uso cotiá. Esta proposta busca asegurar e garantir a transferencia dos cambios comportamentais e as habilidades traballadas ao ámbito escolar. Algo especialmente destacable do mesmo é que pretende ser de utilidade para aplicar tanto en casos nos que se presenten certos déficits ou dificultades neste ámbito, como naqueles nos que non haxa suxeitos de risco.

Para lograr isto propón unha organización de trinta habilidades de interacción social agrupándoas en seis áreas: básicas de interacción, para facer amigos e amigas, para conversa, relacionadas con sentimentos, emocións e opinións, de solución de problemas interpersoais e para relacionarse con adultos.

O PEHIS usa técnicas moi variadas, entre as que se atopan os compañeiros titores, instrución verbal, modelado, tarefas ou deberes... que se van reflexando ao longo das súas actividades, das que destaca o establecemento dunha estrutura fixa ao longo de todo o programa: instrución verbal, modelado, práctica, feedback, reforzo e tarefas.

Pese a que se inclúen numerosas fichas e táboas para analizar a progresión das crianzas, o propio libro non describe unha previsión ou consecución de resultados, é por iso que hai que recorrer a traballos como os de De Miguel (2014), ou González-Barrón et al. (2014), que informan da súa efectividade e resultados tras a aplicación directa con crianzas de Educación Primaria. Ambos estudos corroboran a efectividade do programa e amosan resultados moi positivos en canto á mellora das destrezas traballadas ao longo da aplicación do mesmo.

Ademais destes programas que recollen unha guía completa de actividades, son moitos os estudos que avalían a efectividade e resultados do traballo de destrezas emocionais e sociais na escola. Entre estes destaca o de Estrada et al. (2020), que

amosa resultados diferenciais nun grupo de estudantes tras completar vinte tarefas nas que se traballaron contidos relacionados cos dereitos e obrigas, comunicación, agresión e estrés.

Moitos dos materiais e dinámicas empregados nos programas descritos están descontextualizados e non reflicten adecuadamente a realidade escolar actual. Estes enfoques máis tradicionais non sempre concordan cos gustos, estilos de xogo e intereses do alumnado, limitando o impacto e efectividade do programa. Para abordar esta carencia, no presente traballo propóñense alternativas que inclúen dinámicas máis próximas á realidade actual das crianzas de Educación Primaria. Optouse pola selección dos cromos como recurso educativo, xa que teñen demostrado ser atractivos e motivadores para os nenos e nenas. A continuación inclúense algúns programas nos que a ferramenta dos cromos veu sendo empregada con éxito en distintas aprendizaxes, entre elas destrezas relacionadas coas habilidades socioemocionais.

Un dos programas que emprega os cromos e á vez traballa aspectos relacionados coas habilidades socioemocionais é o de *Qeetons*, elaborado por Sánchez-Romero e que Bermejo e Martínez-Domínguez (2022), definen como un programa que axuda a mellorar o diálogo e problemas comportamentais de crianzas usando como ámbito de referencia tanto á familia como á escola. Neste programa no que cada carta representa un desafío, un hábito ou un valor, o obxectivo é que as crianzas completen a colección tendo que acadar ou superar unha serie de aptitudes para ir obtendo os cromos. Un dato a destacar é que tanto escola como familia tiñan unha importante responsabilidade á hora de xestionar os cromos, pois ambos eran encargados do seu reparto, feito que, en palabras dos autores, puido levar a conflito en certas ocasións, pois algunhas familias non cumprían firmemente cos criterios de consecución de cromos. Malia isto, a través de diferentes métodos e instrumentos avaliativos, concluíuse que os *Qeetons* supuxeron un gran beneficio e os cromos foron gratamente aceptados entre alumnado e familias. Conseguiuse incrementar o interese e mellorar o comportamento e o diálogo.

Díaz-Pinés et al. (2019), deseñaron outra proposta de interese chamada *Desde Barbaño... La vuelta al mundo en un año*. Esta consistiu nun proxecto a nivel de centro no que o alumando aprendeu sobre diversas partes do mundo mediante actividades variadas, lúdicas e nas que se participou de xeito activo. A razón pola que o programa é de interese para o presente traballo é que ao longo do desenvolvemento deste se usaron os cromos como elemento motivador. O protagonista do proxecto foi un álbum creado polo equipo docente que o alumando debía completar ao longo de todo o curso. A repartición dos cromos foi levada a cabo polos mestres e mestras, isto fíxose de xeito coordinado aínda que cada docente empregaba no seu grupo-aula un baremo concreto para a entrega destes. Neste caso as familias non tiveron unha implicación tan directa como na proposta de *Qeetons*, pero isto permitiu que os criterios de consecución foran iguais para todos e todas. Esta proposta ofreceu a posibilidade de poder superar os retos de xeito conxunto entre o alumnado e o profesorado, velando sempre polo ben común, facéndolles sentir a todos e todas máis unidos e unidas.

Xa por último, a eficacia dos cromos está tamén apoiada polo traballo de Domínguez Montes (2016), que, mediante o uso de cartas de fútbol, conseguiu que o alumnado de sexto de Primaria sentira unha ampla motivación polo estudo da xeografía e historia.

Tal e como se acaba de expoñer, tanto experiencias que traballan destrezas relacionadas co ámbito social e emocional, como o uso dos cromos presentan resultados beneficios tanto para alumnado como para os centros nos que se aplican. Pese a que as experiencias educativas presentadas foran moi diversas, todas comparten a motivación e o interese do alumnado como pilar fundamental que guiaba os proxectos, remarcando unha vez máis a importancia disto, que permite obter resultados moito máis positivos, non so na participación do alumando senón que tamén na calidade do aprendizaxe, pois tal e como indica Maslow (1991), a presenza da motivación nos procesos de aprendizaxe axuda á consecución das metas propostas con maior facilidade.

3. Obxectivos

Ao longo dos apartados anteriores expúxose a evolución e relevancia de competencias emocionais e sociais para a infancia, así como o desinterese e falta de traballo que se fai destas dende a escola. Dada a súa importancia, o presente documento pretende a creación dun programa que contemple o traballo destas destrezas dende un enfoque global e motivador para as crianzas. nesta liña, xorde **Programa BAF** (Benestar, Amizade e Futuro). A continuación descríbense con detalle o obxectivo xeral e os obxectivos específicos para a proposta de intervención educativa que se propón neste TFG:

Obxectivo xeral: Fomentar a inclusión do alumnado do centro no que se aplica o programa mediante o traballo e mellora de habilidades socioemocionais.

Obxectivos específicos:

1. Fomentar a aceptación e valoración da diversidade, promovendo o respecto cara ás diferenzas individuais.
2. Mellorar a cohesión de grupo entre o alumnado do centro.
3. Desenvolver habilidades de comunicación efectiva, tanto verbal como non verbal, para facilitar a interacción positiva.
4. Incentivar a resolución de conflitos e o manexo adecuado de situacións de tensión ou confrontación entre compañeiros.
5. Sensibilizar sobre a importancia do autocoidado emocional e o benestar mental, promovendo estratexias para xestionar o estrés e mellorar a autoestima

4. Metodoloxía

Este apartado fala da metodoloxía do programa, tratando aspectos como os participantes, temporalización e recursos que se precisan para poñer en marcha a proposta de xeito efectivo.

4.1. Participantes

O programa que a continuación se presenta vai dirixido a todo o alumnado de educación primaria do centro educativo no que este se aplique, polo que tódalas aulas do mesmo que queiran participar, realizarán actividades. Pese a que todas as actividades do programa traballan sobre os mesmos aspectos, existen adaptacións e diferentes propostas para os tres ciclos, pois o nivel evolutivo, cognitivo e emocional das crianzas varia moito dende os cursos iniciais ata os finais dentro da mesma etapa. Para a posta en marcha do programa será precisa a implicación de todo o profesorado do centro. Malia que a acción principal será desenvolta polos titores ou titoras de cada un dos cursos, require que o resto de profesorado se implique en maior ou menor medida, e que en ocasións cedan espazo e tempo para completar as actividades. A comunicación entre docentes será un pilar fundamental do proxecto, pois será necesario que se comuniquen os avances, dificultades e retos durante a realización do mesmo. Estableceranse reunións periódicas entre os titores dun mesmo ciclo (que aplicarán as mesmas actividades) e tamén algunhas ao longo do curso no que todo o profesorado se reúna para avaliar o funcionamento do programa nas respectivas aulas. Nestas reunións os e as docentes comentarán aspectos salientables sobre a posta en marcha do programa, o funcionamento das actividades, a consecución de cromos e obxectivos por parte das crianzas etc.

As relacións que establecerá o alumnado divídense en dous tipos. Por unha banda, o alumnado de cada aula comunicarase entre si mediante as actividades programadas. Por outra banda, en cada aula farase unha división, antes de comezar o programa, en catro equipos (vermello, amarelo, verde e morado). O feito de que en cada aula da escola haxa esta mesma división, permitiralle ao alumnado conectar ou identificarse coas crianzas de outras clases que pertencen ao equipo da súa mesma cor, relación que se reforzará mediante a aplicación dalgunhas dinámicas nas que o alumnado relacionarase de xeito máis directo. Así haberá socialización tanto cos compañeiros e compañeiras da mesma aula, como cos do resto da escola.

4.2. Temporalización

Este programa foi deseñado para que a súa aplicación se realice ao longo de todo un curso escolar, feito que leva a que se fagan actividades durante os tres trimestres. Tendo en conta que o traballo de habilidades sociais e emocionais que se fai se basea na clasificación das mesmas proposta pola OMS, a división de contidos organízase do seguinte modo ao longo do ano académico:

Táboa 3.

Organización trimestral das habilidades

	1º TRIMESTRE	2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
HABILIDADES EMOCIONAIS	Manexo de emocións	Empatía	Manexo de tensión e estrés
HABILIDADES SOCIAIS	Relacións interpersoais	Comunicación asertiva	Resolución de problemas e conflitos
HABILIDADES COGNITIVAS	Pensamento creativo	Autocoñecemento	Toma de decisións e pensamento crítico

A aplicación do programa comezará no primeiro trimestre, pero é recomendable que se comece no mes de outubro, pois deste xeito deixarase tempo a que as crianzas se adapten ao novo curso e os docentes poidan coñecer ben ao alumando que conforma cada unha das clases. Deste xeito, poderanse aplicar máis conscientemente criterios como o de formación de grupos, detección dificultades e necesidades etc.

Cada un dos bloques de contidos está formado por un total de nove actividades (que se poden ampliar en caso de que o titor/a o considere necesario, segundo uns criterios que se explican no desenvolvemento da proposta). É por iso que, unha vez comezado o programa, se realizará unha actividade semanalmente ata o remate do trimestre, deixando un marxe temporal de varias semanas para usar en caso de que

coincidan días non lectivos ou outros motivos impidan a realización dalgunha destas. Con esta organización, o persoal docente coñecerá o tempo que debe dedicar ao programa, e, en caso de ser preciso, facer as adaptacións oportunas. Cando realicen a súa programación antes do comezo do trimestre, poderán telo en conta para garantir a realización de tódalas tarefas do programa. Se por exemplo, nunha semana na que se prevé a realización de actividades hai un festivo ou un imprevisto, o docente poderá modificar a programación e retrasala unha semana, pois seguiría tendo marxe completalas todas sen necesidade de modificar a orde proposta, que se detalla ao longo da proposta de intervención. Cada trimestre traballa con tres tipos de habilidades, polo que serán tres as actividades que se realizarán de cada unha, implementándose estas de xeito alternado, para conseguir un traballo global e cohexionado de todas (feito que tamén se ve reflectido nos cromos do trimestre, pois todos contemplan porcentaxes das tres habilidades en cuestión).

Un dos aspectos chave deste programa son as batallas de cromos. Estas comezarán a partir da terceira semana tras o comezo do programa, dando así marxe ao alumnado para conseguir puntos e gañar cromos a través das actividades de cada bloque. A partir deste momento, as batallas serán semanais.

En canto ao segundo trimestre, as actividades retomaranse á volta no Nadal para deste xeito deixar tamén un marxe temporal para posibles imprevistos. No terceiro trimestre sucede algo similar, poñendo fin ao proxecto antes da última semana de curso.

Pese a que cada centro e cada titor/a poida decidir os horarios que mellor se adapten á súa aula, é recomendable que as actividades programadas se realicen sempre nun mesmo día. Suxírese organizalas os luns, para deste xeito permitir que o alumnado vaia acumulando puntos ao longo da semana. Do mesmo xeito, recoméndase que as batallas se establezan no horario do venres, deixando marxe para acumulación de puntos e compra de cromos. Así mesmo, poderase deixar un marxe de 5 minutos diarios para cambiar puntos por cromos. Un exemplo de horario

que se podería aplicar nunha semana na que xa se comezara coas batallas é o que se ve reflectido na seguinte imaxe.

Táboa 4.

Proposta de horario

	LUNS	MARTES	MÉRCORES	XOVES	VENRES
9:40-10:35	Materia ordinaria	Materia ordinaria	Materia ordinaria	Materia ordinaria	Materia ordinaria
10:35-11:30	Materia ordinaria	Materia ordinaria	Materia ordinaria	Materia ordinaria	Materia ordinaria
11:30-11:55	Materia ordinaria	Materia ordinaria	Materia ordinaria	Materia ordinaria	Materia ordinaria
11:55-12:00	TEMPO PARA MERCAR CROMOS	TEMPO PARA MERCAR CROMOS	TEMPO PARA MERCAR CROMOS	TEMPO PARA MERCAR CROMOS	TEMPO PARA MERCAR CROMOS
12:00-12:20	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda	Merenda
12:20-12:50	RECREO				
12:50-13:50	ACTIVIDADE PROXECTO	Materia ordinaria	Materia ordinaria	Materia ordinaria	SESIÓN DE BATALLAS
13:50-14:40	Materia ordinaria	Materia ordinaria	Materia ordinaria	Materia ordinaria	Materia ordinaria

Esta imaxe é soamente un exemplo dunha posible organización para unha semana, pero seguindo os criterios e preferencias do docentes, esta poderá modificarse e incluso variar entre semanas, dando marxe para que o programa se adapte ás necesidades de cada aula.

4.3. Recursos

Os materiais que se precisan para a realización das actividades que neste programa se inclúen aparecen detallados na descrición de cada unha destas. Ademais destes de carácter máis concreto, o centro que desexe implementar esta proposta precisará ter dispoñibilidade de uso e acceso a outros que a continuación se describen.

O primeiro, e de carácter máis básico, será un impresora e, opcionalmente, unha máquina para plastificar, aínda que o seu uso é recomendable para garantir a duración dos materiais. Estes recursos serán empregados principalmente para a impresión dos cromos que se atopan no [anexo 1](#), así como as cartas de batalla ([anexo 2](#)) e outros materiais necesarios para a realización de actividades concretas do programa ([anexo 4](#)). Tendo en conta aspectos medioambientais, recoméndase que, materiais como as cartas de batalla, que poden non ter unha orde concreta dentro dun mesmo trimestre, se compartan polas diferentes aulas, reducindo deste modo o gasto de papel e plástico.

En canto aos espazos, o centro precisará ter dispoñibilidade dunha zona ampla como un ximnasio, pavillón ou patio, no que se realizarán algunhas dinámicas. Do mesmo modo, usarase a aula de titoría de cada un dos cursos. Na mesma liña, o centro deberá dedicar un espazo visible para todo o alumnado (como a entrada ou un corredor) á colocación dunha mesa na que expoñer os trofeos de cada unha das aulas, dinámica que se desenvolverá ao longo de todo o curso e que se detalla na explicación da proposta.

Centrándose nos materiais funxibles, o alumnado precisará ter dispoñibilidade de acceso a materiais de escritura e debuxo, que poden ser proporcionados polo centro, ou solicitados ás familias como materiais básicos para todo o ano académico. Tamén será fundamental o uso de folios, que serán utilizados en múltiples actividades do programa.

Por último, cada unha das aulas participantes deberá reservar un espazo desta á colocación dunha cortiza, taboleiro ou similar no que colocar unha táboa que permita

o rexistro de puntos que o alumnado acumulará ao longo do curso. Esta táboa, así como a explicación do seu funcionamento está detallada no apartado de avaliación da proposta. Ademais é recomendable que cada un dos equipos conte cun sobreño que poder gardar os cromos conseguidos para deste xeito garantir o seu almacenaxe seguro.

5. Proposta de intervención

A continuación móstrase o deseño do programa de cromos, a súa motivación, normas, actividades e avaliación.

5.1. Motivación da proposta

Coa intención de xerar expectativas positivas no alumnado e lograr que o programa obteña un maior impacto e funcione de forma máis efectiva nas aulas, elaborouse unha baralla de cromos propia. No deseño púxose especial atención na superación de estereotipas, tanto de xénero como de algunhas discapacidades. Ademais procurouse atender a unha gran diversidade de gustos, incluíndo persoas con diferentes oficios, unha ampla variedade de animais e diversos personaxes fantásticos. Como complemento a isto ideouse unha historia trimestral que involucra e dá sentido a cada un dos 18 personaxes que protagonizan cada un dos períodos, así tanto as porcentaxes de habilidades como a descrición de cada cromo xustifícanse en base ao seu papel na narración inicial. Para manter aínda máis este fío condutor as personaxes integráronse tamén no deseño dalgúns actividades.

Ademais de todo o empeño por fortalecer a identidade e o potencial motivador do programa decidiuse outorgarlle un nome propio e distintivo, BAF (Benestar, Amizade e Futuro), logrando unha designación curta e fácil de lembrar para as crianzas elaborouse un logo exclusivo e representativo do programa xa que está composto pola combinación de tres elementos significativos e cada unha das historias trimestrais. Deste xeito lógrase un cómputo global cohesionado e fiado que fará do programa BAF unha proposta atractiva, motivadora e única.

5.2. Normas do programa

No [anexo 3](#) atópase un folleto de normas que recolle as instrucións de funcionamento do Programa BAF. Este é un folleto “oficial” similar aos que se poden atopar en calquera xogo que se merque nunha tenda. A súa presentación é clara e detallada para asegurar que as normas sexan facilmente comprensibles e aplicables, outorgándolles aos docentes unha guía estandarizada e práctica para o desenvolvemento efectivo do programa.

Este folleto reúne os seguinte apartados chave: *materiais*, que enumera os recursos necesarios; *xogadores*, que explica a formación de equipos; *cartas*, no que se detalla as partes da mesma e as categorías existentes na baralla; *puntos*, onde se describe a consecución dos mesmos e *batallas* que explica os preparativos previos, os obxectivos do xogo, a maneira na que se xoga e como se gaña.

5.3. Actividades a realizar

Ao longo deste apartado, inclúense as táboas que recollen as actividades a realizar durante todo curso. Son un total de corenta e cinco actividades, pero cada ciclo unicamente realizará vinte e sete para completar o programa, posto que hai actividades que levan a cabo tódolos ciclos, e outras específicas para cada un destes. As actividades están destinadas a traballar tres tipos de habilidades en cada un dos trimestres, de maneira que estas se desempeñen de xeito alterno ao longo de nove actividades (cómputo total por trimestre). Por exemplo, se durante o primeiro trimestre se traballan as relacións interpersoais, o pensamento creativo e o recoñecemento e manexo de emocións, por esta orde, as actividades un, catro e sete corresponderanse coa primeira habilidade; a dous, cinco e oito coa segunda; e a tres, seis e nove, coa terceira. Esta orde, ademais de reflexarse na propia secuencia de presentación, esquematízase nunhas táboas que se poden ver a continuación:

Táboa 5.

Distribución de actividades para o primeiro trimestre

DISTRIBUCIÓN E ORDE DAS ACTIVIDADES DO 1º TRIMESTRE			
Lectura da historia do trimestre			
1	Círculo de confianza	Todos os ciclos	Relacións interpersoais
2	O himno da clase	Todos os ciclos	Pensamento creativo
3	Chuchuwá das emocións	1º ciclo	Recoñecemento e manexo de emocións
	Cuadrícula dos sentimentos	2º ciclo	
	O correo dos sentimentos	3º ciclo	
4	Asemblea	1º ciclo	Relacións interpersoais
	As cartas de agradecemento	2º ciclo	
	As canoas	3º ciclo	
5	Debuxo simultáneo	Todos os ciclos	Pensamento creativo
6	Situacións e sentimentos	Todos os ciclos	Recoñecemento e manexo de emocións
7	As cadeiras cooperativas	Todos os ciclos	Relacións interpersoais
8	Historias compartidas	1º ciclo	Pensamento creativo
	Quen son?	2º ciclo	

	Fomentando a inclusión	3º ciclo	
9	Lenzos emocionais	Todos os ciclos	Recoñecemento e manexo de emocións

Táboa 6.

Distribución de actividades para o segundo trimestre

DISTRIBUCIÓN E ORDE DAS ACTIVIDADES DO 2º TRIMESTRE			
<i>Lectura da historia do trimestre</i>			
10	Cápsulas do tempo	Todos os ciclos	Autocoñecemento
11	Debatimos	Todos os ciclos	Comunicación asertiva
12	Receita da empatía	1º ciclo	Empatía
	Equidade ou igualdade?	2º ciclo	
	Nos pés do outro	3º ciclo	
13	E iso que máis da!	1º ciclo	Autocoñecemento
	Autorretrato	2º ciclo	
	Como me ven os teus ollos?	3º ciclo	
14	Creando historias	Todos os ciclos	Comunicación asertiva

15	As parellas de axuda	Todos os ciclos	Empatía
16	A serpe dos logros	Todos os ciclos	Autocoñecemento
17	Podo entrar?	1º ciclo	Comunicación asertiva
	Actuar axeitadamente	2º ciclo	
	Artigos de opinión: somos xornalistas	3º ciclo	
18	O dodecaedro das emocións	Todos os ciclos	Empatía

Táboa 7.

Distribución de actividades para o terceiro trimestre

DISTRIBUCIÓN E ORDE DAS ACTIVIDADES DO 3º TRIMESTRE			
Lectura da historia do trimestre			
19	Eleccións de delegadas/os	Todos os ciclos	Decisións e pensamento crítico
20	Baile de liberación	Todos os ciclos	Manexo de tensións e estrés
21	A ponte da paz	1º ciclo	

	En busca da resolución	2º ciclo	Resolución de conflitos
	Solución en cadea	3º ciclo	
22	Críticas filosóficas	1º ciclo	Decisiones e pensamento crítico
	A mellor solución	2º ciclo	
	Analizando anuncios	3º ciclo	
23	Dramatizando o estrés	Todos os ciclos	Manexo de tensións e estrés
24	Rexistro de conflitos	Todos os ciclos	Empatía
25	Tomamos decisións	Todos os ciclos	Decisiones e pensamento crítico
26	Técnica Koeppen	1º ciclo	Manexo de tensións e estrés
	Mindfulness	2º ciclo	
	Infografías de relaxación	3º ciclo	
27	Arbitraje de conflitos	Todos os ciclos	Resolución de conflitos

A forma na que se presentan as actividades é a recomendada para a súa aplicación na aula. Cada unha destas indica o número de tarefas segundo a súa orde dentro do programa, así como o ciclo que a debe realizar (un concreto ou todos) e a habilidade que se traballa con ela. Considérase que as vinte e sete actividades que se ofrecen para cada un dos ciclos son suficientes para obter uns coñecementos

básicos en relación a cada unha das habilidades. Malia isto, como posibilidade de ampliación do proxecto, as e os docentes poden votar man de actividades inicialmente deseñadas para outros ciclos e facer pequenas adaptacións que as acheguen ás necesidades da súa aula. A maiores de tódalas actividades, ao comezo de cada trimestre o titor ou titora de cada aula, presentará ao alumnado unha narración que dará sentido e introducirá aos protagonistas dos cromos dese mesmo trimestre, que tamén aparecerán nalgunhas das actividades.

1º TRIMESTRE

HISTORIA PARA LER AO COMEZO DO TRIMESTRE

Todo o mundo sabe que a época de mais traballo do **Apalpador** é o Nadal, pero poucos saben o que fai o resto do ano, nin que o seu verdadeiro nome é Guillermo. Moitos pensan que vive nunha montaña, pero ten una fermosa casa de madeira que lle construíu fai moitos anos a súa mellor amiga a **carpinteira**. Vive moi tranquilo, dedica as noites a escoitar o canto dos **grilos** e pola mañá sae dar un paseo para escoitar os **chirlomirlos**. Co seu **can** como única compañía, Guillermo sintese un pouco solitario e aburrido, pois o único contacto humano que mantén en todo o ano é cos rapaces e rapazas que visita na época de Nadal, co **panadeiro** do pobo, que lle leva un bolo de pan á casa de vez en cando e co **xardineiro** que contratou para podar os setos.

Esta canso da monotonía da aldea, da súa casa alonxada de todo o mundo, e do **raposo** que ven cada noite a asustar ás súas **ovellas**. —Estou farto! Non pode ser que a única época na que a miña vida sexa interesante sexa o Nadal... Isto ten que cambiar. —

O Apalpador, decidido, baixou á vila e visitou a Xoán o **perruqueiro**, pensando que un cambio de look era o primeiro paso que precisaba para comezar a súa nova vida. Antes de pasar ao peiteado, comentoulle a Xoán a súa intención de cambiar, pero que non sabía moi ben como facelo. Este faloulle dunha lenda que levaba na memoria do pobo moitos anos, unha parte escura do bosque que ninguén foi capaz de cruzar por medo ás numerosas criaturas que alí conviven. Guillermo,

entusiasmado, preguntou como podería chegar e o perruqueiro faloulle de Faustino, o **pintor**, o maior experto na lenda do pobo... pero antes diso, había que completar o cambio de look.

Unha vez listo, visitou a Faustino, que lle falou das súas visitas ao bosque para atopar este lugar, de feito, confesoulle que deixou marcado un rastro de pedras pintadas que levaba ao punto no que comezaba esta zona do bosque, sinalada cun cartel dunha **vacaloura**, pero que non se atrevera a cruzar...

Guillermo non o dubidou e saíu o máis rápido que puido cara o bosque, en busca dese máximo lugar. O camiño, marcado polas pedriñas, foi moito máis sinxelo do que pensou. Cando chegou ao cartel, cruzou moi decidido e alí atopouse un feixe de seres fantásticos.

Un **xigante** que compartía risas cunha **elfo** áxil e esquiva, unha **momia** que contaba historias milenarias para un **trasno** curioso e atento e un **fauno** que bailaba ao son da fermosa melodía que estaba sonando. Todo parecía ideal, semellaban estar contentos e unidos, era xusto o que buscaba Guillermo. Saudou timidamente esperando unha boa recibida, pero levou unha sorpresa cando as caras de todos e todas cambiaron de súpeto ao velo. Milleiros de preguntas comezaron a abrumalo... Quen es? Que fas aquí? Como conseguiches chegar? Pensas que imos deixar que te quedes? Por que non marchas?

Decepcionado e con bágoas nos ollos, preguntou o porque de todo ese rexeitamento.

—Non es un ser fantástico coma nós, iso está claro, o certo e que percibo en ti certa enerxía máxica, aínda que non a suficiente. —Dixo o trasno.

Guillermo retirouse lentamente sentíndose rexeitado e apenado. No seu camiño de volta a casa trataba de pensar solucións para o seu problema cando se atopou coa **carteira**. Contoulle a súa situación e esta, sen dicirlle nada, atopou unha gran solución: adiantar o Nadal. Así foi que convocou a todos os habitantes do pobo para completar esta misión. Traballaron conxuntamente para escribir cartas e facer que o espírito do Nadal chegase a tódolos recunchos da vila.

O Apalpador, cheo de maxia polo adiantamento do Nadal, volveu ao bosque para falar de novo cos seres máxicos, que desta vez o aceptaron sen reparos. Mais Guillerme non ía para quedar, senón para levar unha mensaxe.

—Ter un grupo que comparte cousas comúns está moi ben, pero xulgar e rexeitar á xente sen coñecela verdadeiramente é un erro. Pensaba que na vila non era feliz, pero decateime de que alí teño a moita xente que se preocupa por min, eu tamén estaba equivocado. Estes días dinme conta de que as persoas que non teñen poderes coma vós tamén poden facer cousas máxicas. —

Os habitantes do bosque reflexionaron sobre o que lles dixera o Apalpador, e dende aquel día, o bosque xa non é un lugar temido e esta aberto a todo aquel que queira visitalo.

