

**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TRABAJO FINAL DE GRADO EN MAESTRO/A DE EDUCACIÓN PRIMARIA

INTERVENCIÓN PRÁCTICA PARA UNA BUENA GESTIÓN DEL ENFADO/FRUSTRACIÓN Y DE LAS RESPUESTAS AGRESIVAS EN ALUMNADO DE 6 A 8 AÑOS

Nombre de la alumna: Balma Ventura Tena

Nombre del tutor de TFG: Jordi Sanahuja Miralles

Área de Conocimiento: Psicología Evolutiva y de la Educación

Curso académico: 2020/2021

AGRADECIMIENTOS:

Primeramente, me gustaría agradecer a mi tutor Jordi Sanahuja Miralles la implicación constante y la gran ayuda ofrecida en la realización de mi Trabajo Final de Grado. Gracias a su orientación durante el proceso he podido llevar a cabo un estudio y una intervención de la cual me siento muy orgullosa.

Agradecer a su vez a la maestra de 1º y 2º de Primaria por ofrecerme todas las facilidades posibles en la puesta en práctica del estudio y también dar las gracias a mi familia por la paciencia y el apoyo continuo, ya que sin ellos tampoco hubiera sido posible.

ÍNDICE:

1. RESUMEN	1
2. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA ELEGIDA.....	1
3. INTRODUCCIÓN TEÓRICA: ESTADO DE LA CUESTIÓN	2
4. METODOLOGÍA	6
5. RESULTADOS.....	9
6. DISCUSIÓN Y/O CONCLUSIONES	17
7. BIBLIOGRAFÍA I WEBGRAFÍA	20
8. ANEXOS	22
ANEXO I: Plantilla registro formal.....	22
ANEXO II: Desarrollo de las actividades de la intervención	24

1. RESUMEN

Este estudio se basa en un trabajo de investigación en el que se pone en práctica una intervención en un aula con discentes de 6 a 8 años. Los objetivos primordiales de dicha intervención son mejorar las relaciones del grupo clase, potenciar las aptitudes sociales del alumnado y conseguir una buena gestión del enfado/frustración evitando así respuestas agresivas.

Se presta mayor importancia a dichos objetivos puesto que una mala gestión del enfado junto con el comportamiento agresivo como respuesta, dificulta las posibles relaciones interpersonales del alumnado con el resto de sus compañeros y compañeras a lo largo de toda su trayectoria escolar provocando una carencia de integración en gran parte de los ámbitos socio-culturales (Moreira-Valencia & Párraga-Vélez, 2017).

Así pues, para llevar a cabo el presente estudio, primeramente, se realizó un trabajo de observación y de recogida de datos a través de tres métodos diferentes: un registro formal, un sociograma y la Batería de Socialización I (BAS I).

La intervención se encaminó a potenciar tres de los grandes aspectos de la educación emocional, los cuales son la consciencia emocional, la regulación emocional y las habilidades socio-emocionales. La propuesta presenta un formato interesante y motivador para el alumnado puesto que son actividades muy dinámicas y entretenidas para ellos, proporcionándoles la ocasión de liberar estrés y de conocerse mejor a ellos mismos y al resto de sus compañeros y compañeras.

Se concluye que la intervención ha sido beneficiosa y que se ha cumplido la hipótesis inicial, la cual es: "tras la aplicación de un programa de educación emocional se reducirán las conductas interpersonales agresivas existentes en el grupo, aumentándose así las asertivas".

Palabras clave: Educación emocional, gestión del enfado, modificación de respuestas agresivas, estatus sociométrico.

2. JUSTIFICACIÓN DE LA TEMÁTICA ELEGIDA

¿Por qué emplear un programa de educación emocional para lograr una buena gestión del enfado y de la frustración y, evitar así, respuestas agresivas? La respuesta es sencilla. De acuerdo a Martínez-Hita (2017), en la actualidad podemos encontrar en nuestra sociedad un analfabetismo emocional que es la causa de muchos de los problemas a los que se enfrenta la población: ansiedad, depresión, problemas de disciplina, violencia, [...], etc. (p.19).

Si bien es cierto que hasta que empecé la carrera no había oído hablar nunca de la educación emocional, a partir del estudio de diversas asignaturas durante mi trayectoria académica en la universidad, se despertó en mi el interés por la psicología evolutiva por lo que me ha estimulado a indagar más acerca de este tema. Siempre he sido una persona preocupada y empática con todas

aquellas personas que están sufriendo algún tipo de carencia emocional, especialmente en el caso de los niños y niñas, puesto que es mi vocación.

Todo ello me llevó a elegir un centro escolar para realizar mis prácticas con alumnado perteneciente a un contexto familiar bastante conflictivo. Mi sorpresa al trabajar y realizar dichas prácticas en el centro fue el gran número de conductas disruptivas y agresivas que observé en mis alumnos y alumnas. Me quedé perpleja al pensar que niños y niñas con edades tan tempranas (de 6 a 8 años) ya mostraban este tipo de reacciones ante la gran mayoría de conflictos que surgían en su día a día.

A su vez, reflexioné acerca de mi infancia y de todas las cosas buenas que me han dado mis amistades y mi familia, llegando a la conclusión de que necesitaba que estos niños y niñas, aunque fuera durante un período corto de tiempo, dejaran de pensar en los problemas que les inundaban en su día a día y fueran capaces de reflexionar acerca del tipo de reacciones que tenían ante los conflictos.

Otro hecho que me ha llevado a realizar un trabajo de investigación de estas características es que creo que la educación emocional es un concepto que se debería abordar en todas las aulas del mundo, ya que, en mi opinión, puede salvar a niños y niñas que estén sufriendo cualquier tipo de situación desagradable. Además, es una manera de mejorar el trabajo del docente puesto que aporta información acerca de cómo se siente su alumnado.

