



Facultade de Ciencias da Educación

Traballo de
fin de grao

Modalidade 1

“Traballo de iniciación á
investigación documental”

Titora: María Adelina Guisande Couñago

A importancia das habilidades sociais na Educación Infantil.

Programa de desenvolvemento
das habilidades sociais para previr
a agresividade infantil.

Autora: Tamara Rial Grille

Xullo 2016

A importância das habilidades sociais na Educação Infantil. Programa de desenvolvimento das habilidades sociais para prevenir a agressividade infantil.

La importancia de las habilidades sociales en la Educación Infantil. Programa de desarrollo de las habilidades sociales para prevenir la agresividad infantil.

The importance of social skills in Early Childhood Education. Development program of social skills for children to prevent childhood aggressiveness.

ÍNDICE

Resumo/Resumen/Abstract

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Introdución..... | 1 |
| 1. Bloque: As habilidades sociais na Educación Infantil | 3 |
| 1.1. Aproximación conceptual | 3 |
| 1.2. Clasificación das habilidades sociais | 5 |
| 1.3. Modelos explicativos..... | 6 |
| 1.3.1. Modelos clásicos | 6 |
| 1.3.2. Modelos interactivos | 7 |
| 1.4. A aprendizaxe das habilidades sociais | 9 |
| 1.5. Ámbitos de intervención escolar | 10 |
| 2. Bloque II: A agresividade infantil | 12 |
| 2.1. Aproximación conceptual | 12 |
| 2.2. Desenvolvemento da agresividade na etapa infantil | 13 |
| 2.3. Causas das condutas agresivas | 15 |
| 2.4. Teorías do comportamento agresivo..... | 17 |
| 3. Bloque III: Proposta de intervención de habilidades sociais para previr a agresividade na aula | 18 |
| 3.1. Relación entre as habilidades sociais e a agresividade..... | 18 |
| 3.2. Importancia das temáticas a nivel lexislativo | 19 |
| 3.3. Proposta de intervención..... | 20 |
| 3.3.1. Pautas para as familias..... | 21 |
| 3.3.2. Pautas para o profesorado..... | 22 |
| 3.3.3. Programa de desenvolvemento das habilidades sociais para previr a agresividade infantil..... | 23 |
| 3. Consideracións finais | 24 |
| 4. Referencias documentais..... | 26 |

Anexos

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Anexo I: Termos afíns ás habilidades sociais | 33 |
| Anexo II: Clasificación das habilidades sociais segundo a súa tipoloxía | 34 |
| Anexo III: Conceptos relativos á agresividade | 35 |
| Anexo IV: Obxectivos e contidos da Educación Infantil relacionados coas habilidades sociais, divididos por ciclos e áreas | 36 |
| Anexo V: As habilidades sociais e a agresividade nas leis de educación | 42 |
| Anexo VI: Obxectivos do programa EmPeCemos..... | 45 |
| Anexo VII: Castelo das prácticas parentais de Webster-Stratton adaptado..... | 47 |
| Anexo VIII: Accións a levar a cabo polos docentes | 48 |
| Anexo IX: Proposta de actividades para previr a agresividade infantil..... | 49 |
| Anexo X: Referencias lexislativas | 60 |

Resumo

Ó longo do século pasado investigáronse as habilidades sociais e os seus beneficios nas relacións interpersoais. Está comprobado que os nenos que posúen estas habilidades son máis felices e desenvólvense mellor durante a súa vida. Así mesmo, contan con menos problemas e compórtanse mellor. Neste traballo analízase a súa relación coas condutas disruptivas na aula, especialmente coa agresividade infantil. Para iso, recóllese a información sobre os diversos programas de entrenamiento destas habilidades e expónse como a través destes os comportamentos inadecuados diminúen. Do mesmo xeito, preséntanse unha serie de actividades, que se poderían levar a cabo como un exemplo de medida de intervención nun aula, creada a partir dos diferentes programas atopados na revisión bibliográfica.

Palabras chave: habilidades sociais, condutas disruptivas, agresividade infantil, programas de entrenamiento, intervención.

Resumen

Durante el siglo pasado se investigaron las habilidades sociales y sus beneficios en las relaciones interpersonales. Está comprobado que los niños que poseen estas habilidades son más felices y se desarrollan mejor durante su vida. Asimismo, cuentan con menos problemas y se comportan mejor. En este trabajo se analiza su relación con las conductas disruptivas en el aula, especialmente con la agresividad infantil. Para eso, se recoge la información sobre los diversos programas de entrenamiento de estas habilidades y se expone como a través de estos los comportamientos inadecuados disminuyen. Del mismo modo, se presentan una serie de actividades, que se podrían llevar a cabo como un ejemplo de medida de intervención en un aula, creada a partir de los diferentes programas encontrados en la revisión bibliográfica.

Palabras clave: habilidades sociales, conductas disruptivas, agresividad infantil, programas de entrenamiento, intervención.

Abstract

Over the past century social skills and their benefits in interpersonal relationships were investigated. It is proven that children who possess these skills are happier and develop better during their lifetime. They also present fewer problems and behave better. In this work its relation with disruptive behavior in the classroom, especially with childhood aggressiveness, is analyzed. For that, information of many training programs of these skills is collected and, after that, their benefits decreasing inappropriate behaviors are exposed, as well. On the other hand, a series of activities, that could being used as an example of intervention in a classroom and created from different programs that were found during the literature review are presented.

Key words: social skills, disruptive behavior, childhood aggressiveness, training programs, intervention.

Introdución

Os seres humanos somos sociables por natureza e necesitamos das demais persoas para poder desenvolvernos favorablemente ó longo de toda a vida (Centeno, 2011). Nacemos dependentes e necesitamos de diversos cuidados. Non obstante, contamos coa intelixencia interpersonal, por iso, cando un bebé é amamentado é capaz de dirixirse visualmente á súa nai. Alén disto, necesitamos desenvolver un conxunto de habilidades sociais (HHSS) para poder actuar correctamente en sociedade. Estas habilidades son cruciais nas nosas vidas xa que os nenos e nenas que posúen a habilidade de interactuar socialmente de maneira positiva intégranse mellor, teñen unha mellor autoestima, contan cun grupo de amigos e amigas, posúen resiliencia, obteñen reforzo social e, en definitiva, son máis felices. Na mesma liña, a falta de HHSS relaciónase directamente coa aparición de emocións negativas, coa frustración e a ira, a baixa autoestima e mesmo con alteracións psicolóxicas como a depresión ou a ansiedade (Roca, 2003). Polo tanto, o traballo das habilidades sociais na etapa da Educación Infantil axúdalles ós discentes a poñer en práctica as habilidades sociais que repercuten na súa posterior adaptación social, emocional e tamén académica.

Agora ben, xa dende o século pasado, investigacións como as de Murphy, Murphy e Newcomb (1937) e Arglye (1981) suxerían que se incluíse o entramento das habilidades sociais no currículo escolar, e aínda que os seus estudos demostraron a relevancia do tratamento destas na infancia, o noso sistema educativo seguiu e segue centrándose maioritariamente en habilidades intelectuais. Con todo, a escola é un contexto social relevante onde os nenos e nenas conviven e se relacionan e, por conseguinte, onde se dan conflitos e conductas disruptivas. Durante as miñas últimas prácticas puideron comprobalo persoalmente xa que unha alumna de tres anos mostrábase moi agresiva cos seus pares e incluso con nós. O meu titor non era capaz de cambiar a conduta da rapaza e tentaba métodos diferentes. Esta foi unha das principais razóns que me levou a querer realizar o presente traballo sobre esta temática. Na miña opinión, estes problemas poden resolverse dun xeito máis adecuado a través da aplicación de programas de habilidades sociais que provén ó alumnado das habilidades necesarias para actuar nestas situacións.

Por outra banda, tamén tiña curiosidade por esta temática posto que autores tan relevantes como Lev Vygotsky indica na súa Teoría Sociocultural que os nenos desenvolven mellor a súa aprendizaxe mediante a interacción social. Esta aprendizaxe non é so memorística senón que tamén se refire á maneira de actuar. Por outro lado, a Teoría da Aprendizaxe Social proposta

por Albert Bandura inclúe o factor condutual e o factor cognitivo, dúas compoñentes sen as cales non poden entenderse as relacións sociais. Ambas teorías poñen o énfase no aspecto social do desenvolvemento. Polo tanto, puiden apreciar nestas teorías a relevancia que se lle outorga ó contexto de aprendizaxe e desenvolvemento dos nenos e nenas. Posto que nun futuro seremos mestras e mestres encargados dun aula de Educación Infantil, é dicir, dun ámbito social onde os nenos se atopan, pareceume vital profundar na necesidade de desenvolver as habilidades sociais dende o ámbito educativo. Por outro lado, destacamos tres aspectos importantes mencionados por Ibarrola (2003) en canto á transcendencia do desenvolvemento de HHSS na escola: como a finalidade da educación é o desenvolvemento integral do alumno, esta debe incluír o desenvolvemento social e emocional, o progreso en HHSS permite predicir o fracaso escolar e, a miúdo, a carencia das HHSS é a causante dos problemas interpersoais. Como se indicou anteriormente, a presenza das habilidades sociais é un factor importante na escola, mais cómpre destacar que nas idades que comprende a etapa de 0 a 6 anos é aínda máis transcendente para o pleno desenvolvemento infantil. Considero que como futuros mestres debemos estar continuamente formándonos no campo das habilidades sociais xa que podemos, a través de xogos ou programas diversos dos que se falará ó longo do traballo, previr problemas futuros que concirne ó noso alumnado. A pesares de que neste traballo se fai fincapé na aplicación de programas de desenvolvemento de habilidades sociais como prevención da agresividade infantil, os problemas que xorden da falta destas son moi diversos. Con todo, o principal obxectivo do traballo é poder indagar sobre a necesidade das habilidades sociais na aula e por iso estimo que a modalidade que mellor se adapta é a número un porque se trata dunha análise documental. Por outra banda, outro obxectivo relevante é o uso destas habilidades para previr agresións nas escolas. En consecuencia, decidín estruturar o meu traballo en tres bloques relacionados entre si. O primeiro, dedicado a todo o relacionado coas habilidades sociais: unha aproximación conceptual, os diferentes modelos teóricos, a súa clasificación... O segundo bloque correspóndese coa agresividade infantil e o seu desenvolvemento durante a infancia e, por último, un terceiro bloque de relación onde se pon de manifesto como podemos axudarnos das habilidades sociais para previr a agresividade. Para a realización desta estrutura, e do traballo en xeral, foi necesaria unha revisión bibliográfica comezando por Iacobus, o buscador da biblioteca da universidade. Tras unha primeira consulta dos exemplares dispoñibles neste

buscador, o seguinte paso foi a búsqueda online, empregando Dialnet, Google Scholar e Minerva, repositorio institucional da universidade. No meu caso foi suficiente dita pesquisa xa que existe moita bibliografía tanto no caso das habilidades sociais como no da agresividade infantil. Polo ende foi necesaria unha selección dos exemplares ós que tiveren acceso e para iso busquei no índice de cada un deles os capítulos máis interesantes. En moitas ocasións empreguei os libros enteiros por seren substanciais para a elaboración deste traballo de fin de grao. Por outra banda, durante a creación do mesmo vense desenvolvendo unha serie de competencias, entre as cales destaco: fomentar a convivencia na aula e fóra dela e abordar a resolución pacífica de conflitos. Saber observar sistematicamente contextos de aprendizaxe e convivencia e saber reflexionar sobre eles (G4), reflexionar en grupo sobre a aceptación de normas e respecto ós demais. Promover a autonomía e a singularidade de cada estudante como factores de educación das emocións, os sentimentos e os valores na primeira infancia (G5) e actuar como orientador de pais e nais en relación coa educación familiar no período 0-6 e dominar habilidades sociais no trate e relación coa familia de cada estudante e co conxunto das familias (G10). Así mesmo, o traballo de fin de grao propón un conxunto de obxectivos que, en maior ou menor medida, considero que se alcanzaron.

Por último, como indiquei anteriormente, o traballo divídese en tres bloques que se desenvolven a continuación e remata cunhas consideracións finais, onde se reflexiona sobre o que aprendín e o que me aportou a realización deste traballo.

1. Bloque I: As habilidades sociais na Educación Infantil

As habilidades sociais son tan importantes como as letras, pois sen estas últimas non poderíamos ler nin escribir, mais sen as primeiras non seríamos quen de relacionarnos. Centeno (2011) explica que “unha boa parte do noso comportamento e as nosas actividades [...] céntranse, dende idades moi temperás, na interacción cos demais” (p. 19). Por iso todos os docentes deben axudar ó alumnado a desenvolver as habilidades sociais da mellor maneira posible.

1.1. Aproximación conceptual

Nos últimos anos as investigacións trataron de definir o que identifica unha conduta socialmente habilidosa, non obstante, non se achou unha única definición. Cando escoitamos o termo habilidades sociais seguramente todos e todas nós saibamos, aproximadamente, a

que se refire. É posible que imaxinemos unha persoa con facilidade para relacionarse cos demais e para convencelos. En cambio, esta aproximación á definición pódenos facer crer que ditas habilidades son innatas e que non se poden entrenar. Por esta razón, inclúese o termo “habilidades”, para destacar que a competencia social non é un trazo da personalidade, senón un conxunto de respostas específicas asociadas a determinadas clases de estímulos que son adquiridas mediante procesos de aprendizaxe.

Para achegarnos ó concepto, debemos entender que hai termos afíns ás habilidades sociais e que, en moitas ocasións, incluso se empregan como sinónimos (véxase Anexo I). Estes termos aparecen a través dos anos nas diferentes teorías, de aí a ambigüidade á hora de definir as habilidades sociais. Do mesmo xeito, os distintos contextos nos que nos podemos atopar determina en gran medida o que é aceptado socialmente e o que non. Poñamos un exemplo: un neno chega á clase pola mañá e bica a mestra. Se esta situación ocorre en España, sería considerado socialmente axeitado. Non o consideraríamos tan correcto se esta mesma escena transcorre nas aulas suízas, onde as relacións son máis distantes e os nenos e nenas saúdan á mestra dándolle a man. Por esta razón non podemos establecer un único modelo socialmente axeitado. Outra exemplificación podería ser unha nena que ri ás gargalladas, se está na casa cos seus pais e estes lle acaban de relatar unha anécdota graciosa a conduta da rapaza é aceptada, non obstante, se se atopa no funeral do seu avó o seu comportamento sería rexeitado.

Con todo, salientamos a definición dada por Caballo (1993):

A conduta socialmente habilidosa é ese conxunto de condutas emitidas por un individuo nun contexto interpersonal que expresa os sentimentos, actitudes, desexos, opinións ou dereitos dese individuo dun modo adecuado á situación, respectando esas condutas nos demais, e que xeralmente resolve os problemas inmediatos da situación mentres minimiza a posibilidade de futuros problemas. (p. 6)

Esta definición ten en conta que as habilidades sociais inclúen tanto comportamentos verbais como non verbais, que implican ter iniciativas e respostas axeitadas e que teñen un mínimo de reforzamento social. Outros autores como Gismerero (1996) fan fincapé en que as condutas poden ser verbais e non verbais ou concentran a súa atención en que as condutas son aprendidas, como é o caso de García-Saíz e Gil (2000), Gil e León (1998) e Kelly (1987). A parte desta definición, contamos tamén coa máis recente de Roca (2003):

As habilidades sociais son unha serie de condutas -e tamén de pensamentos e emocións-, que aumentan as nosas posibilidades de manter relacións interpersoais satisfactorias e de conseguir que os demais non nos impidan lograr os nosos obxectivos (p. 9).