Táboa 8. Actividade 1

CÍRCULO DE CONFIANZA	
Actividade 1 para todos os ciclos (relacións interpersoais)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a confianza entre os estudantes. - Fomentar a conexión e a empatía dentro do grupo. - Facilitar a expresión emocional e persoal. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Gran grupo	40 min
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Cadeiras (opcionais) 	
Descrición detallada	
<p>Para comezar, a mestra organiza as cadeiras círculo na aula ou nun lugar axeitado (tamén se poden sentar no chan). Asegurándose de que haxa espazo suficiente para que todas as crianzas se sintan cómodas e poidan participar. É importante crear un ambiente acolledor e seguro.</p>	

Explicaralles aos estudantes que van participar nun “círculo de confianza”, onde terán a oportunidade de compartir información persoal de forma voluntaria. A mestra incidirá no respecto aos demais e a non xulgar.

Proporcionaralles unha lista de preguntas ([anexo 4](#)) para guiar a conversa como por exemplo, "Cal é o teu nome e que fas cando non estás na escola?", "Cóntanos un momento no que te sentiches moi feliz", "Algunha circunstancia na que te sentiras triste" etc. Iniciarase o círculo de confianza coa mestra e despois seguirase con todas as crianzas.

Finalmente a mestra preguntará aos estudantes como se sentiron ao compartir e ao escoitar as experiencias dos demais, animándoos a compartir calquera pensamento ou sentimento que teñan sobre a actividade.

A mestra concluirá o círculo de confianza reforzando a importancia da confianza e do apoio mutuo dentro do grupo e agradecerá a todos e todas as nenas por participar e por crear un ambiente de confianza e empatía.

Esta actividade permitirá que os estudantes se coñezan mellor uns aos outros, reforzando a confianza e a conexión dentro do grupo. Ademais, promoverá un ambiente de apoio e respecto mutuo, que é esencial para o benestar emocional e académico dos estudantes.

Táboa 9. Actividade 2

O HIMNO DA CLASE	
Actividade 2 para todos os ciclos (pensamento creativo)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none">- Traballar e potenciar as habilidades musicais do alumnado.- Reforzar a sensación de pertenza ao grupo.- Traballar a creatividade e cooperación.	
Tipo de agrupamento	Temporalización

Grupo aula	1 hora
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Materiais de escritura - Instrumentos musicais (segundo dispoñibilidade) 	
Descrición detallada	
<p>O grupo de alumnado deberá crear unha canción que será usada como himno representativo da clase. Deixarase liberdade ás crianzas de crear a letra como consideren, pero tratarase de que esta transmita valores positivos, faga referencia á unión de grupo e sexa representativa para todos e todas. A idea é que a creación sexa total por parte do alumnado, pero en caso de que resulte moi complexo crear unha melodía nova, poderase coller unha canción como base a modificar a súa letra para adaptala ao grupo.</p> <p>Este himno poderá ser usado nunha actividade posterior, na que todo o colexio faga unha posta en común dos seus himnos ante o resto de alumnado do centro.</p>	

Táboa 10. *Actividade 3 para primeiro ciclo*

CHUCHUWÁ DAS EMOCIÓN	
Actividade 3 para 1º ciclo (recoñecemento e manexo de emocións)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Traballar o recoñecemento das emocións. - Aprender as emocións en linguaxe de signos. - Estimular o ritmo e musicalidade. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Grupal	30 minutos
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Gravación da canción chuchuwá: CHUCHUWA DAS EMOCIÓN.mp4 	

- Vídeos para practicar a lingua de signos [ALEGRÍA.mov](#), [ENFADO.mov](#), [TRISTEZA.mov](#), [RISA.mov](#), [CANSAZO.mov](#), [SORPRESA.mov](#), [MEDO.mov](#), [CALMA.mov](#)
- Letra de chuchuwá das emocións ([anexo 4](#)).

Descrición detallada

Na primeira parte desta actividade introducirase a canción, e para crear un ambiente de confianza as crianzas sentaranse en corro. Unha vez amosada a canción por primeira vez, esta se repetirá pero coa diferenza de que no segundo torno introducirase a linguaxe de signos de cada unha das emocións que aparecen na canción.

Unha vez rematada esta primeira parte, pasarase a unha segunda onde se farán as seguintes preguntas de reflexión:

- En que circunstancias credes que poden aparecer as emocións que aparecen na canción (alegría, enfado, tristeza, diversión, cansazo, sorpresa, medo e calma)?
- Dávos vergoña expresar algunhas das emocións anteriores? Por que?
- Credes que existen emocións positivas ou negativas?

Táboa 11. Actividade 3 para segundo ciclo

CUADRÍCULA DOS SENTIMENTOS	
Actividade 3 para 2º ciclo (recoñecemento e manexo de emocións)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a reflexión sobre os sentimentos diarios. - Axudar aos estudantes a identificar e nomear as súas emocións. - Facilitar unha práctica regular de expresión emocional. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Individual	5 min diarios durante un mes
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Folla con cuadrícula para cubrir (anexo 4) 	

Descrición detallada

Esta actividade pretende iniciar unha rutina, de xeito que se explicará un día e se comprobe o resultado un mes despois.

Explicaráselles que a finalidade é axudalos a reflexionar sobre os seus sentimentos do día. Non hai respostas "correctas" ou "incorrectas", só é importante ser honesto consigo mesmos.

Proporcionaráselles unha cuadrícula ou táboa onde as crianzas poidan rexistrar os seus sentimentos.

Cada estudante escolle unha cor que mellor represente o seu estado de ánimo para ese día. Podes ofrecer unha variedade de cores e explicarlles que cada cor pode representar diferentes sentimentos, como felicidade, tristeza, emoción, frustración, etc.

As crianzas usarán a cor escollida para cubrir o espazo correspondente na cuadrícula co seu estado de ánimo do día. Permitiráselles que cubran o cadro nos últimos cinco minutos de cada xornada escolar, creando un ambiente de silencio para que se concentren nos seus sentimentos e elixan a cor axeitada.

Ao final do mes, poderán observar as cuadrículas e comprobar se hai algún patrón ou tendencia, recordar a causa de cada unha das cores...

Deste xeito promoverase a autoconciencia emocional nas crianzas, axudándolles a identificar e expresar os seus sentimentos de forma saudable e ofrecéndolles un espazo seguro para compartir as súas experiencias coa comunidade escolar, se así o desexan.

Táboa 12. *Actividade 3 para terceiro ciclo*

O CORREO DOS SENTIMENTOS	
Actividade 3 para 3º ciclo (recoñecemento e manexo de emocións)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Expresar sentimentos sobre situacións cotiás. - escoitar e empatizar cos sentimentos doutras persoas. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Individual, con posta en común a nivel de aula.	Momentos libres o alumnado ao longo dunha semana e 20 minutos para a posta en común.
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Papeis - Materiais de escritura - Un sobre - Caixa de correos. Pódese elaborar de xeito sinxelo con calquera caixa de cartón ou similar que se poida pechar e facéndolle un pequeno corte alongado para poder introducir as cartas. Pediráselles a decoración que se desexe máis apropiada para este fin. 	
Descrición detallada	
<p>Cada neno/a escribirá unha nota na que exprese os seus sentimentos sobre algún acontecemento ocorrido durante a semana. Poderá falar sobre unha situación que lle causou alegría, pena, vergoña... Tamén se poderán facer suxestións ou desexos sobre cousas que lle gustan ou lle gustarían cambiar da súa aula, do cole, da súa casa. É importante que todas estas notas sexan anónimas, pois ao final da semana serán lidas polo mestre/a titor da aula e comentadas co grupo para valorar a posibilidade de mudar as situacións que non gustan, ou coñecer vivencias positivas doutras persoas que nos rodean.</p>	

Táboa 13. Actividade 4 para primeiro ciclo

ASEMBLEA	
Actividade 4 para 1º ciclo (relacións interpersoais)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Practicar a escoita activa. - Fomentar o respecto ás quendas de fala. - Establecer un clima positivo e acolledor na aula. - Reforzar habilidades sociais e de relación interpersoal. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Gran grupo	5-10 minutos diarios ata o remate do curso
Recursos e materiais	
Exemplos de temas de conversa: falar dun conflito recente, pódese comezar falando de algo persoal como as súas afeccións, os seus soños, calquera anécdota que desexen compartir... Cando se vaia habituando á dinámica pódese incidir en temas máis íntimos e complexos, en función do que a docente vaia considerando necesario e axeitado para o seu alumnado.	
Descrición detallada	
<p>A intención desta actividade é recuperar a dinámica das asembleas de Educación Infantil, que ao pasar a Primaria acostuma eliminarse. Este momento, nos primeiros minutos da mañá, está destinado a establecer un clima positivo e acolledor na aula.</p> <p>Para iso, ao comezo de cada día escolar, as crianzas reuniranse nun círculo na aula. Serán recibidos cun saúdo cálido e desexos dun bo día, promovendo unha atmosfera de unión e inclusión dende o inicio.</p> <p>Tras a benvinda, compártese brevemente o obxectivo do momento de encontro: promover o desenvolvemento de habilidades sociais, comunicación eficaz e respecto mutuo entre os alumnos. Este é un bo exercicio para practicar a escoita activa, a expresión verbal e o respecto ás quendas de fala.</p>	

A continuación, propónse unha pregunta ou tema para discusión relevante para o alumnado. Pode ser algo relacionado coa escola, as súas experiencias persoais ou mesmo eventos actuais.

Durante a actividade as crianzas practican a escoita activa, prestando atención ao que está sendo dito sen interromper. Isto é enfatizado como unha demostración de respecto polas opinións dos compañeiros e unha oportunidade para desenvolver habilidades de empatía e comprensión.

É posible que nas primeiras veces non se animen todas e todos a falar, pero a medida que se vaia asentando como rutina diaria e demostre ser unha dinámica cálida e dinámica, as crianzas sentiranse máis cómodas para falar.

Táboa 14. *Actividade 4 para segundo ciclo*

AS CARTAS DE AGRADECIMENTO	
Actividade 4 para 2º ciclo (relacións interpersoais)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre a que persoas lles estamos agradecidas e por que. - Aprender a agradecer os pequenos xestos. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Individual	1 hora
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Papel - Elementos para redactar 	
Descrición detallada	
<p>Polo xeral as veces as persoas esquécese de agradecer os pequenos xestos que teñen os demais con elas, por iso neste caso as crianzas pensaran cal é a persoa á que máis lle queren agradecer algo, xa que a acción continua será escribir unha carta poñendo as razóns polas que están agradecidos. Unha vez</p>	

se tome esa decisión, pódese compartir co resto a quen escolleron e por que lle van dar as grazas.

Unha vez que pase este momento de intercambio de pensamentos os nenos e nenas terán o tempo que precisen para redactar esa carta.

Táboa 15. *Actividade 4 para terceiro ciclo*

AS CANOAS	
Actividade 4 para 3º ciclo (relacións interpersoais)	
Obxectivos	
- Traballar de xeito cooperativo buscando estratexias e métodos para non tocar o chan.	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Faranse 2 grupos	20-30 minutos
Recursos e materiais	
- Dúas sabas	
Descrición detallada	
Esta actividade consta dun xogo cooperativo onde se dividirá a aula en dous grupos. Primeiramente comezarase por estender as sabas no chan, marcando unha zona de saída, logo tódolos membros do grupo téñense que poñer dentro da saba sen pisar por fora. A mestra/e marcará unha zona de meta, e cando faga unha sinal, os nenos e nenas deberanse desprazar ata dita marca. No momento no que se comecen a desprazar, as crianzas non poderán saír da saba, terán que crear o seu método de comunicación e as súas estratexias para poder chegar ao final sen pisar o chan.	

Táboa 16. Actividade 5

DEBUXO SIMULTÁNEO	
Actividade 5 para todos os ciclos (pensamento creativo)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a expresión creativa das crianzas. - Promover a reflexión sobre a interpretación e diversidade de ideas. - Desenvolver a habilidade de recoñecer e respectar a diversidade de perspectivas. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Individual	40 min
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Descrición ambigua dun personaxe inventada 	
Descrición detallada	
<p>Para comezar, explicaráselles ás crianzas que van participar nun exercicio de debuxo simultáneo, onde todos e todas escoitarán a mesma descrición e tratarán de debuxar o que imaxinan baseándose nela.</p> <p>A mestra preparará unha descrición ambigua, aberta a interpretacións diversas, que será lida para o alumnado. Por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoxe imos describir a Fer; - Fer ten unha cabeza triangular e unhas orellas cadradas. - Fer ten un ollo máis grande que o outro e sempre leva unha mirada de pena. - Fer ten os beizos finos e o nariz pequeno. - O pelo de Fer non é nin longo ni curto, e a súa cor é vibrante. - Fer leva unha camiseta de manga curta de raias. - Fer leva unha saia curta cunha cadea no lado. - Fer leva un zapato de tacón. 	

Mentres a mestra le a descrición, as nenas e nenos deben comezar a debuxar o que imaxinan baseándose no que escoitan e imaxinan. Deben concentrarse en expresar as súas propias interpretacións da descrición, sen preocuparse polo que os outros están facendo.

Despois de que todos terminen os seus debuxos, colocaranse nunha parede ou no encerado e promoverase unha discusión en grupo sobre as diferenzas e semellanzas entre os debuxos, destacando como a mesma descrición pode levar a interpretacións tan diversas e como iso reflicte a individualidade de cada persoa.

A mestra iniciará unha reflexión sobre como os estereotipos poden influenciar as percepcións e como é importante recoñecer e valorar a diversidade de ideas e perspectivas.

Finalizarase poñendo en valor a importancia da creatividade, da expresión individual e do respecto ás diferenzas, animando aos alumnos e alumnas a aplicar estes principios non só no debuxo, senón en todas as áreas das súas vidas.

Táboa 17. Actividade 6

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS	
Actividade 6 para todos os ciclos (recoñecemento e manexo de emocións)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver a capacidade de recoñecer e interpretar diferentes emocións. - Mellorar as habilidades de expresión emocional mediante expresión corporal e a modulación da voz.. - Fortalecer a autoconciencia emocional ao identificar como se sentirían en diferentes contextos. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización

Individual e gran grupo	50 min
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Tarxetas con situacións (anexo 4) - Tarxetas con sentimentos (anexo 4) 	
Descrición detallada	
<p>Para comezar, a mestra preparará dous grupos de tarxetas, unhas con situacións escritas e as outras con emocións. Explicaráselle ás crianzas que o obxectivo da actividade é coller aleatoriamente unha tarxeta de cada grupo e representar a situación que lles toque coa emoción que saíra na tarxeta.</p> <p>Por quendas, os estudantes sacarán unha tarxeta de situación e unha de emoción do conxunto. Sen mostrar as súas tarxetas aos demais, representarán a situación coa emoción que lles tocou, usando diferentes tons de voz, expresión facial ou corporal...</p> <p>Despois da representación, os demais deberán adiviñar cal é a emoción que se estaba a representar. Poden facer suposicións baseadas na expresión e comportamento observados. As representacións poder repetirse tantas veces como se queira, seguindo o mesmo procedemento de coller aleatoriamente dúas tarxetas.</p> <p>Unha vez que todas as representacións sexan adiviñadas, a mestra promoverá unha discusión sobre como as situacións poden afectar as emocións, animando aos estudantes a compartir como se sentirían eles en cada situación. A/o docente fará preguntas sobre a coherencia das situacións representadas coa emoción coa que se interpretou e as crianzas tratarán de buscar as emocións que encaixarían mellor con cada unha das situacións.</p>	

Táboa 18. Actividade 7

AS CADEIRAS COOPERATIVAS	
Actividade 7 para todos os ciclos (relacións interpersoais)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Comprender a importancia da colaboración entre os membros dun grupo. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Grupo aula	30 minutos
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Unha cadeira por cada alumno da aula - Un dispositivo reprodutor de música. - Preguntas para a reflexión: Que fixestes para aseguravos de que todos tivésedes sitio? Que importancia credes que ten a cooperación neste xogo? Credes que se pode aplicar esta estratexia de cooperación a outras actividades da vosa vida diaria? Que papel xogaron a comunicación e a planificación no éxito da vosa cooperación? Considerades que a cooperación na vida diaria facilita as cousas ou é mellor facelas de xeito autónomo? 	
Descrición detallada	
<p>Esta actividade consiste nunha reinvencción do tradicional xogo das cadeiras. Todos os xogadores bailan mentres sona unha canción, e cando esta se para, cada quen debe buscar unha cadeira na que sentar. Na versión tradicional, en cada ronda elimínase unha cadeira e polo tanto un xogador queda sen lugar onde sentar, polo que é eliminado. Nesta nova versión, a cadeira elimínase, pero o obxectivo é que ninguén quede sen sitio onde sentar.</p>	

Este xogo desenvolve habilidades de cooperación, pois o que se pretende é que todos e todas consigan manterse nas cadeiras o maior número de rondas posible, establecendo como norma principal que o xogo remata cando algún dos xogadores non ten espazo ou non pode sentarse.

Tras xogar un par de veces, farase unha reflexión co alumando sobre a importancia de que todas e todos estiveran dispostas/os a axudar aos compañeiros/as para que, como grupo, puideran gañar, tratando de extrapolar esa necesidade de cooperación e unión a outras situacións cotiás.

Táboa 19. *Actividade 8 para primeiro ciclo*

HISTORIAS COMPARTIDAS	
Actividade 8 para 1º ciclo (pensamento creativo)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Traballar a escoita a activa. - Mellorar a creatividade en canto ás narración orais. - Fomentar a unión de grupo e colaboración. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Pequenos grupos de 5 ou 6 nenos/as	30 minutos
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Dispositivo con conexión á rede 	
Descrición detallada	
<p>O obxectivo principal é que, por quendas, o alumnado sexa capaz de crear unha historia oralmente, usando como base a seguinte web.</p> <p>Story Dice creative story ideas by Dave Birss - speaker, author, film-maker</p> <p>Nesta atópase un recurso en liña con dados, nos que saen aleatoriamente unha serie de debuxos ou representacións de obxectos e personaxes.</p>	

Partindo disto, cada participante deberá crear unha oración ou pequeno fragmento da historia, dando lugar como resultado a unha historia con un principio e final coherentes, formadas polas frases que cada crianza elaborará incluíndo o obxecto asignado aleatoriamente polos dados.

Con esta actividade, ademais do traballo da expresión oral e creatividade á hora de crear unha narración coherente, traballamos o respecto da quenda de palabra, así como escoita activa do que outras persoas están a dicir e a unión de grupo, pois non se poderá chegar a obter unha boa historia final sen a participación de todas as persoas que forman o grupo.

Táboa 20. *Actividade 8 para segundo ciclo*

QUEN SON ?	
Actividade 8 para 2º ciclo (pensamento creativo)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a creatividade e a capacidade de descrición sen empregar atributos físicos. - Fortalecer a cohesión do grupo e a conexión entre as crianzas da clase. - Contribuír á construción dun ambiente escolar positivo e enriquecedor. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Parellas	50 min
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Fotos tamaño carné de cada crianza 	
Descrición detallada	
<p>Esta actividade consistirá en facer o mítico xogo de Quen son?, pero adaptado á aula. Para iso a mestra deberá preparar unha foto individual de cada neno ou nena da clase formato carné e colocaraas de tal xeito que non ocupen máis dun folio. Posteriormente fará tantas fotocopias como crianzas haxa na aula.</p>	

Unha vez feito isto a actividade comezará coa explicación do funcionamento do xogo. Explicaráselles que un estudante pensará nun compañeiro ou compañeira a partir das fotos dispoñibles, e o outro estudante fará preguntas de "si" ou "non" para adiviñar de quen se trata. Estas preguntas non poderán facer referencia en ningún caso aos atributos físicos da persoa, senón que deben estar relacionados coa súa maneira de ser, as súas habilidades, por exemplo:

- Dáselle ben debuxar?
- É bon coas matemáticas?
- Acerta sempre as preguntas?
- É moi rápido ou rápida correndo?
- É creativo ou creativa?

A medida que se fan preguntas, a persoa que pensou na identidade do compañeiro ou compañeira irá descartando as opcións que non coincidan coa persoa pensada. Por exemplo, se a resposta a unha pregunta é "non", esa opción sería descartada.

A nena ou neno que fai as preguntas continuará ata que poida adiviñar correctamente a identidade oculta. Unha vez que adiviñen correctamente, cambian os roles e outra parella comeza o xogo. Despois de varias xogadas, poderán cambiar de parella para que teñan a oportunidade de xogar con diferentes compañeiros.

Táboa 21. *Actividade 8 para terceiro ciclo*

FOMENTANDO Á INCLUSIÓN
Actividade 8 para 3º ciclo (pensamento creativo)
Obxectivos
- Traballar o concepto da inclusión propoñendo solucións e accións a realizar ante situacións de discriminación.

Tipo de agrupamento	Temporalización
Grupal	30 minutos
Recursos e materiais	
Ningún	
Descrición detallada	
<p>Para esta actividade a mestra/e recitará na súa cabeza recitará o abecedario ata que as crianzas digan basta, e nese momento este/a dirá a letra na que parou. Logo con esa letra os nenos e nenas terán que conformar unha oración dando unha idea para fomentar á inclusión.</p> <p>Por exemplo: Letra I “Incluír a todos e todas na sociedade sen importar a súa raza, sexo...”</p> <p>Unha vez que se fagan diversas rondas, pódese dar paso a unha reflexión grupal facendo estas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunha vez te sentiches non incluído nalgunha situación? - Que accións debemos facer para poñerlle freo á discriminación? - Como vos sentides cando si que sodes incluídos? 	

Táboa 22. Actividade 9

LENZOS EMOCIONAIS	
Actividade 9 para todos os ciclos (recoñecemento e manexo de emocións)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Representar de xeito visual as emocións. - Observar a diferenza de expresión dos sentimentos entre compañeiros/as. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Individual	50 minutos
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Material artístico: lenzo, pintura (acrílica, acuarela, etc.), auga, pinceis... 	

Descrición detallada

Neste caso os nenos e nenas teranse que meter na pel dun artista, e cada un deles deberá escoller unha emoción (cada neno/a escolle a que quere) para representar esta nun lenzo. Dentro do lenzo non hai normas nin obrigas, pero si se lles dará un pequeno consello, e este é que para representar unha emoción non é preciso debuxar unha expresión facial unicamente, xa que as emocións van máis alá da xestualidade facial. Unha vez dada as indicacións cada neno/a será libre de representar a emoción que escollan do xeito que consideren máis acorde.

2º TRIMESTRE

HISTORIA PARA LER AO COMEZO DO TRIMESTRE

Todo o mundo parece saber o que fan as meigas e a que se dedican, pensan que son mulleres vellas coa pel verde e moitas verrugas. Pero o que poucos saben e que ás veces están entre nós e nin sequera nos decatamos...

A **Meiga** da Veiga vive nunha vila de costa chea de mariñeiros, ela vai a biblioteca, ten o seu grupo de amigas, toma café os domingos pola tarde... e só os seus achegados saben do seu poder, entre eles está Balbina, a **avoa** dun dos **mariñeiros** máis famosos do pobo. Pese a ser un lugar tranquilo, o pobo ten unha **alcaldesa** que se sinte moi frustrada en todo momento. Especialmente nestes días, pois estase organizando a “XI Busca de Sereas” do pobo, na que todos os mariñeiros saen a buscar á Maruxaina, a mais famosa de todas as **sereas** galegas.

Días antes do concurso sucedeu un terrible accidente. O mariñeiro recibiu un golpe a causa do **cocho** que acababa de escapar da granxa dun veciño. Todos saben que o mariñeiro e o **granxeiro** se levan fatal porque no pasado tiveron problemas amorosos co **caixeiro** do supermercado.

Como non puideron resolver a disputa, decidiron ir ao concello e, xusto cando chegaron a porta, unhas das grandes **gárgolas** do tellado caeu, partindo en mil

anacos, e o mariñeiro tivo a mala sorte de que un dos máis grandes lle caeu de cheo na cabeza.

Tras moitos días no hospital mariñeiro seguía sen espertar. A avoa comezou a buscar todo tipo de remedios, primeiro foi a visitar ao **bibliotecario**, que tiña fama de ser o rapaz máis intelixente da vila, este prestoulle moitos libros de medicina, pero ningún tiña a cura. Despois pediulle a alcaldesa unha visita co mellor doutor do pobo, e incluso visitou ao **xenio da lámpada** para ver si lle concedía o desexo de curar ao seu neto, pero este negouse a axudar...

A avoa desesperada foi cabalgando no seu **burro** Curro a falar coa súa amiga a Meiga da Veiga que vivía nunca casa rodeada de flores e **bolboretas** e esta contoulle o seguinte:

– Un golpe coa pedra dunha gárgola non é moco de pavo, o único remedio é que ti mesma realices unha poción máxica que leve os seguintes ingredientes: un anaco de saba de **pantasma**, unha gota de veneno de **serpe** e crin de **unicornio**. Todo isto poderalo atopar no bosque da vila, logo da medianoite.

Cando anoiteceu, a avoa, con moito medo entrou paseniño no bosque, buscando un a un todos os elementos da poción... O veneno foi doado de atopar, coa saba tivo moito sorte, pero logo de varias horas buscando un unicornio seguía sen atopalo... Xusto cando estaba a piques de renderse, escoitou o ouveo dun **lobo**. Asustouse tanto que comezou a correr e caeu, pero foi xusto nese momento, tirada no chan, no que atopou uns pelos de unicornio, tan brillantes que parecían ter luz propia.

Con tódolos elementos listos fixo a poción e deulla ao seu neto, que espertou con tanta forza que puido presentarse á busca de sereas. O seu barco levaba de bandeira unha gran libélula que destacaba a quilómetros do fermosa que era. Todo mundo parece pensar que nesa busca a serea non apareceu, pero o que poucos saben é que nesa noite o mariñeiro coñeceu o segredo de por que a Maruxaina nunca se deixa atopar.

Para ver os cromos coas personaxes da historia, ver [Anexo 1](#)

Táboa 23. Actividade 10

CÁPSULAS DO TEMPO	
Actividade 10 para todos os ciclos (autocoñecemento)	
Obxectivos	
- O alumnado debe traballar nos obxectivos que se autopropoña.	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Individual	50 minutos
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Cápsulas do tempo (poden ser sobres, cápsulas de plástico, tarro de cristal, caixa de madeira...) - Papel - Materiais de escritura 	
Descrición detallada	
<p>Para esta actividade crearanse unhas cápsulas do tempo. Esta dinámica consiste en redactar certos obxectivos, metas ou cousas que lles gustaría as crianzas que pasaran nun futuro e que dependan das súas propias accións (por exemplo, aprobar a materia de matemáticas) para logo metelas nunha cápsula. A idea é intentar crear 2 tipos de cápsulas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Cápsula dos 30 días: Nesta cápsula escribírase unha nota cun obxectivo a curto prazo que se queira cumprir e algunha frase que os nenos e nenas se queiran mandar para o futuro. Unha vez que se teña redactado isto metereráse cada unha das notas nun sobre e daráselle a nota á mestra/e. A idea é que aos 30 días a partir de que se faga esta actividade, se abra a nota para ver se se conseguiron cumprir as metas a curto prazo. 2. Cápsula de final de curso: Neste caso, escóllense 3 aspectos nos que se pretenda seguir traballando para desenvolvelos dende o inicio de curso ata o final. Ademais os nenos e nenas teranse que describir a eles/as mesmas/os, como son, cales son as súas inquiredanzas, os 	

logros, os medos... Unha vez completado isto, meteranse as notas nunha “caixa forte” e non se abrirá ata a última semana do final de curso. Neste semana abriranse as notas e farase unha pequena reflexión sobre que aspectos se conseguiron e como os nenos e nenas evolucionaron en todo o de curso.

Táboa 24. Actividade 11

DEBATIMOS	
Actividade 11 para todos os ciclos (comunicación asertiva)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Traballar o concepto da inclusión a través de diversos debates. - Coñecer a importancia de crear bos argumentos. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Grupal	50 minutos
Recursos e materiais	
Ningún	
Descrición detallada	
<p>Primeiramente comezarase por crear un ambiente adecuado na aula para facer un bo debate, para isto si é preciso moveranse as mesas ou as cadeiras para que as crianzas podan verse as caras. Unha vez listo o anterior, procederase á lectura das cuestións a debater:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Debate 1: O mariñeiro descubriu fai tempo que a Meiga da Veiga ten poderes máxicos, por iso aínda que leva toda a vida convivindo coas persoas do pobo el agora quere que esta marche a outro lugar onde haxa xente como ela. 2. Debate 2: A Meiga da Veiga sempre fai unha xuntanza tódolos sábados cos seres máxicos da vila, pero nestas quedadas sempre falta a gárgola por que non se pode mover. A Meiga considera que ese é un problema seu non dos demais, por iso non busca ningunha solución. Á gárgola 	

cada día se lle pon máis duro o corazón por que sinte que nunca vai a ser aceptada.