Esta fue mi motivación a la hora de encaminar este trabajo y diseñar un buen proyecto de intervención que cubriera, en gran parte, las necesidades del grupo aula y disminuyera los conflictos existentes.

3. INTRODUCCIÓN TEÓRICA: ESTADO DE LA CUESTIÓN

En el Artículo 3 (Objetivos y fines) del DECRETO 108/2014 se establece que uno de los fines primordiales de la concreción del currículum elaborado por los centros docentes ha de ser “adaptar el currículum y sus elementos a las necesidades de cada alumno y alumna, de forma que se proporcione una atención personalizada y un desarrollo personal e integral de todo el alumnado”.

Así, centrándonos en dicho desarrollo integral de los discentes, se pueden observar dos aspectos de vital importancia: el desarrollo del conocimiento y el emocional. Sin embargo, el segundo de ellos no ha recibido tradicionalmente la importancia que merita, puesto que siempre se ha encontrado en menoscabo respecto al desarrollo cognitivo (Bisquerra, 2000).

Por este motivo, de acuerdo a Martínez-Hita (2017), en la actualidad podemos encontrar en nuestra sociedad un analfabetismo emocional que es la causa de muchos de los problemas a los que se enfrenta la población: ansiedad, depresión, problemas de disciplina, violencia, [...], etc. (p.19).

De este hecho trasciende la importancia de abordar la dimensión emocional en el marco educativo desde la aplicación de un programa de educación emocional.

Así pues, primeramente, cabe definir este concepto. La educación emocional se entiende como un “proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana [...] (Bisquerra, 2000, p. 243).

Por otro lado, los programas de educación emocional contienen actividades y técnicas mayormente prácticas, lúdicas y dinámicas, tales como juegos, estrategias grupales... Todo ello permite desenvolver y acrecentar una serie de competencias primordiales en el desarrollo humano, así como las emocionales (Bisquerra, 2005).

En cuanto al propio significado de las competencias emocionales, Bisquerra (2003) las define como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 22).

Así pues, su importancia se ve reflejada en que un grupo de investigación tan influyente y prestigioso como es el GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), trabaje la educación emocional y las competencias anteriormente explicadas en trabajos de indagación y en la educación desde el año 1997 (Bisquerra y Pérez, 2007).

Se entiende que dichas competencias, tal y como recoge Plana (2012), se organizan en cinco bloques temáticos: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida (p.12). Sin embargo, en este trabajo únicamente se desarrollarán tres de los citados bloques puesto que son a los que se han recurrido para llevar a cabo el programa de educación emocional propuesto.

Primeramente, cabe destacar que, tal y como afirma Plana (2012), entre los 6 y 12 años se desarrolla una notable capacidad para comprender las emociones propias y las de los demás (p. 26).

Por este motivo, es de vital importancia trabajar en estas edades la **conciencia emocional**, la cual es definida por Plana (2012) como “la capacidad de estar alerta, de reconocer indicadores e indicios externos que permiten conocer los sentimientos personales y utilizarlos de una manera correcta, como guía que informa constantemente de las actuaciones” (p.31).

Sin embargo, “ser más conscientes emocionalmente no sólo significa identificar, reconocer y expresar nuestras propias emociones, sino tomar conciencia de que las demás personas también sienten y expresan sus emociones y sentimientos” (Plana, 2012, p. 31).

Por otro lado, es de vital importancia adquirir un amplio léxico emocional para comprender y expresar qué es lo que nosotros estamos sintiendo o reconocer los sentimientos ajenos permitiéndonos de esta manera potenciar las habilidades socio-emocionales (Plana, 2012).

Por otro lado, la importancia de la conciencia emocional se ve reflejada en los estudios de Denham (1986) y Garner (1994), (como se citó en Plana, 2012), los cuales concluyen que “existe una gran relación entre la conciencia emocional y la aceptación entre iguales. Así pues, si el alumnado reconoce los sentimientos de los demás, puede desarrollar el sentimiento de empatía, favoreciendo al mismo tiempo la convivencia y la relación social” (p. 28).

A partir de estos estudios, se puede inferir que un buen conocimiento de los sentimientos y emociones propias ayuda a mejorar las relaciones interpersonales entre los niños y niñas, puesto que la conveniente expresión de los mismos mejora la competencia comunicativa y la capacidad de entender a los demás. Todo ello consigue aumentar el número de amistades positivas mejorando así la preferencia grupal social (Milicic, 1992).

En este orden de ideas, también cabe destacar que, la reflexión y el entendimiento de los sentimientos, emociones e impresiones de los demás, aumenta la empatía hacia los mismos. Además, desarrolla la capacidad de entender las demandas que precisan el resto de personas de su entorno cercano (Plana, 2012).

Por otro lado, abordamos el segundo de los bloques temáticos: la **regulación emocional**, la cual está íntimamente ligada a la conciencia emocional. Así pues, “aprender a identificar y transmitir las emociones forma parte del desarrollo de la comunicación y es un aspecto relevante de la regulación emocional” (Plana, 2012, p. 32).

En cuanto a su concepto, la regulación emocional, tal y como es definida por Plana (2012), es “la capacidad de controlar los impulsos y sentimientos conflictivos” (p. 33).

Es importante ser conocedores de que, durante el primer curso de Educación Primaria, es un buen momento para trabajar este contenido, puesto que “a los 6 años los niños empiezan a comprender que la manifestación de sus emociones es conocida por los demás, lo que lleva a iniciar un camino de regulación de la expresión emocional” (Plana, 2012, p. 27).