Particularmente nesta definición, inclúense termos afíns ás HHSS como a asertividade, a autoestima e a intelixencia emocional, ós que xa se fixo referencia anteriormente. Por outra banda, focalizándose no período da infancia, existen tres tipos de definicións que resaltan diferentes aspectos segundo Peñafiel e Serrano (2010):

Definición de aceptación dos iguais: trátase daqueles nenos e nenas que son populares ou líderes na escola. A limitación desta definición radica en que non especifica comportamentos concretos.

Definición condutual: segundo esta definición, as habilidades sociais son actuacións concretas que aumentan os reforzos e reducen os castigos. Por exemplo, un neno que pide as cousas “por favor” porque espera que a súa conduta reciba un reforzo. Neste caso, pódense identificar os antecedentes e as consecuencias da conduta social co fin de avaliar e intervir. Pola contra, non asegura que estas sexan hábiles socialmente.

Definición de validación social: trátase daqueles nenos e nenas capaces de manter interaccións sociais positivas e que afrontan as esixencias da contorna. Esta capacidade incrementa a aceptación dos compañeiros e compañeiras.

1.2. Clasificación das habilidades sociais

Segundo o tipo de destrezas que se desenvolvan pódense atopar tres clases de habilidades sociais:

As cognitivas son aquelas nas que interveñen aspectos psicolóxicos, as relacionadas co “pensar”. Como por exemplo, a identificación das necesidades dun mesmo e dos demais, a identificación e discriminación de condutas socialmente desexables, a habilidade de resolución de problemas, a autorregulación por medio do autorreforzo e autocastigo ou a identificación de estados de ánimo nun mesmo e nos demais.

As emocionais son aquelas habilidades nas que están implicadas a expresión e manifestación de diversas emocións, como a ira, o enfado, a alegría, a tristeza, o asco, a vergoña, etc. Son todas as relacionadas co “sentir”.

As instrumentais. Refírese ás habilidades que teñen unha utilidade, pois están relacionadas co “actuar”. Algúns exemplos son as condutas verbais como o inicio e mantemento de conversas ou a formulación de preguntas, as alternativas ás agresións ou as condutas non verbais como a postura, o ton de voz e os xestos.

Por outra banda, segundo Goldstein e colaboradores (1989), as habilidades sociais tamén se poden clasificar segundo a súa tipoloxía en: básicas, como por exemplo escoitar ou iniciar unha conversa; avanzadas, como pedir axuda ou desculparse; relacionadas cos sentimentos, como coñecelos e expresalos; alternativas á agresión, por exemplo pedir permiso ou compartir; para facer fronte ó estrés, como formular unha queixa e de planificación, por exemplo tomar unha decisión (véxanse máis exemplos no Anexo II).

1.3. Modelos explicativos

1.3.1. Modelos clásicos

Dentro dos modelos clásicos atopámonos co Modelo psicosocial básico das habilidades sociais e coa Teoría da aprendizaxe social. Son dúas teorías relevantes e teñen semellanzas, de feito, o Modelo psicosocial básico podería encadrarse na Teoría da aprendizaxe social.

Modelos psicosocial básico das habilidades sociais

Para comprender este modelo formulado por Argyle e Kendom (1967), debemos pensar na relación das persoas coas máquinas, pois este modelo compara o desenvolvemento das HHSS con outros procesos tecnolóxicos. Por exemplo, unha persoa que quere conducir necesita practicar para aprender e o mesmo ocorre coas habilidades sociais.

Este modelo considérase un circuíto pechado que contén os seguintes elementos:

Os fins da actuación hábil, isto é, os nenos tratan de alcanzar obxectivos. Por exemplo, unha nena A que quere ser amiga doutra nena B.

A percepción selectiva das sinais. Refírese a que os nenos poden seleccionar aquelas expresións que queren, por exemplo, a nena A acércase á nena B e séntase con ela a xogar.

Procesos centrais de tradución. Consiste en outorgarlle significado ós sinais das demais persoas e emitir unha resposta. Por exemplo, a nena B pon mala cara á nena A e mira para outro lado.

Respostas motrices ou actuación. Trátase, como o propio enunciado di, de dar unha resposta motora. Por exemplo, a nena A préstalle un xoguete á nena B.

O *feedback* e acción correctiva. A nena B executaría todos os pasos anteriores dando información acerca da súa actuación á nena A. Podería voltearse e aceptar a súa compañía ou podería rexeitar o xoguete e dar por pechado o círculo de interacción.

O *timing* das respostas. Refírese á sincronización das respostas por parte dos interlocutores.

Cando un dos que interveñen no proceso ten unha falta de HHSS, produciríase un erro ou cortocircuíto. As causas deste erro poden ser variadas: os obxectivos dun suxeito, a percepción, etc.

Vexamos un exemplo: unha rapaza desexa ser incluída nun grupo de persoas (fin), acércase a este que está construindo un quebracabezas e intercepta as mensaxes non verbais: os integrantes do grupo xíranse cara ela (percepción), ela interpreta este xiro como un sinal de aceptación (tradución), así que se senta ó seu carón e plantéxase xogar tamén (planificación), así que colle unha das pezas e colócaa (actuación). Entón un neno rille e dálle outra peza (*feedback*). A conduta deste neno podería explicarse mediante o mesmo método e entre ambos produciuse unha sincronización das respostas (*timing*). Se a nena interpretara erroneamente o xiro dos compoñentes do grupo e marchara, habería un cortocircuíto e estaría comportándose de xeito incompetente.

A teoría da aprendizaxe social de Bandura

Albert Bandura (1977) postulaba esta teoría partindo da idea fundamental de que na aprendizaxe interfere o ambiente. Esta permítenos predicir as condutas e, aínda que non está directamente relacionada coas HHSS, énos útil para contextualizalas e comprendelas. Segundo este autor, a adquisición destas habilidades comeza pola imitación a cal conleva uns procesos cognitivos grazas ós cales extraemos comportamentos sociais desexables. É dicir, se unha nena ve que a mestra mostra alegría cando un neno come toda a merenda, está extraendo a norma “debo rematar toda a merenda” e seguramente a cumpre, recibindo así *feedback* social. Cómpre destacar o papel que xogan os modelos, tanto mestres como compañeiros, no ámbito escolar; e pais e irmáns, no ámbito familiar, posto que as súas actuacións son importantes exemplos para os nenos e nenas.

1.3.2. Modelos interactivos

Son modelos que poñen o punto de mira nas características persoais, a situación concreta e a interacción entre as persoas para definir unha conduta socialmente habilidosa. Inclúe o modelo de McFall e o de Trower.

Modelo de McFall

Este modelo data do 1982 e baséase en tres habilidades principais que suceden en fases sucesivas. Estas habilidades son a de descodificación, a de decisión e, por último, a de codificación.

A primeira delas, a **descodificación**, refírese á recepción dos estímulos sensoriais e á selección dos trazos relevantes.

A segunda, as **habilidades de decisión**, son aquelas respostas axeitadas que emite a persoa a partir da información da que dispón.

A última, a de **codificación**, consta de dúas subcompoñentes. Primeiro, a persoa executa unhas condutas que son observables e, despois, realiza un axuste no comportamento coa axuda da retroalimentación. Como vemos, o carácter activo e intencional do individuo non só se ve afectado pola situación, senón que actúa sobre ela modificándoa para crear o seu propio medio social.

Modelo de Trower

Neste modelo do ano 1982, o individuo procesa a información e modifícaa para conseguir aquilo que se propuxo. Este establece un obxectivo e, ou ben dirixe a súa atención cara fóra (clasificando a información nos esquemas propios de coñecemento) ou ben o fai cara dentro (comparando a información con ditos esquemas). Ambos conceptos relaciónanse entre si na medida en que se a persoa percibe que a súa conduta será socialmente aceptada, levaraa a cabo e se, ó contrario, cre que non obterá unha aprobación, non actuará. É dicir, un estímulo social aporta a información sobre a situación e grazas ós procesos cognitivos dos que dispón a persoa, esta pode facer deducións e guiar a súa acción cara condutas aceptadas socialmente. Polo tanto, podemos observar que neste modelo se pon o acento nas inferencias que realiza a persoa e a súa repercusión sobre a conduta. Para rematar este apartado, pódese deducir que as teorías de maior importancia neste campo se centraron nas condutas observables. Ademais, teñen conexión porque todas dotan de significado ós procesos previos das respostas, do cal se extrae que cando unha conduta non é adecuada é debido a algunha barreira cognitiva.

1.4. A aprendizaxe das habilidades sociais

As habilidades sociais apréndese a través da experiencia directa, da observación, verbalmente ou por retroalimentación persoal. A continuación, especificanse pormenorizadamente cada unha das vías para a aprendizaxe destas:

Aprendizaxe por experiencia directa: as condutas interpersoais danse en función das consecuencias que o neno ou nena recibe. Por exemplo, se unha nena sorrí á mestra, ela gratifícaa, polo que esta conduta tenderá a repetirse. Se pola contra, a mestra ignora á nena, a conduta desta desaparecerá. Polo tanto, a habilidade social que unha persoa mostra nunha situación determinada está vinculada coas experiencias que tivera anteriormente en situacións parellas (Caballo e Verdugo, 2005).

Aprendizaxe por observación: trátase da aprendizaxe que se realiza por dedución, tras a observación das consecuencias que certas condutas tiveron para outras persoas. Por exemplo, se un neno observa na clase que a mestra felicita a unha compañeira por terminar a tarefa, este tratará de repetir a conduta. Os modelos ós que o neno e nena se ven expostos ó longo do seu desenvolvemento son, como xa se ten mencionado noutros apartados, moi variados e entre eles atópanse tamén irmáns, curmáns, veciños, amigos, pais, mestres e adultos en xeral. Tamén é importante ter en conta a gran influencia dos modelos simbólicos, como a televisión.

Aprendizaxe verbal ou instrucional: nenas e nenos aprenden a través do que se lles di, mediante a linguaxe oral, con preguntas, instrucións, incitación, explicacións ou suxerencias verbais. No ámbito familiar, esta instrución é indirecta, pero no ámbito escolar soe ser sistemática e directa. Por exemplo, unha situación de aprendizaxe verbal dáse cando os pais lle din ó seu fillo que debe pedir as cousas por favor e, despois, dar as gracias.

Aprendizaxe por retroalimentación interpersoal: consiste no *feedback* que recibimos da persoa coa que se interactúa. Isto axuda á corrección da nosa conduta sen necesidade de ensaios. Se un neno está pegando a outro e o educador pon cara de enfado, seguramente o neno cesará. Así, a retroalimentación pode entenderse como reforzo social (ou a súa ausencia) administrado pola outra persoa durante á interacción.

As habilidades sociais vanse adquirindo ó longo do proceso de socialización do neno ou nena. Este comeza en primeiro lugar na familia, onde se inicia o proceso para a formación das habilidades sociais, e continúa na escola, que intensifica e axuda a desenvolver as habilidades

máis complexas e específicas. Simultaneamente á escola, as relacións co grupo de amigos vanse desenvolvendo, o que reforzará este tipo de aprendizaxe.

1.5. Ámbitos de intervención escolar

Como se expresa no apartado anterior, a escola é un dos primeiros lugares onde os nenos e nenas establecen relacións fóra do seu ámbito familiar. Do mesmo xeito, segundo Gil e Sarriá (1985), esta institución convértese nun sitio idóneo dado que o entramento das HHSS é máis eficaz se se leva a cabo en grupo, xa que os demais nenos son unha fonte de aprendizaxe relevante, tanto a través de imitación como de aprendizaxe social.

Por outra parte, segundo Hernández (2008) existen diversos ámbitos de intervención na escola, entre os que debemos distinguir tres niveis:

Nivel macro ou molar. Este nivel considera as habilidades sociais como habilidades xerais. Sobresaen o rendemento escolar, a cooperación e a conduta prosocial e a integración social. Seguramente sorprenda que o rendemento escolar sexa considerado unha habilidade social, mais as HHSS teñen estreita relación coas notas e a intelixencia. En efecto, Gardner (2012) distingue oito tipos diferentes de intelixencia entre as cales dúas se atopan relacionadas coas habilidades sociais, son a *intelixencia interpersonal* e a *intelixencia intrapersonal*. A primeira delas refírese á capacidade de comprender a outras persoas e a última é a capacidade de formar un modelo realista dun mesmo e empregalo na vida. De aí que, canto mellor sexan as interaccións sociais dos estudantes, mellor desenvolverán as súas intelixencias. Isto significa que se axudamos ó alumnado a mellorar as súas interaccións sociais estaremos contribuíndo a mellorar a súas intelixencias e, por conseguinte, o seu rendemento académico.

En canto á cooperación e á conduta prosocial, danse moitas situacións de alumnado que non sabe traballar de xeito cooperativo. Na Educación Infantil, por estaren os nenos e nenas en idades caracterizadas polo egocentrismo, isto acentúase. Agora ben, mediante o entramento das habilidades sociais, os infantes poden aprender e levar a cabo condutas de cooperación, que segundo Baudrit (2012) sería o primeiro paso para despois poder axudarse mutuamente. Asemade, non debemos esquecer que nós, como mestres, somos modelos de referencia para eles e que é crucial que manteñamos condutas exemplares. Con todo isto, estamos colaborando na construción dunha sociedade mellor e axudando os discentes á adaptarse o futuro, posto que no mundo laboral esíxese o traballo en equipo.

Así mesmo, destacamos a integración social como unha das funcións escolares de maior importancia, dado que unha boa adquisición das HHSS na infancia e adolescencia deriva nunha mellor adaptación posterior. Pola contra, se os nenos e nenas non as adquiren ou o fan dun xeito pobre podemos predicir futuros problemas de integración como, por exemplo, unha mala adaptación escolar, o abandono e o fracaso escolar... É importante o entreno das HHSS particularmente en nenos con problemas de integración (nenos con discapacidade ou de status sociais baixos) porque son os máis proclives a non integrarse no grupo-clase e a levar a cabo comportamentos agresivos ou desadaptativos.

Nivel intermedio. Para ensinar ós estudantes as HHSS molares, como as de cooperación ou de adaptación, faise necesario ensinalle primeiro algunhas HHSS menos molares que forman parte delas. Así, como sinala Kelly (1987), os compoñentes específicos que se relacionaron coa competencia social na infancia son as seguintes: saúdos, iniciación social, facer e responder preguntas, eloxios, proximidade e orientación, participación en tarefas e xogos, conduta cooperativa ou de compartir e responsividade afectiva. Agora ben, cada un destes compoñentes conleva elementos máis sinxelos e básicos cuxa análise corresponde xa a un nivel molecular das HHSS, aínda que pode haber algún solapamento entre os tres niveis, segundo onde coloquemos o punto de corte.