3. **Debate 3:** O outro día a alcaldesa estaba a facer os preparativos para a creación dunha festa onde se celebre a xuntanza anual da súa vila coa cidade que hai preto desta. A alcaldesa da cidade negouse a participar xa que de que non se quere mesturar con xente de vila, a ver si se lle van a pegar aos seus cidadás malas costumes .

O importante é que os nenos e nenas dean o seu punto de vista sen cohibirse, e nos casos onde haxa desacordo mostraráselles como dentro dunha circunstancia como esa o importante non é falar alto para ser escoitado, senón que é escoitar para poder combater co mellor argumento.

Unha posible variante para complicar os debates sería dividir á clase en 2 equipos, un equipo ten que estar a favor da cuestión que se presenta no debate e outro equipo debe estar en contra. Neste caso practicarase sobre todo á construción de argumentos e o poder da oratoria.

Táboa 25. *Actividade 12 para primeiro ciclo*

RECEITA DE EMPATÍA	
Actividade 12 para 1º ciclo (empatía)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none">- Identificar e comprender a importancia da empatía nas relacións interpersoais.- Reflexionar sobre os sentimentos e necesidades dos demais.- Desenvolver habilidades de comunicación e expresión escrita.	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Pequeno grupo	50 min
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none">- Papel ou cartolinas- Materiais de escritura	

Descrición detallada

Para comezar, introdúcese a actividade explicando aos nenos e nenas que significa ser empático e por que é importante nas relacións humanas. Destacando como a empatía pode axudar a comprender mellor aos demais e a crear un ambiente de respecto e comprensión mutua.

Logo, realizarase unha chuvia de ideas co grupo para achar que cousas son necesarias para ter un comportamento empático, animándoos a pensar en sentimentos, accións e actitudes que mostren empatía cara aos demais.

Posteriormente, dividiranse en grupos pequenos e proporcionaráselles papel ou cartolina xunto con materiais de escritura. Cada grupo deberá escribir unha "receita de empatía", incluíndo os ingredientes necesarios e os pasos a seguir para desenvolver un comportamento empático.

Os grupos traballarán xuntos para escribir a súa propia receita de empatía, logo terán tempo para presentar as súas receitas ao resto da clase, explicando os ingredientes seleccionados e os pasos necesarios para practicar a empatía.

Táboa 26. *Actividade 12 para primeiro ciclo*

EQUIDADE OU IGUALDADE?	
Actividade 12 para 2º ciclo (empatía)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none">- Comprender as diferenzas entre a igualdade e a equidade.- Reflexionar sobre a necesidade que teñen algunhas persoas de recibir axudas diferentes.	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Grupos de 4 ou 5 crianzas	1 hora
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none">- Tarxetas con situacións (anexo 4)- Papel	

- Materiais de escritura
Descrición detallada
<p>A cada un dos grupos entregaráselle un par de tarxetas que describan unha situación ou reto que protagonizan os personaxes dos cromos. Todas estas estarán caracterizadas pola desigualdade de condicións. Por exemplo, se o reto é correr unha media maratón por terra, e os participantes son a serea e o mariñeiro, está claro que a primeira xoga con unha gran desvantaxe (pois non ten pernas para correr). A tarefa do alumnado será buscar unha solución para que ambos personaxes poidan completar o reto. Deixarase liberdade creativa para que busquen unha solución, creen un invento que axude ao personaxe ou modifiquen as regras para igualar as posibilidades de que ambos o poidan facer. Deste modo traballarase co pensamento creativo e a busca de solucións e reflexionarase sobre a necesidade que se da en certas situacións de que as condicións non sexan as mesmas para todos, para que deste modo as esixencias sexan xustas.</p> <p>Cando todos os grupos completen a busca de solucións para as súas tarxetas, farase unha posta en común e tratarase de extrapolar a necesidade de axudas e reforzos diferentes a situacións da vida cotiá (usar o braille con unha persoa non vidente, colocar ramplas en lugar de escaleiras, permitir que un compañeiro dispoña de máis tempo nun exame, etc)</p>

Táboa 27. *Actividade 12 para terceiro ciclo*

NOS PÉS DO OUTRO	
Actividade 12 para 3º ciclo (empatía)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Afondar no concepto da empatía aprendendo a coñecer o punto de vista dos demais. - Aprender a poñerse na pel de outra persoa e actuar en consecuencia. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización

Grupal	50 minutos
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Tarxetas cos personaxes e situacións que lles poden acontecer a estes (anexo 4) 	
Descrición detallada	
<p>Para esta actividade os nenos e nenas terán unha serie de tarxetas con distintas accións levadas a cabo polos personaxes deste trimestre. A actividade consiste en que o alumnado, por parellas, interprete estas situacións segundo a información que se lles proporciona nas tarxetas. As crianzas deberán tratar de buscar solucións aos problemas ou chegar a acordos cos seus compañeiros/as, pero sempre manténdose no xeito de actuar ou na información que coñece a súa personaxe. Por exemplo, se unha nena ten unha tarxeta na que se di que é a avoa e nunca chama á súa filla porque ten mala memoria pola idade, e outro neno ten unha tarxeta na que interpreta á filla, que está enfadada porque pensa que a súa nai non se preocupa por chamala, ambos deberán buscar solucións e dialogar en base a isto sen preguntar á outra persoa o que pon na súa tarxeta.</p> <ul style="list-style-type: none"> - SITUACIÓN 1. Avoa: É moi maior e as veces esquécese de chamar a súa filla, pero quérea moito. <i>Filla da avoa:</i> Está moi enfadada porque pensa que a súa nai non a chama porque non ten interese en falar con ela. - SITUACIÓN 2. Mariñeiro: Sempre está no mar por que é un lugar onde se sente seguro e protexido, o ruído da cidade moléstalle moito. <i>Amiga do mariñeiro:</i> Está frustrada por que nunca pode quedar co mariñeiro e pensa que el esta quedando con outras persoas. - SITUACIÓN 3. Granxeiro: naceu de Etiopía, un lugar encantador onde non se fala galego, pero moitas veces non quere comunicarse co resto da xente, sérvelle con entenderse a si mesmo. <i>Curmán do granxeiro:</i> insístelle moito en que debe saír máis e buscar amigos, que senón vai quedar só para o resto da súa vida. 	

- **SITUACIÓN 4.** *Bibliotecario:* Dende que naceu ten hipoacusia, o que lle dificulta escoitar ben. Ultimamente anda polo pobo con medo pois hai un motorista que sempre se salta os semáforos, e el non escoita cando pasa a moto. *Motorista:* fai pouco que sacou o carne de moto e non se lle da moi ben conducir... aínda por enriba ten un problema de vista polo que non distingue ben as cores do semáforo.
- **SITUACIÓN 5.** *Alcaldesa:* Leva 4 días sen durmir, solo ten traballo, e mais traballo e mais traballo. Sempre intenta axudar a todos os veciños, pero cando a súa secretaria lle pide un favor négase a facelo, non pode máis, necesita durmir e mañá intentará axudala. *Secretaria:* leva moito tempo querendo solucionar un asunto e precisa da axuda da alcaldesa, ela sempre axuda a todo o mundo pero acaba de rexeitala a ela... esta moi enfada, non lle parece xusto.
- **SITUACIÓN 6 (en caso de precisar un grupo de 3 persoas).** *Caixeiro:* cando coñece a alguén cústalle moito ser sociable a abrirse coas persoas, ás veces da contestacións bordes pero non o fai con malas intencións. *Veciño novo na vila:* o caixeiro deulle unha moi mala contestación o outro día no supermercado e esta algo enfadado. *Mellor amigo do caixeiro:* coñece á perfección ao caixeiro e sabe que aínda que lle custe ser amable ás veces é moi boa persoa, so hai que darlle unha oportunidade e trata de explicarlle ao veciño que teña paciencia con el.

Táboa 28. *Actividade 13 para primeiro ciclo*

E ISO QUE MÁIS DÁ!	
Actividade 13 para 1º ciclo (autocoñecemento)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Recoñecer os propios erros e inseguridades. - Reflexionar sobre que todas/os facemos algunhas cousas mal. - Respetar e valorar aos compañeiros e compañeiras. 	

Tipo de agrupamento	Temporalización
Todo o grupo clase	40 minutos
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Melodía da canción “Felisa vai en coche”: E ISO QUE MÁIS DÁ!.mp4 - Preguntas para a reflexión final. Exemplos: <p style="margin-left: 20px;">Que sensación tivestes ao admitir que algo se vos daba mal diante dos vosos compañeiros e compañeiras?</p> <p style="margin-left: 20px;">Nalgún momentos vos sentistes nerviosos ou incómodos?</p> <p style="margin-left: 20px;">É máis sinxelo admitir as virtudes ou as debilidades? Por que?</p> <p style="margin-left: 20px;">Por que é importante asumir que non o facemos todo ben?</p> 	
Descrición detallada	
<p>Para esta actividade créase unha canción na que todos e todas dirán unha ou varias cousas que consideren que se lle dan mal.</p> <p>Para facelo, inicialmente levarase a cabo unha pequena reflexión na que se dialogará sobre que todos e todas facemos algunhas cousas mal e que non pasa nada. Tras isto, poderanse dicir algunhas cousas que á mestra se lle dan mal (crese que admitindo que a mestra tampouco o fai todo ben axudará a que as crianzas non teñan medo de admitir as cousas que eles/as non saben facer).</p> <p>Tras este breve diálogo explicarase a dinámica da canción:</p> <p>Primeiro unha persoa dirá algo que se lle da mal: cociñar, atar os zapatos, ler, debuxar... Todos/as escoitan isto e despois cantan un pequeno verso que di: E iso que máis dá, e iso que máis dá, e iso que máis dá, la ra la ra la ra (o ritmo desta música será o da canción “Felisa vai en coche”). Mentres se fai a parte cantada, todas/os se moverán polo espazo bailando, dando palmas... e cando esta parte da canción remate, todos quedan como estatuas ata que alguén diga unha nova cousa que se lle da mal.</p>	

Táboa 29. Actividade 13 para segundo ciclo

AUTORRETRATO	
Actividade 13 para 2º ciclo (autocoñecemento)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as preferencias e límites persoais. - Fomentar a expresión das propias preferencias de forma clara e respectuosa. - Estimular a comunicación aberta e honesta dentro do grupo. - Reforzar a empatía e o respecto cara ás preferencias dos demais. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Individual e pequeno grupo	50 min
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Cartolinas - Material de debuxo 	
Descrición detallada	
<p>Comezarase introducindo a actividade explicando a importancia de recoñecer as cousas que non nos gustan ou que nos fan sentir incómodos. Procurarase que as crianzas comprendan que todos teñen dereito a establecer límites persoais e a comunicar as súas preferencias.</p> <p>A continuación, distribuiráselle unha folla de papel ou cartolina a cada neno ou nena xunto cos materiais de escritura. Pediráselles que debuxen un autorretrato de si mesmos e ao redor dese autorretrato escriban as cousas que non lles gustan ou que lles incomodan. Por exemplo: "Non me gusta que me insulten", "Non me gusta que me ignoren", "Non me gusta que me critiquen en público", etc.</p> <p>Despois de que os estudantes completen os seus autorretratos, divíranse en pequenos grupos de tres ou catro. Animaráselles a compartir os seus autorretratos e a explicar as razóns detrás das cousas que escribiron.</p>	

Esta actividade proporcionará unha oportunidade para explorar as súas preferencias persoais e límites, así como promover unha maior comprensión e respecto mutuo dentro da comunidade escolar.

Táboa 30. *Actividade 13 para terceiro ciclo*

COMO ME VEN OS TEUS OLLOS?	
Actividade 13 para 3º ciclo (autocoñecemento)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Reflexionar sobre as calidades que cada quen ten. - Aceptar o modo no que outras persoas nos perciben. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Individual	1 hora
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Papeis - Materiais de escritura 	
Descrición detallada	
<p>Cada crianza escribirá o seu nome (tamén se poderá facer un pequeno autorretrato) nun anaco de papel e na parte traseira do mesmo escribirá 4 calidades que cree que o/a definen. O persoal docente tratará que as calidades escritas sexan positivas, pero permitirase que o alumando escriba aquilo que prefire. Tras isto, os papeis de cada alumno comezarán a rotar polo resto dos seus compañeiros/as, que deberán escribir na cara do papel no que está escrito o nome, calidades desa persoa (neste caso, a mestra/e dará indicacións sobre o uso de calidades positivas ou non ofensivas).</p> <p>Unha vez todos/as escriban nos papeis de toda a aula, cada quen recibirá o seu papel e poderá ler as calidades que se perciben del ou dela e contrastalas coas que escribiron as demais persoas, facendo unha comparación entre o que el/ela pensa de si mesmo/a e o que pensan os seus compañeiros/as. En</p>	

caso de considerarse necesario, o docente da aula poderá recoller os papeis e revisalos antes de entregalos ás crianzas.

Táboa 31. *Actividade 14*

CREANDO HISTORIAS	
Actividade 14 para todos os ciclos (comunicación asertiva)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none">- Fomentar a observación e análise de imaxes.- Desenvolver habilidades de interpretación e comprensión.- Reforzar a habilidade para crear diálogos coherentes e adecuados á situación observada.	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Pequeno grupo	50 min
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none">- Situacións da historia inicial (anexo 4)	
Descrición detallada	
<p>Previamente á explicación e realización da actividade, poderase volver a ler a historia de comezo de trimestre para que o alumnado lembre con claridade as accións e relacións existentes entre os personaxes.</p> <p>Ao inicio da actividade, a mestra explicará aos estudantes o obxectivo da mesma. Deberá sinalar que deben inventar, por pequenos grupos, os diálogos dos personaxes baseados nunhas tarxetas con situacións que se repartirán a cada un dos grupos. Esta tarefa deberá completarse mediante a redacción dun diálogo, que despois de lerá en alto nunha posta en común.</p> <p>A cada grupo entregaráselle dúas tarxetas diferentes, facendo que varios teñan unha mesma situación a representar.</p>	

Unha vez que as crianzas completen os diálogos e preparen as súas representacións, a mestra daralles a oportunidade de compartir o seu traballo coa clase.

O feito de unha mesma situación se repetirá en varios grupos dará pé a unha reflexión na que o mestre ou a mestra fará preguntas relacionadas coas diferenzas na comunicación, no proceso de creación etc.

- Todas as historias que saíron dunha mesma tarxeta foron iguais? Por que credes que foron diferentes?
- Como vos sentistes ao traballar en grupo para crear situacións?
- Credes que, segundo a representación que fixestes das situacións, os personaxes se comportaron e se comunicaron dun xeito correcto?
- Como teríades actuado vós se estiverades nesas situacións que describides?

Táboa 32. *Actividade 15*

AS PARELLAS DE AXUDA	
Actividade 15 para todos os ciclos (empatía)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Establecer relacións de axuda mutua con compañeiros/as. - Empatizar con certas discapacidades sensoriais e motoras. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Por parellas	Toda unha mañá
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Vendas ou antefaces - Cordas - Tapóns para as orelas 	
Descrición detallada	

Cada membro da parella terá un rol nesta actividade. Un deles será o “axudado/a” e terá unha certa dificultade seleccionada pola mestra/e: non escoitar, non ver, non falar, non ter mans, non poder camiñar... (tratarase de que cada parella teña una dificultade diferente). O segundo papel será o de “axudante”, que se encargará de que a outra persoa poida desenvolver as actividades coa maior normalidade posible.

Para executar estes papeis, o alumnado terá que completar un circuíto no que se realicen varias pequenas tarefas nas que a colaboración será moi importante. As tarefas que se farán serán as seguintes:

1. Escribir unha frase que dite a mestra/e.
2. Beber un trago de auga dun vaso.
3. Moverse nun espazo con varios obstáculos (por exemplo cadeiras ou mesas)

O papel de “axudado/a” permitirá que as crianzas empaticen coas dificultades que algunhas persoas poden chegar a ter para realizar certas actividades, mentres que o de “axudante” tamén desenvolverá esta capacidade tratando de ofrecer apoios ao seu compañeiro/a.

Nesta actividade fanse pequenas tarefas que cada quen realiza no seu día a día sen moitas complicacións, pero que poder resultan complexas cando se conta con unha dificultade engadida. Para que ambos membros da parella experimenten os roles, faranse dúas rondas deste circuíto, intercambiando os papeis de axudante e axudado. Cando todas e todos rematen, farase unha posta en común na que as crianzas falen sobre as dificultades atopadas, modos de solucionar que atoparon e sensacións vividas durante o circuíto.

Algunhas preguntas que poden guiar esta reflexión son:

Como vos sentistes no papel de “axudante/axudado”?

Cal foi a maior dificultade que atopastes?

Que acción foi máis útil ou a que máis vos axudou?

Que aprendestes sobre as dificultades que outros poden ter?
 Que importancia credes que ten a paciencia á hora de axudar a alguén?
 Como credes que se pode aplicar o aprendido na vida real?

Táboa 33. Actividade 16

A SERPE DOS LOGROS	
Actividade 16 para todos os ciclos (autocoñecemento)	
Obxectivos	
- Saber recoñecer os nosos logros para poder premiarnos.	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Grupal	20 minutos para os logros de cada semana
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Papel - Materiais de escritura - Pinzas - Corda 	
Descrición detallada	
<p>Na primeira parte desta tarefa farase un recoñecementos dos propios logros. Para isto colócase na aula, nunha parede, unha corda que semelle unha serpe con diversas pinzas e deste xeito cada vez que alguén cumpra un logro e queira compartilo este poñerase na “serpe dos logros”. Cada semana os venres dedicaráselle entre 10 e 20 minutos para ler e explicar os logros de cada un.</p>	

Táboa 34. Actividade 17 para primeiro ciclo

PODO ENTRAR?	
Actividade 17 para 1º ciclo (comunicación asertiva)	
Obxectivos	
- Comprender a importancia de usar as palabras axeitadas.	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Grupo aula	15 minutos
Recursos e materiais	
Ningún	
Descrición detallada	
<p>Para esta actividade escolleranse dous voluntarios, que deberán saír da aula mentres a a/o docente realiza unha explicación ao resto do grupo.</p> <p>O xogo consiste en que esas dúas persoas que saíron da aula traten de entrar no interior dun círculo que o resto dos compañeiros estarán formando (tratando de impedir que isto suceda). Asímesa que os alumnos/as tratarán de entrar usando a forza ou tratando de empurrar aos compañeiros, pero a única condición para permitir que entren será que se use o diálogo, facendo unha pregunta educadamente e usando palabras como “por favor”.</p> <p>En caso de que o alumado non chegue á conclusión de usar o diálogo para entrar no círculo, o docente poderá dar algunha pista para orientalos. Cando este sinxelo xogo remate, farase unha reflexión conxunta sobre a importancia que ten o uso de boas palabras no día a día e como iso é moito máis efectivo que recorrer á violencia. Algunhas das preguntas que poden guiar esta reflexión son as seguintes:</p> <ul style="list-style-type: none">- Cal foi a primeira reacción que as persoas que estaba fora do círculo tiveron?- Credes que o uso da agresividade adoita ser a primeira reacción de moitas persoas no seu día a día?	

- Credes que é importante falar con amabilidade ás demais persoas? Adoitades facelo?
- Como lle poderíamos dicir a alguén que cremos que non nos esta falando ben sendo respectuosos?

Táboa 35. *Actividade 17 para segundo ciclo*

ACTUAR AXEITADAMENTE	
Actividade 17 para 2º ciclo (comunicación asertiva)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender todos os elementos que se poñen en xogo nunha situación comunicativa. - Usar ditos elementos de maneira axeitada. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Grupos de 4 ou 5 crianzas	50 minutos
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Papeis - Materias de escritura 	
Descrición detallada	
<p>Dividirase a clase en grupos e asignaráselle unha situación das seguintes a cada un:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ir pedir algo ao despacho de dirección. - Pedir algo prestado a outra clase. - Solicitar a un mestre o cambio de data dun exame ou traballo. - Pedir ao titor ou titora unha excursión especial para fin de curso. - Solicitar a un mestre/a realizar unha actividade especial nalgunha clase. <p>Para axudarlles a elaborar os discursos de maneira axeitada, indicaráselles algunhas pautas nas que se indiquen os elementos que forman parte dunha conversa. Algunha delas son:</p>	

- Nivel de ton (falar en voz alta ó rumorear)
- Tipo de ton (tranquilo, firme, cariñoso, amable, enfadado, acusador).
- Elección de palabras (“Por favor, fala máis baixo” no canto de “Cala” pode significar o mesmo pero ten connotacións moi diferentes).
- Linguaxe/dialecto (utilizar palabras que o neno entenda).
- Contacto físico (abrazos, chocar os cinco)
- Xestos coas mans (polgares arriba)
- Expresións faciais (sorrir, engurrar o cello)
- Contacto visual (directo, indirecto)
- Espazo persoal (autonomía corporal)

En función do curso no que se leve a cabo, pediráselle ao alumnado que o poña por escrito ou que o represente na aula. De ser posible, sería recomendable que a situación ficticia, se fixese efectiva.

Táboa 36. Actividade 17 para terceiro ciclo

ARTIGOS DE OPINIÓN: SOMOS XORNALISTAS	
Actividade 17 para 3º ciclo (comunicación asertiva)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Expresar opinión de xeito claro e respectuoso. - Reflexionar sobre situacións de inxustiza e exclusión. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Individual	40 minutos
Recursos e materiais	
Titulares de diversas novas relacionadas con situacións e inxustiza e exclusión (poden ter un enfoque positivo ou negativo). <ul style="list-style-type: none"> - Unha familia non deixa que os seus fillos xoguen con bonecas baixo o argumento de que son “cousas de nenas”. - Unha familia non deixa ás súas fillas xogar con pelotas baixo o argumento de que son “cousas de nenos”. 	

- Os nenos e as nenas dun pobo comezaron a levar saias no verán para non pasar tanto calor.
- O público dun estadio de fútbol insulta a un xogador pola cor da súa pel.
- Un menor recoñece que os seus compañeiros de clase o insultan a diario e os docentes non fan nada.
- Un home cego non puido facer a súa compra porque ía acompañado do seu can guía e a dependenta dixo que non se permitían animais na tenda.
- Unha muller en cadeira de rodas non puido acceder ao bus porque o condutor se negou a baixar a rampla para axudala.

Descrición detallada

Cada un dos alumnos/as da aula converterase en xornalista para escribir un artigo de opinión en base a un titular que lle deamos. O obxectivo é que e reflexionen sobre estes para redactar un texto no que fagan unha análise crítica da información que conteñen. A comunicación asertiva será un requisito fundamental para poder defender as súas ideas a favor ou en contra dos titulares dun xeito convincente e respectuoso.

Táboa 37. Actividade 18

O DODECAEDRO DAS EMOCIÓN	
Actividade 18 para todos os ciclos (empatía)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Recoñecer emocións e situacións que as causan. - escoitar respectuosamente as vivencias doutras persoas. - Empatizar cos sentimentos alleos. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Grupo aula conxuntamente	20 minutos
Recursos e materiais	

- Dado con doce caras, no que cada unha terá un dos personaxes dos cromos do trimestre expresando unha emoción ([anexo 4](#))
Emocións que inclúe o dado: medo, ira, sorpresa, felicidade, tristeza, noxo, vergoña, amor, cansazo, calma, culpa, envexa.

Descrición detallada

As crianzas sentaranse formando un corro no chan e por quendas, irán lanzando o dado e dialogando sobre a emocións que lles toquen. O obxectivo é que cada crianza conte unha vivencia que lle fixo sentir esa emoción e que o resto de compañeiras e compañeiros opinen sobre que sentimento lles houbera provocado a elas/es a situación que se acaba de describir.

Posibles adaptacións

Co obxectivo de poder adaptar a actividade aos diferentes niveis educativos, as situacións que desencadean as emocións poden ser contadas polas crianzas, ou pola mestra/e en base aos personaxes (o realmente importante é que os compañeiros/as opinen sobre como se sentirían eles/as nesa situación). Por exemplo:

- A avoa sentía tristeza porque o seu neto estaba no hospital
- O mariñeiro sentía ira porque o coche lle dera unha patada
- A serea tiña medo porque non quería que ninguén a atopara
- O xenio sorprendeuse moito cando alguén o foi chamar despois de tanto tempo
- O granxeiro estaba feliz porque a súa colleita fora moi boa
- O caixeiro sentiu moitísimo noxo cando se lle caeu un bote de lentellas por riba mentres traballaba
- A meiga sentía moita vergoña porque se lle rompeu a súa vasoira diante de todo o pobo
- O bibliotecario estaba moi cansado porque levaba varios días lendo sen parar
- A alcaldesa sentía culpa por non poder atender a todo o mundo

- A pantasma sente moita calma porque non tiña moito traballo que facer.
- A gárgola sente envexa porque está pegada ao tellado e non pode saír a dar un paseo coma os demais.
- O lobo estaba profundamente namorado por iso ouveaba tanto

3º TRIMESTRE

HISTORIA PARA LER AO COMEZO DO TRIMESTRE

Cassiopea sempre foi unha rapaza peculiar, mentres o resto de rapaces e rapazas querían ter **gatos** como mascota, ela soñaba con ter unha **capibara**. O seu irmá Pedro seguía tódalas normas, e estudara para ser **enfermeiro**, tal e como a súa familia esperaba. Para Cassiopea querían un destino similar, pero ela sempre soñara co espazo, viaxar polas estrelas e visitar novos planetas... quería ser **astronauta** e estaba disposta a loitar por conseguilo.

Isto levouna a ter moitos problemas, incluso algún que chegou a causarlle altercados coa **policía** da cidade. Unha vez fai anos, estaba tratando de construír un foguete cando este saíu despedido e impactou contra un niño de **abellas** que, furiosas, picaron a Paolo, que estaba a piques de comezar a súa primeira actuación como **bailarín** profesional, case perde a oportunidade da súa vida e a día de hoxe segue sen dirixirlle a palabra.

Unha cousa parecida pasou coa mellor **futbolista** do **Barbantesa** Fútbol Club, que tivo un conflito cun **xabaril**, porque a Cassiopea lle pareceu boa idea usalo como medio para propulsar unha nova nave e este irrompeu no medio do campo, levándose por diante á xogadora.

A única persoa que sempre creu nela foi a súa amiga Moraima, que soñaba con ser **informática** e compartía os seus días e a súa cor de pelo co seu **pavo real**.

Xuntas facían milleiros de cálculos e probas, para conseguir que unha nave despegase, e a base de intentalo, conseguírono. Ambas estaban emocionadísimas, Cassiopea ía cumprir o seu soño de viaxar ao espazo. O día do despegue, fixo unha

maleta coas cousas imprescindibles, entre as que se atopaba o seu peluche de serpe, que lle recordaba a **Medusa**, a súa personaxe mitolóxica favorita. Introduciron as coordenadas rapidamente e a nave despegou á perfección.

Todo parecía funcionar correctamente, pero de súpeto, un ruído estraño comezou a soar e a nave aterrizou bruscamente nun lugar descoñecido, partindo un dos seus motores principais.

Se xa fora pouco o susto, cando Cassiopea baixou da nave, atopouse cun ollo xigante que a observaba fixamente e comezou a berrar desesperadamente. *Mentres ela berraba, unha voz suave tratou de calmala — Que pasa? Por que choras tanto? — Dixo a voz.*

—Onde estamos? Ti quen demo es? Vasme comer? — berrou Cassiopea.

*Estas no planeta Mapete404, eu son un **ciclope**, non un **demo**, aínda que aquí tamén vive un... e non comemos a ninguén... como moito as galletas que fai a **vampiresa** Teresa... terías que probalas, están boísimas.*

Aínda con moito medo no corpo, Cassiopea acompañou ao ciclope a por galletas. Podía parecer una idea tola, pero toda esta viaxe o estaba sendo...