Ante un sentimiento conflictivo, se pueden encontrar un gran número de tipos de respuestas. Sin embargo, se van a recalcar tres de ellas: respuesta inhibitoria, respuesta asertiva y respuesta agresiva. Todas ellas han sido descritas por Aguilar-Morales & Vargas-Mendoza, (2010):

- Respuesta inhibitoria: “es una respuesta en la que las personas se comportan de manera pasiva, permiten que violen sus derechos, permiten que los demás se aprovechen de ella, se muestran inhibidas y retraídas y permiten que los demás decidan por ellas” (p.3).
- Respuesta asertiva: “en este tipo de respuesta las personas protegen sus propios derechos y respetan los de los demás, logran sus objetivos sin detrimentos de los otros, se sienten bien consigo mismos y tienen confianza, deciden por si mismos y se muestran sociables y emocionalmente expresivos” (p.3).

- Respuesta agresiva: “las personas violan los derechos de los demás, logran sus objetivos a costa de los demás, son beligerantes, humillan y desprecian a los demás, son explosivas de reacción imprevisible, hostil e iracunda, se meten en las decisiones de los demás...” (p.3).

A continuación, se desarrollará en profundidad este último tipo de respuesta, la agresiva, puesto que tiene un peso importante en este trabajo.

La conducta agresiva es un comportamiento básico y primario en la actividad de los seres vivos, que está presente en la totalidad del reino animal (Carrasco Ortiz & González Calderón, 2006, p. 8).

Por otro lado, el término agresividad es definido por Fernández, Sánchez & Beltrán (2004) como aquella “conducta que pretende causar daño físico y/o psicológico y en situaciones extremas, puede llegar a ser destructiva para la persona objeto de la agresión”.

Así pues, los comportamientos agresivos dificultan las posibles relaciones interpersonales del alumnado con el resto de sus compañeros y compañeras a lo largo de toda su trayectoria escolar provocando una carencia de integración en gran parte de los ámbitos socio-culturales (Moreira-Valencia & Párraga-Vélez, 2017).

Así pues, el comportamiento agresivo de los niños es un problema de relevancia social que requiere de la particular atención ya que ha aumentado la incidencia de la conducta agresiva y antisocial de estos (Velázquez, Cabrera, Chainé, Caso-López, & Torres, 2002, p. 28).

Por todo ello son de vital importancia desarrollar en los discentes las **habilidades socio-emocionales**, el cual corresponde a el último bloque que se abordará en este trabajo. Dichas habilidades son una de las habilidades básicas para el desarrollo de la persona en la sociedad, de aquí su transcendencia.

Tal y como expone Plan (2012), las habilidades socio-emocionales “constituyen un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales [...]. Para favorecer un buen clima social en la escuela, en la familia y en otros contextos se debe desarrollar un conjunto de habilidades de relación tales como la comunicación, el diálogo, el respeto, la cooperación y la colaboración. También de debe desarrollar el sentimiento de empatía, la asertividad, la resolución de conflictos y el bienestar social” (p. 36-37).

Por otro lado, a partir de un sociograma, podemos analizar las relaciones interpersonales de nuestro alumnado y clasificarlo en tipos sociométricos o en posiciones sociométricas.

Los tipos sociométricos, tal y como propuso Coie, Dodge y Coppotelli (1982) se dividen en: preferidos, rechazados, ignorados, controvertidos y promedios.

La transcendencia de los estatus sociométricos reside en que nos aporta una información muy valiosa acerca de las relaciones que se crean entre el alumnado y la posición social respecto a los demás en la que cada uno se posiciona.

A modo de conclusión, la importancia del desarrollo de las habilidades socio-emocionales se concluye en que, "ante las demandas de una situación, un niño con competencia social entiende y responde correctamente a las emociones de los otros niños, a la vez que sabe controlar sus propias emociones" (Martínez, Justicia & Cabezas, 2009, p. 38).

4. METODOLOGÍA

El presente trabajo recoge una investigación aplicada a 22 niños y niñas de 6 a 8 años, es decir, discentes de 1º y 2º curso de Educación Primaria. Dicha investigación se realizó a los dos cursos puesto que se trata de un aula mixta donde se integran las dos clases debido al número reducido de alumnos.

Durante el periodo de prácticas de la autora del presente trabajo en este centro, se pudieron observar una gran cantidad de conductas agresivas y de situaciones de rechazo entre el alumnado. Tras la observación de este tipo de conductas, se diseñó el presente trabajo de investigación que está dividido en tres fases.

Por un lado, se procedió a realizar una **primera fase de pre-evaluación** para conocer y extraer más información acerca del grupo-clase. En ella, primeramente, se llevó a cabo un proceso de observación de los comportamientos disruptivos en el aula a través de un registro formal. Este método ofrecía una gran información acerca de los motivos predominantes de discusión y de las respuestas que los discentes ofrecían tras estas situaciones conflictivas.

Por otro lado, en esta misma fase también se llevó a cabo un sociograma que fue analizado a través del programa Sociomet. Dicho programa nos aporta una evaluación de la cohesión grupal del aula y las relaciones interpersonales entre el alumnado. Además, nos ofrece la creación de un estatus sociométrico en el cual podemos observar qué posición ocupa cada alumno/a ante el resto de la clase (rechazado, controvertido, ignorado, preferido, medio...).

Por último, se pasó la BAS I (Batería de Socialización) para poder analizar más concretamente la situación individual de cada alumno a través de los datos que nos ofrece cada una de las escalas en las que se divide dicha batería.