Nivel micro ou molecular. Este nivel, complementario ó enfoque molar, analiza e avalía as HHSS. Mentres que a análise molecular non ofrece avaliacións sobre a adecuación das habilidades sociais presentadas, o enfoque molar avalía as habilidades xerais. Por exemplo, cando unha persoa mantén unha conversa pode ser competente en canto a destrezas de presentarse, mirar á cara do interlocutor ou empregar o volume de voz adecuado, por exemplo. Pola contra, a persoa pode ser menos eficaz nalgunha destas destrezas moleculares que noutras habilidades xerais que envolven á acción de conversar. Enténdese, porén, que informar dunha habilidade ou de dúas non permite avaliar o nivel de competencia da habilidade xeral. Aínda así, ambos niveis de análise non son incompatibles senón complementarios (Vallés e Vallés, 1996). Neste nivel distínguense tres compoñentes: as condutuais, as cognitivas e as fisiolóxicas e afectivas. As compoñentes condutuais son a mirada, o sorriso, os xestos (non verbais), o ton de voz, a claridade e a velocidade ó falar (paralingüísticos) e a fala, os saúdos, a petición de desculpas (verbais). En canto ás compoñentes cognitivas, estas son a familiaridade e a distancia (percepción social), a solución de problemas e o autocontrol (propriadamente cognitivas). Por último, as compoñentes

fisiolóxicas e afectivas son a presión sanguínea e a respiración (psicofisiolóxicas) e a expresión de emocións (afectivo-emocionais).

2. Bloque II: A agresividade infantil

“Os meus amigos dinme que son moi agresivo, pero dinmo a gritos” é unha frase célebre de Jaume Perich que nos fai reflexionar sobre a agresividade. Que sabemos da agresividade? É innata ou é aprendida? Contamos os mestres cos medios necesarios para actuar ante un neno ou nena agresiva? Neste bloque tentaremos, cando menos, profundar sobre este termo tan coñecido e alleo ó mesmo tempo.

2.1. Aproximación conceptual

A miúdo o problema da agresividade infantil é un factor preocupante para os adultos. Soemos pensar que os conflitos agresivos suceden maioritariamente na adolescencia, mais é principalmente entre os 0 e os 6 anos cando suceden con maior frecuencia este tipo de agresións (Bourcier, 2012). Falamos de agresividade cando “provocamos un dano a unha persoa ou obxecto, xa sexa este animado ou inanimado” (Serrano, 2011, p. 23). No caso dos nenos e nenas, a agresividade preséntase xeralmente de forma directa, ben a través dun acto violento físico (empurróns, mordeduras...), ben a través dun acto violento verbal (insultos, palabras malsoantes...). Non obstante, tamén se pode dar de xeito indirecto contra as propiedades doutro neno (romperlle a mochila, o mandilón...) ou de maneira contida, é dicir, provocando sentimentos de frustración nos demais (emprego da ironía). Así mesmo, a agresividade mixta aplicada ó xogo é aquela que se presenta só no momento de xogar.

En xeral, podemos definir a agresividade como o ataque intencional físico ou psíquico a outros suxeitos ou obxectos. Así mesmo, como expresan Egido, Gómez e Saburido (1999): “é preciso destacar unha vez máis que se trata dunha variable non observable, neste sentido dun construto hipotético, un informe que se realiza a partir das manifestacións da conduta” (p. 24). Polo tanto, se pensamos en exemplos de agresividade o que en realidade pensamos é en condutas agresivas ou en agresións, que son as consecuencias da agresividade (Crespo, Huertas e López Ibor, 2004). Estes autores definen a agresividade como un “instinto, tendencia ou disposición para actuar de forma hostil ou agresiva” (p. 4). Por iso, fan fincapé nos trazos máis innatos (véxase anexo III para unha ampliación de conceptos relativos á agresividade). Algúns exemplos das condutas agresivas son pegar ós demais, morder ós

compañeiros ou compañeiras, ofendelos, gritar, tirarse ó chan... Son condutas normais durante a infancia. Non obstante, existen uns límites e algúns nenos non son capaces de controlar a súa ira poñendo en perigo ós demais. Polo tanto, debemos ter en conta que é probable que un neno de 2 ou 3 anos teña condutas agresivas, pero que estas deben diminuír co paso do tempo. Así mesmo, danse tamén diferenzas sexuais, pois mentres as nenas expresan a agresividade verbalmente os nenos demostrano fisicamente.

2.2. Desenvolvemento da agresividade na etapa infantil

Cando un bebé nace expresa emocións, tanto positivas como negativas. A ira é unha delas e exprésase a través do sentimento de irritabilidade ou enfado. Trátase dunha reacción natural de resposta, que nos permite afrontar as ameazas. Polo tanto, cando se trata o tema da ira, faise referencia a unha resposta emocional primaria, que se presenta cando o organismo se ve bloqueado na consecución dunha meta ou na satisfacción dunha necesidade. Con tan só **5 meses** pódense observar comportamentos considerados agresivos nos nenos e nenas como, por exemplo, arrincar obxectos desexados da man doutra persoa ou tirar dos pelos. Porén, non debemos confundir estas condutas de exploración con condutas agresivas intencionadas. Xa cara os 7 meses, os bebés fascínanse co son que producen os obxectos ó caer e é moi probable velos tirando aqueles que se lle ofrecen. Así mesmo, os bebés deste tempo comprobamos visualmente ata onde chega o obxecto que lanzaron. En moitas ocasións temos comprobado que os pais ou as nais o vén como un desafío por parte do seu neno ou nena e isto débese ó descoñecemento sobre a evolución dos pequenos. Poñamos un exemplo extraído de Bourcier (2012):

Á pequena Noemí gústalle moito tocar diferentes texturas, os xoguete lisos e ásperos, os papeis engurrados e adhesivos, e tamén o pelo. Os rizos da súa irmá Nadia constitúen a súa zona de exploración preferida, tanto máis canto que eses rizos están adornados con lazos de cores e provocan gritos agudos cando tira deles. Por iso, o pelo da súa irmá é para ela un xoguete marabilloso, suave e sonoro, e que ademais de iso se axita! (p. 17).

Con este exemplo podemos entender perfectamente o que sente un neno ou unha nena de **7 meses** cando realiza estas accións. Á vistas dos adultos que a rodean, a nena estaría actuando dun xeito incorrecto. Do mesmo xeito, “os nenos menores dun ano soen ser torpes nos seus contactos cos demais, porque ás súas accións fáltalles precisión” (Bourcier, 2012, p. 18). Un feito observable na maioría dos nenos pequenos. Cando se fan maiores, con **12 meses** a

autonomía motriz que van adquirindo outórgalles maior movemento. Esta nova posibilidade que lles ofrece o seu corpo de moverse á vontade, deriva nun maior grao de agresividade. Isto é, se desexan obter un xoguete non dubidan en achegarse e collelo, aínda que implique ser agresivos cos seus pais. Ós **18 meses** os nenos xa recordan as consecuencias que tiveron os seus actos e son capaces de anticipar as reaccións de seus pais, o que lles permite integrar os seus límites pouco a pouco (Bourcier, 2012, p. 20). Por outra banda, é complexo para eles controlar as súas condutas xa que o irán aprendendo durante toda a infancia. No período comprendido entre os **2 e os 3 anos**, hai un maior número de conflitos ou crises por parte dos nenos. Experimentan as coñecidas rabechas, é dicir, enfados característicos dos nenos que se exterioriza a través de choros, saloucos, berros e outros acenos. Os adultos, tanto pais como mestres, debemos axudar ós nenos a nomear e dar sentido ás súas emocións. Do mesmo xeito, é salientable que os pequenos comezan a empregar técnicas de autorregulación emocional. Este termo refírese á capacidade dos individuos para modificar a súa conduta segundo os diferentes contextos ou situacións. A regulación emocional na infancia cobrou sentido nos últimos anos pola súa probada influencia sobre diversas áreas do desenvolvemento do individuo, especialmente no seu funcionamento social. Por outro lado, os nenos e nenas destas idades atópanse no período egocéntrico. O egocentrismo “implica non ser consciente de que existen outras perspectivas distintas ás propias e á dificultade para adoptar o punto de vista do outro. O neno cre que todos pensan, senten e perciben as cousas como el” (Córdoba, Descals e Gil, 2011, p. 105). Isto explica que busquen alcanzar os seus obxectivos sen importaren as demais persoas. Normalmente, as agresións son de tipo instrumental, é dicir, por querer obter un xoguete (Papalia, Feldman e Martorell, 2012, p. 276). Na mesma liña, a aparición progresiva da fala xoga un papel importante en canto á comunicación e interacción cos demais. Nesta etapa os nenos e nenas van interiorizando aquelas normas que lles son impostas pero aínda non as saben xeneralizar a situacións semellantes. Por exemplo, se Xoana recibiu un aviso por subirse a mesa de onde vive con seus pais, interiorizou a norma de que non está permitida esa acción na súa casa; mais non entendeu que na casa da súa tía María tampouco pode subirse. Isto é, non foi quen de xeneralizar a norma e comprender que non debe subirse a ningunha mesa, sen importar onde sexa. Entre os **3 e 5 anos** aparece, xunto cunha notable evolución da linguaxe, o desenvolvemento do xogo simbólico. Este termo fai referencia á capacidade dos nenos e nenas de poder imaxinar e dar un uso diferente ós obxectos. Esta nova situación na que se

atopan os nenos deriva nunha diminución das agresións físicas para deixar paso as de tipo verbal. Os pequenos danse conta de que as súas verbas teñen reaccións nos demais: ben se ríen, ben o castigan. É entón cando comeza a buscar a atención dos adultos a través das palabras e decátase, pouco a pouco, do poder das palabras. Por último, progresivamente, os nenos son capaces de negociar cos adultos e poden anticipar ou planificar estratexias. Expresan de xeito verbal o enfado e diminúen considerablemente os comportamentos agresivos.

2.3. Causas das condutas agresivas

A contorna sociocultural dos nenos e nenas determina en grande medida os seus comportamentos agresivos. Se están envoltos nunha sociedade agresiva, serán máis propensos a manifestar este tipo de condutas inapropiadas. Xa que logo a sociedade constitúe un modelo para os infantes e, igualmente, é a responsable dos reforzamentos ós que son sometidos os nenos e nenas. Na mesma liña, a familia constitúe o dominio máis próximo ós rapaces e é a principal encargada dos reforzos que, máis tarde, os nenos e nenas xeneralizan a outros ámbitos. Vexamos un exemplo proposto por Serrano (2011): “Imaxinemos o caso dun membro da familia que presenta un estímulo de aversión ó neno, por exemplo, enfastiar. A través dunha serie de ensaios, o irmán maior aprende que se golpea á súa irmá máis pequena, ela deixa de enfastialo” (p. 46). Con esta exemplificación o neno estaría fortalecendo a súa conduta agresiva. Por outra banda, cando as familias permiten o control da conduta mediante a dor dáse unha alta probabilidade de que os seus descendentes sexan máis agresivos. Existen outros factores familiares que interfieren nas condutas agresivas dos fillos e fillas: a disciplina, a incongruencia, as relacións deterioradas, as restricións inmediatas e as expresións que a fomentan (Serrano, 2011). En canto á disciplina, se é de tipo relaxada e permite que os nenos fagan o que queren todo o tempo repercute nunha maior manifestación de agresividade. Pola contra, se os pais teñen actitudes hostís e non mostran nin un mínimo de afecto polos seus descendentes, estes presentarán actitudes rebeledes e agresivas. En canto á incongruencia, trátase daqueles pais que castigan a agresividade dos nenos e nenas coa propia agresión física ou ameazando ós fillos. Esta falta de lóxica deriva a longo prazo nun maior descontrol por parte dos fillos en canto á exhibición da agresividade. Esta situación vai máis alá, por exemplo, no caso dos proxenitores que sancionan ós fillos pola agresividade cara eles pero que a fomentan cara persoas alleas ó seo familiar. Por outro lado, ocorre en moitas familias que un dos pais penaliza unha acción negativa por parte do neno

mentres que o outro a ignora. Estas circunstancias son prexudiciais para os nenos e nenas. En relación con isto, atopámonos coas relacións deterioradas entre os pais e coas restricións irracionais inmediatas que estes imponen ós fillos e que resultan negativas para eles. En engadidura, algunhas expresións verbais por parte dos pais tamén fomentan a agresividade. Por outra banda, existen factores a nivel extrafamiliar que inflúen nos pequenos, tal é o caso de pertenza a un barrio conflictivo onde se premia a agresividade. Agora ben, danse factores orgánicos influentes na expresión das condutas agresivas que poden ser producidos por accidentes ou lesións cerebrais relacionados co sistema límbico. En troques, son os factores sociais os que máis se enlazan co comportamento agresivo infantil. Igualmente, o déficit de habilidades necesarias para afrontar as situacións frustrantes interfiren notablemente na agresividade, así como a falta de habilidades sociais para a resolución de conflitos. Neste apartado xoga un papel importante o temperamento, xa que cada neno e nena é diferente, e aínda que hai uns temperamentos definidos (fácil, difícil e lento para entusiasmarse), ningunha persoa se encadra ó 100% nalgún deles. Con todo, se un neno é de temperamento difícil terá máis probabilidades de presentar un maior nivel de irritabilidade, nivel de actividade e timidez, á vez que pouca sociabilidade. Así mesmo, o tipo de apego que presente o neno tamén é un factor influínte.

Por outra banda, Núñez e Romero (2012) distinguen tres tipos de factores que inflúen na presenza da agresividade: os **persoais** refírense á baixa tolerancia á frustración ou o narcisismo, trazos comúns entre as persoas agresivas. Polo xeral, son persoas impacientes e competitivas; os **ambientais** inclúen o ruído, as aglomeracións, a temperatura e a dor. Noutras palabras, un ambiente ruidoso imposibilita un bo control da acción agresiva, ó igual que un ambiente amontoado de persoas. Na mesma liña, atópanse a exposición a unha temperatura elevada e a dor e os **culturais** están en relación cos factores extrafamiliares citados anteriormente. Como pode deducirse da lectura anterior, son moitos os factores que interveñen na presenza da agresividade e o primordial é ter en conta que os nenos non son adultos en pequeno e que teñen unhas estruturas mentais diferentes das nosas. Moitas veces danse confusións por parte dos proxenitores da verdadeira intención dos nenos e nenas. (Train, 2004). Os pequenos teñen brotes de frustración e agresividade porque os adultos non comprenden as súas verdadeiras intencións. Por exemplo, se unha nena enche un tarro de besbellos con auga e o tapa seguramente o seu fin sexa “darlle de beber” e en ningún momento é un acto malvado. Na mesma liña, Train (2004) explica os beneficios que obteñen

algúns nenos e nenas dos grupos de xogos en escolas infantís, onde poden afrontar a agresividade dun xeito socializado, pero onde se fomentan os comportamentos agresivos xa que os nenos e nenas imitan ditos comportamentos cando proveñen dos seus pares máis que cando proceden de adultos. Este autor trata o tema da agresividade en relación ós xogos (cando a enerxía dos nenos non é liberada pode derivar en condutas inapropiadas), á televisión (que ten, *a priori*, un efecto nocivo para os nenos cando visualizan programas violentos) e ós deportes de competición (os nenos e nenas véñense obrigados a competir sen estaren previamente preparados).

2.4. Teorías do comportamento agresivo

Serrano (2011) realiza unha clasificación das diferentes teorías en dous subapartados: as teorías activas ou biolóxicas e as reactivas, que á súa vez se dividen nas teorías do impulso e na teoría da aprendizaxe social. Esta organización fai fincapé nas distintas concepcións dos autores, que entenden a procedencia da agresividade de maneira desigual. Por outra banda, Grau, Marín e Yubero (2002) fan unha distribución máis ampla e dividen as teorías activas en teorías médicas, biolóxicas, da personalidade, psicanalíticas e etolóxicas; mentres que as reactivas se distribúen en influencia sociocultural, aprendizaxe social, relacións sociais, influencia familiar e variables institucionais. A continuación, detállanse as teorías seguindo a Serrano (2011) por ser unha fonte máis recente:

As teorías activas ou biolóxicas. Son as que defenden que a agresividade é innata e que aflora debido ós impulsos internos. Dentro destas teorías encádranse autores como Freud, Lorenza, Storr, Tinbergen e Hinde.