*Chegaron a unha casiña pequena e acolledora e cando entraron viu a unha **fada** mollando galletas nun vaso de leite, que a convidou a facer o mesmo.*

Cassiopea, aínda sorprendida aceptou e a mentres que comía galletas e charlaba coa fada, foise calmando. A medida que se foi relaxando comezou a pensar no moito que lle gustaría isto a Moraima

— Oh no! Moraima! A miña nave! Non teño como volver! —

A fada decatouse de que Cassiopea estaba volvendo a entrar en panico e antes de que colapsase ofreceulle unha solución.

*Aquí ao lado vive Filipo o **dragón**, é moi agradable e gústalle moito viaxar, non creo que teña problema en axudarche.*

Tal e como esperaban o dragón axudou encantado a Cassiopea e esta puido volver ao seu planeta.

Fixera tan boas migas coa fada que esta lle deu un po máxico para que ela e Moraima puideran volver a Mapete404 cando tiveran antollo de galletas. Moi contenta con isto, contoulle toda a historia á súa amiga, pero isto non as freou, senón que lles deu máis impulso para seguir investigando e descubrindo planetas... de seguro que a próxima vez meten o código con máis coidado.

Táboa 38. Actividade 19

ELECCIÓNS DE DELEGADAS/OS	
Actividade 19 para todos os ciclos (decisións e pensamento crítico)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a toma de decisións democrática entre os alumnos. - Incentivar o respecto polas opinións e preferencias dos compañeiros. - Proporcionar unha experiencia práctica de proceso electoral e democracia. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Individual.	Dúas sesións de 30 min.
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Plantillas para facer os DNI (anexo 4) - Furna ou caixa - Lista feita pola mestra cos datos dos dni - Exemplo de explicación do que é un delegado: - <i>Un delegado ou delegada é unha persoa elixida pola clase para representalos e axudar a resolver problemas e mellorar as cousas na escola. Todos na clase votan para elixir ao delegado, o que fai que esta persoa sexa a voz de todos os compañeiros e compañeiras. A delegada ou delegado escoita as ideas, suxestións e problemas dos seus compañeiros e leva esas mensaxes aos mestres. Tamén axuda a resolver conflitos e participa en reunións con outros delegados e mestres para falar sobre como mellorar a escola. Ter un delegado é</i> 	

importante porque asegura que todas as voces da clase sexan escoitadas, mellora a comunicación entre os alumnos e os mestres, e fomenta a participación activa de todos na vida escolar. Para ser un bo delegado, é esencial escoitar aos compañeiros e compañeiras con atención, ser xusto e responsable nas súas tarefas, e comunicar de maneira clara as ideas e problemas aos mestres.

Descrición detallada

Esta actividade consistirá na elección democrática dun delegado ou delegada e realizarase en dúas partes. Na primeira, a mestra explicará en que consiste dito cargo e pedirá candidatos e candidatas. Mencionará que a elección se fará mediante unha votación democrática e, por tanto, anónima.

Pediráselles aos candidatos e candidatas que fagan unha pequena presentación con algunha calidade ou habilidade que os fagan propicios para o cargo. Esta exposición farase na segunda parte da actividade, de maneira que terán tempo para preparala.

Para levar a cabo dita votación (tamén na segunda sesión) entregaráselles con anterioridade ás crianzas unha fotocopia dun dni sen datos, para que eles e elas o cubran co nome e número que queiran. As fotocopias dos dni cubertos plastificaranse e devolveráselles aos alumnos e alumnas.

Posteriormente, a mestra recolleraos e creará un listado por orde alfabética a modo de censo electoral. Ademais preparará un sorteo cos nomes do alumnado para elixir ao presidente e aos dos vocais.

Unha vez conseguidas todas as preparacións previas, procederase a elaborar unha votación “real”. Na que, un por un, presentando o seu dni, irán votando á persoa que máis lles gustou como delegado ou delegada. As crianzas ás que lles toque no sorteo estar na mesa, deberán ir buscando o nome na lista e tachando a cada unha das persoas que vote. Unha vez emitidos todos os votos, realizarase o escrutinio e faranse públicos os resultados.

Táboa 39. *Actividade 20*

BAILE DE LIBERACIÓN	
Actividade 20 para todos os ciclos (manexo de tensións e estrés)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none">- Promover a liberación de tensións.- Fomentar a reflexión sobre diferentes formas de relaxación.	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Gran grupo.	50 min
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none">- Altofalante ou dispositivo electrónico semellante- Música enérxica	
Descrición detallada	
<p>Para comezar, fálase en conxunto coas crianzas sobre a idea de que, ás veces, estar quieto non é a mellor forma de relaxarse, e que liberar enerxía de maneira activa pode ser moi beneficioso para a saúde emocional. Elas e eles terá a oportunidade de falar, contar experiencias, compartir opinións...</p> <p>Posteriormente irase a un espazo amplo fóra da aula, onde poidan moverse libremente sen interromper outras clases.</p> <p>Unha vez alí, nun altofalante ou dispositivo electrónico con suficiente volume, ponse a música movida e anímase ás crianzas a comezar a moverse libremente. Permitiráselles berrar, saltar, facer movementos amplos ou calquera outra actividade que lles axude a liberar a enerxía e a tensión acumulada. É importante que saiban que poden moverse libremente e expresarse sen restricións, pero sempre de forma segura.</p> <p>Tras un tempo considerable, xúntanse formando un círculo, e reflexiónase en conxunto sobre a experiencia. Preguntaráselles como se sentiron antes, durante e despois da actividade, así como os beneficios que atoparon no movemento e no ruído para liberar tensións.</p>	

Remátase a actividade cunha mensaxe positiva sobre a importancia de atopar formas saudables de liberar o estrés e a tensión na vida cotiá, animándoos a buscar oportunidades para incorporar movemento e expresión emocional nas súas rutinas diarias para promover o seu benestar emocional e físico.

Táboa 40. Actividade 21 para o primeiro trimestre

A PONTE DA PAZ	
Actividade 21 para 1º ciclo (resolución de conflitos)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Promover a resolución pacífica de conflitos. - Fomentar a colaboración entre as crianzas. - Proporcionar un símbolo visual para lembrar aos alumnos da necesidade de buscar solucións pacíficas. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Gran grupo	50 min
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Materiais necesarios para a elaboración da ponte (decisión do alumnado) 	
Descrición detallada	
<p>Para comezar, introduciráselles a actividade ás crianzas explicando que van crear xuntos a "Ponte da Paz", un símbolo físico para promover a resolución pacífica de conflitos na aula, destacando a importancia do diálogo e da colaboración para alcanzar solucións satisfactorias para todos os implicados.</p> <p>Animarase aos nenos e nenas a compartir ideas sobre o deseño e os materiais que poderían ser usados na construción da ponte, incentivando a liberdade creativa e a expresión de diferentes puntos de vista.</p>	

Entre todos, terán a tarefa de construír a ponte de acordo co deseño escollido, promovendo a colaboración e a troca de ideas entre as compañeiras e compañeiros durante este proceso.

Unha vez concluída, colocarase a Ponte da Paz nun lugar visible da aula, como na porta de entrada, asegurando que todas as crianzas poidan ver e acceder facilmente á ponte cando sexa necesario, converténdoa nun punto focal na aula.

Sempre que ocorra un conflito na aula, convidarase ás partes implicadas a achegarse á Ponte da Paz para dialogar e resolver o problema. Explicarase que non poderán cruzar a ponte ata que atopen unha solución pacífica e satisfactoria para o conflito.

Táboa 41. *Actividade 21 para o segundo ciclo*

EN BUSCA DA RESOLUCIÓN	
Actividade 21 para 2º ciclo (resolución de conflitos)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a colaboración entre os alumnos. - Promover o traballo en equipo na resolución de problemas. - Promover a reflexión sobre as estratexias de resolución de conflitos. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Grupos de 4 ou 5 crianzas	50 min
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Pistas - Pezas de crebacabezas de diferentes cores que leven escritas conceptos relacionados coa resolución de conflitos (anexo 4) 	
Descrición detallada	

Antes de comezar, que é unha **caza do tesouro**? Esta actividade consta dun xogo onde os participantes teñen que buscar obxectos que están escondidos seguindo unha serie de pistas.

Para iniciar a tarefa, introduciráselles ás crianzas o concepto da caza do tesouro da resolución de conflitos, explicando que terán que traballar xuntos para atopar pistas que os levarán á solución dun conflito.

Esconderanse as pistas pola escola ou nunha área designada, garantindo que cada pista leve os alumnos á seguinte etapa.

Posteriormente, dividirase as crianzas en equipos e distribúese a primeira pista para cada equipo. Explicaráselles que eles deben traballar en conxunto para descifrar a pista e atopar a seguinte.

A medida que avancen na caza do tesouro, atoparán pezas de crebacabezas de diferentes cores que conteñen palabras ou conceptos clave relacionados coa resolución de conflitos. Cada equipo só poderá coller as pezas de crebacabezas da cor que lle corresponda.

Cando todas as pistas sexan atopadas, os nenos e nenas deberán montar as pezas do crebacabezas, así obterán unha composición de conceptos e ideas que os levará á solución completa do conflito proposto na actividade e lles servirán de axuda para conflitos futuros que poidan xurdir na aula.

Táboa 42. *Actividade 21 para o terceiro ciclo*

SOLUCIÓN EN CADEA	
Actividade 21 para 3º ciclo (resolución de conflitos)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none">– Identificar os elementos clave dunha situación socioemocional.– Expresar emocións e pensamentos relacionados coa situación presentada.	

<ul style="list-style-type: none"> - Propoñer estratexias ou accións para abordar problemas socioemocionais de maneira construtiva. - Prever as posibles consecuencias das accións propostas. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Grupos de 4 persoas	50 min
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Tarxetas cos conflitos ver anexo 4 	
Descrición detallada	
<p>Para comezar, fórmanse grupos pequenos de crianzas, de aproximadamente 4 a 6 persoas. Logo, preséntase unha situación socioemocional específica, como un conflito entre compañeiros ou a sensación de exclusión nun grupo, asegurando que sexa abondo complexa para permitir diversas respostas e solucións (inclúense algúns exemplos no anexo 4).</p> <p>Cada membro do grupo terá un papel específico e responderá a unha pregunta relacionada coa situación, seguindo unha secuencia definida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cal é o problema? - Que me fai sentir ou pensar? - Que vou facer? - Cal é o resultado? <p>O primeiro membro do grupo comezará describindo a situación e o problema que enfrontan os personaxes involucrados. O seguinte membro expresará as emocións ou pensamentos que experimentaría se estivese na mesma situación. O terceiro membro propondrá unha acción ou estratexia para abordar o problema de maneira construtiva, e o último membro describirá as posibles consecuencias da acción proposta.</p> <p>Despois de que cada membro do grupo responda á súa pregunta asignada, os papeis rotarán en sentido horario para que cada estudante teña a oportunidade de contribuír de maneira diferente na seguinte rolda. Isto permite que todos</p>	

participen activamente e contribúan coa súa perspectiva á solución do problema.

Continúase este proceso ata que cada membro do grupo teña tido a oportunidade de contribuír á historia e construír unha solución en cadea coherente e lóxica. Ao rematar, os grupos compartirán as súas solucións en cadea e terán unha discusión reflexiva sobre as diferentes estratexias propostas e como poderían aplicarse en situacións reais.

Táboa 43. *Actividade 22 para o primeiro ciclo*

CRÍTICAS FILOSÓFICAS	
Actividade 22 para 1º ciclo (decisións e pensamento crítico)	
Obxectivos	
- Reflexionar de xeito profundo sobre situacións e circunstancias que levan consigo unha dobre moral.	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Grupal	50 minutos
Recursos e materiais	
- Tarxetas con situacións onde se presente un problema para resolver	
Descrición detallada	
Para a realización desta actividade precisaranse tarxetas que levan consigo unha circunstancia a cal os nenos e nenas terán que reflexionar. Para atopalas débese ir ao anexo 4 .	

Táboa 44. *Actividade 22 para o segundo ciclo*

A MELLOR SOLUCIÓN	
Actividade 22 para 2º ciclo (decisións e pensamento crítico)	
Obxectivos	
- Atopar solucións a problemas sinxelos	
Tipo de agrupamento	Temporalización

Individual con momentos grupais	50 minutos
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Materiais de escritura - Papeis - Un sobre ou caixa no que depositalos. 	
Descrición detallada	
<p>O docente da aula escribirá ou relatará un problema protagonizado polos personaxes da historia (deste modo farase un problema concreto pero alleo á súa vida) e cando remate, deixarase un tempo de entre un e dous minutos para que cada quen busque unha solución a ese problema e o anote nun anaco de papel, que se entregará ao docente de xeito anónimo e se meterá nun sobre ou caixa.</p> <p>Unha vez todos os papeis estean recollidos, o docente comezará a ler as solucións propostas e entre todos/as votarán pola mellor solución.</p> <p>Esta pode ser unha boa ferramenta para traballar a resolución de conflitos e pode ser usada para reflexar problemas que se dean na aula. É por iso que se recomenda que os docentes adapten as situacións que se describen ás realidades de cada aula.</p>	

Táboa 45. Actividade 22 para o terceiro ciclo

ANALIZANDO ANUNCIOS	
Actividade 22 para 3º ciclo (decisións e pensamento crítico)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvemento do pensamento crítico nos alumnos. - Fomentar a capacidade de analizar e interpretar mensaxes publicitarias de forma reflexiva. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Individual e pequenos grupos	40 min

Recursos e materiais

- Posible selección de anuncios publicitarios:
 - o [Anuncio 1](#)
 - o [Anuncio 2](#)
 - o [Anuncio 3](#)
 - o [Anuncio 4](#)
 - o [Anuncio 5](#)
 - o [Anuncio 6](#)
- Papel
- Bolígrafos ou lapis

Descrición detallada

Para comezar, introduciráselles o tema falando dos anuncios publicitarios, de por que é importante analizalos de forma reflexiva, de como poden influenciar as decisións das persoas e a importancia de ser capaces de avaliar criticamente as mensaxes que reciben.

A continuación, seleccionárase unha variedade de anuncios publicitarios impresos ou vídeos para mostrarllelos ás crianzas. Escolleranse anuncios que sexan relevantes para a idade e os intereses dos alumnos, e que presenten mensaxes diversas e potencialmente controvertidos.

Pediráselles ás crianzas que examinen individualmente os anuncios e fagan anotacións sobre os elementos que observan, como o público ao que se dirixen, a mensaxe principal, as estratexias de persuasión utilizadas e calquera outra observación relevante.

Despois, en pequenos grupos compartirán as súas análises e perspectivas sobre os anuncios. Incentivaráselles a debater sobre as diferentes interpretacións e a reflexionar sobre o impacto que os anuncios poden ter nas súas actitudes e comportamentos.

A mestra guiará aos alumnos para que fagan unha reflexión crítica sobre os anuncios, cuestionando a veracidade das informacións presentadas, a ética das mensaxes e como poden ser influenciados polas estratexias de marketing.

Algunhas das preguntas que se poden facer:

- De que trata o anuncio?
- Cal credes que é a intencionalidade do anuncio?
- Credes que a mensaxe é respectuosa para todos e todas?

Esta actividade axudará a poñer en funcionamento o pensamento crítico do alumnado e servirá como prevención para outros anuncios ou publicidade coa que poidan atoparse no futuro.

Táboa 46. *Actividade 23*

DRAMATIZANDO O ESTRÉS	
Actividade 23 para todos os ciclos (manexo de tensións e estrés)	
Obxectivos	
- Comprender que non todas as persoas e situacións requiren do mesmo procedemento para conseguir a calma.	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Pequenos grupos (de 2 a 4 alumnos)	1 hora
Recursos e materiais	
- Tarxetas de situacións a representar (anexo 4)	
Descrición detallada	
Cada grupo recibirá unha tarxeta na que se describe unha situación protagonizada por un personaxe que está nun momento de estrés. O alumnado deberá representar esa escena mediante a dramatización e propoñer unha solución para conseguir que o/a protagonista se tranquilice. Tras estas representacións, que se farán diante do resto de compañeiros/as, farase unha reflexión conxunta sobre as diferentes necesidades e axudas que	

recibiu cada personaxe, levando ás crianzas á conclusión de que, dependendo da situación na que nos atopemos, e mesmo das preferencias de cada quen, os métodos e axudas que se precisan para relaxarse son moi diferentes. Pode parecer que para Cassiopea o mellor era dedicar un tempo a calmarse e despois actuar, pero poderíamos facer o mesmo coa vampiresa?

Táboa 47. Actividade 24

REXISTRO DE CONFLITOS	
Actividade 24 para todos os ciclos (resolución de conflitos)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar conflitos que ocorren na aula. - Promover a participación activa dos alumnos na solución de conflitos. - Proporcionar unha plataforma para a avaliación e seguimento dos conflitos na aula. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Gran grupo	10 min
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Fichas modelo para cubrir (anexo 4) 	
Descrición detallada	
<p>Para comezar, explicaráselles ás crianzas que van colaborar na elaboración dun rexistro de conflitos e solucións na aula. Destacando a importancia de manter un ambiente de convivencia harmonioso e a responsabilidade que cada un ten no seu mantemento.</p> <p>Presentaráselles o formato da ficha de rexistro, incluíndo os campos nos que deben anotar información sobre o conflito: o que ocorreu, quen estivo implicado, como se solucionou, e calquera outra información relevante.</p>	

Cada vez que haxa un conflito na aula ou no recreo, deberán dedicarlle un tempo a cubrir a ficha. Animaráselles a reflexionar sobre o proceso de resolución de conflitos e a buscar maneiras de previr que ocorran no futuro.

Este rexistro pode ser dixital ou en papel, e debe manterse actualizado con novos conflitos e solucións conforme van ocorrendo. A mestra colocaraos nun lugar visible da aula para que as crianzas poidan ter acceso a eles.

O rexistro será revisado periodicamente co alumnado para avaliar o seu progreso na xestión de conflitos e identificar áreas de mellora.

Táboa 48. *Actividade 25*

TOMAMOS DECISIONS	
Actividade 25 para todos os ciclos (decisións e pensamento crítico)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Aprender a tomar decisións de xeito grupal sopesando os pros e os contras. - Coñecer as consecuencias que levan consigo as decisións. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Grupal	30 minutos (esta actividade pódese facer cada certo tempo durando sempre media hora ou menos).
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Folio en branco - Materiais de escritura 	
Descrición detallada	
<p>Nesta actividade as crianzas van a aprender a tomar decisións en grupo. Para isto propoñeráselles diferentes opcións e todas elas levarán unha consecuencia asociada. Estas deberán votar se queren que esta situación se leve a cabo ou prefiren quedar sen ningún cambio (procurarase que as</p>	

situacións teñan un aspecto positivo e outro negativo). Para escoller o que se fará, o alumnado votará e o que a maioría escolla será o que se levará a cabo esa semana, facendo que o alumnado asuma as consecuencias das súas decisións. Nun primeiro momento será a mestra/e a que faga diferentes proposicións, pero tamén se lles dará aos alumnos a opción de expresarse e dar o seu punto de vista. Exemplos de decisións a tomar:

- Na próxima proba teredes 10 minutos máis para facela, pero perderedes 10 minutos do recreo.
- Mañá teredes 20 minutos máis de recreo, pero o próximo día teredes 10 minutos menos do habitual.
- Esta semana cambiamos a clase de matemáticas por unha de plástica, pero a próxima semana cambiamos de plástica por matemáticas.

Táboa 49. *Actividade 26 para o primeiro ciclo*

TÉCNICA DE KOEPPEN	
Actividade 26 para 1º ciclo (manexo de tensións e estrés)	
Obxectivos	
- Aprender a diminuír a tensión muscular a través de técnicas de relaxación.	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Grupal	15 – 20 minutos
Recursos e materiais	
- Música para usar de fondo, pode ser unha canción relaxante para crear ambiente	
Descrición detallada	
Para esta actividade, pediráselles aos nenos e nenas que se tomben no chan do xeito máis cómodo posible, e intentarase que o aula estea en penumbra. De seguido pasaremos a poñer música, xa que con ela pódese conseguir un	

estado de paz tanto mental como corporal. A música deberá ser calmada e sen voz, para que as crianzas poidan escoitar o que di a mestra/e.

Primeiro empezárase respirando profundo polo nariz mentres sei vai soltando o aire pouco a pouco, e unha vez se consiga un ritmo constante e tranquilo, pedirémolles aos nenos e nenas que pechen os ollos para dar comezo coa actividade e ir así relaxando as diferentes partes do seu corpo. Este será o texto para que vaia narrando a mestra/e:

1. **Brazos:** Imos a imaxinar que somos un gato que se quere estirar, así que temos que levantar as mans fortemente cara arriba (esperamos uns segundos), e agora moverémolas encima das nosas cabezas sentindo como estiramos os nosos ombreiros. (Esperamos uns segundos), agora vamos a deixar caer os brazos, notando como cada vez pesan máis e se van relaxando.
2. **Mandíbula:** Vamos a imaxinar que temos unha goma na boca. A goma está durísima, polo que temos que mastigar súper forte e sen parar (esperamos uns segundos). Pouco a pouco vamos notando como a goma se volve máis branda, ata que paramos de mastigar. Témonos que fixar en como a mandíbula quedase lixeira e relaxada.
3. **Barriga:** ¡Cara nós ven un enorme elefante, parece que nos vai a pisar! Temos que tensar todo o que podamos a barriga para que non nos faga dano (esperamos uns segundos). Agora, relaxaremos todo o que podamos o estómago, sentíndonos lixeiros e libres de peso.
4. **Mans:** Imaxinaremos que nas nosas mans atópanse dúas laranxas, temos que facer moita moita forza para espremer el zume (esperamos uns segundos). Agora, temos que soltar as laranxas, e no seu lugar notaremos as mans lixeiras e relaxadas.

5. **PESCOZO:** Agora vamos a pensar que somos unha tartaruga, e de súpeto notamos que alguén ven por nós, ¡corre, rápido! Temos que meter a cabeza na cuncha encollendo o pescozo (esperamos uns segundos). Cando o perigo pasa estiramos la cabeza e a relaxamos.
6. **Nariz:** No noso nariz, se posa un mosquito que nos intenta picar, temos que movela sen parar ata que o mosquito se vaia (esperamos uns segundos). ¡Por fin marchou!, agora podemos relaxar o nosa nariz.
7. **Pés:** Debaixo dos nosos pes, temos moitos ovos, temos que intentar rompelos todos encollendo os pes ¡con máis forza, con máis forza ¡(esperamos uns segundos). Agora que xa están todos rotos, podemos relaxar os nosos pes e sentir como andamos polas nubes.

Táboa 50. Actividade 26 para o segundo ciclo

MINDFULNESS	
Actividade 26 para 2º ciclo (manexo de tensións e estrés)	
Obxectivos	
- Empregar o mindfulness como técnica de relaxación.	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Individual	15 minutos (poderase repetir en diversos momentos tras a súa primeira realización)
Recursos e materiais	
- Opcionalmente poderase reproducir música relaxante mediante un dispositivo electrónico	
Descrición detallada	
Esta actividade consistirá nunha introdución ao <i>mindfulness</i> , un tipo de técnica de relaxación consistente en centrar a atención do pensamento no presente, para axudar a liberar tensións e preocupacións.	

Consistirá na toma de consciencia do propio corpo. Cos ollos pechados e unha canción suave de fondo, esta técnica consiste nunha meditación guiada mediante a cal se irán facendo unha serie de preguntas ou indicacións sobre partes do corpo, que levarán a que o alumando se concentre en como están colocados, o grao de tensión que teñen... conseguindo deste modo que os seus pensamentos se centren nisto e se produza unha relaxación xeral de todo o corpo.

Esta técnica pode resultar útil en momentos previos a exames, tras o recreo ou noutros momentos de tensión para o alumnado, polo que sería recomendable que, a partir da primeira toma de contacto coa actividade, se realice en máis momentos.

Táboa 51. *Actividade 26 para o terceiro ciclo*

INFOGRAFÍAS DE RELAXACIÓN	
Actividade 26 para 3º ciclo (manexo de tensións e estrés)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none"> - Fomentar a colaboración en equipo. - Desenvolver habilidades de comunicación. - Explorar diversas técnicas de relaxación. 	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Pequeno grupo	50 min
Recursos e materiais	
<ul style="list-style-type: none"> - Materiais de debuxo - Folios ou cartolinas 	
Descrición detallada	
<p>Para comezar, as crianzas divídense en grupos de 4 ou 5 persoas, dependendo do tamaño da clase. Cada grupo recibirá a tarefa de crear unha</p>	

infografía que presente diversas técnicas de relaxación ante situacións de estrés.

Infografía: Unha infografía é unha xeito de representar información, datos ou coñecemento a través dun medio visual. Dentro da infografía pódense combinar elementos gráficos como imaxes, iconas... e texto para explicar as cousas que non queda tan claras. A intención é explicar algo de xeito efectivo, rápido e accesible.

O obxectivo é que cada nena ou neno comparta as súas propias técnicas de relaxamento co grupo e que, en conxunto, seleccionen como incluílas na infografía.

Dentro de cada grupo, cada crianza ten a oportunidade de compartir as técnicas de relaxación que el ou ela emprega en momentos de estrés. Estas técnicas poden variar desde respiración profunda ata meditación, exercicios de alongamento, visualización ou calquera outra técnica que consideren útil. É importante crear un ambiente de confianza onde se sintan cómodos compartindo as súas experiencias persoais.

Unha vez que as técnicas foron seleccionadas, os membros do grupo traballan xuntos para crear a infografía. Poden utilizar ferramentas de deseño gráfico sinxelas (se teñen acceso) ou materiais de arte para representar as técnicas de relaxación de forma clara e atractiva. Poden incluír imaxes, gráficos, instrucións paso a paso e calquera outro elemento que axude a comunicar eficazmente as técnicas.

Unha vez completada a infografía, cada grupo presenta a súa ante a clase, explicando as técnicas de relaxación incluídas e como poden ser útiles en momentos de estrés. As infografías poden ser exhibidas na aula ou noutro lugar da escola para que outros alumnos poidan beneficiarse delas.

Táboa 52. Actividade 27

ARBITRAXE DE CONFLITOS	
Actividade 27 para todos os ciclos (resolución de conflitos)	
Obxectivos	
<ul style="list-style-type: none">- Promover a resolución pacífica de conflitos.- Fomentar a colaboración entre os alumnos.- Desenvolver habilidades de mediación e empatía no alumnado.	
Tipo de agrupamento	Temporalización
Individual	Inespecífico
Recursos e materiais	
Ningún	
Descrición detallada	
<p>Para iniciar, comentaráselle ao alumnado a idea de introducir a figura do árbitro na aula como unha forma de resolver conflitos de maneira pacífica e equitativa. Explicaráselle que o árbitro será unha compañeira ou compañeiro diferente cada día, e que a súa función será axudar a resolver disputas de forma xusta.</p> <p>Cada día, escollerase un alumno ou alumna para ser o árbitro. Pódese facer isto de forma aleatoria ou rotativa, asegurando que todos os alumnos teñan a oportunidade de exercer este papel.</p> <p>O ou a árbitro deberá actuar como un mediador imparcial ao intervir en conflitos entre os compañeiros. O seu obxectivo é facilitar a comunicación entre as partes e axudalas a chegar a un acordo mutuo.</p> <p>Cando ocorra un conflito na aula, os alumnos involucrados poden acudir ao árbitro para solicitar a súa intervención. O/a árbitro escoitará a ambas partes de forma atenta e imparcial, axudando a aclarar os puntos de vista e a buscar solucións aceptables para todos.</p> <p>Ao rematar o día, recoñeceráselle ao árbitro polo seu traballo e esforzo na resolución de conflitos, animando ás crianzas a sentirse orgullosos e</p>	

orgullosas do seu papel na promoción dun ambiente escolar positivo e cooperativo.

5.4. Avaliación

A continuación detállase a avaliación que se aplicará sobre a proposta. Este proceso avaliativo abrangue diferentes dimensións para garantir unha visión completa e exhaustiva do programa de intervención. A avaliación da aprendizaxe céntrase en medir o progreso das crianzas nos contidos traballados. A do programa valora a súa eficacia e adecuación, mentres que, a avaliación da labor docente, permite identificar fortalezas e áreas de mellora no desempeño profesional.