Tras contrastar toda la información que proporcionaron estos tres métodos, se procedió a pasar a la **segunda fase**, la de intervención. En esta fase, se diseñó una intervención en la cual se tuvo en cuenta todos los datos extraídos de los tres métodos con la intención de mejorar las distintas carencias observadas en el aula.

Finalmente, se llevó a cabo la **tercera y última fase**, la cual es de evaluación. En ella, se volvieron a utilizar los tres métodos nombrados con anterioridad (registro formal, sociograma y BAS I) para evaluar la calidad y efectividad de la intervención. Para ello, se contrastaron los datos obtenidos en el pre-test y en el post-test.

Así pues, a través de esta investigación se pretende contrastar la siguiente hipótesis: “tras la aplicación de un programa de educación emocional se reducirán las conductas interpersonales agresivas existentes en el grupo, aumentándose así las asertivas”.

Además, se acomete conseguir los siguientes objetivos:

- Objetivo 1: Conseguir una buena gestión del enfado/frustración evitando así respuestas agresivas.
- Objetivo 2: Mejorar las relaciones del grupo clase.
- Objetivo 3: Potenciar las aptitudes sociales en el alumnado.

Para lograr todo ello, primeramente, como se ha introducido con anterioridad, se llevó a cabo un registro formal sobre cada una de las diversas situaciones conflictivas que surgieron en el aula durante un período de dos semanas (Ver Anexo I). Este tipo de registro es mixto, puesto que presenta tanto un análisis cuantitativo como uno cualitativo.

En la primera sección de cada registro se describía la situación que había provocado el conflicto y, además, se recogía en una tabla resumen el motivo de dicha discusión (me insultó, me dijo algo desagradable, me empujó...).

En la segunda sección del registro se anotaba el tipo de respuesta que había desencadenado la acción conflictiva:

- Agresiva:
 - o Reactiva/irritable o proactiva/instrumental
 - o Física o verbal
- Asertiva: a nivel verbal o a nivel no verbal
- Inhibitoria: a nivel verbal o a nivel no verbal
- Otros: llantos, tensión, ansiedad

Por último, el registro formal también inscribe las consecuencias de la respuesta proporcionada por el alumnado y la graduación subjetiva de la intensidad de la emoción.

Toda la información extraída a partir de este tipo de registro permitió adaptar, diseñar y dirigir la intervención a las necesidades particulares del aula. Más concretamente, nos permitió observar y analizar qué situaciones y qué tipo de respuestas eran las predominantes para poder prestarles más atención y desarrollar una intervención adaptada a sus exigencias.

Una vez registrados todos los conflictos, se llevó a cabo un sociograma con la intención de estudiar las relaciones interpersonales y la cohesión del grupo y extraer más información acerca de los estatus sociométricos de los componentes del grupo clase.

Para ello, se pasó un cuestionario con cuatro preguntas diferentes a cada alumno y alumna:

- ¿Quiénes son los compañeros o compañeras de esta clase que eliges como mejores amigos?

- ¿Quiénes son los compañeros o compañeras de esta clase que menos te gustan como amigos?
- ¿Quiénes son los compañeros o compañeras de esta clase que crees que te habrán elegido como uno de sus mejores amigos?
- ¿Quiénes son los compañeros o compañeras de esta clase que crees que te habrán nombrado entre los que menos les gustan?

Los discentes no tenían límite de respuesta, es decir, podían poner tantos compañeros/as como quisieran. Sin embargo, debían escribirlos por orden de MÁS a MENOS.

Estas preguntas se definen como un análisis mixto, puesto que nos ofrece tanto información cualitativa como cuantitativa.

Una vez registradas todas las respuestas de todo el alumnado, se analizaron a través del programa SOCIOMET. SOCIOMET, tal y como se describe en su propio manual, es un programa informático escrito en VisualBasic por González y García-Bacete que, a partir de las respuestas que proporcionan los cuestionarios sociométricos de nominaciones entre iguales, permite evaluar la estructura de aceptación y rechazo dentro de un aula o grupo de alumnos o de otro grupo social. Además, también proporciona información sobre cada individuo, destacando la adscripción de cada sujeto a un determinado tipo sociométrico y su distancia con cada uno de sus compañeros y proporciona información sobre el grupo en su conjunto, la configuración interna de sus relaciones, su grado de cohesión y coherencia... (González Álvarez & García Bacete, 2010, p. 5).

Una vez extraída esta información, se le proporcionó a la maestra tutora de 1º y 2º la Batería de Socialización I (BAS I), con la intención de que rellenara dicho test con la información referente a cada alumno y alumna del aula.

En el test se presentan 108 conductas que se pueden observar en los discentes en el día a día del aula. La maestra debía leer con detenimiento cada una de las frases y elegir entre las cuatro alternativas que se le ofrecían: nunca, alguna vez, frecuentemente o siempre.

Esta información nos permite detectar varios aspectos de la conducta social en el alumnado y crear un perfil individual de socialización de cada alumno y alumna que se contrastará con la información obtenida a partir del sociograma. En este perfil se evalúan las agrupaciones generales de socialización (liderazgo, jovialidad y sensibilidad social), las dimensiones que muestran problemas de personalidad (respeto-autocontrol y agresividad-terquedad) y problemas de conducta (apatía-retraimiento y ansiedad-timidez).

Además, también incluye una octava escala, la criterial-socialización, que nos permite obtener una apreciación global de la capacidad de socialización del niño/a.

Toda la información extraída a partir de los tres métodos de investigación (registro formal, sociograma y test BAS I) permitió la creación de una intervención personalizada a las demandas del alumnado.