As teorías reactivas. Entenden a agresividade como unha defensa ó medio no que nos atopamos inmersos.

- **Teorías do impulso.** Os estudosos destas teorías postuláronas dende hai tempo, concretamente, a hipótese da frustración-agresión e, posteriormente, foron desenvoltas por Berkowitz (1962). Segundo este autor a agresión “é unha resposta moi probable a unha situación frustrante” (Serrano, 2011, p. 33). Polo tanto, sinalaron que o castigo á agresión frustra os nenos e deriva nunha maior agresividade.
- **Teoría da aprendizaxe social.** Xa citada anteriormente, trátase da teoría que afirma que se aprende por imitación ou observación, neste caso, de modelos agresivos.

Tanto as teorías do impulso como a teoría da aprendizaxe social teñen moi presente a frustración, as primeiras como desencadeante da agresividade e, a segunda, como factor influínte.

3. Bloque III: Proposta de intervención de habilidades sociais para previr a agresividade na aula

Este bloque tenta relacionar os dous primeiros bloques para dar coherencia a todo o traballo. En primeiro lugar, establecece a relación entre as habilidades sociais e a agresividade; en segundo lugar, trátanse ambos conceptos a nivel lexislativo e, por último, expónse a proposta de intervención elaborada para ligar a teoría coa práctica.

3.1. Relación entre as habilidades sociais e a agresividade

Os nenos e nenas precisan tempo para eles coa finalidade de descubrir quen son e coller confianza en si mesmos. Primeiro, atópanse no ámbito familiar e vanse “construíndo” pouco a pouco e coñecéndose para diferenciarse dos demais. Posteriormente, achéganse os outros nenos e nenas pero de maneira moi sutil, de feito, soen xogar en paralelo mais non cooperando (Díez, 2013). As escolas infantís e os colexios son os primeiros ambientes fóra do fogar onde se atopan os nenos e nenas dende case o seu nacemento. Nesta contorna é onde comezan a relacionarse uns cos outros e onde inician as súas primeiras amizades. Non obstante, o conflito é un elemento sempre presente na convivencia (Uruñuela, 2016) e como sinalamos no apartado referente ó desenvolvemento da agresividade, ditos conflitos son un tanto normais na infancia. Pola contra, como mestres e mestras non podemos darlle as costas ás condutas nocivas xustificándonos en que son normais. É máis, debemos ter presente que é nestas idades cando os meniños comezan a adquirir as normas e a aprender as habilidades sociais, indo dende as máis básicas ás máis complexas e seguindo o curso do seu propio desenvolvemento. Por outra banda, é posible que non adquiran as HHSS necesarias ou que aínda que as estean adquirindo, non saiban aplicalas de maneira adecuada (Ballester e Gil, 2002). Esta falta de habilidades pode influír notablemente na presenza da agresividade infantil, como xa se mencionou anteriormente. Por esta razón, é necesario que os mestres e mestras coñezan e saiban elaborar programas de habilidades sociais adaptados especificamente ós nenos e nenas de infantil e ás diferentes manifestacións de condutas disruptivas. Con todo, axudar ós nenos a desenvolver as súas destrezas sociais reduce a

agresión na aula debido a que os pequenos con habilidades sociais están mellor preparados para lograr os seus obxectivos de maneira específica e enfrontarse á frustración. Así mesmo, tenden a comezar máis interaccións sociais positivas cos seus pares, a comportarse de xeito pacífico e a ser menos conflictivos. Do mesmo xeito, proporciónalles as ferramentas que precisan para enfrontar situacións de conflito que poidan derivar en agresións. Tras todo o dito, queda constancia da relación entre a falta das habilidades sociais e a agresividade. Polo que a continuación se trata a súa relevancia a nivel legislativo.

3.2. Importancia das temáticas a nivel legislativo

A nivel legislativo existen numerosas referencias ó entramento das habilidades sociais pola súa relevancia a nivel intrapersonal e interpersonal. Actualmente, no Currículo Oficial que regula a Educación Infantil en Galicia algúns dos obxectivos e contidos das tres áreas están directamente relacionados co desenvolvemento das HHSS, por exemplo, un obxectivo da primeira área (coñecemento de si mesmo e autonomía persoal) para o segundo ciclo da Educación Infantil é o seguinte: “adequar o propio comportamento ás necesidades e requirimentos das outras persoas, desenvolvendo actitudes e hábitos de respecto, axuda e colaboración e máis evitando a adopción de comportamentos de submisión ou dominio” (véxase Anexo IV). Do mesmo xeito, inclúense unha serie de competencias¹ que o alumnado de infantil ten que acadar entre as que se atopa a competencia social e cidadá:

Esta competencia posibilita comprender a realidade social en que se vive, cooperar e convivir [...]. Nela están integrados coñecementos diversos e habilidades complexas que permiten participar, tomar decisións, elixir como comportarse en determinadas situacións e responsabilizarse das eleccións e decisións adoptadas [...]. Así, desde a educación infantil contribuírase ao desenvolvemento desta competencia traballando as habilidades sociais que permiten mediar nos conflitos de convivencia, axudan a resolvelos con actitude construtiva e a tomar decisións con autonomía (Currículo Oficial de Galicia, 2009, p. 191).

Esta competencia tamén vén recollida na LOMCE co nome de competencia social e cívica (CSC) e procura que os alumnos desenvolvan de maneira gradual as súas habilidades sociais (Tejada, 2008). Polo tanto, ditas habilidades son un punto importante a entrenar na etapa infantil e ás que se lle outorga relevancia a través do recoñecemento legislativo. Ó longo dos

¹ As competencias defínense como “a capacidade para responder ás esixencias individuais ou sociais ou para poder realizar unha actividade ou unha tarefa (...)” (Ministerio de Educación, 2010, p. 8).

anos, no noso país fóronse promulgando diferentes leis educativas coincidentes cos respectivos cambios de goberno. Tras unha análise pausada da LOXSE, LOCE, LOE e, por último, a lei educativa actual, a LOMCE, enténdese que as habilidades sociais e a convivencia escolar estiveron presentes, en maior ou menor medida, en todas elas agás na última (véxase anexo V). Na nova lei de educación non se regula a Educación Infantil polo que se segue tendo de referencia a lei anterior (LOE). Por último, é preciso destacar que todos os centros educativos contan co Proxecto Educativo de Centro (PEC), que inclúe varios documentos valiosos para a temática que estamos a abordar. Un deles é o Plan de Convivencia do Centro (PC)² e outro é o Plan de Acción Titorial (PAT). A elaboración do primeiro é “un proceso de reflexión democrática de todos os sectores que compoñen a comunidade educativa co fin de educar integramente ó alumnado e establecer estratexias preventivas ou de intervención que contribúan á mellora da convivencia” (Mesa, 2007, p. 5). Por outra banda, un dos obxectivos cruciais do PAT é axustar a resposta educativa ás necesidades particulares do alumnado articulando as medidas oportunas de apoio ó proceso de ensinanza-aprendizaxe.

3.3. Proposta de intervención

A Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud (2002) establece unha serie de recomendacións para a prevención da violencia entre as que cita “atención prenatal e posnatal para as nais, así como programas de enriquecemento preescolar e desenvolvemento social para nenos e adolescentes” (p. 9). Xa que logo, a proposta de intervención que neste bloque final se mostra inclúe tanto ós pais e nais³, coma ós mestres e mestras e, naturalmente, ó alumnado. Os programas de tipo social teñen segundo Cabello (2016) dous vértices, por un lado, dispoñen dunha compoñente global que abrangue un conxunto de problemas ou necesidades a tratar e, por outro, supón unha planificación, é dicir, unha ordenación e estruturación das ideas que forman parte do proxecto co fin de sinalar anticipadamente o que se quere conseguir. Así mesmo, engade que unha das características máis salientables destes programas é a interdisciplinabilidade xa que interveñen diferentes disciplinas ou materias. A proposta que segue cumpre con estes dous vértices xa que búscase a mellora social nun determinado ámbito (na aula), planifícanse unha

² Páxina web do Plan Galego da Convivencia Escolar da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria: <http://www.edu.xunta.es/convivencia>

³ Existen programas específicos para pais e nais como poden ser: Escalas de evaluación de la competencia parental (García e Magaz, 2008) e Escala de identificación de Prácticas Educativas Familiares (Alonso e Román, 2003).

serie de actividades para levar a cabo cos nenos e nenas e inclúense nelas diversas disciplinas. Por último, cómpre destacar que a maioría dos programas de entrenamiento en habilidades sociais presentan as seguintes compoñentes: modelado, ensaio de conduta ou representación de papeis, instrucións (retroalimentación ou *feedback*) e reforzamento no caso dos nenos e nenas, xa que tamén existen múltiples programas para adultos (Roca, 2003). Así mesmo, segundo Roca (2003) a avaliación é “imprescindible para a investigación e a intervención na área das habilidades sociais” (p. 207). Dita avaliación debe ser continua e pódese levar a cabo a través de diferentes métodos: cuestionarios, escalas e inventarios (para os pais xa que os nenos e nenas son pequenos); entrevistas (para coñecer a situación concreta de cada familia); a observación directa ou indirecta por parte do profesorado ou da propia familia e os xogos de roles ou *role-playing*. Na mesma liña, existen diversos instrumentos para avaliar o comportamento agresivo⁴, dado que, é igualmente necesario para saber ó que realmente nos enfrontamos.

3.3.1. Pautas para as familias

Como aparece recollido no Currículo Oficial de Galicia “no proceso educativo desta etapa adquire unha relevancia especial a participación e colaboración coas familias” (p. 12). Polo tanto, non se pode desvincular a familia da contorna escolar e os mestres debemos implicalas no proceso de ensino-aprendizaxe dos seus fillos e fillas. Tamén será imprescindible establecer algunhas pautas para as familias no tocante á prevención da agresividade infantil. Para iso, tomamos de referencia o programa EmPeCemos, unha proposta de intervención dirixida a pais de nenos con problemas de conduta de inicio temperá (Gómez Fraguela, Luengo, Robles, Romero e Villar, 2013). Este programa estrutúrase en 12 sesións grupais semanais e teñen como finalidade a resolución de condutas disruptivas e, asemade, potenciar os recursos emocionais, cognitivos e condutuais necesarios para un bo desenvolvemento. A duración aproximada é de entre 90 e 120 minutos en grupos de 4 a 14 participantes (véxase anexo VI para ampliar a información das sesións e obxectivos do programa). Por outra banda, aínda que este programa se dirixe a nenos de entre os 5 e os 11 anos, pode ser adaptado a idades máis temperás. No programa citado, faise referencia ó *Castillo de las prácticas parentales* de Webster-Stratton pero editado (véxase anexo VII). Este castelo é un moi bo

⁴ Batería de Socialización (Martorell e Silva, 2001); Alteración del comportamiento en la escuela (Arias, Ayuso, Gil e González, 2010), Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (Reynolds e Kamphu, 2007), Defiant Children (Barkley, 1997) e Cuestionario de autoevaluación, ansiedad, estado de rasgo en niños (Spielberger, 2001) son algúns exemplos deles.

exemplo para ensinarlle ós pais como actuar cos seus fillos e fillas. Na base do castelo atópanse se deben utilizar con máis frecuencia e que constitúen os cimentos para o cambio. A creación de relacións positivas, as actividades compartidas, a atención ás condutas positivas dos fillos, a comunicación fluída e os eloxios son algúns dos aspectos sobre os que se sostén o resto das habilidades que se ensinan e que se deben ir consolidado. Este castelo tamén indica os beneficios que se obteñen cando se realizan estas accións.

3.3.2. Pautas para o profesorado

O coñecemento que posúa o profesorado en canto á mellora das condutas disruptivas na aula é clave para resolver estes tipos de problema. Para iso, Cowley (2010) establece unhas serie de consellos que poden ser útiles para os mestres. O primeiro é **ser precisos**, xa que, é primordial saber o que esperamos dos nenos e nenas. Se o alumnado é maior, comentarlles o que se espera deles é unha maneira de transmitirles seguridade. Por outra banda, **mostrarse sereno e coherente** axuda a que saiban con antelación as respostas ás súas condutas, xa que, algúns nenos ou nenas que se comportan mal non saben como van responder os adultos ós seus actos e isto é un grave problema ó que se enfrontan. Segundo Cowley (2010) “o noso deber como profesionais é ofrecer ós nosos estudantes un modelo a imitar calmado, coherente e razoado de conduta e de respostas adultas” (p. 31). A pauta máis relevante é a de **manter o positivismo**, mais cómpre saber que ser positivos non se trata soamente de eloxiar ó alumnado, senón que “tamén supón ter unha actitude positiva durante o tempo que estamos con eles” (Cowley, 2010, p. 34). Para conseguir este fin debemos ter en conta certas indicacións como, por exemplo, empregar unha linguaxe positiva cara o alumnado, esperar o mellor del, evitar o sarcasmo, proporcionar unha alternativa positiva ante unha mala conduta, etc. Outra pauta moi relacionada coa anterior é a de **mostrar interese**. É ben sabido que as boas relacións mestra ou mestre-alumnado e o clima de aula en xeral, é un factor importante para a resolución de conflitos. Para iso, cómpre coñecer as motivacións individuais de cada neno ou nena para proporcionarlle de cando en vez, algunha alternativa positiva no caso de aburrimiento, por exemplo. Na mesma liña, **ser flexible** é importante en canto a que debemos aceptar que ás veces non podemos conseguir aquilo que propuxeramos inicialmente. Cómpre que respectemos os ritmos dos rapaces e rapazas. Así mesmo, Cowley (2010) explica tamén a relevancia de **ser persistente** coas pautas que establece para o profesorado porque seguramente se sigan presentando problemas de condutas, xa que como a autora indica “as ideas e os enfoques que presento neste libro non son unha panacea máxica -unha fórmula

que garanta o éxito instantáneo” (p. 39). Non obstante, seguindo os seus consellos e mantendo unha actitude positiva cara a mellora das relacións interpersoais na aula e do comportamento, haberá resultados satisfactorios. Por último, é preciso destacar a importancia de comezar con “bo pé” o ano escolar, conseguir que os nenos e nenas confíen no mestre e se sintan seguros e tranquilos na escola é imprescindible para evitar condutas inapropiadas. Se se ensina ó alumnado as normas de comportamento e se seguen unhas rutinas, é moito máis probable que este tipo de condutas non se presenten ou o fagan cunha menor frecuencia. Do mesmo xeito, un bo profesor debe saber captar a atención do alumnado, dar instrucións claras, entender o xogo como unha parte importante da vida dos nenos e, sobre todo, ser cariñoso e afectivo cos nenos e nenas. Para unha ampliación das accións a levar a cabo por parte dos mestres véxase anexo VIII, onde se aportan algúns consellos a maiores que poden resultar de gran utilidade para os docentes.