Avaliación da aprendizaxe

A técnica avaliativa máis recomendada para este caso é a observación estruturada dos comportamentos, actitudes e actos das crianzas. Para complementar esta e levar ao mesmo tempo un rexistro das melloras e evolución do alumnado, deseñouse unha táboa de verificación (Táboa 1., Táboa 2. e Táboa 3.), a cubrir polo titor ou titora da aula, na que se recolle a aparición de certos comportamentos. Este instrumento, ademais de avaliar as aprendizaxes, estará á vista do propio alumnado, pois tamén será usada como rexistro de puntos para a obtención de cromos. Esta é unha táboa de dobre entrada na que se fai unha relación entre cada neno ou nena e unha serie de destrezas a cumprir. Se a crianza cumpre con esta conduta, a mestra ou mestre fará unha marca na cela correspondente, que se traducirá na obtención de un punto.

Táboa 53.

Avaliación da aprendizaxe para o primeiro trimestre

HABILIDADES A VALORAR	Alumno/a 1	Alumno/a 2	Alumno/a 3	Alumno/a 4	Alumno/a 5	Alumno/a ...
Verbaliza os seus sentimentos ou emocións nunha situación concreta.						
Axuda a outro neno/a a entender ou verbalizar as súas emocións nun momento puntual.						
Axuda a un compañeiro ou compañeira ante unha situación de necesidade específica.						
É capaz de colaborar efectivamente en tarefas grupais (dialogar, propoñer ideas, chegar a acordos...)						

Aporta unha idea innovadora durante o desenvolvemento da xornada escolar (nunha actividade, posta en común, no patio...)						

Táboa 54.

Avaliación da aprendizaxe para o segundo trimestre

HABILIDADES A VALORAR	Alumno/a 1	Alumno/a 2	Alumno/a 3	Alumno/a 4	Alumno/a 5	Alumno/a ...
Verbaliza os seus sentimentos ou emocións nunha situación concreta.						
Axuda a outro neno/a a entender ou verbalizar as súas emocións nun momento puntual.						
Axuda a un compañeiro ou compañeira ante unha situación de necesidade específica.						
É capaz de colaborar efectivamente en tarefas grupais (dialogar, propoñer ideas, chegar a acordos...)						
Aporta unha idea innovadora durante o desenvolvemento da xornada escolar (nunha actividade, posta en común, no patio...)						

Demuestra empatía, comprendendo as emocións dos demais e actúa en consecuencia.						
Expresa a súa opinión en situacións de conflito sen atacar ás outras partes implicadas.						
Responde ante as interrupcións do seu discurso pedindo, sen agresividade, ser escoitado/a.						
Identifica os propios gustos e preferencias e exprésaos nunha situación concreta.						
Recoñece as propias limitacións e solicita axuda a unha compañeira/o ou docente para resolver un problema.						

Táboa 55.

Avaliación da aprendizaxe para o terceiro trimestre

HABILIDADES A VALORAR	Alumno/a 1	Alumno/a 2	Alumno/a 3	Alumno/a 4	Alumno/a 5	Alumno/a "
Verbaliza os seus sentimentos ou emocións nunha situación concreta.						

Axuda a outro neno/a a entender ou verbalizar as súas emocións nun momento puntual.						
Axuda a un compañeiro ou compañeira ante unha situación de necesidade específica.						
É capaz de colaborar efectivamente en tarefas grupais (dialogar, propoñer ideas, chegar a acordos...)						
Aporta unha idea innovadora durante o desenvolvemento da xornada escolar (nunha actividade, posta en común, no patio...)						
Demostra empatía, comprendendo as emocións dos demais e actúa en consecuencia.						
Exprasa a súa opinión en situacións de conflito sen atacar ás outras partes implicadas.						
Responde ante as interrupcións do seu discurso pedindo, sen agresividade, ser escoitado/a.						
Identifica os propios gustos e preferencias e exprésaos nunha situación concreta.						
Recoñece as propias limitacións e solicita axuda a unha compañeira/o ou docente para resolver un problema.						
Ante unha situación de estrés usa un método para relaxarse que lle resulta efectivo.						
Recoñece o estrés noutro compañeiro ou compañeira e axúdalle a manexalo.						
Axuda a mediar e atopar solución a un conflito no que non estaba inicialmente implicado/a.						
Resolve autonomamente un conflito de xeito pacífico e sen recorren á axuda dun adulto.						
Acepta unha decisión tomada democraticamente por unha maioría aínda						

que esta non se correspondera coa propia elección.						
--	--	--	--	--	--	--

Os ítems a avaliar en cada trimestre teñen relación directa coas habilidades traballadas no mesmo, pero ao ser estas condutas que se pretenden manter e incorporar como destrezas de uso diario, son acumulativas, polo que, as que se traballan o primeiro trimestre, engádense ás do segundo, e ambas ás do terceiro. É por iso que hai comportamentos que teñen tres filas de anotación, outros dúas e outros unha.

Este instrumento inspírase no exemplo e metodoloxía da economía de fichas. Un dos obxectivos principais deste sistema é conseguir que as crianzas se habitúen de xeito gradual e progresivo a tolerar as esperas na recepción de recompensas. A medida que o programa evoluciona, agardase unha mellora das habilidades xa traballadas (Coronado Hijón, 2009). É por iso que, pouco a pouco, o sistema de puntos vai entrando nunha fase de esvaecemento na que para que unha conduta se repita, non é necesario premiala con tanta frecuencia. Deste modo, aquelas a premiar no primeiro trimestre poden repetirse ata tres veces, as do segundo dúas e as do terceiro unicamente unha vez. Deste xeito, a consecución de cromos tamén se dificulta, porque non é posible limitarse á repetición dunha única conduta e o alumando debe ampliar o seu abano para obter puntos como recompensa.

A ou o docente saberá cando outorgar un punto en base ao que observe directamente, pero tamén ao que lle conten os alumnos e as alumnas. Esta metodoloxía funciona porque se agarda que as crianzas actúen con honestidade e porque, no caso de que xurda un problema, que se resolva aínda unicamente coa intención de gañar un punto, a solución en si mesma valida a concesión de esa puntuación. Ademais, se un estudante reclama a consecución dunha conducta, estas accións poden ser confirmadas polos compañeiros e compañeiras (que non reciben nin beneficio nin dano), o que reforza a obxectividade do proceso e garante que as accións positivas sexas recoñecidas dun xeito xusto. A continuación amósanse ditos táboas correspondentes a cada un dos trimestres.

Avaliación do docente

A avaliación da acción docente, que será cuberta por cada un dos docentes participantes unha vez se remate o programa, baséase nunha lista de control detallada que permite determinar se o mestre ou mestra cumpriu cos aspectos esixidos para a aplicación deste. A través desta ferramenta pódese avaliar de maneira sistemática o seu desempeño. En base a esta avaliación, a profesora ou profesor, pode reflexionar sobre o seu propio traballo, recoñecendo tanto os puntos fortes como aqueles aspectos que precisan mellora, e identificando se as causas dos resultados obtidos foron polo deseño do propio programa ou polas súas accións. Este proceso de autoreflexión, é esencial para mellorar continuamente a práctica docente.

Táboa 56.

Avaliación docente

I T E M A V A L O R A R	Sempre	Algunhas veces	Nunca
Expliquei con claridade a funcionalidade e finalidade do programa.			
Xestionei os tempos de forma eficiente para garantir a aplicación de todas as actividades correspondentes á súa aula.			
Fixen as adaptacións pertinentes en relación ás peculiaridades do alumnado da súa aula.			
Deixei espazo e tempo para a realización de todas as batallas programadas.			
Deixei espazo e tempo para a adquisición de puntos e compra de cromos por parte do alumnado.			
Fomentei o interese e motivación do alumnado ao longo do programa e na realización de actividades.			

Escoitei e solucionei as dúbidas que xurdiron no alumnado ao longo do programa.			
Creei un ambiente positivo e inclusivo na aula.			
Fomentei o diálogo entre alumnado tanto durante a realización das actividades coma no resto da rutina diaria.			
Proporcionei retroalimentación aos estudantes sobre os seus progresos e melloras			
Colaborei con outros/as docentes do centro para compartir experiencias, ideas e avances.			

Avaliación da proposta

A avaliación do programa BAF realízase mediante unha escala de valoración que será cuberta de maneira conxunta nunha asemblea na que estean presentes os e as docentes implicados. Esta escala axuda a identificar de xeito sistemático o cumprimento dos obxectivos establecidos, adecuación dos tempos, materiais e actividades e nivel de participación do alumnado. Esta permite sinalar fortalezas e áreas de mellora facilitando a toma de decisións ou a optimización do programa, garantindo un mellor desenvolvemento en futuras aplicacións. A continuación inclúese dita táboa (Táboa 57).

Táboa 57.

Avaliación da proposta

	I T E M A V A L O R A R	1	2	3	4	5
OBXECTIVOS	Os obxectivos do programa son realistas e abarcables					
	Os obxectivos do programa son pertinentes e claros.					
	A aplicación do programa conseguiu a mellora nos aspectos aos que se fai referencia nos obxectivos do programa.					

TEMPORALIZACIÓN	O programa ten unha estrutura facilmente adaptable ás peculiaridades temporais da escola.					
	A temporalización proposta é compatible coa programación curricular de cada aula.					
	O tempo destinado para cada actividade é realista no referente á súa aplicación práctica.					
ACTIVIDADES	A cantidade de actividades é axeitada e permite que o alumnado comprenda os conceptos a traballar.					
	As instrucións definidas en cada unha das actividades son claras e precisas.					
	A distribución de actividades por ciclos é clara, así como as posibilidades de adaptación e ampliación das mesmas.					
MATERIAIS	Os materiais proporcionados son suficientes para a total aplicación do programa.					
	O alumnado mostra interese polo uso dos cromos.					
	O fío condutor de historias e personaxes dos cromos axuda á mellor comprensión e desenvolvemento das actividades.					
PARTICIPACIÓN	Conseguíuse que todas as crianzas participaran nas actividades de xeito activo.					
	Mediante a aplicación do programa aumentaron as relacións entre alumnado de diversas clases.					
	As crianzas da aula experimentan un aumento na aparición de condutas positivas					

6. Previsión de resultados

A proposta de programa de intervención educativa que se detalla neste non tivo ocasión de poñerse en marcha de forma real por dificultades relacionadas coa xestión académica. Durante este curso, as autoras só tiveron a oportunidade de realizar o prácticum na etapa de Educación Infantil. Debido a isto, non se puido introducir nin probar de forma real as actividades nun entorno escolar. A pesar de que se asume que a implementación completa do programa non sería posible dentro

do marco do prácticum, queda a sensación de querer ter aplicado algunhas das tarefas para observar os seus efectos directos nos nenos e nenas. Este feito resultou un tanto decepcionante, xa que a experiencia práctica é fundamental para comprender plenamente a eficacia do programa. Este tema será abordado de maneira máis concreta nas conclusións, onde se reflexionará sobre as limitacións encontradas e as expectativas insatisfeitas en relación coa posta en práctica real do traballo.

Se ben todas as actividades desta proposta son inéditas e de elaboración propia, tomáronse en consideración os programas de intervención previos descritos no marco teórico. Tendo estes programas indicios de eficacia positivos, e considerando que o noso traballo vai nunha liña similar, cabe pensar que unha hipotética posta en marcha do noso traballo obtería resultados prometedores. Traballos como o de De Miguel (2014), demostraron unha alta eficacia na mellora das habilidades traballadas (habilidades básicas de interacción social, destrezas para crear amizades, habilidades relacionadas con sentimentos e emocións e habilidades para relacionarse coas persoas adultas). Un feito significativo deste é a declaración de que, malia estudar os tipos de habilidades de xeito diferenciado e progresivo, todas elas manteñen unha estreita relación entre si, polo que, o traballo de unhas repercute en beneficio das outras. A distinción entre sexos nos resultados pode ser un factor a estudar, pero González-Barrón et al. (2014), demostraron co seu estudo que as diferencias non foron significativas. As relacións entre o grupo de crianzas no que un programa se aplica tamén obteñen resultados positivos na maioría dos casos, así é que Bravo (2018), afirma que a interacción positiva entre o estudantado mellorou significativamente. Estrada et al. (2020), confirman que a consecución dunha mellora neste tipo de habilidades non se corresponde directamente co nivel de maduración, no seu estudo realízase comparación cun grupo control que permite demostrar que a mellora no grupo no que se aplicou o programa foi significativamente maior grazas ás actividades desenvoltas con este.

No presente programa, como xa se dixo, non se conta con indicadores de efectividade por non poder poñerse en marcha pero, tendo considerando estes

beneficios que de acaban de describir, e tendo en conta que o Programa BAF segue unha liña de actividades similar, cabería esperar logros igualmente esperanzadores.

De xeito máis pormenorizado, considérase que os resultados que se poderían obter en relación aos obxectivos propostos neste programa serían os que a continuación se describen. En canto ao primeiro obxectivo específico, relacionado coa mellora da aceptación á diversidade, espérase que este se complete de xeito satisfactorio por diversos motivos. En primeiro lugar as actividades do programa son realizadas de xeito grupal e a colaboración é un requisito na maioría delas. Ademais desta colaboración implícita ao longo de tódalas actividades existen algunhas destinadas especificamente á mellora destas habilidades cooperativas e de unión de grupo. Para garantir o cumprimento desde obxectivo é relevante a creación e distribución de alumnado nos grupos, pois en todo momento o docente debe procurar a creación de equipos diversos en canto a ideas, personalidades, capacidades, etc. As actividades requiren de destrezas moi variadas, tanto cognitivas, como físicas ou creativas, dando deste modo a oportunidade de que cada alumno ou alumna destaque nalgunha das tarefas.

O segundo obxectivo, que fai referencia á unión das crianzas de todo o centro educativo, non soamente dentro dunha aula, ten a pretensión de crear relacións entre alumnas e alumnos de diferentes idades. Dende unha óptica realista, non se espera a creación de relacións de amizade a moi longo prazo, xa que evolutivamente a terceira infancia caracterízase por ser unha etapa onde as redes de amizade son pouco estables e tenden a cambiar en períodos breves de tempo (Moreno, 2014). Sen embargo, pártese da base de que este programa pode fomentar o fortalecemento e ampliación das redes sociais entre iguais.

Centrándose no terceiro e cuarto obxectivo, que contemplan a mellora das habilidades comunicativas e a súa aplicación á resolución de conflitos, espérase que se melloren substancialmente as habilidades relacionadas con estes aspectos. Ao longo do programa alentarase a que o alumnado exprese ideas e sentimentos de maneira clara e respectuosa, facilitando deste modo a interacción positiva e a resolución pacífica de conflitos. Todo este clima que se fomentará ao longo de todo

o curso verase complementado por un grupo de actividades que traballan as destrezas específicas para a mellora das xestión en situación de disputa.

O obxectivo cinco agarda unha mellora no autoconhecimento, autoestima e autorregulación. O traballo directo coas emocións e o seu coñecemento axudará á mellora na súa xestión por parte das crianzas. Non se agarda que o alumnado se converta en experto/a, pero contéplase a mellora significativa nas destrezas anteriormente mencionadas. Malia os esforzos conscientes e evidentes das actividades do programa pola manifestación de emocións, tomando consciencia das limitacións das mesmas, non se asume que todo o estudiantado se poida chegar a sentir completamente cómodo verbalizando dun modo directo estes aspectos. Con todo, espérase un amplo grao de melloría na comprensión interna das emocións, así como no coñecemento dun mesmo e reflexión sobre isto, pese a que non sempre sexa expresado verbalmente.

Malia que polo xeral se esperan resultados positivos mediante a aplicación do programa, aínda que sexan sutís, tamén se teñen en consideración as limitacións do mesmo. É posible que se de unha situación de variabilidade no interese dos docentes, non todo o equipo dun centro pode estar disposto á aplicación das actividades e dinámicas, polo que se podería dar a casuística de que non todas as aulas participaran. Pode darse a situación de que algúns mestres ou mestras non queiran renunciar a tempo de clase para permitir a correcta aplicación do programa. Isto daría lugar a que este perdera certa efectividade, pois en caso de non manter unha constancia en canto ás actividades, uso de cromos e batallas, o alumnado podería perder o interese e incluso o fío condutor e comprensión dos conceptos. É relevante que a predisposición de cara a aplicación do programa sexa positiva, non se deben ver as horas que requiren como unha perda de tempo ou algo que resta ás horas de clase habituais, senón como un conxunto de actividades que serán beneficiosas tanto para o alumando como para todo o centro, a curto e a longo prazo.

Xa por último, considérase que un dos puntos máis fortes do programa descrito é o fío condutor e a motivación das crianzas que este creará. Agárdase que o feito de

ter unhas historias que conectan e dan sentido ás actividades anime ao alumnado a participar de xeito máis activo e a variedade de recursos e personaxes permita que un amplo abano de alumnos/as se sintan atraídos polos mesmos, pois cada quen poderá atopar elementos cos que se identifiquen ou lle interesen. Un enfoque lúdico do ensino resultará máis atractivo que unha presentación de contidos teóricos por moito que estes se intenten dinamizar. Este enfoque axuda a crear un ambiente de aprendizaxe máis estimulante, onde as crianzas se sintan motivadas e a súa implicación nas actividades aumente, o que pode levar a unha aprendizaxe máis significativa dos conceptos e sobre todo, a unha aplicación no seu día a día, que é o que realmente se pretende coa implementación deste programa.

7. Conclusións

O desenvolvemento deste TFG en grupo supuxo un desafío que permitiu cultivar habilidades colaborativas e comunicativas esenciais para o futuro exercicio da profesión docente. Resultou imprescindible repartir responsabilidades, comparar opinións, chegar a acordos e, en definitiva, traballar de forma conxunta e coordinada para alcanzar os obxectivos establecidos. Todas elas competencias imprescindibles nun contexto educativo onde a colaboración é clave para o éxito pedagóxico.

O proxecto é ambicioso e contempla unha ampla variedade de recursos e actividades orixinais. A pesar de tomar como referentes algunhas propostas previas para garantir unha base sólida, cada actividade foi concibida de forma innovadora, evidenciando a creatividade e o compromiso de cada integrante do equipo. Este proceso de deseño proporcionou ferramentas e ideas que, en conxunto coas aprendizaxes relacionadas ca busca documental en bases de datos científicas, serán de gran utilidade na futura práctica profesional.

Ademais, este traballo beneficiouse dos contidos de diversas materias do Grao. Por exemplo, a materia Psicoloxía do Desenvolvemento (6-12 anos) axudou a comprender as distintas etapas evolutivas do alumnado e as características concretas do desenvolvemento social de cada etapa, permitindo adaptar as actividades ás súas particularidades. Igualmente, a materia de Dificultades de

Aprendizaxe e Trastornos do Desenvolvemento, así como Educación Inclusiva proporcionaron estratexias para crear un ambiente inclusivo e respectuoso coas diferenzas individuais, garantindo así que todas as actividades fosen accesibles e motivadoras para todo o alumnado. Sumado a isto ao longo de toda carreira e especialmente neste período aprendeuse a buscar recursos bibliográficos axeitados e fiables par construír bases teóricas de contrastadas e de calidade.

Malia que tería sido moi positivo implementar o programa desenvolvido neste Traballo de Fin de Grao, o feito de que o período de estadía de prácticas fose na etapa de Educación Infantil, sumado á gran magnitude do propio programa, impediu a súa execución nun contexto real. Non obstante, en base ao exposto nos apartados previos, agárdase que os resultados obtidos sexan positivos no referente a lograr unha mellora efectiva da inclusión nas aulas. Aspírase a poder implementalo de xeito real e completo no futuro, non só para obter indicadores sobre o atractivo das tarefas para o alumnado e a previsión de eficacia, senón tamén para a propia aprendizaxe e crecemento como docentes.

En conclusión, foi un proceso longo no que se traballou con intensidade que culminou non so na creación un programa educativo, senón que tamén se sentaron as bases para medrar como futuras mestras comprometidas coa mellora da educación. Cada desafío superado, cada idea compartida e cada obstáculo vencido fortaleceu enormemente a comprensión do proceso educativo e confirmou a importancia da colaboración e do compromiso. Este proxecto ademais de marcar o final dunha etapa de formación, supón o comezo dunha viaxe emocionante e enriquecedora como persoas comprometidas coa transformación da sociedade a través da educación inclusiva e o desenvolvemento integral das crianzas.

8. Referencias

- Aguilar, C. e Navarro, J. I. (2008). Análisis funcional e intervención con economía de fichas y contrato de contingencias en tres casos de conductas disruptivas en el entorno escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 133-139. [Dialnet-AnalisisFuncionalEIntervencionConEconomiaDeFichasY-2923809.pdf](#)
- Ainscow, M. (2005). *Understanding the development of inclusive schools*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203016619/understanding-development-inclusive-schools-mel-ainscow>
- Álvarez Sánchez, J. C. (2005). *Desarrollo de habilidades sociales por medio del programa aprendizaje estructurado en adolescentes del centro de formación profesional-SOS La Paz*. [Trabajo para conseguir la licenciatura en Psicología, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio Institucional Universidad Mayor de San Andrés. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/33665>
- Asociación Americana de Psicología. (1952). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-I)*. APA.
- Asociación Americana de Psicología. (1994). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV)*. APA.
- Armstrong, F., e Barton, L. (2007). *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*. Springer.
- Asociación Americana de Psicología. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-V)*. APA.
- Banks, J. A. (2006). *Race, culture, and education: The selected works of James A. Banks*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203088586/race-culture-education-james-banks>

- Balea-Fernandez, F. J. (2021). El cambio de la socialización primaria y secundaria a la socialización virtual. *I Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 81–92.
- Balma, C. J., Losada, A. V. e Ceberio, M. R. (2023). Roles parentales y figuras de apego en niños y niñas criados en familias homoparentales. *Enciclopedia Argentina de Salud Mental*, 10, 1-24. [\(PDF\) ROLES PARENTALES Y FIGURAS DE APEGO \(researchgate.net\)](#)
- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. General Learnig Press.
- Bermejo, I. e Martínez-Domínguez, L. M. (2002). Evaluación de Qeetons como gamificación en ApS. En L. M. Martínez-Domínguez, e M. Muñoz-Guitart (coord), *Fundamentos de la educación y responsabilidad social educativa: investigaciones predoctorales* (pp. 252-264). Grupo de Investigación de Alto Rendimiento FERSE. <https://ferse.org/wp-content/uploads/2022/07/FERSE-investigaciones-predoctorales-1.pdf#page=404>
- Blanco Guijarro M. R. (1990). La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del currículo. En Á. Marchesi, C. Coll e J. Palacios (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar, Vol. 3*, (pp. 441-438). Editorial Alianza Psicología. <https://altascapacidades.es/portalEducacion/contenidos/articulos/LA-ATENCION-A-LA-DIVERSIDAD-EN-EL-AULA.pdf>
- Bravo, R. M. (2018). *Programa psicopedagógico para mejorar las habilidades sociales en estudiantes de 3° grado de primaria de la I.E. N° 11029 “Santiago Burga Gonzales”, distrito de Monsefú, región Lambayeque*. [Tesis presentada para obtener el Grado Académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. Repositorio UNPRG <https://hdl.handle.net/20.500.12893/5791>
- Bronfenbrenner, U., e Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and

empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/1467-9507.00114>

Booth, T. E Ainscow, M. (2011). Guía para la Educación Inclusiva Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. OEI. <https://downgalicia.org/wp-content/uploads/2018/01/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva.pdf>

Cobos González S. A., Roque Hernández M. P., López Rojas V., Tirado Lara P. J., e Castillo Macías S. M. (2017). *Análisis de la agresión en un contexto escolar marginado*. En J. C. Núñez, J. J. Gázquez, M. C, Pérez-Fuentes, M. M. África Martos, A. B. Barragán e M. M. Simón (Comp.), *Psicología y Educación para la Salud* (pp. 25-37). Scinfofer. <https://formacionasunivep.com/files/publicaciones/LIBRO%20psicologia-educacion.pdf>

Colichón Chiscul, M. E. (2017). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en la conducta disruptiva de estudiantes del nivel secundario*. [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/5223>

Coronado Hijón, A., (2009). Evaluación de un programa educativo de manejo conductual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 805-828. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121945011>

Decreto 155/2022 do 15 de setembro, polo que se establecen a ordenación e o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, de 26 de setembro de 2022. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2022/20220926/AnuncioG0655-190922-0001_es.html

De la Caba, M. A. (2014). Intervención educativa para la prevención y el desarrollo socioafectivo en la escuela. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. e Ortiz, M.J. (coord.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 361-283). Ediciones Pirámide.

- De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 1(1), 17-26.
- Díaz-Pinés, F., Domínguez, C. e Montero, A. (2019). Desde Barbaño... La vuelta al mundo en un año, En J. Martínez Agudo, M. G. de la Maya Retamar e R. Alejo González (Eds.), *Bilingual education under debate, Practice, research and teacher education* (pp.149-165). Universidad de Extremadura. https://www.researchgate.net/profile/Salvador-Montaner-Villalba/publication/329972767_La_Competencia_en_Produccion_Escrita_en_lengua_inglesa_mediante_el_Blogging_en_el_enfoque_AICLE_en_la_Enseñanza_Secundaria_Obligatoria_Estudio_del_Caso/links/5dc4797aa6fdcc2d2ffb66e6/La-Competencia-en-Produccion-Escrita-en-lengua-inglesa-mediante-el-Blogging-en-el-enfoque-AICLE-en-la-Ensenanza-Secundaria-Obligatoria-Estudio-del-Caso.pdf#page=382
- Dishion, T. J., & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual review of psychology*, 62, 189-214. <https://www.annualreviews.org/content/journals/10.1146/annurev.psych.093008.100412>
- Domínguez Montes, J. A. (2016). Contribución competencial de la geografía, historia y cultura a través de los cromos de fútbol. Una experiencia desde el área de educación física en primaria. *Educa Nova*, 1(7), 143-151. <https://usie.es/wp-content/uploads/2022/01/Maquetacion-definitiva-n.-7.pdf#page=143>
- Dubet, F. (2009). Las paradojas de la integración escolar. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 19, 197-214. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539801010.pdf>
- Estrada Araoz, E.G., Mamani Uchasara, H.J., Gallegos Ramos, N. A. (2020). Estrategias psicoeducativas para el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes peruanos de educación primaria. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(6), 709-712.

<https://biblat.unam.mx/hevila/Archivosvenezolanosdefarmacologiayterapiaca/2020/vol39/no6/7.pdf>

Etxebarria, I. (2014). Desarrollo del altruismo y la agresión. En F. López, I. Etxebarria, M. J. Fuentes y M. J. Ortiz (Coor.). *Desarrollo afectivo y social* (pp. 211-230). Pirámide.

Feldman, R. S. (2008). *Desarrollo en la infancia*. Pearson Prentice Hall.

Ferguson, D. L. (2008). Diversity and inclusion in special education: From rhetoric to reality?. *Exceptionality*, 16(1), 45-57.

Fernández Cordón, J. A. e Tobío Soler, C. (1998). Las familias monoparentales en España. *Reis: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 83, 51-85.

Fernández Martín, M. P., Sánchez Burón, A., e Beltrán Llera, J. A. (2004). Análisis cualitativo de la percepción del profesorado y de las familias sobre los conflictos y las conductas agresivas entre escolares. *Revista Española de Pedagogía*, 1(229), 483-504. [08-Fernández-22 pp-483-504 \(unir.net\)](#)

Florian, L. (2008). Inclusive pedagogy: Whole school approaches. *Support for Learning*, 23(3), 149-157.

Fuentes, M. J. (2014). Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. e Ortiz, M.J. (coord.), *Desarrollo afectivo y social*, (pp. 151-179). Ediciones Pirámide.

Fundación EDEX. (s.d.). *Habilidades para la vida*. <https://habilidadesparalavida.org/edex.php>

Gallardo Vázquez, P (2007): El desarrollo emocional en la Educación Primaria (6-12 años), *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la educación*, 1(18), 143-159. [09 desarrollo emocional.pdf \(us.es\)](#)

Garcés, Y., Santana, L. E. e Feliciano, L. (2012). El desarrollo de habilidades sociales: una estrategia para potenciar la integración de menores en riesgo

de exclusión. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 1(2), 172-191.

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1156/1015>

García Vargas, J. (2015). El efecto Pigmalión y su efecto transformador a través de las expectativas. *Perspectivas docentes*, (57), 32-47.

<https://revistas.ujat.mx/index.php/perspectivas/article/view/1028>

Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairós.