Dicha intervención se basa en la aplicación de un programa de educación emocional dividido en tres grandes bloques: consciencia emocional, regulación emocional (en la cual nos centramos en el enfado o la ira) y habilidades socio-emocionales.

La intervención se programó para llevarla a cabo durante dos semanas, utilizando cada día una sesión para su puesta en práctica. El tiempo estimado de cada sesión es de 45-50 minutos, excepto las actividades de "el panel de las emociones" y "el mural" que se harán de manera transversal al resto de las sesiones durante el resto del curso escolar.

Las actividades programadas para el aula de 1º y 2º de Primaria se resumen en la siguiente figura, puesto que su desarrollo se encuentra en el Anexo II de este mismo documento.



Figura 1: Actividades de la intervención

Una vez llevada a cabo dicha intervención, se vuelve a recopilar la información a partir de los métodos utilizados con anterioridad para comparar los datos y analizar si la intervención ha tenido éxito y también si se ha cumplido la hipótesis y los objetivos establecidos.

5. RESULTADOS

Como se ha comentado anteriormente, durante el desarrollo de este TFG se han llevado a cabo tres métodos diferentes para evaluar la efectividad de la intervención desarrollada: un registro formal, un sociograma y la BAS I (Batería de Socialización para profesores).

Dichos métodos se registraron, primeramente, antes de la puesta en práctica de las sesiones de intervención. Una vez finalizadas las sesiones, se volvieron a anotar los resultados para poder compararlos y extraer conclusiones.

En cuanto al **registro formal**, se extrajeron los siguientes datos:

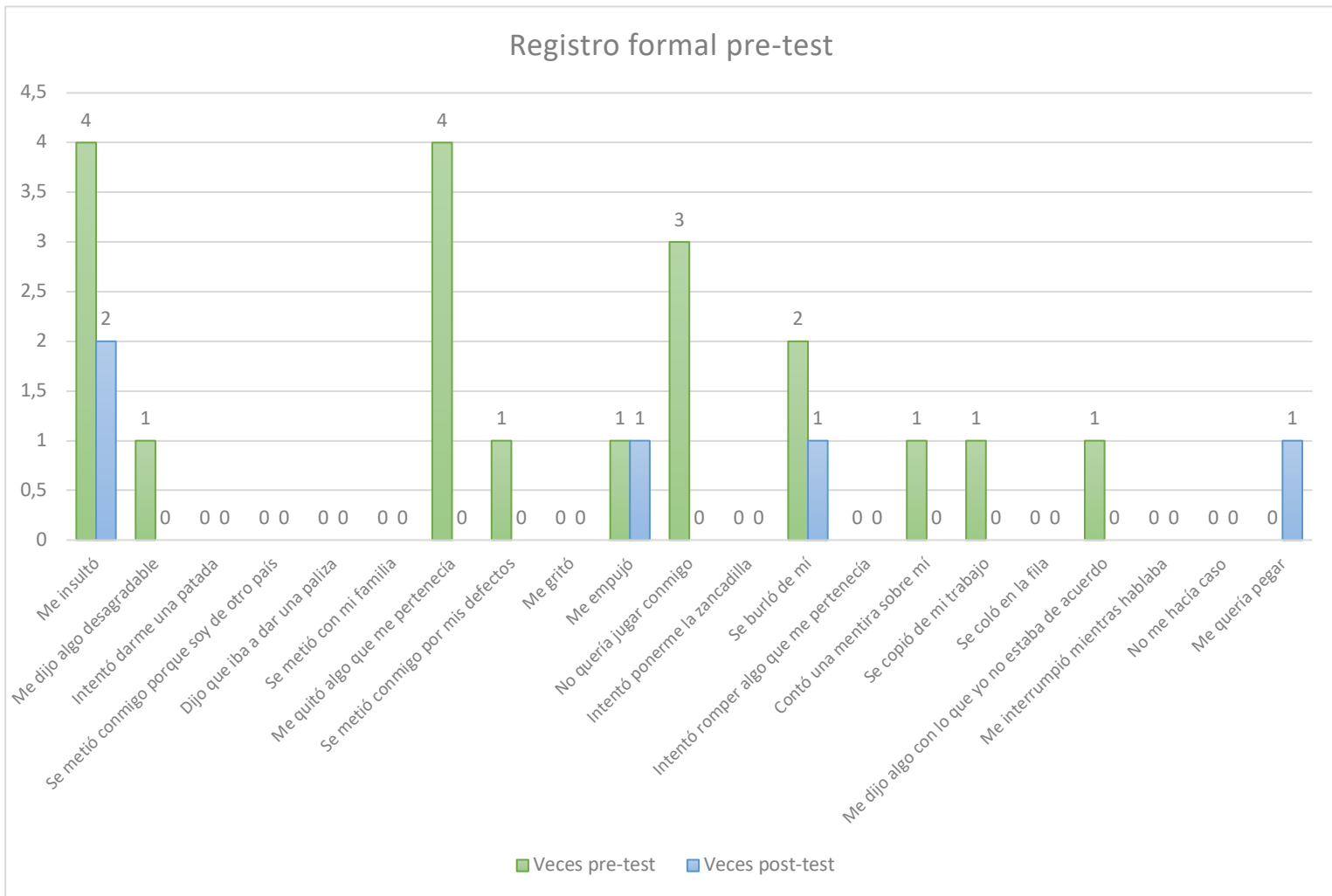


Figura 2: Gráfico comparativo entre pre-test y post-test en cuanto a motivos conflictivos



Figura 3: Comparación de los resultados de las situaciones conflictivas

En la Figura 2 se observa la causa de las diversas situaciones conflictivas registradas previa y posteriormente a la intervención. Los motivos pre-test, excepto uno de ellos, se repiten en el post-test, siendo el más reiterado el insulto.