3.3.3. Programa de desenvolvemento das habilidades sociais para previr a agresividade infantil

Nos apartados anteriores fíxose referencia ó programa EmPeCemos que pretende que as familias saiban como actuar cos seus fillos e fillas cando presentan comportamentos inadecuados e establecéronse algunhas pautas para o profesorado que se atope ante esta mesma situación. Agora ben, a intervención directa co alumnado é clave á hora de previr as condutas disruptivas. Tras a revisión bibliográfica percateime de que a maioría dos programas se dirixen a nenos e nenas de primaria, é dicir, entre os 6 e os 12 anos. Na miña opinión, deberían focalizarse no alumnado de infantil posto que canto máis pequenos son os nenos máis beneficios se obteñen e en menos tempo. Por esta razón, a proposta de actividades que propoño para previr a agresividade infantil (véxase anexo IX) está baseada no programa *Relacionarnos bien* (Arcas e Segura, 2004), xa que, aínda que vai dirixido a nenos de primaria, os seus autores establecen que se pode desenvolver a partir dos 4 anos. Dito programa “demostrou unha gran eficacia, non só para nenos e nenas agresivos, senón tamén para calquera neno ou nena que tenda a responder ou actuar sen pensalo suficientemente, ou que non saiba resolver os seus problemas adecuadamente” (Arcas e Segura, 2004, p. 9). Por outra banda, o programa de Alvarado (2011) está dirixido tanto a alumnado de Educación Infantil, como de Educación Primaria e incluso de Educación Secundaria Obrigatoria. Este programa ten como fins o traballo cooperativo entre o alumnado mediante proxectos de interese común e favorecer o axuste socioemocional, entre outros. Para iso, propón unha serie de

actividades para realizar conxuntamente, tales como o teléfono avariado⁵ ou o xogo dos mimos⁶. Tamén Acosta, López Megías, Rodríguez e Segura (2003) crearon o programa de educación para a convivencia mediante o desenvolvemento das habilidades sociais. No programa propoñen exemplos para aprender a escoitar, iniciar e manter unha conversa, formular unha pregunta, dar as grazas, pedir axuda, participar nunha actividade xa iniciada, pedir desculpas e seguir instrucións, exemplos perfectamente adaptables ós nenos e nenas de Educación Infantil. Na mesma liña, podemos atoparnos con programas realizados por Webster-Stratton (1982, 1984, 1989, 1990, 1994, 2002), cuxos módulos complementarios demostraron a súa capacidade para mellorar as habilidades de resolución de problemas e de comunicación dos pais, así como desenvolver as habilidades de resolución de problemas dos fillos. Existen máis programas deste estilo como poden ser *Defiant Children* (anteriormente citado) e *ESCePI*. Estes programas dirixidos a pais e nais de nenos con problemas de conduta resultaron moi efectivos á hora de solucionar ditos problemas. Parece ser que moitos dos malos comportamentos dos nenos e nenas derivan da educación recibida por parte dos pais, como por exemplo, da falta de normas ou hábitos.

4. Consideracións finais

Chegando ó fin deste traballo cómpre reflexionar sobre el e as súas aportacións á miña formación como mestra. Primeiramente, saliento o alcance das habilidades sociais en calquera ámbito pero especialmente na escola, tal e como se expuxo ó longo do traballo, este eido é un lugar idóneo para o seu desenvolvemento porque é o primeiro lugar fóra dos fogares dos nenos onde estes pasan moitas horas e interactúan máis tempo cos seus pares. Despois, quixera destacar tamén a transcendencia destas habilidades no futuro dos nenos e nenas, sobre todo á hora de prever as condutas disruptivas durante a súa escolarización e, deste xeito, evitar a violencia e as agresións posteriores. Recordemos que moitos nenos son agresivos por mor dos pais e incluso, recoñezámolo, dos mestres. Os adultos non entendemos completamente ós nenos e temos a costume, non todos por sorte, de atribuír os malos comportamentos dos cativos á súa intención. Incluso dende moi pequenos outorgámoslle

⁵ En círculo, un alumno pensa unha palabra e comúncalla ó compañeiro da súa dereita ó oído, quen lla dirá a persoa da súa dereita e así sucesivamente ata chegaren a última persoa. Esta dirá a palabra en alto, que soe ser diferente da palabra inicial, de aí o nome do xogo.

⁶ Un neno ou nena representa mediante xestos e movementos corporais algún oficio, por exemplo, mentres os demais teñen que adiviñar o que é.

diversas etiquetas das que non son merecedores e que os prexudica. Non é premeditado mais facendo un esforzo poderemos axudarlle ós nenos e nenas que máis nos necesitan. Se nós, os mestres e mestras, adquirimos os coñecementos necesarios poderémosllos comunicar ás familias e, deste xeito, estaremos traballando cooperativamente para mellorar o presente e o futuro dos nenos. En canto á estruturación do traballo, no primeiro bloque descubrimos o que son realmente as habilidades sociais posto que aínda que soemos ter unha idea do que son, é imprescindible unha concreción conceptual para poder proseguir co resto dos apartados. Neste bloque descubrimos que non é sinxelo definir o termo e tamén que existe moita literatura e investigacións sobre este tema. Iso danos unha idea da importancia que foi cobrando a través dos anos. Seguidamente, no segundo bloque, fíxose o mesmo pero sobre o tema da agresividade infantil, tan presente nas nosas escolas. Aínda que non se puido abarcar todo o que me gustaría, penso que facer unha referencia ó *bullying* non está demais. Este complexo termo trátase segundo Cerezo (2001) da “conduta agresiva, intencionada e prexudicial cuxos protagonistas son mozos escolares. Un trazo específico destas relacións é que o alumno ou grupo deles que se lles da de bravo trata de forma tiránica a un compañeiro [...] ata o punto de convertelo na súa vítima habitual” (p. 37). Se investigamos un pouco máis podemos descubrir que está, desgraciadamente, en auge. Na miña opinión, se os mestres e mestras de infantil traballamos as habilidades sociais cos nosos nenos e nenas conseguiremos datos máis esperanzadores no futuro. Tras a elaboración destes dous bloques, creouse un terceiro bloque que serve de nexo entre os dous primeiros e tamén entre a teoría e a práctica xa que se planificou unha intervención coas familias e o alumnado. Esta proposta final foi complexa de elaborar porque non tiña moi claro cales eran as mellores actividades a realizar co alumnado, pero máis tarde entendín que esta é unha das milleiras de posibles propostas. Para a escolla das actividades centreime nas recomendacións dos libros e dos diferentes programas en canto ó que é necesario traballar neste campo como, por exemplo, o establecemento dunhas normas ou a identificación das emocións. Considero que o primordial é que os mestres sexamos conscientes da necesidade, ou mellor dito obriga, do tratamento desta temática nas aulas. Podo asegurar que este traballo supuxo para min un desafío, pero un desafío cheo de satisfacción final por todo o aprendido e a superación de min mesma en canto á carga de labor que implicou. Dita carga foi moito máis levadeira grazas á miña titora quen estivo sempre pendente de min e moi disposta a tenderme unha man cando máis a necesitei. Desexo que coa miña pequena intervención teórica os mestres tomemos conciencia

do noso labor como profesionais e da repercusión que temos na vida dos máis pequenos. Tamén da necesidade dos programas de habilidades sociais, non só para previr a agresividade, senón para un mellor desempeño na vida en xeral, pois estamos inmersos nunha sociedade complexa, difícil de comprender para os nenos e á que teñen que acostumarse. Como vimos con anterioridade, estes programas soen ir dirixidos a nenos maiores, ben de Educación Primaria, ben da Educación Secundaria Obrigatoria. En consecuencia, creo que os docentes debemos implicarnos aínda máis para procurar que o alumnado de infantil poida desenvolver as habilidades sociais dende pequenos sen teren que esperar a chegar a primaria para aprender a relacionarse e a ser máis feliz.

5. Referencias⁷ documentais

- Alonso, J. e Román, J. M. (2003). *Escala de identificación de Prácticas Educativas Familiares*. Madrid: CEPE.
- Arcas, M. e Segura, M. (2004). *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.
- Arezzo, D., Hendrix, K., Roedell, W. C. e Slaby, R. G. (2007). *La prevención temprana de la violencia. Herramientas para los maestros de niños pequeños*. Fundación para el bienestar humano: Surgir.
- Argyle, M. (Ed.) (1981). *Social skills and health*. Londres: Methuen.
- Argyle, M. e Kendom, A. (1967). The experimental analysis of social performance. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 3 (pp. 55-98). Nueva York: Academic Pres.
- Arias, A., Ayuso, L. M., Gil, G. e González, I. (2010). *Alteración del comportamiento en la escuela (ACE)*. Madrid: TEA.
- Ballester, R. e Gil, M. D. (2002). *Habilidades sociales*. Madrid: Síntesis.
- Bandura, A. (1977). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Madrid: Alianza.
- Barkley, R. A. (1997). *Defiant Children*. New York: Guilford
- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos. Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Berkowitz, L. (1962). *Aggression: A social Psychological Analysis*. McGraw-Hill.

⁷ As referencias legislativas pódense consultar no anexo X.

- Bourcier, S. (2012). *La agresividad en niños de 0 a 6 años. ¿Energía vital o desórdenes de comportamiento?* Madrid: Narcea.
- Caballo, C. e Verdugo, M. A. (2005). *Habilidades sociales. Programa para mejorar las relaciones sociales entre niños y jóvenes con deficiencia visual y sus iguales sin discapacidad.* Madrid: SS Manuales.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales.* Madrid: Siglo XXI.
- Cabello, S. A. (2016). Conceptos básicos en proyectos sociales. En L. Ponce e T. Fernández (Dirs.), *Elaboración, gestión y evaluación de proyectos sociales. Intervención social y programación* (pp. 21-53). Madrid: Pirámide.
- Centeno, C. (2011). *Las habilidades sociales: elementos clave en nuestras relaciones con el mundo.* Jaén: Formación Alcalá.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de psicología*, 17(1), 37-43.
- Córdoba, A., Descals, A. e Gil, M. D. (2011). *Psicología del desarrollo en la edad escolar.* Madrid: Pirámide.
- Cowley, S. (2010). *Rebelión en el aula. Claves para manejar a los alumnos conflictivos.* Urduliz: Desclée de Brouwer.
- Crespo, M. D., Huertas, D. e López Ibor, J. J. (2004). *Neurobiología de la agresividad humana.* Madrid: Ars Medica.
- Díez, M. (2013). *10 ideas clave. La educación infantil.* Barcelona: Graó.
- García Pérez, E. M. e Magaz Lago, A. (1998). *Enseñanza de soluciones cognitivas para evitar problemas interpersonales (ESCePI). Programa de enseñanza de habilidades sociales y educación en valores para la convivencia.* Madrid-Bilbao: Grupo Albor-Cohs.
- García Sáiz, M. e Gil, F. (2000). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J. Labrador, J. A. Cruzado e M. Muñoz. (Eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (pp. 796-827). Madrid: Pirámide.
- García, E. M. e Magaz, A. (2008). *Escala de Competencia Parental Percibida (versión padres).* Madrid: CEPE.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica.* Barcelona: Paidós.
- Gil, F. e León, J. M. (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención.* Madrid: Síntesis.

- Gil, F. e Sarriá, E. (1985). Aplicación de técnicas de aprendizaje social en grupos para la formación de docentes: Microenseñanza. En C. Huici (Ed.), *Estructura y procesos de grupo*, vol. II (pp. 361-384). Madrid: UNED.
- Gismero, E. (1996). *Habilidades sociales y anorexia nerviosa*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, J. e Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gómez Fragueta, J. A., Luengo, M. A., Robles, Z., Romero, E. e Villar, P. (2013). *EmPeCemos. Programa para la intervención en los problemas de conducta infantiles*. Madrid: Tea.
- Gómez, E., Egado, A., Gómez, E. e Saburido, X. L. (1999). *Agresividad en aula*. Santiago de Compostela: Lea.
- Grau, M., Marín, M., e Yubero, S. (2002). *Procesos psicosociales en los contextos educativos*. Madrid: Pirámide.
- Hernández, M. T. (2008). *Desarrollo de las habilidades sociales en el aula*. Jaén: Logoss.
- Ibarrola, B. (2003). Dirigir y educar con inteligencia emocional. Ponencia del VII Congreso de *Educación y Gestión*.
- Kelly, J. A. (1987). *Entrenamiento de las habilidades sociales: guía práctica para intervenciones*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Martorell, M. C. e Silva, F. (2001). *Batería de socialización*. Madrid: TEA.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1-33.
- Mesa, R. (2007). *Guía para la participación en la elaboración del plan de convivencia en los centros educativos*. Granada: Adhara.
- Ministerio de Educación (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. París: Instituto de Tecnologías Educativas.
- Murphy, G., Murphy, L. e Newcomba, T. (1937). *Experimental social psychology*. Nueva York: Harper.
- Núñez, T. e Romero, A. J. (2012). Violencia y agresividad. En M. Marín e R. Martínez Pecino (Coords.), *Introducción a la psicología social* (pp. 161-174). Madrid: Pirámide.
- Papalia, D., Feldman, R. e Martorell, G. (2012). *Desarrollo humano*. México, D. F.: Edamsa.
- Peñafiel, E. e Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. Madrid: Editex.

- Reynolds, C. R. E Kamphu, R. W. (2007). *Sistema de evaluación de la conducta de niños y adolescentes (BASC)*. Madrid: TEA.
- Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE Cooperación y desarrollo.
- Serrano, I. (2011). *Agresividad Infantil*. Madrid: Pirámide.
- Spielberger, C. C. (2001). *Cuestionario de autoevaluación, ansiedad, estado rasgo en niños (STAIC)*. Madrid: TEA.
- Tejada, L. (2008). Las competencias básicas en Educación Infantil. *Revista Digital de Divulgación Educativa*, 1(2), 39-43.
- Train, A. (2003). *Agresividad en niños y niñas. Ayudas, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela*. Madrid: Narcea.
- Trower, P. (1982). Toward a generative model of social skills: A critique and synthesis. En J. P. Curran e P. M. Monti (Eds.), *Social skills training*. New York: Guilford Press.
- Uruñuela, P. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia*. Madrid: Narcea.
- Vallés, A. e Vallés, C. (1996). *Las habilidades sociales en la escuela: una propuesta curricular*. Madrid: EOS.
- Webster-Stratton, C. (1982). The long term effect of a videotape modeling parent training program: Comparison of immediate and 1-year follow-up results. *Behavior Therapy*, 13, 702-714.
- Webster-Stratton, C. (1984). Randomized trial of two parent-training programs for families with conduct-disordered children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 666-678.
- Webster-Stratton, C. (1989). Systematic comparison of consumer satisfaction of three cost-effective parent training programs for conduct-problem children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 479-492.
- Webster-Stratton, C. (1990). *Dina Dinosaur's Social Skills and Problem-Solving Curriculum*. Seattle: University of Washington.
- Webster-Stratton, C. (1994). Advancing videotape parent training: A comparison study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 583-593.
- Webster-Stratton, C. (2002). *Incredible years. A comprehensive course divided into three programs for school-age children*. Seattle, Washington.