<https://mendillo.info/Desarrollo.Personal/La.practica.de.la.inteligencia.emocional.pdf>

González-Barrón, R., Ordóñez-López, A., Montoya-Castilla, I., e Gil, J. (2014).

Intervención en habilidades sociales para la Educación Primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 600-606.

[Intervención en habilidades sociales para educación primaria \(unex.es\)](http://www.unex.es/~psicologia/ijdep/vol1no2/600-606_gonzalez_barron_et_al.pdf)

González García, J. (2015). Dramatización y educación emocional. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 98-119.

<http://148.226.24.32:8080/bitstream/handle/123456789/40268/gonzalez-dramatizacion-educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Instituto Nacional de Estadística [INE] (s.d). *Educación: Tasas de escolarización por edad en niveles no obligatorios*. Instituto Nacional de Estadística

<https://ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=13228>

Jiménez Martínez, F. e Vilà Suñé, M. (1999). De educación especial a educación en la diversidad. *Diferencias culturales y educación en la diversidad* (pp. 37-56). Editorial Anthropos.

Kupersmidt, J. B. e Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child development*, 61(5), 1350-1362.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1990.tb02866.x>

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. 6 de agosto de 1970, Boletín Oficial de Estado. No. 187.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. 27 de junio de 1980. Boletín oficial de Estado. No. 154
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1980/06/19/5>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. 4 de octubre de 1990. Boletín oficial de Estado. No. 238
<https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 4 de mayo de 2006. Boletín oficial de Estado. No. 106
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. 10 de diciembre de 2013. Boletín oficial de Estado. No. 295
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2013/12/09/8/con>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. 30 de diciembre de 2020. Boletín oficial de Estado. No. 340
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Lizeretti, N. P., e Rodríguez, A. (2011). La inteligencia emocional en salud mental: Una revisión. *Ansiedad y Estrés*, 17(2-3), 233–253. [Emotional Intelligence in Mental Health: A review \(ansiedadystres.es\)](https://doi.org/10.1016/j.ansied.2011.05.001)

López Sánchez, F., Etxebarria, I., Fuentes Rebollo, M., e Ortiz, M. J. (2014). *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide.

López Sánchez, F. (2017). Conflictos entre padres e hijos: el problema de la disciplina. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 1, 70-80.

Mahanta, P., Thakuria, K., Goswami, P., Kalita, C., Knower, R., Rajbangshi, M. C., Singh, S. G., Basumatary, J. e Majumder, P. (2022). Evaluation of physical

and mental health status of orphan children living in orphanages in Sonitpur district of Assam: a cross-sectional study. *BMC Pediatrics*, 22(722), 1-7. <https://doi.org/10.1186/s12887-022-03785-2>

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos.

Matalinares, M., Yaringaño, J., Uceda, J., Fernández, E., Huari, Y., Campos, A., e Villavicencio, N. (2012). Estudio psicométrico de la versión española del cuestionario de agresión de Buss y Perry. *Revista IIPSI*, 15, 147-161. [Dialnet-EstudioPsicometricoDeLaVersionEspañolaDelCuestiona-8176397 \(2\).pdf](#)

Medina Lazcano, C. A. (2016). *Proceso interpretativo sobre el diseño de tarjetas como modelo hermenéutico para la relación del valor del objeto de diseño lúdico. Caso específico: "Juego de cartas intercambiables de Yu-gi-oh!" Para su desarrollo* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma del Estado de México]. Repositorio Institucional del estado de México. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/58523>

Monjas Casares, M. I., e González Moreno, B. P. (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Monjas Casares, M. I. (1995). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. CEPE.

Moreno, M. C. (2014). Desarrollo y conducta social de los 6 años a la adolescencia. En J. Palacios, A. Marchesi, e C. Coll. Desarrollo (Eds.). *Psicológico y educación*, 1. Psicología evolutiva, pp.405-425. Alianza.

Musalem, B. R., e Castro, O. P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista Médica Clínica las Condes*, 26(1), 14-23. [10.1016/j.rmclc.2014.12.002](https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.002)

Nieto, S. e Santos Rego, M. A. (1997). Formación multi/intercultural del profesorado: perspectivas en los Estados Unidos y en España. *Teoría de la educación: revista interuniversitaria*, (9), 191-207. <https://gredos.usal.es/handle/10366/71810>

- Noller, P. e Callan, V. (1991). *The adolescent in the family*. Routledge.
- Núñez, L., e Navarro, M. R. (2007). Dramatización y educación: aspectos teóricos. *Teoría de la Educación*, 1(19), 225-252.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/173260/3262-9897-1-PB.pdf?sequence=1>
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan International Higher Education.
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ICFHEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Oliver,+M.+\(1996\).+Understanding+disability:+From+theory+to+practice.+Macmillan+International+Higher+Education.+&ots=Ralt-OuYQU&sig=BUJ_UlonFuNwOqk_8cH673vNDQ4#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ICFHEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR1&dq=Oliver,+M.+(1996).+Understanding+disability:+From+theory+to+practice.+Macmillan+International+Higher+Education.+&ots=Ralt-OuYQU&sig=BUJ_UlonFuNwOqk_8cH673vNDQ4#v=onepage&q&f=false)
- ONU. (s.d). La declaración Universal de los Derechos Humanos. Naciones Unidas
[La Declaración Universal de los Derechos Humanos | Naciones Unidas](https://www.un.org/es/development/demp/education/la-declaracion-universal-de-los-derechos-humanos)
- Organización Mundial da Saúde. (1993). *Life skills education for children and adolescents in schools. Introduction and Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. World Health Organization.
https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf
- Palacios, J. (2014). La familia y su papel en el desarrollo afectivo y social. En López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M.J. e Ortiz, M.J. (coord.), *Desarrollo afectivo y social* (pp. 267-285). Ediciones Pirámide.
- Papalia, D.E. e Martorell, G. (2017). *Desarrollo humano. Decimotercera edición*. McGraw Hill Education.
- Peinado, A., e Gallego, R. (2017). *Programa arcoiris de educación emocional (de 3 a 12 años)*. Noubooks.
- Peñafiel, E., e Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Editorial Editex.

- Perrin, E., Siegel, B., e Committee on Psychosocial Aspects of Child and Family Health. (2013). Promoting the well-being of children whose parents are gay or lesbian. *American Academy of Pediatrics*, 131(4), 1374-1383. [10.1542/peds.2013-0377](https://doi.org/10.1542/peds.2013-0377)
- Ramírez-Corone, A. A., Martínez Suárez, P. C, Cabrera Mejía, J. B., Buestán Andrade, P. A., Torrachi-Carrasco, E., Carpio Carpio, M. G. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(2), 209-214. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4068522>
- Ramírez Córdova, Y. (2017). Clima social familiar y habilidades sociales en estudiantes de educación primaria de Cajamarca. *Revista Paian*, 8(2), 63–70. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/PAIAN/article/view/736>
- Rizo López, A. E., (2006). ¿A qué llamamos exclusión social?. *POLIS Revista Latinoamericana*, 5(15). <https://www.redalyc.org/pdf/305/30517306018.pdf>
- Rosenthal, R., e Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart & Winston, INC.
- Shantz, C. U., e Hartup, W. W. (Eds.). (1992). *Conflict in child and adolescent development*. Cambridge University Press.
- Skinner, B.F. (1953). *Science and human behaviour*. Macmillan
- Saldarriaga, L.G. (2023). *Educación emocionalmente inteligente para potenciar el aprendizaje en comunicación de los estudiantes de una institución educativa*. [Tesis para obtener el grado académico en Maestra en Administración da Educación, Universidad César Vallejo]. Repositorio Universidad César Vallejo https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/134901/Saldarriaga_RLG-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Soler, F., Herrerra, J., Buitrago, s., Barón, L. (2009). A home-based token economy program. *Diversitas*, 5(2), 373-390.

Souza Da Silva, R. F. (2016). Exclusão social: diálogos acerca dos catadores de recicláveis da AGECOLD–Dourados/MS. *Caderno Prudentino de Geografia*, 1(38), 22-40.

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/cpg/article/view/4221>

Stainback, S. e Stainback, W. (1992). *Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students*. Council Exceptional Children. <https://psycnet.apa.org/record/1991-98602-000>

Tiana, A. (2011). Un nuevo código deontológico para la profesión docente. *CEE Participación educativa*, 16, 39-48. <http://hdl.handle.net/11162/81500>

Trianes, M. V. e Correa, A. G. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(44), 175-189.

Tortosa Jiménez, A. (2018). El aprendizaje de habilidades sociales en el aula. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 158-165. [10.17561/riai.v4.n4.13](https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.13)

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2020). *Inclusión y educación: todos sin excepción*. Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo. UNESCO https://gem-report-2020.unesco.org/wp-content/uploads/2020/06/GEMR_2020-Summary-ES-v8.pdf

Valedor do Pobo (2016). Menores en situación de desprotección. *Menores vulnerables: desprotección y responsabilidad penal*. <https://www.valedordopobo.gal/wp-content/uploads/2016/05/Menores-vulnerables-desproteccion-y-responsabilidad-penal.-CAST.pdf>

Vazzano, F. (2020). El lugar de abuelos y abuelas personas mayores en las familias multigeneracionales. *Revista Perspectivas de las Ciencias Económicas y*

Jurídicas, 11(2), 33-44. <http://dx.doi.org/10.19137/perspectivas2021-v11n2a03>

Vélez Fernández, C. R., e Vergara Espinosa, D. P. (2020). *Propuesta de un modelo educativo para desarrollar las habilidades sociales a través de un campamento vacacional*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidade del Azuay]. Repositorio institucional <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/996>

Yubero, S. (2005). Socialización y aprendizaje social. En D. Páez Rovira, I. Fernández Sedano, S. Ubillos Landa e E. Zubieta (coords.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819-844). Pearson Educación.

9. Anexos

9.1. Anexo 1: cromos

Tal e como se explicou ao longo do traballo, os cromos seguen unha organización trimestral e divídense en tres categorías (persoas, animais e fantasía). A continuación engádense imaxes de todos os cromos elaborados que seguen unha organización por trimestres, polo que a orde na que se presentan é a seguinte:

1. Cromos de persoas
2. Cromos de animais
3. Cromos de fantasía

Este esquema repítese tres veces, pois son tres os trimestres para os que se fixo o deseño dos cromos.

Para a súa impresión, deberase engadir unha parte traseira na que se atope o logo do programa, que se pode observar a continuación.

Figura 1. Parte traseira dos cromos



Figura 2. Cromos de persoas do primeiro trimestre



Figura 3. Cromos de animais do primeiro trimestres

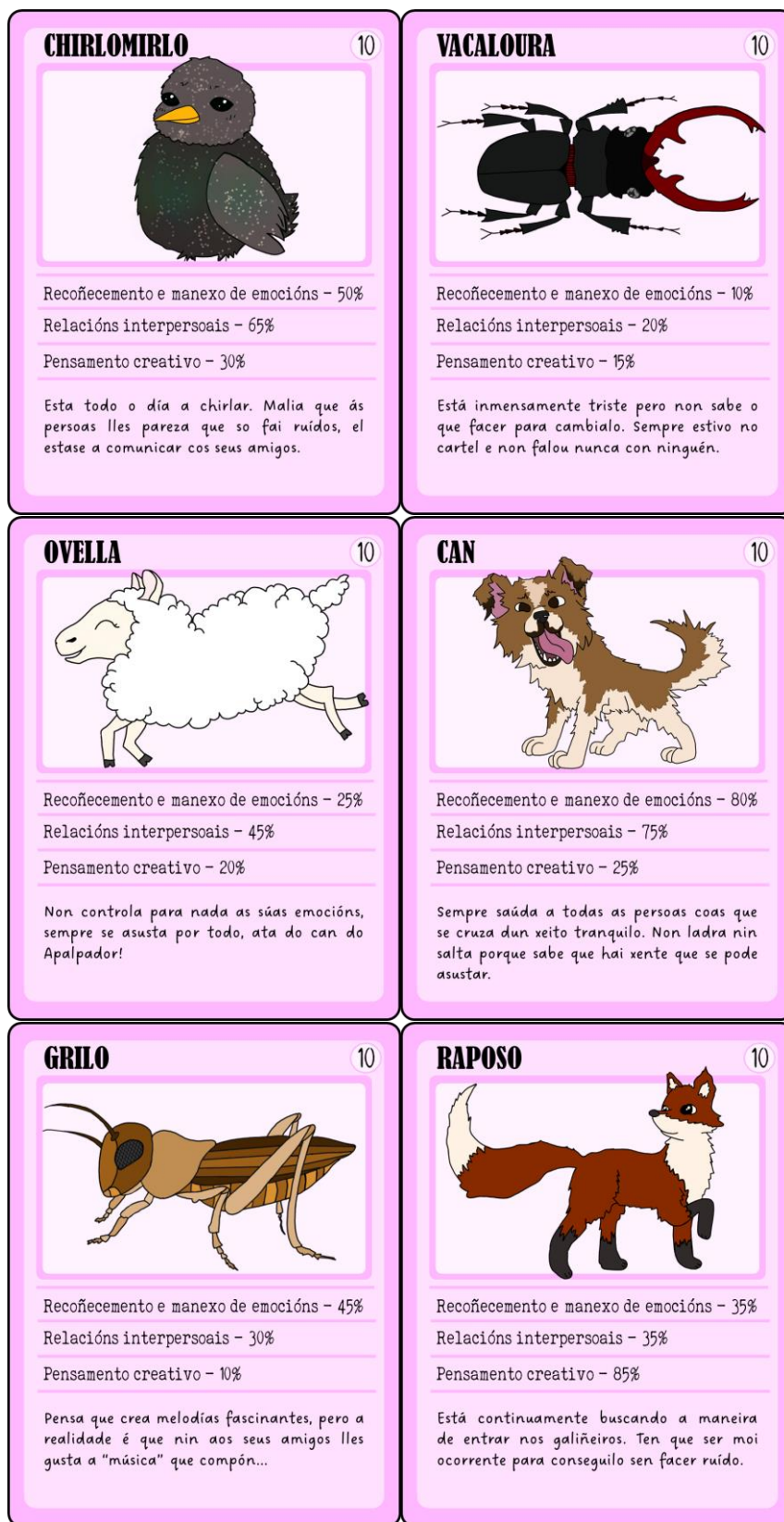


Figura 4. Cromos de personaxes fantásticos do primeiro trimestre



Figura 5. Cromos de persoas para o segundo trimestre



Figura 6. Cromos de animais para o segundo trimestre

<p>LIBÉLULA 10</p>  <p>Empatía- 75% Comunicación asertiva- 15% Autocoñecemento - 85%</p> <p>Dedicada a adornar a bandeira dun barco, non está acostumada a manter conversas. É máis, esta cansa de ser un simple adorno, pero non se atreve a dicilo...</p>	<p>SERPE 10</p>  <p>Empatía- 80% Comunicación asertiva- 55% Autocoñecemento - 50%</p> <p>A xente cree que soamente solta veneno por malas causas, pero a serpe regaloulle un pouco á avoa tras pensar no mal que se debía sentir... As aparencias poden enganar moitas veces.</p>
<p>LOBO 10</p>  <p>Empatía- 30% Comunicación asertiva- 60% Autocoñecemento - 45%</p> <p>Concentrado nel mesmo, non pensa que os seus ouveos nocturnos poidan molestar ou asustar a alguén...</p>	<p>BURRO 10</p>  <p>Empatía- 70% Comunicación asertiva- 85% Autocoñecemento - 35%</p> <p>Leva anos escoitando como se usa o seu nome como burla... Acabou asimilando o que a xente di e non se molestou en coñecerse a si mesmo.</p>
<p>BOLBORETA 10</p>  <p>Empatía- 35% Comunicación asertiva- 50% Autocoñecemento - 25%</p> <p>Fai pouco tempo que saíu da crisálida e está aprendendo a comunicarse. Aínda non o domina, pero vai por bo camiño...</p>	<p>COCHO 10</p>  <p>Empatía- 25% Comunicación asertiva- 20% Autocoñecemento - 45%</p> <p>Dende que era pequeno, sempre lle afectou moito a opinión da xente, pero agora está tratando de mellorar e coñecerse máis a si mesmo...</p>

Figura 7. Cromos de personaxes fantásticos para o segundo trimestre



Figura 8. Cromos de persoas para o terceiro trimestre



Figura 9. Cromos de animais para o terceiro trimestre



Figura 10. Cromos de personaxes fantásticos para o terceiro trimestre

<p>FADA 10</p>  <p>Manexo de tensións e estrés - 70%</p> <p>Manexo de problemas e conflitos - 90%</p> <p>Toma decisións e pensamento crítico - 75%</p> <p>Ante os problemas e nerviosismo de Cassiopea, axudoulle un montón a calmarse para poder atopar unha solución.</p>	<p>DEMO 10</p>  <p>Manexo de tensións e estrés - 60%</p> <p>Manexo de problemas e conflitos - 65%</p> <p>Toma decisións e pensamento crítico - 85%</p> <p>Todo o mundo usa o seu nome para referirse a algo malo, pero el ten capacidade de reflexionar e saber que iso o non representa.</p>
<p>CICLOPE 10</p>  <p>Manexo de tensións e estrés - 95%</p> <p>Manexo de problemas e conflitos - 85%</p> <p>Toma decisións e pensamento crítico - 80%</p> <p>Axudou a Cassiopea a relaxarse cando a súa nave se esnaquizou. Mantivo a calma e soubo como transmitirla a ela.</p>	<p>MEDUSA 10</p>  <p>Manexo de tensións e estrés - 55%</p> <p>Manexo de problemas e conflitos - 30%</p> <p>Toma decisións e pensamento crítico - 60%</p> <p>Cando se enfada con alguén, a súa solución e convertelo en pedra, pensa que é o modo máis sinxelo de resolver un conflito.</p>
<p>DRAGÓN 10</p>  <p>Manexo de tensións e estrés - 75%</p> <p>Manexo de problemas e conflitos - 70%</p> <p>Toma decisións e pensamento crítico - 95%</p> <p>Sempre intenta apoiar aos demais, tomando decisións que favorezan a todos e todas...</p>	<p>VAMPIRESA 10</p>  <p>Manexo de tensións e estrés - 35%</p> <p>Manexo de problemas e conflitos - 60%</p> <p>Toma decisións e pensamento crítico - 55%</p> <p>Encántalle facer galletas pero en canto algo non sae como tiña previsto, perde o control...</p>

9.2. Anexo 2: cartas de batalla

A continuación engádense todas as tarxetas para batallas elaboradas. Todas elas van numeradas e seguen unha organización que permita a súa directa impresión. Deste modo, en cada páxina veranse tres imaxes, atopándose de xeito alterno unha páxina na que hai un texto numerado e unha descrición textual (cara que se lles ensinaría ao alumnado) e outra na que aparecen os resultados das batallas xunto con unha serie de preguntas que guiarán a reflexión que se fará tras sesión de batallas.

Figura 11. Batallas 1, 2 e 3 parte dianteira

BATALLA nº 1

Este personaxe disfruta moito do tempo en solitario e non acostuma saír con amigos a pasear ou charlar. Un día, mentres estaba recollendo a súa habitación, un dos seus veciños chamouno porque tiña un problema terrible... Aínda que falar con el non lle apetecía moito, o personaxe escoitou atento o que lle contaba o seu veciño e rapidamente se puxo a buscar solucións, atopando unha idea un pouco tola pero que funcionaría á perfección... Tras axudar ao seu veciño, este eloxiou a súa creatividade e agasallouno con unha tarta. O personaxe sentía orgullo, pero tamén alegría e un pouco de vergoña por non atreverse a saír máis... Tiña unha mestura de emocións que nin el mesmo comprendía moi ben.

BATALLA nº 2

Este personaxe coñécese moi ben a si mesmo e sabe como lle afectan diferentes situacións ás que se enfronta no seu día a día,. É por iso que o outro día, cando un dos seus amigos lle dixo que non lle gustaba o cadro que acaba de pintar, se puxo bastante triste, pero soubo como explicarlle este sentimento ao seu amigo sen atacalo nin dicir nada ofensivo. É consciente de que non é o máis creativo do mundo, pero tampouco o fai tan mal... Está pensando en apuntarse a clases de arte para mellorar un pouco...

BATALLA nº 3

Este personaxe ten un círculo de amizades bastante amplo e unido. Esforzase por entender aos demais e ten un carácter moi aberto e sociable, sabe cando intervir e cando non debe facelo. Un día xurdiulle un problema, e estaba triste porque non sabía como atopar unha solución pese a que lle deu moitas voltas na súa mente... Tras un tempo pensando chegou á conclusión de que a súa mellor opción era pedir axuda. Era consciente de que se lle da ben escoitar e relacionarse con outras persoas, pero que á hora de buscar solucións imposibles, algún dos seus amigos sería moito máis creativo...

Figura 12. Batallas 1, 2 e 3 parte traseira

Carta gañadora: PINTOR (60-25-95)



Preguntas para iniciar a reflexión

Credes que unha solución fora do común pode ser mellor que unha xa probada con anterioridade?
Que consello lle dariades a este personaxe para que saíra e se relacionara máis?

Carta gañadora: CARTEIRA (90-95-70)



Preguntas para iniciar a reflexión

Como te sentirías se amigo che dixera que algo que fixeches con esforzo non lle gusta?
Existe unha maneira correcta de dicir opinións negativas sobre o traballo doutras persoas sen ser ferinte?

Carta gañadora: CAN (80-75-25)



Preguntas para iniciar a reflexión

Cales son as calidades imprescindibles para ser un bo amigo ou amiga?
Resúltavos sinxelo pedir axuda? Por que credes que é importante facelo?

Figura 13. Batallas 4, 5 e 6 parte dianteira

BATALLA nº 4

Centrado no seu traballo, este personaxe non tiña tempo de parar a conversar con outras persoas e tampouco a reflexionar sobre el mesmo. Leva uns meses canso do seu traballo pero non sabe como xestionar o que sinte e tampouco se atreve a falar con ninguén do tema... O seu traballo é tan aburrido e repetitivo que xa non se lle ocorren nin ideas para atopar unha solución. Como a súa actitude non mude vai quedar así durante o resto da súa vida...

BATALLA nº 5

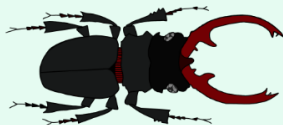
Este personaxe ten un círculo de amizades bastante pechado, pois non ten facilidade para abrirse con persoas descoñecidas e mostrar os seus sentimentos a non ser que teña unha confianza moi grande con alguén... Ante un proxecto común da vila, este personaxe non soubo como aportar moi boas ideas, pois a súa imaxinación era boa pero non moito, e as súas dificultades para comunicarse fixeron que ninguén prestara atención ás súas aportacións...

BATALLA nº 6

Este personaxe foi seleccionado para a realización dun proxecto moi ambicioso que se vai levar a cabo na cidade. Un dos requisitos indispensables era a capacidade de traballar baixo presión, pois o tempo é limitado e o orzamento bastante axustado. Ademais do traballo particular, este posto require a colaboración e comunicación continua por parte da persoa que o ocupe. Este personaxe está moi contento por ter logrado conseguir ese posto tan complexo, pois foi a única persoa de todas as que se presentaron que cumpría coas características que solicitaban.

Figura 14. Batallas 4, 5 e 6 parte traseira

Carta gañadora: VACALOURA (10-20-15)



Preguntas para iniciar a reflexión

Está ben gardarse os problemas e preocupacións para un mesmo sen contarlos a ninguén?
Que se vos ocorre dicirle ao personaxe para que o tempo no seu traballo lle resulte máis ameno?

Carta gañadora: APALPADOR (30-15-50)



Preguntas para iniciar a reflexión

Credes que os veciños da vila actuaron ben ignorando a este personaxe?
Cando se están tomando decisión en conxunto, é importante escoitar a todo o mundo ou é preferible centrarse nas persoas con mellores ideas?

Carta gañadora: CARPINTEIRA (85-90-65)



Preguntas para iniciar a reflexión

É importante sentirse orgulloso/a dos nosos logros e celebralos?
Se conseguirades algo moi importante para vós, con que vos gustaría compartilo?

Figura 15. Batallas 7, 8 e 9 parte dianteira

BATALLA nº 7

Este é un personaxe aberto e amable. Sempre está disposto a escoitar o que os demais lle queiran contar, tanto o bo coma o malo, e non só iso, senón que se preocupa por tentar comprender o que senten e aconsellos en consecuencia. Pese a isto, a orixinalidade non é a súa maior fortaleza, xa que moitas veces repite consello, pero sabe darlle un aire novo e engadir detalles que fan que cada un sexa persoal e único.

BATALLA nº 8

Os amigos deste personaxe están desesperados con el, porque leva un tempo presumindo de facer cousas súper orixinais e innovadoras, cando eles realmente saben que as copiou. Non saben como dicirllo, porque en outras ocasións nas que lle dixeron algo que non lle gustaba, este personaxe non levou nada ben a xestión da presión e desembocou nun ambiente moi tenso. Isto, sumado a que falar, dialogar e chegar a acordos tampouco son unhas das súas mellores calidades, fai que buscar unha solución se lles estea a complicar máis do esperado.

BATALLA nº 9

Cando este personaxe ten que traballar en grupo moitas veces acaba realmente alterado. Cando as cousas non van como quere, o seu temperamento aumenta e comeza a levantar a voz, o que incomoda ao resto de compañeiros e compañeiras. Ata que sae a tomar o aire durante uns minutos non é quen de controlalo. Por máis métodos alternativos e creativos que tente buscar para solucionar este problema, nada se lle ocorre!

Figura 16. Batallas 7, 8 e 9 parte traseira

Carta gañadora: PERRUQUEIRO (75-80-60)



Preguntas para iniciar a reflexión

Credes que hai un fórmula exacta para dar un bo consello?
Que persoa do voso círculo de coñecidos da os mellores consellos?

Carta gañadora: CHIRLOMIRLO (50-65-30)



Preguntas para iniciar a reflexión

Que poderían usar os amigos do personaxe para explicarlle a situación?
En que situacións pode está ben copiar ideas e en cales non?

Carta gañadora: XIGANTE (15-55-35)



Preguntas para iniciar a reflexión

Cales son as claves para saber traballar en grupo?
Como podería o personaxe explicarlle o que sinte aos seus compañeiros/as
para que o poidan axudar?

Figura 17. Batallas 10 e 11 parte dianteira

BATALLA nº 10

O traballo deste personaxe implica bastante emoción, presión e moitos nervios, pero é algo que xa traballou e na actualidade domina sen problemas. Calquera persoa que o coñeza, por pouco tempo que leve con el, comprobará que é bastante sociable. É unha persoa innovadora e talentosa, pero para nada emprega estas virtudes para destacar, máis ben faino para que os demais brillen na súa compañía.

BATALLA nº 11

Dende xa fai moito tempo este personaxe leva adquiridas unhas moi boas habilidades para relacionarse cos demais, posto que para o seu traballo precisao. Ademais, cando está traballando e algo lle sae moi mal sabe como xestionar a frustración e en vez de sentirse culpable consigo mesmo. O que intenta é converter as malas emocións en motivación para mellorar. Pero o que lle pasa é que últimamente nota que non está sendo todo o creativo que lle gustaría.

Figura 18. Batallas 10 e 11 parte traseira

Carta gañadora: FAUNO (65-70-90)



Preguntas para iniciar a reflexión

Pensades que é importante saber deixar de lado o que sentimos para realizar un traballo? Ou debemos sempre guiarnos polos nosos sentimentos?

Carta gañadora: PANADEIRO (95-85-40)



Preguntas para iniciar a reflexión

Debemos sentirnos culpables cada vez que algo non nos sae ben?
Que estratexias se vos ocorren para mellorar a vosa creatividade?

Figura 19. Batallas 12, 13 e 14 parte dianteira

BATALLA nº 12

Este personaxe leva un tempo sendo moi pesado, gústalle moito compoñer cancións pero estas soan todas iguais e non intenta poñerlle ningún tipo de empeño. Os seus amigos están algo fartos por que este personaxe prefire ás cancións que a eles, descoidando bastante as súas relacións. Ademais, cando os compañeiros lle din que ten que cambiar o seu comportamento e actitude, solo chora ata que alguén o abraza e lle di que ten que aprender a calmarse, nese intre intenta manexar as súas emocións.