Sin embargo, el número de casos conflictivos se reduce en un 74% aproximadamente, como se puede observar en la Figura 3. Así, durante el registro pre-test tuvieron lugar 19 enfrentamientos, en contraposición al post-test, en el cual se observaron 5.

En cuanto a las respuestas ante los diversos conflictos, se extraen los siguientes gráficos:

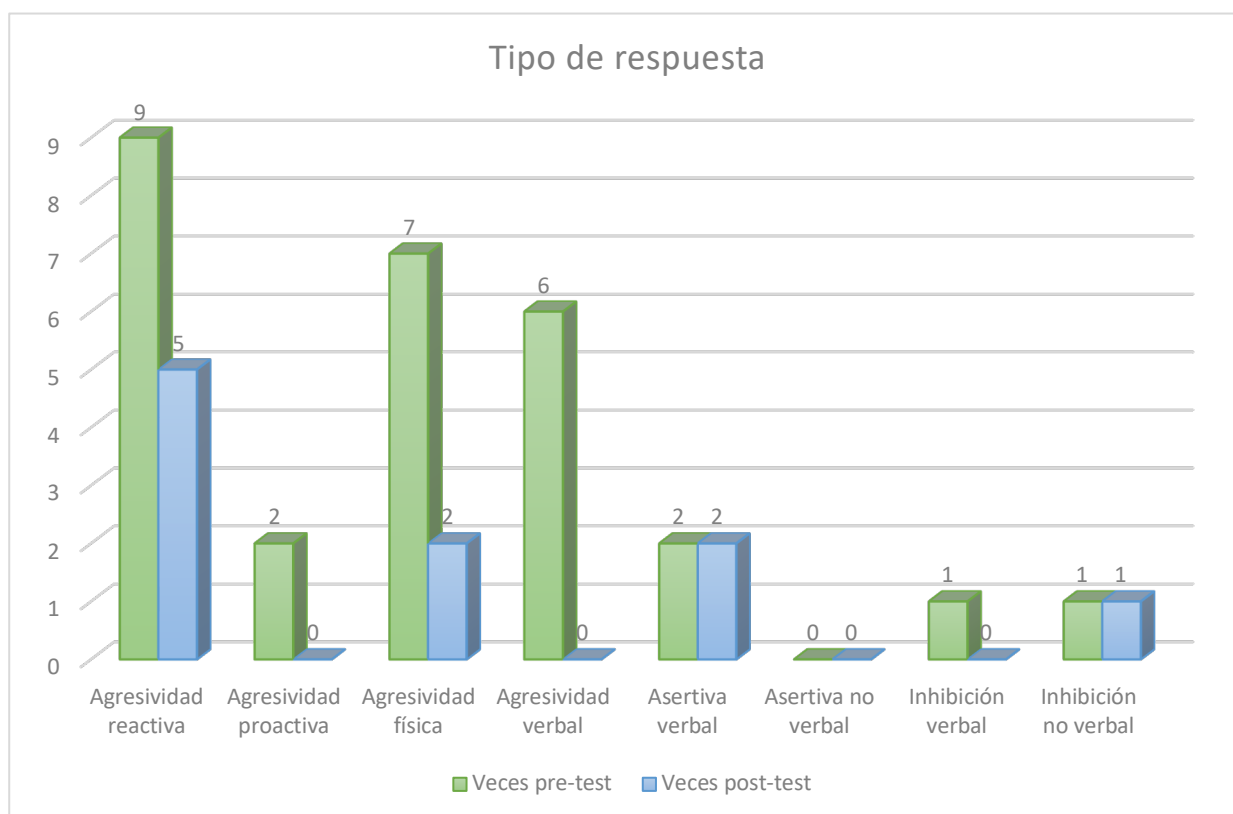


Figura 4: Respuestas a las situaciones conflictivas

En la Figura 4 se observa como en el pre-test predominan las respuestas agresivas-reativas frente a las proactivas. En el caso del post-test, siguen dominando las respuestas reactivas frente a las proactivas. Sin embargo, se ha visto reducido el número de respuestas reactivas y ya no se observan respuestas agresivas proactivas.

Por otro lado, en el pre-test, prevalece la agresividad, tanto física como verbal, frente a las respuestas asertivas e inhibitorias. En el post-test se observa como la agresividad física sigue siendo la respuesta más reincidente mientras que la agresividad verbal desaparece por completo. Además, el número de respuestas agresivas físicas disminuye en comparación con la situación del pre-test.

Enmarcado en el tema que se trata, el número de respuestas asertivas verbales coincide con el de agresivas físicas y se mantiene de manera igualitaria con el resultado del pre-test.

Por último, en cuanto a las respuestas inhibitorias, desaparecen por completo los casos de inhibición verbal en comparación con el pre-test y prevalecen los mismos casos de inhibición no verbal en ambas situaciones.