Webgrafía

- Acosta, A., López Megías, J., Rodríguez, E. e Segura, I. (2003). Programa de educación para la convivencia. *Cuaderno de Habilidades Sociales*. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/46c6d0d9-07cb-4004-8166-219240b6edf2>
- Alvarado, M. (2011). Programa para el desarrollo de las habilidades sociales. *Innovación y Experiencias Educativas*. Recuperado de http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_43/MARIA_ALVARADO_1.pdf
- Organización Panamericana de la Salud para la Organización Mundial de la Salud (2002). *El informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*. Washington, D.C: OPS. Recuperado o día 6 de Xuño de: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
- Rodríguez, C. (s. f.). El sombrero de hablar: juego educativo para mejorar las habilidades de comunicación. Recuperado o día 18 de xuño de: <http://educayaprende.com/juego-educativo-habilidades-comunicacion/>
- S. A. (12 de setembro de 2016). Técnica de la tortuga para el control de la impulsividad en niños. *Educame. Centro de atención psicológica y educativa*. Recuperado o día 18 de xuño de: <https://educameblog.wordpress.com/2013/09/12/tecnica-de-la-tortuga-para-el-control-de-la-impulsividad-en-ninos/>

Anexos

Anexo I. Termos afíns ás habilidades sociais

| | |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Comportamento adaptativo | Habilidades requiridas para funcionar independente e eficazmente no entorno social. |
| Competencia social | Segundo McFall (1982), refírese a “un xuízo avaliativo xeral, referente á calidade ou adecuación do comportamento social dun individuo nun contexto determinado por un axente social da súa contorna (pai, nai, mestra, igual) que está nunha posición para facer un xuízo informal. Para que unha actuación sexa avaliada como competente, só necesita ser adecuada”. |
| Autoconcepto | É o conxunto de percepcións ou referencias que o suxeito ten de si mesmo; o conxunto de características, atributos, calidades e deficiencias, capacidades e límites, valores e relacións que o suxeito coñece como descritivos de si e que percibe como datos da súa identidade. |
| Autoestima | A autoestima ten que ver coa expresión de actitudes de aprobación e aceptación con respecto á capacidade e valor dun mesmo. |
| Asertividade | Habilidades interpersoais para a expresión directo dos sentimentos, pensamentos, dereitos propios sen agredir os sentimentos, pensamentos ou dereitos dos demais. |
| Intelixencia emocional | Definida por Goleman (1995) como a habilidade de comprender e manexar as nosas emocións e as de quen nos rodea, na forma máis convinte e satisfactoria. |

Fonte: adaptación de (Hernández, M. T., 2008, p. 28).

Anexo II. Clasificación das habilidades sociais segundo a súa tipoloxía

| Habilidades sociais básicas | Habilidades sociais avanzadas | Habilidades sociais relacionadas cos sentimentos |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> - escoitar. - Iniciar unha conversa. - Manter unha conversa. - Formular unha pregunta. - Dar as grazas. - Presentarse. - Presentar a outras persoas. - Facer un eloxio. | <ul style="list-style-type: none"> - Pedir axuda. - Anticipar. - Dar instrucións. - Desculparse. - Convencer ós demais. | <ul style="list-style-type: none"> - Coñecer os propios sentimentos. - Expresar sentimentos. - Coñecer os sentimentos dos demais. - Enfrontarse ó enfado do outro. - Expresar afecto. - Resolver o medo. - Autorrecompensarse. |
| Habilidades alternativas á agresión | Habilidades para facer fronte ó estrés | Habilidades de planificación |
| <ul style="list-style-type: none"> - Pedir permiso. - Compartir algo. - Axudar ós demais. - Negociar. - Empezar o autocontrol. - Defender os propios dereitos. - Responder ás bromas. - Evitar os problemas cos demais. - Non entrar en pelexas. | <ul style="list-style-type: none"> - Formular unha queixa. - Responder unha queixa. - Demostrar deportividade despois dun xogo. - Resolver a vergoña. - Apañarse cando os demais che dan a un lado. - Defender a un amigo ou amiga. - Responder á persuasión. - Responder ó fracaso. - Enfrontarse ás mensaxes contraditorias. - Responder a unha acusación. - Prepararse para unha conversa difícil. - Facer fronte ás presións do grupo. | <ul style="list-style-type: none"> - Tomar decisións realistas. - Discernir sobre a causa dun problema. - Establecer un obxectivo. - Determinar as propias habilidades. - Recoller información. - Resolver os problemas segundo a súa importancia. - Tomar unha decisión eficaz. - Concentrarse nunha tarefa. |

Fonte: Peñafiel e Serrano, 2010, p. 15.

Anexo III. Conceptos relativos á agresividade

| Termo | Definición |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Agresividade | Instinto, tendencia ou disposición para actuar de forma hostil e defensiva (p. 4) |
| Agresión | Expresión da agresividade |
| Hostilidade | Engloba a irritabilidade, a negativa a cooperar, os celos e a actitude suspicaz (p. 4) |
| Impulsividade | Predisposición ou tendencia para responder ós estímulos externos ou internos mediante reaccións rápidas non planificadas, sen considerar as consecuencias destas. |
| Emocións | Estados de ánimo intensos e de aparición brusca, producidos case sempre por un estímulo exterior (p. 3) |
| Instintos | Son pulsións indiferenciadas que sempre tratan de conseguir o seu obxectivo básico ou unha necesidade (p. 3) |

Fonte: elaboración propia a partir de Crespo, Huertas e López Ibor (2004).

Anexo IV. Obxectivos e contidos da Educación Infantil relacionados coas habilidades sociais, divididos por ciclos e áreas

| 1º Ciclo | | |
|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Área de Coñecemento de si mesmo e Autonomía persoal | | |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Recoñecer os sentidos como fontes de sensacións empregándoos para o coñecemento do seu mundo circundante. - Tomar conciencia das características persoais identificando as calidades que o definen como individuo singular. - Afianzar a propia personalidade equilibrando a afirmación das preferencias co respecto ás necesidades comúns do grupo. - Adquirir autoestima esforzándose no desenvolvemento das actividades cotiás. - Iniciarse no control do propio comportamento relacionando a identificación das emocións e intereses coa interiorización das normas e valores sociais. | |
| Contidos | Bloque II. A identidade, a autoestima e as emocións | <ul style="list-style-type: none"> - Identificación co propio nome, co grupo familiar de pertenza e co lugar onde vive como vehículos da expresión da identidade. - Identificación das emocións básicas e das súas manifestacións habituais empregando expresións socialmente aceptadas. - Evitación da resposta agresiva diante da frustración para camiñar cara ao emprego da negociación para a xestión de problemas cos e coas demais. - Ampliación dos lazos afectivos con outras persoas adultas, para obter seguridade e aceptar axuda. |
| Área de Coñecemento do Contorno | | |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Establecer relación de confianza, afecto, colaboración e pertenza baseándoas no respecto ás persoas e ás normas da sociedade. - Apreciar as celebracións persoais e comunitarias importantes para as persoas valorándoas como actividades que constrúen a vida en sociedade. - Identificar as funcións dos grupos e das organizacións da comunidade descubrinto as principais características e actividades das persoas que as conforman. | |
| Contidos | Bloque III. Cultura e vida en sociedade | <ul style="list-style-type: none"> - Recoñecemento de diversos aspectos sobre a familia. - Sentimento de pertenza aos grupos máis próximos e actitude de respecto e valoración cara ás outras persoas. - Interese e curiosidade polos acontecementos que suceden ao seu arredor. |

| | | |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Identificación e adopción de comportamentos socialmente axeitados. |
| Área de Linguaxes: Comunicación e Representación | | |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar as diversas linguaxes entendéndoas como instrumentos de comunicación entre as persoas, de expresión das ideas e sentimentos e de representación da realidade. - Comprender a intencionalidade comunicativa das persoas, adoptando unha actitude positiva para esa comunicación. - Empregar a xestualidade e as manifestacións corporais identificándoas como unha forma de comunicación humana. - Comunicarse oralmente nas dúas linguas oficiais valorándoas como ferramentas de relación cos demais. - Empregar creativamente as diferentes linguaxes axustando as técnicas expresivas aos seus intereses e sentimentos. | |
| Contidos | Bloque I. Comunicación xestual e oral | <ul style="list-style-type: none"> - Recoñecemento e utilización das posibilidades do corpo para comunicar. - Vivencia de xestos e movementos como recursos corporais para a expresión e a comunicación e mais para o intercambio afectivo. - Interese e creatividade na utilización do corpo como medio de expresión. - Utilización do movemento e da danza como medios de expresión. - Iniciarse na participación de forma oral en conversas, narracións, anécdotas, xogos colectivos e outros. - Iniciarse no emprego de vocabulario preciso, usándoo con entoación axeitada, pronuncia clara e usando estruturas oracionais que enriquezan as súas competencias comunicativas. - Iniciarse no emprego axeitado das formas socialmente establecidas para relacionarse coas demais persoas. - Valoración da lingua oral como o instrumento esencial para a comunicación. |
| | Bloque II. Expresión plástica e musical | <ul style="list-style-type: none"> - Valoración e respecto polas producións propias e polas dos/as demais. |
| | Bloque III. Representación escrita e dramática | <ul style="list-style-type: none"> - Observación e interese polo significado de signos e símbolos presentes na vida cotiá. - Interese por comunicar interpretacións, sensacións, emocións e opinións provocadas polas producións literarias. |

| 2º Ciclo | | |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Área de Coñecemento de si mesmo e Autonomía persoal | | |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Formarse unha autoimaxe axustada e positiva, identificando gradualmente as propias características, posibilidades e limitacións a través da interacción coas outras persoas, desenvolvendo sentimentos de autoestima e acadando maior autonomía persoal. - Coñecer e representar o propio corpo, identificando as súas partes e algunhas das súas funcións, descubriendo as posibilidades de acción e de expresión, e coordinando e controlando cada vez con maior precisión xestos e movementos. - Identificar os propios sentimentos, emocións, necesidades e preferencias, e ser capaces de expresalos e comunicalos, así como identificar e respectar tamén os das outras persoas. - Adecuar o propio comportamento ás necesidades e requirimentos das outras persoas, desenvolvendo actitudes e hábitos de respecto, axuda e colaboración e mais evitando a adopción de comportamentos de submisión ou dominio. - Amosar unha actitude de aceptación e respecto polas diferenzas individuais: idade, sexo, etnia, cultura, personalidade, características físicas... | |
| Contidos | Bloque I. O corpo e a propia imaxe | <ul style="list-style-type: none"> - Control progresivo dos propios sentimentos e emocións. - Identificación, verbalización e expresión de sentimentos, emocións, vivencias, preferencias e intereses propios e das demais persoas. - Valoración positiva e respecto polas diferenzas, aceptación da identidade e características das demais persoas, evitando actitudes discriminatorias. |
| | Bloque II. Xogo e movemento | <ul style="list-style-type: none"> - Gozo co xogo como medio para coñecer a realidade, mantendo unha actitude de axuda e cooperación con iguais e con persoas adultas. Aceptación do xogo como medio de desfrute e de relación cos demais. - Aceptación de compromisos, establecendo acordos en consideración á súa persoa, ás outras e ao seu medio, fortalecendo vínculos afectivos - amizade, cooperación, axuda, solidariedade...-. - Comprensión, aceptación e valoración de regras para xogar. - Potenciación do xogo como elemento común a todas as culturas, partindo do coñecemento e abríndose ao coñecemento e gozo dos das outras. |
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Regulación do propio comportamento, satisfacción pola realización de tarefas e |

| | | |
|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | <p>Bloque III. A actividade cotiá</p> | <p>conciencia da propia competencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interese por participar en actividades da vida cotiá, con iniciativa e progresiva autonomía na súa realización, regulando o propio comportamento, para camiñar cara á resolución pacífica de conflitos. - Habilidades para a interacción e a colaboración, así como unha actitude positiva para establecer relacións de afecto coas persoas adultas e iguais, aceptando a diversidade. - Hábitos elementais de organización, constancia, atención, iniciativa e esforzo. - Planificación secuenciada da acción para resolver tarefas. - Xestión do seu comportamento en función das necesidades das outras persoas e das normas de funcionamento do grupo, dereitos, responsabilidades e comportamentos sociais, camiñando progresivamente cara á autorregulación das súas accións. |
| | <p>Bloque IV. O coidado persoal e a saúde</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Aceptación das normas de comportamento establecidas durante as comidas, os desprazamentos, o descanso e a hixiene. - Petición e aceptación de axuda nas situacións que así o requiran. - Valoración da axuda doutras persoas. |
| Área do Coñecemento do Contorno | | |
| <p>Obxectivos</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Observar e explorar de forma activa o seu contorno, xerando interpretacións sobre algunhas situacións e feitos significativos, e mais mostrando interese polo seu coñecemento. - Iniciarse na formulación de hipóteses, buscando respostas e explicacións, para anticipar probables efectos que poderían producirse como consecuencia de situacións da vida diaria e dalgúns experimentos realizados. - Relacionarse coas demais persoas, de forma cada vez máis equilibrada e satisfactoria, interiorizando progresivamente as pautas de comportamento social e axustando a súa conduta a elas. - Coñecer distintos grupos sociais próximos á súa experiencia, algunhas das súas características, producións culturais, valores e formas de vida. - Establecer relacións de confianza, afecto, colaboración, comprensión e pertenza baseadas no respecto ás persoas, ás normas e valores da sociedade á que pertencen. | |
| | <p>Bloque I. Medio físico: elementos, relacións e medida</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Utilización de xogos de mesa como actividades lúdicas que unen o razoamento, a reflexión e o divertimento en grupo. |

| | | |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Contidos | Bloque II. Achegamento á natureza | <ul style="list-style-type: none"> - Gozo ao realizar actividades individuais e de grupo en contacto coa natureza. Valoración da súa importancia para a saúde e o benestar, apreciando o medio natural como un espazo para a recreación, a aventura e conservación, a realización ao aire libre e o contacto con elementos da natureza. |
| | Bloque III. Cultura e vida en sociedade | <ul style="list-style-type: none"> - Identificación da familia e da escola como primeiros grupos sociais de pertenza, valorando positivamente as relacións afectivas que neles se establecen, mantendo unha actitude de colaboración e asumindo pequenas responsabilidades. Recoñecemento e respecto dos diferentes tipos de familias. - Valoración das relacións afectivas que se establecen na familia e na escola. - Interese e disposición favorable para iniciar relacións respectuosas, afectivas e recíprocas con nenos e nenas doutras culturas. - Colaboración co resto de compañeiros e compañeiras na vida da aula, amosando disposición para compartir e resolver conflitos. Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamento. |
| Área de Linguaxes: Comunicación e Representación | | |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar as diversas linguaxes como instrumentos de comunicación, de expresión de ideas e sentimentos, de representación, de aprendizaxe e de gozo. - Recoñecer a importancia das manifestacións non verbais -o silencio, a mirada, a xestualidade, o olfacto e o tacto- como elementos xenuínos de comunicación humana. - Comprender que as palabras, escrituras indeterminadas, números, notas musicais, iconas e outros símbolos e signos convencionais poden representar os pensamentos, experiencias, coñecementos, ideas e intencións das persoas. - Comunicarse oralmente nas dúas linguas oficiais con distintos propósitos -expresar sentimentos, emocións, desexos, ideas...- con diferentes interlocutores e/ou interlocutoras e en diversidade de contextos, valorando a linguaxe como ferramenta de relación cos demais, de regulación da convivencia e de aprendizaxe. - Comprender a intencionalidade comunicativa doutras nenas e doutros nenos, así como das persoas adultas, adoptando unha actitude positiva cara ás linguas. - Iniciarse no uso oral dunha lingua estranxeira para comunicarse en actividades contextualizadas e mostrar interese e gozo ao participar nestes intercambios comunicativos. | |

| | | |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Achegarse ao coñecemento de obras artísticas expresadas en distintas linguaxes, comunicándose creativamente a través das diferentes manifestacións e adquirindo sensibilidade estética. |
| Contidos | Bloque I. Linguaxe verbal | <ul style="list-style-type: none"> - Utilización e valoración progresiva da lingua oral para evocar e relatar feitos; para adquirir coñecementos; para expresar e comunicar ideas, sentimentos e emocións; para facer peticións e como mecanismo para regular a propia conduta e a das demais persoas. - Participación de forma oral en conversas, narracións, anécdotas, chistes, xogos colectivos e outros, incrementando o vocabulario, empregándoo con crecente precisión, con entoación axeitada, pronuncia clara e usando estruturas oracionais que enriquezan as propias competencias comunicativas. - Participación en situacións de comunicación con distintos propósitos, en diferentes contextos e con persoas interlocutoras diversas usando argumentos nas súas conversas, respectando quendas e escoitando atentamente. - Emprego axeitado das formas socialmente establecidas para relacionarse coas demais persoas -saúdos, despedidas, fórmulas de cortesía, cumprimentos...-. - Interese por participar en interaccións orais en lingua estranxeira, en rutinas e situacións habituais de comunicación, amosando unha actitude positiva cara a esta lingua. - Interese e atención na escoita de narracións e instrucións lidas por outras persoas. - Interese por compartir interpretacións, sensacións, emocións e opinións provocadas polas producións literarias, iniciándose nos faladoiros literarios. |
| | Bloque III. Linguaxe audiovisual e tecnoloxías da información e da comunicación | <ul style="list-style-type: none"> - Identificación da utilidade de diversos instrumentos e tecnoloxías como fonte de información, de comunicación, de expresión, de estratexias de exploración e investigación. |

Fonte: elaboración propia.