BATALLA nº 13

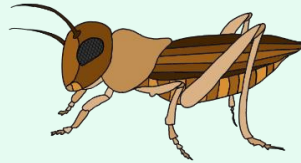
Este personaxe é moi astuto, ás veces leva a cabo accións que non son moi boas e é moi ocorrente para facelo. Debido ao seu comportamento de malfeitor non sabe moi ben como facer bos amigos e amigas, só ten uns poucos pero nada máis. Isto é algo que lle nubra os días cun sentimento de soidade e non sabe moi ben como saír dese bucle. O único momento bo para e' l é cando se sae coa súa.

BATALLA nº 14

Este personaxe leva moito tempo dentro dun bo grupo de amigos e está sen dúbida moi feliz, non ten problemas en facer cousas con eles, xogar, correr, bailar, pero o que máis lle gusta e crear cousas para dásllelas. Isto está ben porque evidentemente aos seus amigos encántalles recibir agasallos, pero, cando non se emocionan, este personaxe ponse moi triste e sinte a necesidade de facerlles máis cousas, máis bonitas e mellores.

Figura 20. Batallas 12, 13 e 14 parte traseira

Carta gañadora: GRILO (45-30-10)



Preguntas para iniciar a reflexión

Está ben descoidar as nosas amizades por dedicar tempo a pasatempos privados?
Cando a xente nos di que algo non se nos da ben, debemos parar ou buscar modos de mellorar? Como o podemos facer?

Carta gañadora: RAPOSO (35-35-85)



Preguntas para iniciar a reflexión

En lugar que aproveitar a súa creatividade para facer cousas malas, que podería facer este personaxe?
Se credes que unha das vosas amigas ou amigos está facendo algo malo, diríadesllelo?

Carta gañadora: ELFO (55-60-80)



Preguntas para iniciar a reflexión

Credes que se pode mercar unha amizade a base de regalar cousas?
Os regalos sempre deben ser recíprocos? Cando nos dan un agasallo temos que dar outro de volta?

Figura 21. Batallas 15, 16 e 17 parte dianteira

BATALLA nº 15

Este personaxe, aínda que ten bastantes amigos, non lles da moita importancia, ao fin e ao cabo é bastante solitario, sobre todo cando se trata dos seus pensamentos, ideas e problemas, xa que nunca comparte estas con ninguén, así asegúrase de non ter que xestionar as súas emocións diante das súas amizades. Ultimamente o que máis lle gusta facer é inventar historias e aínda que non é moi bo cada vez vai mellorando máis e máis. Unha pena que non llas conte a ninguén...

BATALLA nº 16

Día tras día, este personaxe preocúpase por toda a xente que o rodea, trata de solucionar os seus problemas poñéndose na súa pel e aconsellalas do mellor xeito... Leva tanto tempo dedicándose a axudar ás vidas dos demais que se está esquecendo da súa propia. Fai moito que non pasa unha tarde facendo algo que lle gusta, en verdade, case nunca se para a pensar no que quere facer realmente, e iso fai que sinta frustración en moitas ocasións.

BATALLA nº 17

Este personaxe coñécese a si mesmo á perfección, sabe as cousas que lle gustan e coñece cal é o mellor modo de facelas ao seu parecer. O problema chega cando na vila se poñen a organizar unha festa... todos os veciños propoñen as súas ideas, pero o personaxe non está demasiado convencido con ningunha delas, polo que, pese a que nun primeiro momento expón os seus argumentos de maneira calmada e convincente, acaba berrando a unha das veciñas, que se pon a chorar... Pero este non comprende para nada esa reacción e limitase a dicir que é un comportamento esaxerado.

Figura 22. Batallas 15, 16 e 17 parte traseira

Carta gañadora: TRASNO (20-10-45)



Preguntas para iniciar a reflexión

É mellor ten un gran número de amigos e amigas ou é mellor ter poucos pero moi bos?

Que significa un amigo ou amiga para vós?

Carta gañadora: AVOA (95-90-15)



Preguntas para iniciar a reflexión

Que podería facer para mellorar a súa situación?

Que pasaría se ninguén no mundo sentise empatía?

Carta gañadora: BIBLIOTECARIO (40-65-95)



Pregunta para iniciar a reflexión

Algunha vez vivistes unha situación na que quixestes comunicarvos mellor pero non soubestes como facelo?

Figura 23. Batallas 18, 19 e 20 parte dianteira

BATALLA nº 18

Acostumado a traballar de cara ao público, este personaxe está habituado a falar con moita xente, polo que sabe como comunicarse e que palabras usar en cada unha das situacións coas que se atopa no seu día a día. É alguén que trata de axudar aos demais e que se pode poñer na pel daquel que ten un problema, pero está tan acostumado a que o seu día a día se base nas opinións que a xente ten do seu traballo, que asume estas como verdades e non se preocupa por reflexionar se todas son certas... As boas críticas poñen ao personaxe moi contento, pero as malas fan que se desmotive moitísimo e que se cuestione se todo o que fai serve para algo.

BATALLA nº 19

A facilidade para poñerse na pel doutras persoas fai que este personaxe sexa un gran conselleiro, pero ás veces ten problemas para explicar as súas ideas dun xeito claro e tamén é un pouco indeciso... Un día no mercado do pobo tivo unha disputa porque alguén lle tirou o cartón de leite que acababa de mercar ao chan e pensou que a outra persoa se tiña que sentir tan mal, que non lle dixo que non tiña cartos para mercar outro e marchou sen dicir nada... Días máis tarde comentoulle ao veciño a situación, pero xa era algo tarde para solucionala...

BATALLA nº 20

“Teño moitas ganas de ir a ver unha película que soamente poñen o xoves no cine, pero sei que a miña nai tamén a quere ver e ela non pode ir ese día” Un amigo do personaxe levaba varios días preocupado por esa situación, e cando a contou, o individuo dixo que non vía o problema, que non entendía por que se preocupaba e que debería ir sen ela e xa está. O que este individuo non sabe, é que nun futuro, cando el se atope na situación da nai do seu amigo, sendo deixado de lado, vai estar moi afectado por iso... Iso ocorre por dar un consello sen pensar en como se senten as outras persoas e sen pensar en que cousas lle molestan a el mesmo.

Figura 24. Batallas 18, 19 e 20 parte traseira

Carta gañadora: BURRO (70-85-35)



Preguntas para iniciar a reflexión

Como reaccionades vós ante as críticas alleas?
Cando foi a ultima vez que vos sentistes orgullosos de vós mesmos/as?

Carta gañadora: SERPE (80-55-50)



Preguntas para iniciar a reflexión

Por que é importante expresar o que sentimos dun modo claro e respectuoso?
Adoitades facelo?

Carta gañadora: GÁRGOLA (20-45-20)



Preguntas para iniciar a reflexión

Por que é tan importante poñerse no lugar da outra persoa?
O feito de usar boas palabras implica sempre que o que estamos a dicir estea ben?

Figura 25. Batallas 21, 22 e 23 parte dianteira

BATALLA nº 21

Este personaxe está sempre moi atarefado, pasa o día mediando e resolvendo os problemas dos demais do mellor modo que sabe, pero ten tanto traballo que, pese a que o intenta, non pode conectar ao 100% con ningunha das persoas que acoden a el. Toda esta carga de traballo tamén deixa a este personaxe sen tempo para si mesmo.

BATALLA nº 22

Este personaxe é moi solitario, antes tiña un círculo moi próximo de amizades pero agora deixounas atrás. Os seus amigos enfadáronse porque estaban cansos de que non escoitara aos demais. O certo é que cando fai un esforzo grande pode chegar a ter ideas moi boas, pero este non soe ser o caso. Quizais o problema ven dado porque é sabido por todos e todas que este personaxe ten bastante que traballar nel mesmo antes de poder ofrecer axuda aos demais.

BATALLA nº 23

Este personaxe está rodeado por un círculo moi bo de amigos, todos e todas din que cando hai que solucionar un conflito el vai aportando cada vez máis e máis, pero a súa pouca experiencia fai que sempre intente ir ao fácil sen poñerse na pel dos outros.

Figura 26. Batallas 21, 22 e 23 parte traseira

Carta gañadora: ALCALDESA (65-95-30)



Preguntas para iniciar a reflexión

Resúltavos máis sinxelo empatizar con alguén que coñeces ou que non?
Credes que con empatía o mundo é un lugar mellor?

Carta gañadora: LOBO (30-60-45)



Preguntas para iniciar a reflexión

Que consello lle dariades para que mellorase como amigo?
Por que é tan importante que nos sintamos escoitados?

Carta gañadora: BOLBORETA (35-50-25)



Preguntas para iniciar a reflexión

Como crees que os seus amigos lle poden axudar a mellorar este aspecto?
Resúltavos sinxelo intervir nun conflito?

Figura 27. Batallas 24, 25 e 26 parte dianteira

BATALLA nº 24

Este personaxe está cada vez máis conforme coa súa imaxe, os seus principios e a súa forma de actuar. Fai pouco, o mellor amigo deste personaxe foi correndo a preguntarlle como podía facer no seguinte caso: "Onte fun recoller unhas cartas, o can dun veciño arrancoumas da man e deixoumas todas babadas, nese momento non suben como reaccionar e non dixer nada". Este personaxe explicoulle que o mellor era ir falar co veciño e intentar que lle pedira desculpas. O que pasou foi que ao personaxe esquecéuselle dicirlle ao seu amigo que quizais tiña que poñerse na pel do dono do can e afondar máis no problema, quizais o dono precise axuda domesticando ao seu animal de compañía..

BATALLA nº 25

Unha das características máis importantes deste personaxe é que sempre sabe mediar coas emocións dos demais. Se alguén se sente mal, sabe como animalo, se alguén se sente moi ben é o primeiro en unirse á festa de risas e felicidade. Ademais sabe ver a través das persoas, pero ve a través del mesmo? O outro día cando lle preguntaron que ía facer logo de rematar os seus estudos empezou a frustrarse, pois tiña moitas ideas e á vez ningunha clara. Quizais debería facer un exercicio de meditación e pensar no seu futuro e na súa propia vida.

BATALLA nº 26

Este personaxe ten moi bo corazón. Sempre está preocupado pola xente do seu redor, aínda que, moitas veces, as persoas non son conscientes disto, porque non sabe comunicarllelo. Sempre foi bastante torpe neses temas! Aínda o outro día, foi á casa dunha veciña e por non ofendela, non lle dixo que era intolerante á lactosa e comeu toda a tarta de queixo que lle deu. Despois botou media noite no cuarto de baño...

Figura 28. Batallas 24, 25 e 26 parte traseira

Carta gañadora: SEREA (50-80-70)



Preguntas para iniciar a reflexión

Credes que podemos sentir empatía sen estar de acordo coa outra persoa?
Que consello lle dariades vós ao amigo?

Carta gañadora: MEIGA (85-70-55)



Preguntas para iniciar a reflexión

Cal é o voso maior soño ou meta na vida?
En que cousas debedes traballar ou mellorar para conseguilo?

Carta gañadora: MARIÑEIRO (90-25-40)



Preguntas para iniciar a reflexión

Como vos sentides cando alguén mostra empatía cara vós?
De que maneiras se pode dicir que non sen ferir os sentimentos alleos?

Figura 29. Batallas 27, 28 e 29 parte dianteira

BATALLA nº 27

Este personaxe está sempre atarefado, tanto que ás veces isto satúrao e dá malas contestacións a quen se lle poña por diante. Aínda o outro día lle dixo á súa irmá que xa estaba farto de escóitala. Á pobre rapaza, que estaba chorando pola morte do can!!! Só pensa nel mesmo e punto. Iso si, isto último dáelle bastante ben, coñece as súas fortalezas e virtudes. Admite algún erro de vez en cando, pero sen pasarse...

BATALLA nº 28

Este é un personaxe peculiar, con moitísimo potencial pero moi poucas gañas de ter en conta aos demais, as súas opinións e os seus sentimentos. Poucas veces lle cae ben á xente porque non sabe nin traballar en grupo, nin falar nin nada, a súa idea sempre ten que ir por riba, e iso, por moito que o queiran, acaba por aburrir!

BATALLA nº 29

Os amigos deste personaxe non saben moi ben que facer para axudarlle, porque non se abre nada a eles. É un individuo tranquilo, paciente e preocupado, incluso de máis! Ten unha comprensión profunda das propias emocións e das dos demais, pero non sabe expresalo, polo que moitas veces percibe pouco apoio das súas amizades. Non é que non lle queiran axudar, é que cada un ten a súa vida e ás veces precisan que este personaxe lles comunique o que necesita. Porque estar preguntándolle todo o tempo se está ben... ás veces cansa!

Figura 30. Batallas 27, 28 e 29 parte traseira

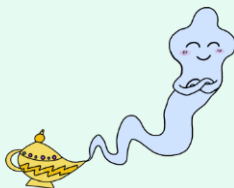
Carta gañadora: CAIXEIRO (10-35-60)



Preguntas para iniciar a reflexión

Podemos empatizar con unha situación que nunca vivimos?
É posible empatizar cun animal?

Carta gañadora: XENIO (20-10-90)



Pregunta para iniciar a reflexión

Cando se traballa en grupo é máis importante saber ceder ou é preferible defender as nosas ideas?

Carta gañadora: LIBÉLULA (75-15-85)



Preguntas para iniciar a reflexión

Cando tedes un problema, sempre pedides axuda?
A quen vos resulta máis sinxelo pedir axuda?

Figura 31. Batallas 30, 31 e 32 parte dianteira

BATALLA nº 30

É un caso estraño o deste personaxe. Fai todo o que pode polos demais e sempre é moi educado e atento coas necesidades da xente, pero chega a un punto no que é case enfermizo. Algúns dos que o coñecen ben din que é posible que non saiba nin de que cor é a súa cara. Tanta atención para os demais e tan pouca para el mesmo. Que mágoa!

BATALLA nº 31

Mentres estaba viaxando para visitar a un familiar, o autobús no que ía este personaxe sufriu unha avaría. Todos os pasaxeiros se puxeron moi nerviosos, pero esta persoa soubo manter a calma e axudar a que os demais tamén o fixeran. Tiña algún coñecemento de mecánica polo que soubo como buscar a solución perfecta para o problema, e tomou todas as decisións necesarias para que todo o mundo estivera a salvo e puidera chegar ao seu destino sen complicacións.

BATALLA nº 32

Cando este personaxe se fixo maior, tivo que tomar decisións moi importantes que afectarían ao resto da súa vida... Esta foi unha situación de moito estrés para o personaxe, pero soubo como controlalo bastante ben... Tivo algún problema ao que lle puxo solución sen moita dificultade, pero á hora de tomar decisións moi importantes, case sempre precisou de unha segunda e incluso terceira opinión antes de decidir.

Figura 32. Batallas 30, 31 e 32 parte dianteira

Carta gañadora: PANTASMA (60-85-10)



Preguntas para iniciar a reflexión

Está ben estar sempre máis preocupado polos demais que por un mesmo?
Por que é importante prestarse atención a un mesmo?

Carta gañadora: POLICÍA (85-95-90)



Preguntas para iniciar a reflexión

Por que é importante manter a calma en situacións de estrés?
Se forades o personaxe protagonista da historia, que lle diríades ao resto de pasaxeiros para tranquilizalos?

Carta gañadora: ENFERMEIRO (80-75-70)



Preguntas para iniciar a reflexión

Tomar decisións propias é algo moi importante, pero credes que esta ben ter en conta as opinións de seres queridos antes de tomar unha?
Cando non sabedes que decisión tomar, a quen lle pedides axuda?

Figura 33. Batallas 33, 34 e 35 parte dianteira

BATALLA nº 33

Un grupo de amigos e amigas ten moitas ganas de formar un equipo para facer deporte. Están buscando candidatos que teñan un bo espírito de equipo e que saiban traballar baixo presión para poder ir a torneos... Un dos seus requisitos fundamentais é saber solucionar problemas que poidan aparecer tomando as decisións oportunas... Unha persoa deste grupo propón ao personaxe que protagoniza esta batalla, pero os demais membros opóñense... Pode non ser o peor candidato, pero sempre escapa cando non sabe como manexar un conflito.

BATALLA nº 34

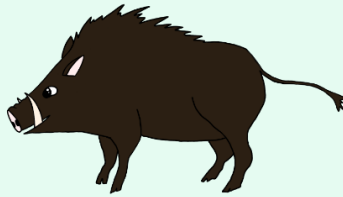
Fai uns días, este personaxe presenciou un conflito no que ambas partes se enfadaron moito, había moitos berros e case chegan aos golpes... As partes implicadas acudiron a este personaxe como testigo do conflito para atopar unha solución. Pese a que este lles intentou axudar e puido manter a calma en case todo momento, non foi capaz de reflexionar e pensar criticamente quen era o culpable desa situación, e polo simple feito de evitar ter que tomar unha decisión, preferiu manterse ao marxe, pese a que estaba moi claro que en era o culpable...

BATALLA nº 35

A rotura dunha tubería no medio da cociña é un problema ben gordo, pois toda a casa podería asolagarse... O personaxe ao que lle pasou isto púxose bastante nervioso, pero soubo controlalo bastante ben. Non hai case ninguén mellor ca el para resolver un problema, polo que rapidamente atopou unha solución, pero tivo que preguntar varias veces a outros veciños antes de actuar... Sempre ten moi boas ideas, pero debería confiar un pouco máis nel mesmo para atreverse a tomar decisións sen necesidade de validación externa continua.

Figura 34. Batallas 33, 34 e 35 parte traseira

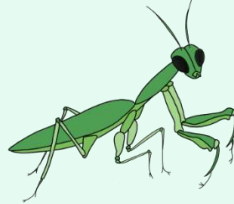
Carta gañadora: XABARIL (30-40-35)



Preguntas para iniciar a reflexión

Credes que escapar dos problemas nos axuda a solucionalos?
De todos os requisitos que teñen, cal credes que é o máis importante para ser un bo membro dun equipo?

Carta gañadora: BARBANTESA (65-50-10)



Preguntas para iniciar a reflexión

Para solucionar un conflito no que non estás implicado, é importante posicionarse nun bando ou é mellor dar opinións obxectivas?
Se vedes que dúas persoas de están pelexando, está ben mediar o conflito aínda que non cho pidan?

Carta gañadora: FADA (70-90-75)



Preguntas para iniciar a reflexión

Confiades en vós mesmos?
É útil ter boas ideas se nunca as levades á práctica por medo ao fracaso?

Figura 35. Batallas 36, 37 e 38 parte dianteira

BATALLA nº 36

Ante calquera problema que xurda na súa vida, por pequeno que sexa, este personaxe sempre se agobia moito, o que o bloquea ata o punto de non poder buscarlle solución ao conflito ou tardar o dobre do que debera. Aínda que os seus amigos e amigas tentan axudalo ofrecéndolle múltiples opcións para solventalos, isto paraliza aínda máis, pois tan malo lle parece non ter ningunha solución como ter que escoller entre varias.

BATALLA nº 37

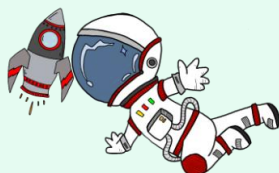
Este personaxe ten un traballo que implica estar continuamente baixo presión e solucionando problemas. O peor de todo é que os erros moitas veces non son pola súa culpa, pero aínda así ten que solucionarlos. Traballa alegre e tenta non frustrarse porque lle encanta o que fai e non quere abandonar. Agarda que para o próximo ano a cantidade de problemas sexa menor pois, de non ser así terá que tomar unha decisión dura, e esta non é unha das súas maiores virtudes.

BATALLA nº 38

Cando algo non vai como quere ou xorde un conflito no que este personaxe está implicado, no canto de empregar o sentido común e razoar, bloquéase e fai cousas que non debe e que lle fan dano aos demais. O resto entende que é porque non o sabe xestionar doutra maneira, pero xa están bastante fartos de que actúe así...

Figura 36. Batallas 36, 37 e 38 parte traseira

Carta gañadora: ASTRONAUTA (25-45-15)



Preguntas para iniciar a reflexión

Que consello lle dariades ao personaxe para aprender a tomar decisións?
É mellor seguir o noso propio criterio ou os consellos que nos den persoas queridas?

Carta gañadora: INFORMÁTICA (90-80-65)



Preguntas para iniciar a reflexión

Deberiamos ter sempre a responsabilidade de amañar os erros feitos por outras persoas?
Que consello lle dariades a este personaxe para decidir sobre o seu futuro?

Carta gañadora: ABELLA (15-35-40)



Preguntas para iniciar a reflexión

Está xustificado actuar mal cos demais cando se está nunha situación de moita presión? Por que?

Figura 37. Batallas 39, 40 e 41 parte dianteira

BATALLA nº 39

Este personaxe é o que lle outorga o punto de cordura ao grupo de amigos. Sempre razoa moito as cousas e reflexiona sobre todo o que se fala. Non acostuma haber problemas entre os membros do grupo, pois todos se levan moi ben, pero cando os hai, este personaxe mantén a calma e fai de mediador. Non é árbitro, pero podería selo, porque se lle dá xenial mediar para solucionar os conflitos.

BATALLA nº 40

Malia que poida parecer o contrario, o certo é que este personaxe é unha persoa moi amedrentada, o que o leva a estar en tensión case todo o tempo. É algo que, aínda que o está traballando, polo momento non o domina nada ben. Os conflitos na súa vida son frecuentes, especialmente por confusións, pero isto é algo ao que xa se acostumou e na actualidade está levando bastante ben.

BATALLA nº 41

O traballo deste personaxe fai que este sempre estea angustiado e ansioso. Todo isto xera que cando ten un problema só berrapoñéndose histérico e non é capaz de razoar nada. Ademais, como non se fía si mesmo, ten moitos problemas para tomar decisións, xa que non confía no seu criterio.

Figura 38. Batallas 39, 40 e 41 parte traseira

Carta gañadora: DRAGÓN (75-70-95)



Preguntas para iniciar a reflexión

Credes a figura dun mediador nun conflito é sempre necesaria?
Como debe actuar un mediador para ser de axuda para ambas partes?

Carta gañadora: VAMPIRESA (35-60-55)



Preguntas para iniciar a reflexión

Credes que o medo é algo que nos impide facer cousas ou propoñernos metas?
Que se pode facer para diminuílo?

Carta gañadora: BAILARÍN (10-15-20)



Preguntas para iniciar a reflexión

Cando estades nun ambiente tenso, como xestionades a presión e o estrés que vos xera?
Que consellos lle dariades ao personaxe para mellorar neste aspecto?

Figura 39. Batallas 42, 43 e 44 parte dianteira

BATALLA nº 42

Ante situacións complexas esta personaxe intenta buscar o xeito de relaxarse para poder resolver os problemas que lle ocorren, pero a realidade é que non é moi bo nisto. Sempre que ten que atopar unha solución, en vez de buscar un xeito calmado para entrar en razón, vólvese tolo e incluso agresivo. Todo isto aféctalle ao tomar boas decisións, xa que o converte nun personaxe con pouco manexo de emocións, non podendo estar calmado case nunca para pensar.

BATALLA nº 43

Este personaxe ten unha boa autoestima, xa que cada vez que se mira nun reflexo non pode evitar gustarse a si mesmo. O problema é que cando alguén lle di o contrario vólvese tolo, non só non acepta as malas críticas, senón que tamén lle custa moito volver a calma. Algo que máis ou menos se lle da ben é decidir que pode facer para mellorar o seu aspecto.

BATALLA nº 44

Este personaxe leva toda a súa vida indo a sesións de mindfulness, non existe case nada que o poda poñer nervioso, xa que ten moitas técnicas para loitar contra iso. Ademais, grazas a súa capacidade para calmarse, tamén é moi bo poñéndolle solución a situacións complexas, xa que sabe pensar tranquilamente. Ademais, todo isto vólveo un gran asesor, tódolos seus amigos chámano cando están indecisos, xa que este personaxe sabe sempre que facer.

Figura 40. Batallas 42, 43 e 44 parte traseira

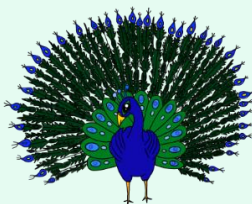
Carta gañadora: GATO (40-20-25)



Preguntas para iniciar a reflexión

Credes que a agresividade poder a solución para algún problema?
Pensades que manexar ben as nosas emocións inflúe no xeito no que manexamos o estrés?

Carta gañadora: PAVO REAL (45-25-50)



Preguntas para iniciar a reflexión

Ter unha boa autoestima é importante, e mostralo aos demais pode estar ben, pero existe un límite no que isto poida molestar aos demais?

Carta gañadora: CICLOPE (95-85-80)



Preguntas para iniciar a reflexión

É importante ter técnicas para poder relaxarnos?
Credes que este personaxe se pode chegar a sentir presionado por crer que sempre debe solucionar os problemas dos demais?

Figura 41. Batalla 45 parte dianteira

BATALLA nº 45

Este personaxe estaba acostumado a que ninguén o vira con bos ollos e isto facíalle estar mal, pero leva traballado moito nel mesmo polo que, cada vez sabe máis como calmarse e resolver de xeito óptimo os problemas que lle poden xurdir. Outra cousa na que destaca é na súa capacidade de pensar e de razoar as cousas, el non é malo, por que se vai a ter que poñer triste por algo que non é así?

Figura 42. Batalla 45 parte traseira

Carta gañadora: DEMO (60-65-85)



Preguntas para iniciar a reflexión

A opinión que os demais teñen sobre un mesmo/a pode ser importante, pero debemos deixarnos levar soamente polo que outras persoas pensen de nós?

9.3. Anexo 3: Normas do xogo

Figura 43. Portada e contraportada



Figura 44. Páxinas da 1 á 3

	<h2>ÍNDICE DE CONTIDO</h2> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="width: 70%;"> <ol style="list-style-type: none"> 1. INTRODUCCIÓN 2. MATERIAIS QUE INCLÚE 3. OS XOGADORES 4. AS CARTAS <ul style="list-style-type: none"> • Partes dunha carta • Tipos de cartas 5. OS PUNTOS 6. AS BATALLAS <ul style="list-style-type: none"> • Preparativos previos • Obxectivo • Como se xoga? • Como se gaña? • Que se fai despois das batallas? </div> <div style="width: 25%; text-align: right;">  </div> </div>
--	--

1. INTRODUCCIÓN


Este é un programa de traballo de habilidades socioemocionais baseado na clasificación das mesmas feitas pola OMS (1993), que se planea como unha proposta de aplicación anual, facendo unha repartición das destrezas a traballar nos tres trimestres.

O fio condutor do programa será unha serie de cromos cos que se traballará durante todo o curso. Por cada trimestre empregaranse unhas cartas cuns personaxes diferentes. A forma de introducilas será a través dunha historia que conectará a vida destes dun xeito creativo e aloucado. En cada trimestre presentaranse unha serie de actividades e propostas que terán sempre o mesmo funcionamento.

2. MATERIAIS


Estes serán os materiais a usar por cada aula:

- 108 cromos (36 para cada trimestre).
- Historias sobre as personaxes dos cromos.
- Guía de actividades e recursos correspondentes
- Táboa de reconto de puntos (trimestral).
- Tarxetas de batalla (12 para cada trimestre).
- 2 taboleiros de xogo
- Trofeos dos gañadores das batallas.



3. OS XOGADORES

Por cada clase faranse 4 grupos de xogadores. A cada grupo asignaráselle unha cor: morado, verde, amarelo ou vermello. O reparto cromático será a modo de sorteo, desta forma evítaranse conflitos entre as crianzas.



4. AS CARTAS

AS PARTES DUNHA CARTA

NOME DA CARTA 10

Debuxo da personaxe

Habilidade 1 - %

Habilidade 2 - %

Habilidade 3 - 30%

Narrativa da personaxe

→ VALOR DE COMPRA DA CARTA




Figura 45. Páxinas da 4 á 7

TIPOS DE CARTAS

Dentro da colección, hai tres tipos de cromos: persoas, animais e fantasía. Todos eles cobran vida nunha historia que dará inicio e sentido a todas as actividades do trimestre. Cada historia contará con 18 personaxes, polo que o cómputo anual de cartas é de 54. Para permitir que os equipos dispoñan de cartas variadas, faranse 2 copias de cada unha destas, aumentando o total a 108, 36 por cada trimestre.

1º TRIMESTRE	
	Manexo de emocións Relacións interpersoais Pensamento creativo
PERSOAS	Pintor Carpinteira Panadeiro Carteira Perruqueiro Xardineiro
ANIMAIS	Grilo Can Chirlomirlo Ovella Raposo Vacaloura
FANTASÍA	Xigante Elfo Apalpador Fauno Momia Trasno





As crianzas poderán comprar as cartas con puntos, cuxa consecución está detallada no seguinte epigrafe.