Así, a modo de resumen de los datos expuestos previamente, se recoge en esta figura el porcentaje de tipo de respuestas emitidas en ambas situaciones:

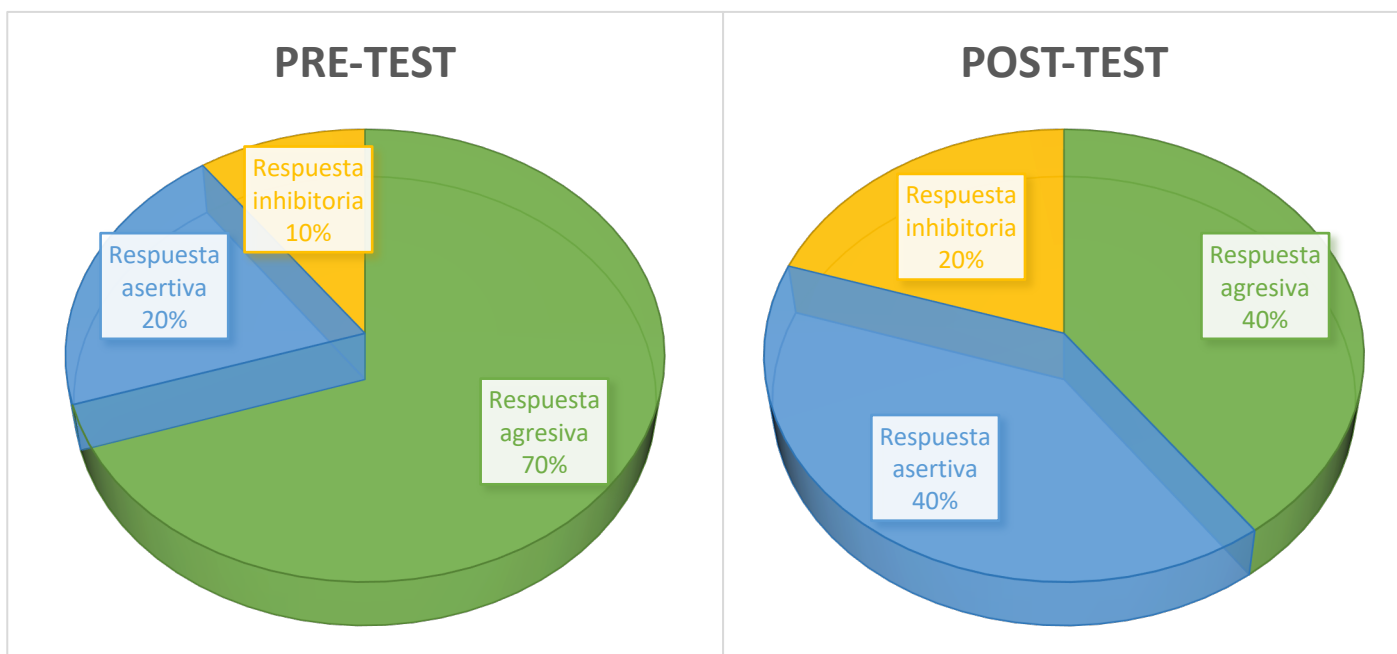


Figura 5: Comparación tipo de respuestas pre-test y post-test

En otro orden de ideas, en cuanto al **sociograma** que se proporcionó al alumnado, se han extraído los siguientes datos:

	2	6	7	8	15	18	3	9	10	13	14	17	1	5	11	20	16	21	22	4	19	12
Pre-test NPR	3	2	3	2	2	3	6	4	2	4	0	3	8	3	5	10	5	5	8	12	8	10
Post-test NPR	8	7	8	7	6	7	8	6	4	6	2	5	9	4	6	11	5	5	8	11	7	8
Diferencia	5	5	5	5	4	5	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	0	0	0	-1	-1	-2

Tabla 1: Nominaciones Positivas Recibidas (NPR)

En la Tabla 1, observamos los resultados de las Nominaciones Positivas Recibidas (NPR) extraídos antes y después de la intervención y la diferencia entre ambos. En ella y en todas las que se adjuntarán posteriormente, se han sustituido los nombres de los alumnos y alumnas por números del 1 al 22 y se han ordenado de manera progresiva según la diferencia obtenida entre los resultados del pre-test y el post-test.

Seguidamente, en la Figura 6, se resume el porcentaje de alumnado que ha aumentado, disminuido y mantenido su NPR:

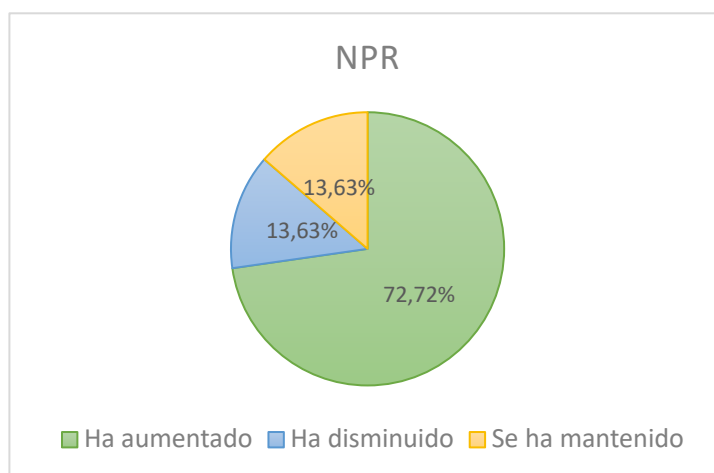


Figura 6: Porcentajes obtenidos NPR

En la Tabla 2, observamos los resultados de las Nominaciones Negativas Recibidas (NNR) extraídos antes y después de la intervención y la diferencia entre ambos.