Anexo V. As habilidades sociais e a agresividade nas leis de educación

| LOXSE | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Habilidades Sociais | Agresividade |
| A formación personalizada, que propicie unha educación integral en coñecementos, destrezas e valores morais dos alumnos en todos os ámbitos da vida persoal, familiar, social e profesional (artigo 2, a) | Non hai referencias clave relacionadas coa agresividade. |
| A relación coa contorna social, económica e cultural (artigo 2, j) | |
| A educación infantil, que comprenderá ata os seis anos de idade, contribuirá ó desenvolvemento físico, intelectual, afectivo, social e moral dos nenos (artigo 7) | |
| Relacionarse cos demais a través de distintas formas de expresión e de comunicación (artigo 8) | |
| Observar e explorar a súa contorna natural, familiar e social (artigo 8) | |
| No primeiro ciclo da educación infantil atenderase ó desenvolvemento do movemento, ó control corporal, ás primeiras manifestacións da comunicación e da linguaxe, ás pautas elementais da convivencia e relación social e ó descubrimento do entorno inmediato (artigo 9) | |
| No segundo ciclo procurarase que o neno aprenda a facer uso da linguaxe, descubra as características físicas e sociais do mundo no que vive, elabore unha imaxe positiva de si mesmo e equilibrada e adquira os hábitos básicos de comportamento que lle permita unha elemental autonomía persoal (artigo 9) | |
| LOCE | |
| Habilidades Sociais | Agresividade |
| A capacidade de transmitir valores que favorezan a liberdade persoal, a responsabilidade social, a cohesión e mellora das sociedades, e a igualdade de dereitos entre os sexos, que axuden a superar calquera tipo de discriminación, así como a práctica da solidariedade, mediante o impulso á participación cívico dos alumnos en actividades de voluntariado (artigo 1, b) | Á protección contra toda agresión física ou moral (artigo 2, apartado 2, d) |
| Na Educación Preescolar atenderase ó desenvolvemento do movemento, ó control | Participar e colaborar na mellora da convivencia escolar e na consecución dun |

| corporal, ás primeiras manifestacións da comunicación e da linguaxe, ás pautas elementais de convivencia e relación social e ó descubrimento da contorna inmediata (artigo 10, apartado 5) | adecuado clima de estudio no centro, respectando o dereito dos seus compañeiros á educación (artigo 2, d) |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Observar e explorar a súa contorna familiar, social e natural (artigo 12, b) | Respectar as normas de organización, convivencia e disciplina do centro educativo (artigo 2, apartado 4, c) |
| Adquirir unha progresiva autonomía nas súas actividades habituais (artigo 12, c) | Favorecer a convivencia no centro, resolver os conflitos e impoñer todas as medidas disciplinarias que correspondan ós alumnos, de acordo coas normas que establezan as Administracións educativas e no cumprimento dos criterios fixados no regulamento do réxime interior do centro. A tal fin, promoverase a axilización dos procedementos para a resolución de conflitos nos centros (artigo 79, h) |
| Relacionarse cos demais e aprender as pautas elementais de convivencia (artigo 12, d) | |
| Desenvolver as súas habilidades comunicativas orais e iniciarse na aprendizaxe da lectura e escritura (artigo 12, f) | |
| LOE | |
| Habilidades Sociais | Agresividade |
| | A educación no exercicio da tolerancia e da liberdade dentro dos principios democráticos de convivencia, así como na prevención de conflitos e a resolución pacífica dos mesmos (artigo 2, c) |
| A formación para a paz, o respecto ós dereitos humanos, a vida en común, a cohesión social, a cooperación e solidariedade entre as poboacións así como a adquisición de valores que propicien o respecto cara os seres vivos e o medio ambiente, en particular ó valor dos espazos forestais e o desenvolvemento sostible (artigo 2, e) | |
| O desenvolvemento da capacidade dos alumnos para regular a súa propia aprendizaxe, confiar nas súas aptitudes e coñecementos, así como para desenvolver a creatividade persoal e o espírito emprendedor (artigo 2, f) | |
| A preparación para o exercicio da cidadanía e para a participación activa na vida económica, social e cultural, coa actitude crítica e responsable e con capacidade de adaptación ás situacións cambiantes da sociedade do coñecemento (artigo 2, k) | |
| Observar e explorar a súa contorna familiar, | |

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|
| natural e social (artigo 11,b) | |
| Relacionarse cos demais e adquirir progresivamente pautas elementais de convivencia e relación social, así como exercitarse na resolución pacífica de conflitos (artigo 11, e) | |
| Desenvolver habilidades comunicativas en diferentes linguaxes e formas de expresión (artigo 11, f) | |
| En ambos ciclos da educación infantil atenderase progresivamente ó desenvolvemento afectivo, ó movemento e ós hábitos de control corporal, ás manifestacións da comunicación e da linguaxe, ás pautas elementais de convivencia e relación social, así como ó descubrimento das características físicas e sociais do medio no que viven. Ademais facilitarase que nenas e nenos elaboren unha imaxe de si mesmos positiva e equilibrada e adquiren autonomía persoal (artigo 14, apartado 3) | |
| Os métodos de traballo en ambos ciclos basearase nas experiencias, as actividades e o xogo e aplicaranse nun ambiente de afecto e confianza, para potenciar a súa autoestima e integración social (artigo 14, apartado 6) | |
| LOMCE | |
| Habilidades Sociais | Agresividade |
| Nesta lei educativo non se fai referencia directa á Educación Infantil, polo que se mantén a lexislación da Lei Orgánica de Educación (LOE). | |

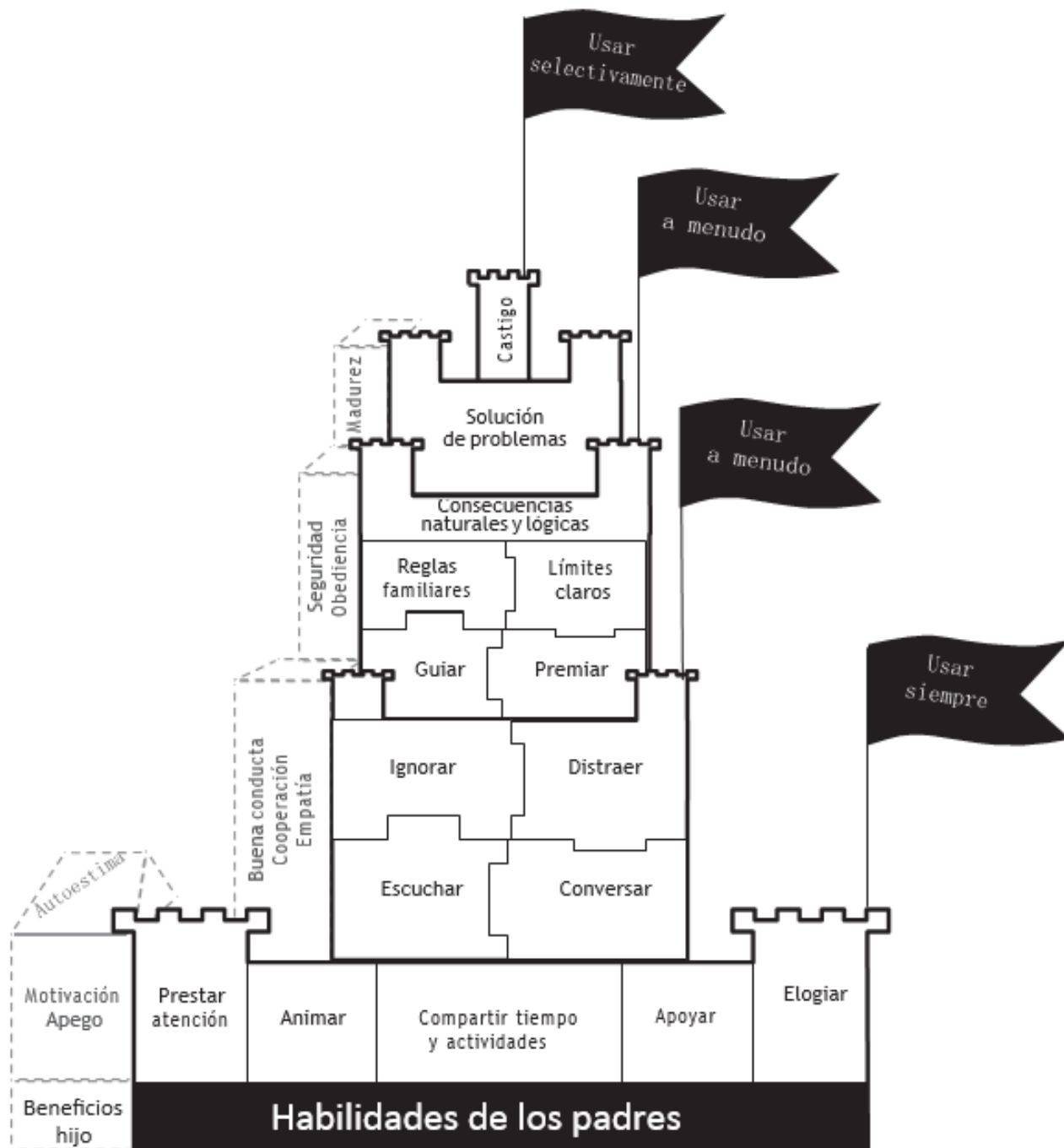
Anexo VI. Obxectivos do programa EmPeCemos

| Sesi3ns | Obxectivos |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sesi3n 1: Presentaci3n do programa EmPeCemos | <ul style="list-style-type: none"> - Promover a familiarizaci3n da gu3a cos pais do grupo e viceversa. - Presentar o programa para pais: obxectivos e procedemento de traballo. - Informar 3s pais sobre os problemas de conduta. - Resaltar a importancia da cooperaci3n entre a familia e a escola. |
| Sesi3n 2: O comportamento e as s3as consecuencias. Supervisar e eloxiar para mellorar a relaci3n entre pais e fillos | <ul style="list-style-type: none"> - Ensinar como se relaciona a conduta cos seus antecedentes e as s3as consecuencias: principios b3sicos da aprendizaxe social (PAC). - Introducir a noci3n de "consecuencias positivas para os comportamentos positivos". - Debater sobre a importancia de supervisar o comportamento e de eloxiar. - Promover o establecemento dun momento especial entre pais e fillos. |
| Sesi3n 3: Introducir o reforzo acad3mico no fogar | <ul style="list-style-type: none"> - Acentuar a importancia de apoiar o traballo escolar dos fillos. - Establecer unha rutina diaria para as tarefas escolares. - Promover a motivaci3n dos fillos para facer os deberes. |
| Sesi3n 4: Mellorar a comunicaci3n familiar | <ul style="list-style-type: none"> - Recoñecer a importancia da comunicaci3n para mellorar a relaci3n cos fillos. - Entrenar 3s pais en habilidades de escoita activa. - Entrenar 3s pais en habilidades de comunicaci3n positiva. |
| Sesi3n 5: Ignorar as condutas perturbadoras pouco importantes | <ul style="list-style-type: none"> - Presentar "ignorar" como t3cnica para responder 3 mala conduta. - Practicar a t3cnica "ignorar" en grupo. - Coñecer as reacci3ns dos pais ante esta t3cnica. |
| Sesi3n 6: Manexar o estr3s e entrenar o autocontrol | <ul style="list-style-type: none"> - Achegarse 3 concepto de estr3s. - Potenciar o uso de t3cnicas para o seu manexo. - Coñecer e practicar t3cnicas de relaxaci3n baseadas no control dos signos fisiol3xicos do estr3s. - Coñecer e practicar t3cnicas para o desenvolvemento do pensamento positivo. |
| Sesi3n 7: Establecer l3mites 3 conduta: ordes eficaces e regras familiares | <ul style="list-style-type: none"> - Comentar a importancia de que os nenos sigan as indicaci3ns e normas familiares. - Coñecer as diferenzas entre ordes eficaces e ineficaces. - Introducir o concepto de regras familiares como forma de establecer l3mites. |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Sesión 8: Establecer metas de boa conduta: os reforzos tanxibles</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Introducir o concepto de establecer metas para fomentar a boa conduta. - Introducir o concepto de reforzo tanxible como complemento do eloxio. - Presentar programas de economía de fichas como reforzo tanxible. |
| <p>Sesión 9: Aplicar consecuencias á mala conduta (1ª parte): consecuencias naturais e lóxicas</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Debater sobre o uso das consecuencias para respaldar as ordes e as regras. - Introducir os conceptos de consecuencias naturais e de consecuencias lóxicas. - Promover a aplicación da técnica de retirada de privilexios ante o incumprimento de ordes e regras familiares. - Reflexionar sobre as características que deben ter as consecuencias negativas. - Presentar a posibilidade de empregar os “traballos extra” como consecuencia negativa da mala conduta. - Debater sobre o uso das técnicas de castigo ante as condutas negativas severas. |
| <p>Sesión 10: Aplicar consecuencias á mala conduta (2ª parte): o “tempo fóra”</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Debater sobre a ineficacia do castigo físico como técnica de disciplina. - Introducir a técnica do “tempo fóra”: instrucións para poñela en práctica, complicacións e pasos a seguir. - Practicar a técnica de “tempo fóra” en grupo. |
| <p>Sesión 11: Ensinar ós fillos a resolver problemas</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Acentuar a importancia de empregar as técnicas de solución de problemas para afrontar os conflitos no fogar. - Promover a aplicación do proceso de solución de problemas cos fillos. - Promover a aplicación do proceso de solución de problemas por parte dos pais. |
| <p>Sesión 12: Finalización do programa EmPeCemos</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Repasar o traballo realizado no programa e aclarar posibles dúbidas. - Integrar os coñecementos e as habilidade adquiridas no programa. - Propoñer indicacións para afrontar as condutas problemáticas máis frecuentes. - Reflexionar sobre as formas de enfrontarse ós problemas unha vez que o programa finalizou. - Levar a cabo a avaliación do programa por parte dos pais. |

Fonte: Gómez et al. (2013).