2º TRIMESTRE	3º TRIMESTRE
Empatía Comunicación asertiva Autocoñecemento	Manexo de tensión e estrés Problemas e conflitos Toma de decisións e pensamento crítico
Avoa Marifeiro Alcaldesa Granxeiro Bibliotecario Caixeiro	Futbolista Policía Astronauta Bailarín de ballet Enfermeiro Informática
Lobo Burro Libélula Cocho Serpe Bolboreta	Capibara Gato Xaberil Abella Pavo real Barbatesa
Xenio de lámpada Serea Unicornio Gárgola Fantasma Meiga	Dragón Ciclope Medusa Fada Vampiro Demo

5. OS PUNTOS


Existen dúas posibilidades que permitirán ao alumnado conseguir puntos, unha grupal e outra individual.

CONSEGUIR PUNTOS GRUPALMENTE

Participando de maneira axeitada nas actividades que se inclúen neste programa, cada alumno/a obterá un máximo de 5 puntos. En función do aproveitamento e participación na tarefa, esta puntuación pode ser menor.

CONSEGUIR PUNTOS INDIVIDUALMENTE

Con accións individuais tamén se poderán gañar puntos, que seguen unha organización específica en fichas de rexistros incluídas nos materiais para o docente. Ditas accións e comportamentos aparecen detalladas na seguinte táboa




O rexistro de puntos faise con unha táboa de dobre entrada na que se fai unha relación entre cada neno ou nena e unha serie de destrezas a cumprir. Se a crianza cumpre con esta conduta, a mestra ou mestre fará unha marca na cela correspondente, que se traducirá na obtención dun punto.

Os ítems a avaliar en cada trimestre teñen relación directa coas habilidades traballadas no mesmo, pero ao ser estas condutas que se pretenden manter e incorporar como destrezas de uso diario, son acumulativas, polo que, as que se traballan o primeiro trimestre, engádense ás do segundo, e ambas ás do terceiro.

Pouco a pouco, o sistema vai entrando nunha fase de esvaecemento, na que para que unha conduta se repita, non é necesario premiala con tanta frecuencia. Deste modo, aquelas a premiar no primeiro trimestre poden repetirse ata tres veces, as do segundo dúas e as do terceiro unicamente unha vez. Deste xeito, a consecución de cromos tamén se dificulta, porque non é posible limitarse á repetición dunha única conduta e o alumando debe ampliar o seu abano para obter puntos como recompensa.

A continuación móstrase unha listaxe con todas as accións a valorar, que como anteriormente se mencionou, son acumulativas ao longo dos trimestres.

Figura 46. Páxinas da 8 á 11

ACCIÓN A VALORAR NO 1º TRIMESTRE	
Verbaliza os seus sentimentos ou emocións nunha situación concreta.	<p>Para levar a cabo o reconto da puntuación, na clase pendurárase un taboleiro. Nel inclúiranse os nomes das crianzas escritos na cor do equipo ao que pertencen. Cada vez que un neno ou nena logre un punto individual, deixarase constancia no taboleiro. Unha vez logren puntuación suficiente para comprar un cromo, de xeito individual, elixirán a carta que desexen adquirir. O momento recomendado para dita compra será antes do inicio do recreo, no tempo da merenda, para non ocupar parte do tempo lectivo das materias.</p> <p>Unha vez feita a compra, os cromos gardaranse en sobres de cores (correspondentes aos equipos) para usalos de xeito grupal nas "batallas". O funcionamento das mesmas detállase no seguinte apartado. Así, toda acción individual repercute no grupo.</p> <p>Paralelamente a isto, a mestra anotará o cómputo total de puntos por equipo, de xeito que, ao final de cada mes, se poida facer un <i>ranking</i> global, sumando os puntos obtidos por todos os equipos da mesma cor a nivel de centro.</p>
Axuda a outro neno/a a entender ou verbalizar as súas emocións nun momento puntual.	
Axuda a un compañeiro ou compañeira ante unha situación de necesidade específica.	
É capaz de colaborar efectivamente en tarefas grupais (dialogar, propoñer ideas, chegar a acordos...)	
Aporta unha idea innovadora durante o desenvolvemento da vornada escolar (nunha actividade, posta en común, no patio...)	
ACCIÓN A VALORAR NO 2º TRIMESTRE	
Demuestra empatía, comprendendo as emocións dos demais e actúa en consecuencia.	
Expresa a súa opinión en situacións de conflito sen atacar ás outras partes implicadas.	
Responde ante as interrupcións do seu discurso pedindo, sen agresividade, ser escoitado/a.	
Identifica os propios gustos e preferencias e exprésaos nunha situación concreta.	
ACCIÓN A VALORAR NO 3º TRIMESTRE	
Recoñece as propias limitacións e solicita axuda a unha compañeira/o ou docente para resolver un problema.	
Ante unha situación de estrés usa un método para relaxarse que lle resulta efectivo.	
Recoñece o estrés noutro compañeiro ou compañeira e axúdalle a manexalo.	
Axuda a mediar e atopar solución a un conflito no que non estaba inicialmente implicado/a.	
Resolve autonomamente un conflito de xeito pacífico e sen recorrer á axuda dun adulto.	
Acepta unha decisión tomada democraticamente por unha maioría aínda que esta non se correspondera coa propia elección.	

6. AS BATALLAS

A colección e acumulación de cromos terá como obxectivo o poder usalos nas denominadas batallas, nas que os equipos se enfrontarán para proclamarse campións. Estas batallas comezarán na terceira semana do trimestre e continuarán semanalmente ata a fin do mesmo. Para a realización dunha batalla precísaranse os seguintes materiais:

Cromos acumulados polos equipos

Taboleiro de xogo

Cartas de batalla

Trofeos coas cores dos equipos

PREPARATIVOS PREVIOS

En cada clase haberá catro equipos, polo que nos momentos de celebrar batallas, faranse sempre dúas rondas. A primeira será unha **semifinal** na que se enfronten dous equipos por unha banda e outros dous pola outra, e unha **batalla final** na que os vencedores de ambas rondas anteriores compitan polo posto gañador. Os grupos enfrontados na primeira ronda serán seleccionados por medio dun sorteo.

Unha vez organizada a orde das batallas, comeza o xogo. Todos collerán e revisarán as cartas que o seu equipo acumulou nos días previos ao enfrontamento e colocaranse no lugar de batalla (unha mesa por cada batalla).

O mestre da aula encargárase de ler a tarxeta de batalla coa que se xogará e colocará esta sobre a mesa.

OBXECTIVO DO XOGO

As cartas de batalla describen unha situación que lle ocorre a alguén. O obxectivo dos xogadores é atopar que personaxe puido ser o protagonista dese relato, tendo en conta as destrezas sociais usadas por este, facendo unha comparación coas características dos cromos dos que dispoñen.

COMO SE XOGA?

Tras a lectura da tarxeta de batalla, esta será colocada sobre a mesa na que se estea xogando para que os membros dos equipos a poidan revisar en caso de ser preciso. Neste instante, comezase unha conta atrás de **5 minutos**, na que os xogadores/as de cada equipo deberán revisar os seus cromos e tratar de buscar aquel cuxas características se corresponden coa historia descrita na tarxeta. Unha vez o tempo remate, os xogadores deberán pousar todas as cartas e colocar a seleccionada sobre o taboleiro de xogo.

CROMO EQUIPO 1

CROMO EQUIPO 2

CARTA DE BATALLA

Cada equipo escollerá un **portavoz** que explicará a súa elección, facendo conexión entre as actitudes descritas na historia e as destrezas do cromo.


Figura 47. Páxina 12

QUE SE FAI DESPOIS DA BATALLA?

O equipo vencedor gañará o privilexio de que o trofeo coas cores do seu grupo quede exposto na entrada do colexio, xunto cos trofeos de tódalas outras clases, polo que, tras acabar a batalla final, o equipo vencedor irá a colocar o seu trofeo. O mestre ou mestra poderá decidir outro tipo de beneficios engadidos en función dos gustos e características do seu alumnado. Por exemplo: ir de primeiro na fila, unha nota informativa para as familias, escoller algunha canción para escoitar na aula, cinco minutos máis de patio...

Unha vez tódalas batallas rematan e o vencedor se proclama, pasarase a facer unha pequena asemblea na que se comenten as situacións descritas nas batallas. Como punto de partida e axuda aos docentes, as propias cartas de batalla incluírán no dorso algunhas preguntas que teñan relación coa situación descrita que poida dar pé ao diálogo.

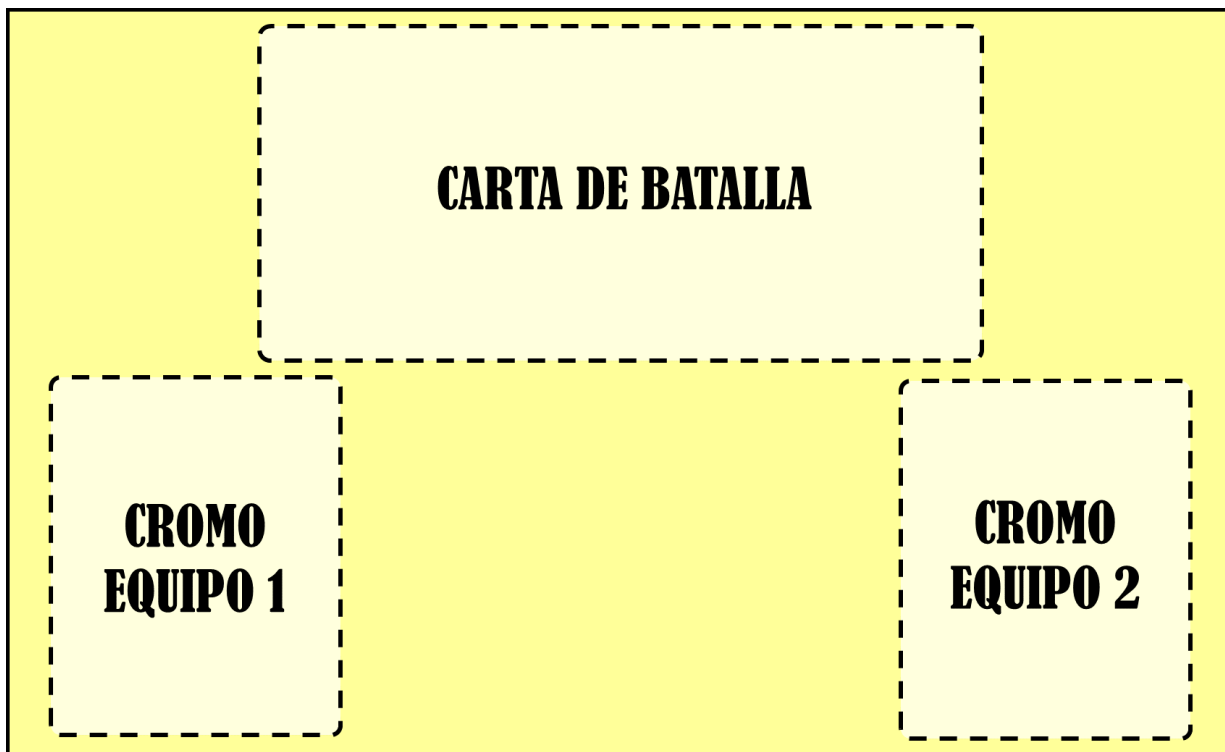
Carta gañadora: PANTASMA (60-85-10)



Preguntas para iniciar a reflexión

Está ben estar sempre máis preocupado polos demais que de por un mesmo?
Por que é importante prestarse atención a un mesmo?

Figura 48. Taboleiro para batallas



9.4. Anexo 4: recursos das actividades

Primeiro trimestre

Actividade 1. Círculo de confianza

Figura 49. Recurso actividade 1

LISTAXE DE PREGUNTAS:
1. Cal é o teu nome completo? Gústache o teu nome?
2. Tes algunha mascota?
3. Cal é o teu hobby favorito cando non estás na escola
4. Quen é a persoa na que máis confías?
5. Que farías se foras invisible?
6. Que tres cousas levarías a unha illa deserta?
7. Se tiveras que ser unha persoa por un día, a quen escollerías?
8. Cal foi o teu último soño?
9. Que che gustaría ser de maior?
10. Cal é un dos teus soños máis importantes?
11. Se hoxe faltaras ao cole, que farías?
12. Conta algo de ti que case ninguén saiba.
13. Di algo que se che de moi ben e algo que se de regular.
14. Que che gusta de ti mesmo ou mesma?
15. Que talento che gustaría ter?
16. Que é o que máis che gusta do colexio?
17. Que idioma che gustaría aprender?
18. Cal é a túa expectativa para o día de hoxe?
19. Gústache bailar?
20. Cal é a túa comida favorita?
21. Que farías se puideras voar?
22. Cal é a túa película ou serie favorita?
23. Cal é o teu color favorito?
24. Conta un momento no que te sentiches moi feliz.

Actividade 3. Chuchuwá das emocións (1º ciclo)

Letra da canción:

Figura 50. Recurso actividade 3 para primeiro ciclo

CHUCHUWÁ DAS EMOCIÓNS

Chuchuwua, chuchuwua, chuchuwua-wua-wua (x2)

Compañía, ALEGRÍA

Chuchuwua, chuchuwua, chuchuwua-wua-wua (x2)

Compañía, ALEGRÍA, CARA ENFADADA

Chuchuwua, chuchuwua, chuchuwua-wua-wua (x2)

Compañía, ALEGRÍA, CARA ENFADADA, CARA TRISTE

Chuchuwua, chuchuwua, chuchuwua-wua-wua (x2)

Compañía, ALEGRÍA, CARA ENFADADA, CARA TRISTE, MOITA RISA

Chuchuwua, chuchuwua, chuchuwua-wua-wua (x2)

Compañía, ALEGRÍA, CARA ENFADADA, CARA TRISTE, MOITA RISA,
ESTAMOS CANSOS

Chuchuwua, chuchuwua, chuchuwua-wua-wua (x2)

Compañía, ALEGRÍA, CARA ENFADADA, CARA TRISTE, MOITA RISA,
ESTAMOS CANSOS, QUE SORPRESA

Chuchuwua, chuchuwua, chuchuwua-wua-wua (x2)

Compañía, ALEGRÍA, CARA ENFADADA, CARA TRISTE, MOITA RISA,
ESTAMOS CANSOS, QUE SORPRESA, TEÑO MEDO

Chuchuwua, chuchuwua, chuchuwua-wua-wua (x2)

Compañía, ALEGRÍA, CARA ENFADADA, CARA TRISTE, MOITA RISA,
ESTAMOS CANSOS, QUE SORPRESA, TEÑO MEDO E AGORA CALMA

Actividade 3. Cuadrícula de sentimentos (2º ciclo)

Figura 51. Recurso actividade 3 para segundo ciclo

CUADRÍCULA DOS SENTIMENTOS				

Actividade 6. Situacións e sentimentos

Figura 52. Recurso actividade 6

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS ESTÁS MERCANDO UN BOLO DE PAN NUNHA PANADERÍA	SITUACIÓNS E SENTIMENTOS ACABAS DE PERDER O TEU XOGUETE FAVORITO
SITUACIÓNS E SENTIMENTOS ACABAS DE GAÑAR A LOTERÍA, AGORA ERES MILLONARIO/A	SITUACIÓNS E SENTIMENTOS LEVAS UN DÍA ENTEIRO SEN DURMIR

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
ATOPAS UNHA ARAÑA
XIGANTE DENTRO DO
TEU ESTOXO

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
A MESTRA ACABA DE
CASTIGARTE POR ALGO
QUE NON FIXECHES

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
QUEDACHES CUN
AMIGO E CHEGOU
UNHA HORA TARDE

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
ESTAS VENDO UNHA
PELÍCULA DE TERROR

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
IRA

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
SORPRESA

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
TRISTEZA

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
FELICIDADE

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
MEDO

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
NOXO

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
VERGOÑA

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
CALMA

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
CANSAZO

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
ENVEXA


SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
CULPA

SITUACIÓNS E SENTIMENTOS
AMOR


Segundo Trimestre

Actividade 12. Equidade ou igualdade?


Figura 53. Recurso actividade 12




SEREA E MARIÑEIRO



Teñen que facer unha carreira por terra, pero a serea cree que é inxusto... Ela non ten pernas para correr! Pero facela por mar tampouco é boa solución para o mariñeiro. Que podemos facer para igual as condicións?



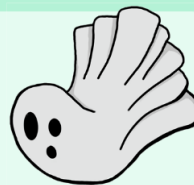
AVOA E BOLBORETA



Ambas deben subir ao máis alto dunha árbore... A avoa di que para ela é unha tarefa demasiado difícil, como poderemos axudar a que ambas o consigan?



SERPE E PANTASMA



A tarefa parece sinxela, atravesar unha porta pechada, pero a serpe non ten mans para abrir o pomo da porta e a pantasma parece ter maior facilidade... Como podemos axudar a que ambas o poidan conseguir?



UNICORNIO E BIBLIOTECARIO



A mestra está facendo un ditado pero ambos teñen dificultade para facelo... O unicornio non sabe como coller o lapis coa boca e o bibliotecario non escoita nada do que di a mestra... Como os podemos axudar a completar a tarefa?



LIBÉLULA E MEIGA



Un veciño da vila preparou unha sopa boísima, pero dixo que soamente lle deixaría probala a aquel que a poida comer con culler. A meiga teno fácil pero ve que a libélula ten moitas ganas de probala, e non sabe como usar a culler... Como a podemos axudar?

Actividade 12. Nos pés do outro (3º ciclo)

Figura 54. Recurso actividade 12 para terceiro ciclo

NOS PÉS DO OUTRO. SITUACIÓN 1

AVOÁ

Eres moi maior e moitas veces esqueces chamar á túa filla, pero quere-la moito..

FILLA

Estas moi enfadada porque pensas que a túa nai non te chama porque non ten interese en facelo.

NOS PÉS DO OUTRO. SITUACIÓN 2

MARIÑEIRO

Sempre estas no mar porque é un lugar onde te sintes seguro e protexido. O ruído da cidade molestache moito, pero iso fai que levas sen ver aos teus amigos varias semanas

AMIGA

Estas frustrada porque nunca podes quedar co mariñeiro, sempre ten unha escusa e pensas que el está quedando con outras persoas.

GRANXEIRO

Non naciches en Galicia e non sabes falar galego. Ás veces en lugar de intentalo prefires quedar na casa e non falar con ninguén. A ti serveche con entenderte a ti mesmo.

CURMÁ

O teu curmán o granxeiro non se relaciona con ninguén na vila pero ti estaste esforzando moito para que faga novos amigos... senón vai quedar so o resto da súa vida

BIBLIOTECARIO

Tes problemas de xordeira e últimamente andas con medo pola vila porque hai un motorista que sempre salta os semáforos e ti non escoitas cando ven a moto...

MOTORISTA

Fai pouco que sacaches o carnet e non se che da moi ben conducir... ademais tes un problema de visión que che dificulta distinguir as cores dos semáforos

ALCALDESA

Levas 4 días sen durmir e soamente traballas sen parar. Intentas Axudar a todo sos veciños pero cando a túa secretaria che pide un favor dislle que non podes. Estas esgotada e precisas durmir. Mañá intentarás axudala...

SECRETARIA

Levas moito tempo querendo solucionar un asunto que precisa da axuda da alcaldesa, ela sempre axuda a todo o mundo pero cando ti lle pides un favor, ela négase. Estas moi enfadada, non é xusto!

CAIXEIRO

Cando coñeces a alguén cústache moito ser sociable e abrirte, ás veces das contestacións bordes pero non o fas con mala intención. O outro día berráchelle no super a un novo veciño que chegou á vila

VECIÑO NOVO

O caixeiro deuche unha moi mala contestación no super o outro día. Ti nos fixeras nada e el berrouche. Acabas de chegar á vila e estás moi descontento co recibimento que tiveches por parte do caixeiro...

AMIGO DO CAIXEIRO

Coñeces ben ao caixeiro e sabes que aínda que lle custe ser amable de primeiras é moi boa persoa. O outro día tivo un problema con un veciño novo e ti queres axudar a que se leven ben e explicarlle ao veciño que debe ter paciencia

A14. Creando historias

Figura 55. Recurso actividade 14

CREANDO HISTORIAS

O mariñeiro e o granxeiro atópanse meses despois de todo o conflito que pasou na historia.

CREANDO HISTORIAS

A avoa Balbina vai tomar café coa meiga e outros amigos/as uns días despois do sucedido na historia.

CREANDO HISTORIAS

A gárgola que golpeou ao mariñeiro foi reparada e colocada de novo no concello. Agora está conversando con outras gárgolas sobre o sucedido.

CREANDO HISTORIAS

Un grupo de sereas que viven coa Maruxaina están discutindo porque foi moi perigoso que o mariñeiro a vise, pero ela confía en que el non contará o seu segredo.

CREANDO HISTORIAS

Os concelleiros están dicutindo coa alcaidesa sobre a organización da XI busca de Sereas da vila.

CREANDO HISTORIAS

Días despois do sucedido, a avoa visita xunto con unas amigas ao xenio da lámpada para dicirlle que se portou fatal ao non axudala a curar ao seu neto.

Actividade 18. O dodecaedro das emocións

Figura 56. Recurso actividade 18



Terceiro Trimestre

Actividade 19. Eleccións de delegados/as

Figura 57. Recurso actividade 19



Actividade 21. Solución en cadea

Figura 58. Recurso actividade 21

CONFLITO 1

Durante o recreo, Ana e Marta están xogando xuntas cun xogo de bloques de construción. Ana quere construír unha torre, mentres que Marta prefire facer un castelo. Comezan a discutir sobre o que deberían construír.

CONFLITO 2

Durante un xogo de grupo na clase, Pedro non foi elixido para ningún equipo. Séntese triste e excluído, observando aos seus compañeiros xogar sen el.

CONFLITO 3

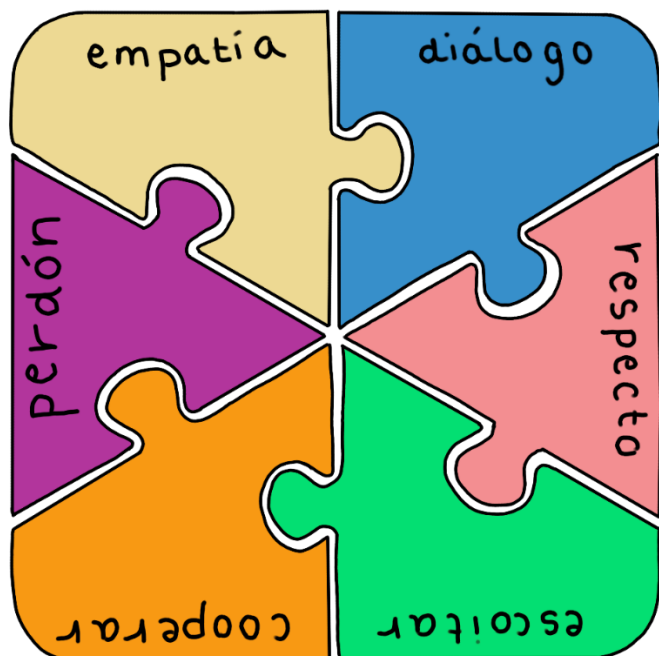
Lucía perdeu a súa boneca favorita na aula e cre que Carlos a colleu sen permiso. Lucía está enfadada e Carlos di que non a colleu.

CONFLITO 4

Durante un xogo de mesa na clase, algúns nenos acusan a Xoán de facer trampas para gañar. Xoán nega as acusacións, e o grupo está dividido e enfadado.

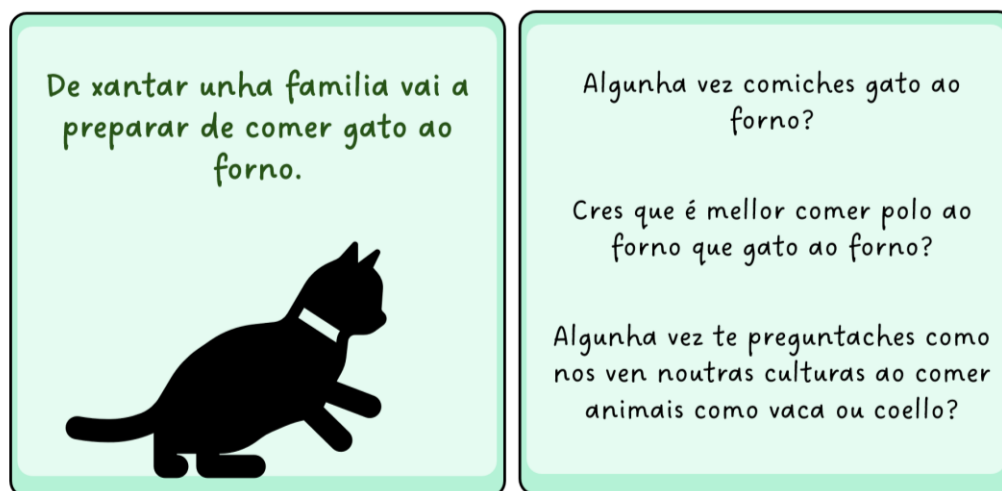
Actividade 21. En busca da resolución (2º Ciclo)

Figura 59. Crebacabezas



Actividade 22. Críticas filosóficas

Figura 60. Recurso actividade 22



Nun restaurante, na mesa do lado, un grupo de persoas non paran de sorber a comida.



Que opinas da xente que sorbe a comida mentres come?

Cres que é de boa educación ou de mala educación?

Algunha vez te preguntaches sobre as costumes que teñen noutros países sobre este tema?

Unha persoa non pode ir mercar roupa, por que non pode pasar á tenda coa súa cadeira de rodas.



Que fariades vos nun situación como esta?

Considerades que todos e todas debemos ser quen de entrar e acceder nos espazos que queiramos?

Credes que é xusto limitar ás persoas que precisan axuda para moverse polo simple feito de empregar unha cadeira de rodas?

Un neno non quere rematar a súa comida, e o seu pai obrígaolo a comela á forza.



Algunha vez viviches unha situación parecida?

Que farias ti se foses unha nai ou un pai e o teu fillo ou filla non quere comer?

Cres que a solución está nos actos violentos e agresivos?

No cole ninguén quere xogar con esta nena. Todos e todas se burlan dela.



Cres que a situación é agradable ?

Algunha vez estiveches nunha situación parecida?

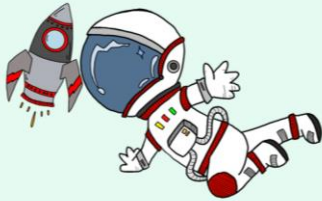
Cres que é correcto o comportamento dos nenos e das nenas?

Como solucionarías o problema?

A23. Dramatizando o estrés

Figura 61. Recurso actividade 23

SITUACIÓN 1



Cassiopea está moi agobiada porque non sabe como volver á súa casa. Precisa calmarse para poder pensar nas solucións.

SITUACIÓN 2



A vampiresa está moi estresada porque ten que facer moitas galletas, e xusto as que ten no forno están comezando a queimarse pero ela non pode sacalas. Precisa que alguén a axude a sacar as galletas.

SITUACIÓN 3



O dragón está moi angustiado porque se mollou e agora non pode escupir lume. Os seus amigos poden calmalo dicindo que debe esperar un anaco e despois a súa habilidade de escupir lume volverá.

SITUACIÓN 4



O enfermeiro está moi nervioso porque perdeu a súa bata favorita e non a pode atopar. Igual o que precisa é relaxarse para poder pensar coa mente tranquila e pedir axuda a algún compañeiro.

SITUACIÓN 5



O bailarín está enfadadísimo porque rompeu o pé xusto antes de actuar... pensa que xamais poderá volver a bailar. Vótalle toda a culpa a Cassiopea e do enfado que ten o que máis lle apetece é pegarlle. Esa non é a solución, polo que debe tranquilizarse e centrarse en sanar o seu pé.

Actividade 24. Rexistro de conflitos

Figura 62. Recurso actividade 24

Rexistro de conflitos

Data: Lugar:

Persoas implicadas:

Descrición do conflito: _____

Causas do conflito: _____

Solución adoptada: _____

Resultado da solución: _____