Anexo VII. Castelo das prácticas parentais de Webster-Stratton adaptado



Fonte: Gómez et al. (2013)

Anexo VIII. Accións a levar a cabo polos docentes

Segundo Arezzo, Hendrix, Slaby e Roedell (2007) o mestre ou mestra non debe empregar o uso reiterado de recompensas tanxibles para as condutas sociais, senón deixar que as consecuencias ocorran de maneira espontánea e que os nenos e nenas as perciban mentres interactúan entre si. Aínda así, a atención do mestre ante un comportamento agresivo pode ser unha recompensa para o neno ou nena agresor. Tampouco se recomenda ignorar a agresión porque deriva nunha maior número de agresións na aula. O mestre debe empregar eficazmente a súa atención, tanto verbal (eloxios) como non verbal (sorriso). Así mesmo, é tarefa do mestre axudar ós nenos e nenas a tomar conciencia de que é mellor non ser violento ou agresivo que selo, pero asemade, debe deixar que os nenos se baseen nas súas propias experiencias. A continuación enúncianse as pautas de ensinanza (Arezzo et al., 2007):

- **Mostre a opción de cambiar certas condutas:** introducir o concepto de “hábitos” axuda ós nenos a entender que poden cambiar as súas condutas.
- **Evite estimular o desafogo do enfado nas “víctimas” substitutivas:** o docente non debe supoñer que o enfado está sempre presente nunha agresión.
- **Interveña construtivamente, á vez que minimiza recompensar a agresión:** o reto do mestre é previr que os actos agresivos sexan recompensados pola submisión dos pares ou a atención do mestre.
- **Use o razoamento efectivamente:** cómpre razoar cos nenos tras a agresión e non durante ela ou inmediatamente despois de que ocorra.
- **O deseño de consecuencias significativas:** non deben aplicarse como castigos, senón que deben concibirse como medios para axudar ós nenos a responsabilizarse polas súas condutas. Poden ser **consecuencias correctivas relacionadas** como perder o uso dun xoguete, por exemplo; **reparacións** como amañar algo que se tirou ó chan ou limpar e a **práctica inmediata de condutas alternativas**, xa que pode chegar a ser instrutivo.
- **Desmantele os conflitos antes de que se agranden:** un dos mellores métodos de ensinar habilidades sociais ou involucrar ós nenos na resolución de conflitos, é durante un desacordo e antes de que se chegue a producir a agresión.

Por último, non debemos esquecer que ten que haber un punto de conexión entre o centro e as familias, polo que o mestre debe convocar reunións cos pais e nais para traballaren simultaneamente na aula e na casa.

Anexo IX. Proposta de actividades para previr a agresividade infantilActividade 1: Establecemos as normas da aula

| | |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Idade | 3-5 anos |
| Organización do alumnado | En asemblea |
| Xustificación | Como se pode comprobar ó longo de todo o traballo, as limitacións son imprescindibles para os nenos e nenas. O establecemento dunhas normas consensuadas debe ser o punto de partida. |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Comprender que existen normas de aula. - Cumprir as normas. |
| Materiais e recursos | <ul style="list-style-type: none"> - Cartolina. - Cores. - Imaxes. |
| Duración | Como máximo 2 horas. |
| Explicación | A mestra, xunto cos nenos e nenas, vai propoñendo normas de aula e escoitando as propostas do alumnado. Tras unha votación elixiranse 10 normas básicas, que sexan claras e realistas. A mestra debe asegurarse que todos e cada un dos nenos as entenden. Así mesmo, deberán estar formuladas de forma positiva, por exemplo, en lugar de escribir “non gritamos”,ponse “falamos baixiño”. |
| Observacións | <p>Fonte: Elaboración propia.</p> <p>Notas: as normas de aula deben acompañarse con imaxes, xa que é probable que os nenos non saiban ler.</p> |

Actividade 2: O gato copión!

| | |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Idade | 5 anos |
| Organización do alumnado | Non se require dunha organización concreta |
| Xustificación | Os alumnos con problemas de conduta a miúdo presentan pouca atención, polo tanto, cómpre incluír actividades nas que teñan que empregala e deste xeito a poidan mellorar. |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Imitar correctamente polo menos o 75% das frases do profesor ou profesora no xogo do “gato copión”. - Executar polo menos dúas de cada tres instrucións que se reciba. |
| Materiais e recursos | <ul style="list-style-type: none"> - O propio corpo. |
| Duración | 1 hora aproximadamente |
| Explicación | A mestra vai relatando unha historia onde se mencionan diferentes accións que os nenos teñen que realizar. Por exemplo, “acabamos de despertar” e os nenos frotan os ollos e abren a boca. |
| Observacións | <p>Fonte: adaptado de Arcas e Segura (2004).</p> <p>Notas: a mestra deixa tempo para que os nenos e nenas imiten.</p> |

Actividade 3: E ti quen es?

| | |
|---------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Idade | 3-5 anos |
| Organización do alumnado | En gran grupo |
| Xustificación | Ó igual que nas dúas actividades anteriores, precísase que os nenos e nenas representen situacións alleos a eles e que tenten adiviñar aquelas que representan os seus pares. |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Diminuír a vergoña ante o grupo clase. - Establecer relacións sas cos demais integrantes do grupo. - Representar situacións, personaxes ou animais. - Adiviñar a través da linguaxe non verbal diversas situacións ou personaxes. |
| Materiais e recursos | <ul style="list-style-type: none"> - O propio corpo. - Música (opcional). |
| Duración | 1 hora e media |
| Explicación | Esta actividade trátase dun <i>role-playing</i> ou xogo de roles. Un neno, coa axuda da mestra, pensa unha situación, personaxe ou animal que terá que representar a clase a través da linguaxe non verbal (xestos, expresións faciais e corporais, etc). Os demais nenos e nenas terán que adiviñar de que se trata. |
| Observacións | <p>Fonte: elaboración propia.</p> <p>Notas: a mestra pode pensar nunha situación estratéxica que lle coste un pouco ó neno ou nena que ten que representar para que, deste xeito, se poida enfrontar á situación e perda o medo.</p> |

Actividade 4: Stop!

| | |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Idade | 3-5 anos |
| Organización do alumnado | En asemblea |
| Xustificación | Esta actividade é de regulación emocional, ensina ós nenos e nenas a conter as reaccións máis primitivas cando se enfadan co fin de prever consecuencias maiores. |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Coñecer alternativas ás reaccións agresivas. - Ter os mecanismos precisos para regular as propias emocións. - Autocontrolarse. - Reducir a impulsividade. - Reducir a tensión muscular que provoca a ira. |
| Materiais e recursos | <ul style="list-style-type: none"> - Unha tartaruga de peluche |
| Duración | 10 minutos |
| Explicación | A técnica da tartaruga consiste en ensinarlle ós nenos e nenas o símil deste animal, que cando se sente ameazado se esconde na súa cuncha. Os nenos téñense que “esconder na súa cuncha imaxinaria” cando senten que están enfadados ou molestos. Deben dicir “stop” e respirar profundamente para que o enfado vaia cesando. |
| Observacións | <p>Fonte: S. A. (12 de setembro de 2016).</p> <p>Notas: a mestra indica como se realiza a técnica e sirve de modelo para os nenos.</p> |

Actividade 5: O recuncho do desenfado

| | |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Idade | 3-5 anos |
| Organización do alumnado | Non require unha organización específica, mais non poderá exceder dun número maior de 2 nenos ó mesmo tempo. |
| Xustificación | Debemos ter un lugar propio na aula onde os nenos e nenas se sintan cómodos e que poidan aproveitar para calmarse nos momentos nos que o precisen. |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a emoción da ira en si mesma. - Facer uso do recuncho como estratexia para calmarse. - Ser capaz de ir dun estado emocional negativo a outro positivo. |
| Materiais e recursos | O recuncho será un espazo da aula limitado. Estará equipado con coxíns ou materiais cómodos para o descanso, bonecos ou obxectos que proporcionen seguridade ós nenos e un pequeno radiocasete con música relaxante para que os nenos poidan facer uso del. |
| Duración | Máximo 10 minutos |
| Explicación | Cando un alumno ou alumna se enfada, pode pedir permiso para acceder ó recuncho. Deste modo, o neno ou nena poderá pasar a un estado positivo para solucionar dunha forma axeitada a súa situación. En ningún momento a mestra empregará este recuncho como lugar de castigo, pois debe ser un lugar positivo e agradable. |
| Observacións | <p>Fonte: elaboración propia.</p> <p>Notas: a mestra pode empregar o recuncho a modo de modelo para os nenos. Así mesmo, iranse renovando os materiais do recuncho segundo as preferencias dos nenos.</p> |

Actividade 6: Na procura dun tesouro

| | |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Idade | 3-5 anos |
| Organización do alumnado | En gran grupo |
| Xustificación | A cooperación entre iguais é imprescindible para a mellora da competencia social do alumnado. Nesta actividade a colaboración é necesaria para chegar ó fin: atopar o tesouro. |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Cooperar activamente na procura dun fin. - Aceptar as aptitudes e limitacións propias. - Aceptar as aptitudes e limitacións dos demais. - Sentirse parte dun grupo. - Resolver problemas conxuntamente. - escoitar as opinións dos compañeiros. |
| Materiais e recursos | <ul style="list-style-type: none"> - Papeis. - Rotuladores. - Fotografías. - Tesoiras. |
| Duración | 1 hora aproximadamente |
| Explicación | Mediante instrucións da mestra, os rapaces irán atopando diversas pistas que os guiarán a un fin común: formar a palabra "amizade". A mestra esconde previamente os papeis coas letras ou fotografías que son pistas en si mesmas. O obxectivo é que os nenos resolvan os problemas que vaian xurdindo e escoiten as opinións dos seus pares. |
| Observacións | <p>Fonte: elaboración propia.</p> <p>Notas: a axuda da mestra diminúe canto maiores son os nenos e nenas.</p> |

Actividade 7: O sombreiro de falar

| | |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Idade | 3-5 anos |
| Organización do alumnado | En asemblea |
| Xustificación | Esperar quendas é unha das habilidades sociais fundamental que os nenos e nenas deben desenvolver a través do xogo. |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a escoitar ós demais cando falan. - Esperar a quenda de palabra para intervir na conversa. - Desenvolver a paciencia e as habilidades sociais. |
| Materiais e recursos | <ul style="list-style-type: none"> - Un sombreiro. - Un cronómetro (ou un reloxo de area no caso dos máis pequenos). - Un conxunto de tarxetas con temas para falar con eles (para o alumnado de 3 anos empréganse tarxetas con imaxes). |
| Duración | 1 hora aproximadamente |
| Explicación | <p>Antes de comezar, a mestra ensina o sombreiro ó alumnado e explica o seguinte: “vamos a xogar a un xogo no que temos que falar do que apareza na tarxeta, cada un pode dicir o que queira sobre isto. Este é o sombreiro de falar, o que o leve posto é a persoa que ten que falar, os demais temos que escoitar o que di. Tocaranos falar cando nos toque levar posto o sombreiro. Cando o que leve posto o sombreiro de falar poñeremos o contador en marcha, e cando o seu tempo remate pasaralle o sombreiro a quen teña ó lado e comezaremos de novo. Queda eliminado o que fale sen levar posto o sombreiro. O final do xogo gañará os que respectaron as quendas de palabra”.</p> |

Observacións

Fonte: Rodríguez, C. (s. f.).

Notas: a mestra pode variar que os nenos queden eliminados posto que podería influír na súa autoestima. Propoño que en vez de que os nenos queden fóra do xogo, poidan, por exemplo, falar menos tempo ou perder a súa quenda para falar.

Actividade 8: Identifica as caras

| | |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Idade | 3-5 anos |
| Organización do alumnado | A actividade realízase en gran grupo |
| Xustificación | O alumnado debe distinguir as emocións para, posteriormente, aprender a solucionar problemas interpersoais. |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as catro emocións básicas: alegría, tristeza, medo e ira. |
| Materiais e recursos | <ul style="list-style-type: none"> - Emoticonos que representan as catro emocións básicas: alegría, tristeza, medo e ira. |
| Duración | 20-30 minutos. |
| Explicación | Para comezar a xogar, a mestra repartirá polo chan as diferentes caras coas emocións. Primeiro, deberá asegurarse de que os nenos/as saiban identificar as emocións e despois pasarase a xogar. A docente pon música e cando a para deberá indicar unha emoción, por exemplo "alegría"; os nenos deberán atopar unha cara que reflexe a alegría e subirse encima para estaren a salvo. |
| Observacións | <p>Fonte: elaboración propia.</p> <p>Notas: os emoticonos poden substituírse por fotos de persoas reais representando as catro emocións para darlle un maior realismo.</p> |

Actividade 9: Que me gusta de tí?

| | |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Idade | 3-5 anos |
| Organización do alumnado | En asemblea |
| Xustificación | Para establecer boas relacións entre si, os nenos e nenas deben aceptar a todos os seus compañeiros e compañeiras. |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Aceptar os demais compoñentes do grupo. - Comprender que todas as persoas son diferentes. |
| Materiais e recursos | Non se precisa ningún material. |
| Duración | 45 minutos |
| Explicación | <p>A mestra comeza dicindo unha característica positiva dun neno ou nena, servindo de modelo. Por exemplo: “que rizos máis bonitos ten Xoán”. Seguidamente, indica ó alumnado que todos e cada un de nós temos características positivas e negativas.</p> <p>Despois, invita ós nenos e nenas a dicir unha característica positiva (física ou cognitiva) dun amigo ou amiga. Isto lévase a cabo por orde para que vaian respectando as quendas. A mestra pode indicarlle ós nenos que se senten en círculo para que a actividade sexa máis dinámica. Todos deben participar, sen deixar a ninguén sen intervir.</p> |
| Observacións | <p>Fonte: elaboración propia.</p> <p>Notas: esta actividade pode variarse segundo a mestra considere necesario.</p> |

Actividade 10: Apandaches!

| | |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Idade | 3-5 anos |
| Organización do alumnado | O alumnado debe estar espallado polo espazo. |
| Xustificación | O clásico xogo da pilla axuda ós nenos e nenas a soltar adrenalina, a sentirse emocionados e a cooperar cos demais naturalmente. |
| Obxectivos | <ul style="list-style-type: none"> - Emocionarse escapando. - Ser capaz de frustrarse sen enfadarse. - Colaborar coas demais persoas. |
| Materiais e recursos | <ul style="list-style-type: none"> - Un pano vermello para o que apande. |
| Duración | 1 hora aproximadamente |
| Explicación | <p>Tres nenos son os que apanda. A súa función é contar ata 10 e perseguir ós seus compañeiros. Deben tocalos a todos para que o xogo remate.</p> <p>Por outra banda, os demais xogadores deben escapar para non seren pillados. Se os que apandan os tocan, estes deben permanecer no sitio coas pernas abertas. Só poden salvarse para seguir escapando se unha das persoas que non está pillada cruza polo medio das súas pernas.</p> |
| Observacións | <p>Fonte: elaboración propia.</p> <p>Notas: esta actividade ofrece multitude de variantes polo que se podería adaptar para involucrar ós pais dos nenos.</p> |

Anexo X. Referencias legislativas

Decreto 330/2009, do 4 de xuño polo que se establece o currículo da Educación Infantil da Comunidade Autónoma de Galicia.

Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación xeral do sistema educativo. Recuperado o día 17 de xuño de 2016 de: <http://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Lei Orgánica 10/2002, do 23 de decembro, de Calidade da Educación (LOCE). Recuperado o día 17 de xuño de 2016 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A4518845220.pdf>

Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio de Educación. Recuperado o día 17 de xuño de 2016 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Lei Orgánica 8/2013, do 9 de decembro, para a Mellora da Calidade Educativa. Recuperado o día 17 de xuño de 2016 de: <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-201312886.pdf>