	13	5	3	4	14	18	20	2	17	19	21	1	10	11	15	6	7	8	9	16	22	12
Pre-test NNR	3	4	1	2	1	10	3	1	7	1	11	0	3	0	3	5	4	2	5	2	1	5
Post-test NNR	0	2	0	1	0	9	2	1	7	1	11	1	4	1	4	7	6	4	7	4	3	8
Diferencia	3	2	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3

Tabla 2: Nominaciones Negativas Recibidas (NNR)

Seguidamente, en la Figura 7, se resume el porcentaje de alumnado que ha aumentado, disminuido y mantenido su NNR:

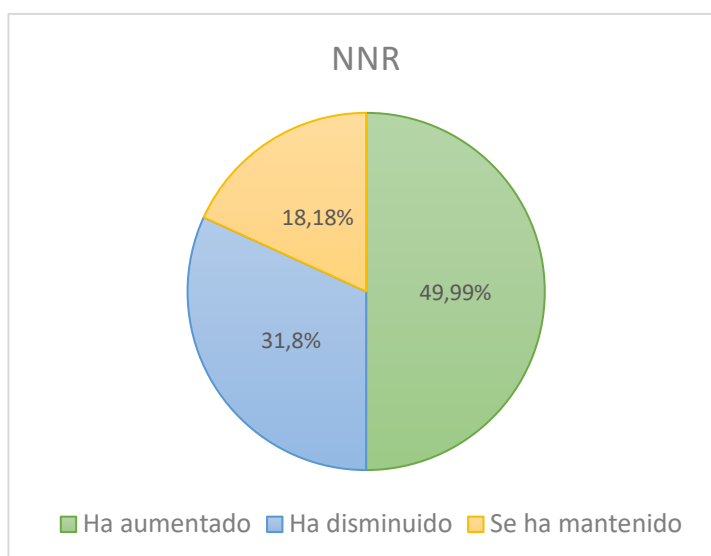


Figura 7: Porcentajes obtenidos NNR

Por otro lado, los resultados obtenidos en el sociograma también se introdujeron en el programa Sociomet para proceder a su análisis, y se extrajeron los siguientes datos:

PRE-TEST

POST-TEST

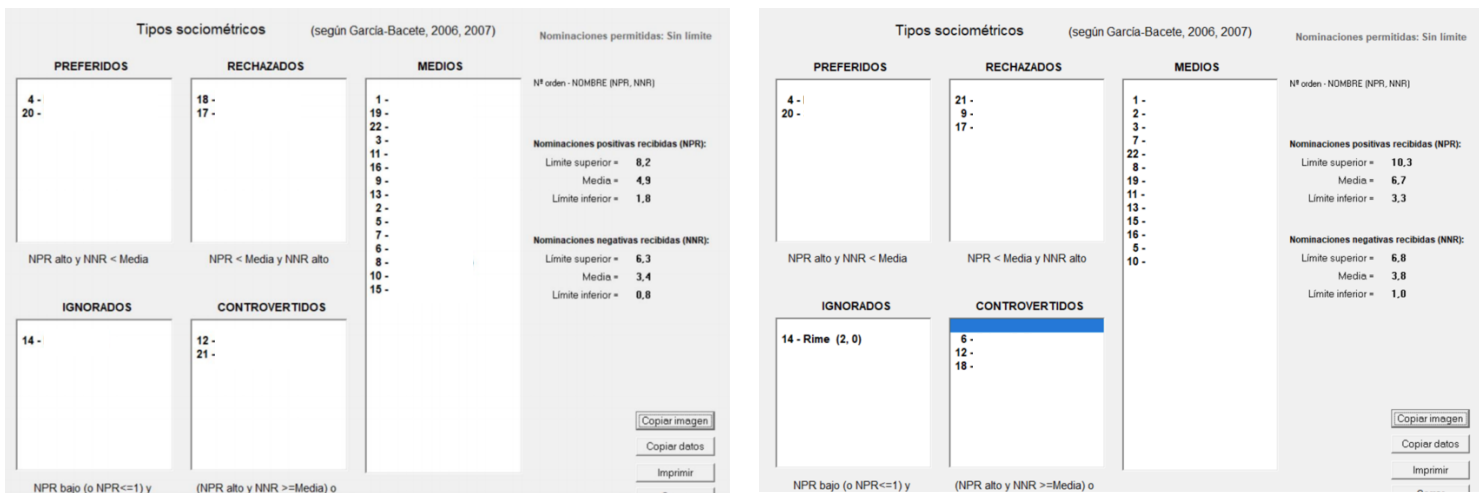


Imagen 1: Tipos sociométricos Sociomet

En la Imagen 1 encontramos una comparación entre los tipos sociométricos resultantes del sociograma previo y posterior a la intervención. De la misma manera que en las tablas anteriores, el nombre del alumnado ha sido sustituido por un número.

En los resultados del pre-test observamos que el número de Preferidos e Ignorados se ha mantenido igual en ambos casos, mientras que el número de Rechazados y de Controvertidos ha aumentado respecto al pre-test. Por último, en el caso de Medios, ha disminuido en el post-test.

Por otro lado, el límite superior de Nominaciones Positivas Recibidas o Intensidad social grupal en el pre-test es de 8'2, mientras que en el post-test ha aumentado a 10'3. A su vez, el límite superior de Nominaciones Negativas Recibidas en el pre-test es de 6'3, mientras que en el post-test ha aumentado a 6'8.

Por otro lado, el programa Sociomet también aportó información sobre los índices grupales, la cual se recoge en la siguiente imagen:

PRE-TEST

POST-TEST

Índices grupales					
Nominaciones permitidas: Sin límite					
VALORES FUNDAMENTALES	Sumatorio	Media	Percentil	Coef. variación	Percentil
Nominaciones positivas recibidas (NPR)	108	4,91		0,629	
Nominaciones negativas recibidas (NNR)	74	3,36		0,853	
Intensidad social grupal (ISG) = [NPR + NNR]	182	8,27		0,460	
Preferencia social grupal (PSG) = [NPR - NNR]	34	1,55		2,970	
Impresión positiva (IP)	69	3,14		0,595	
Impresión negativa (IN)	55			1,000	

Índices grupales					
Nominaciones permitidas: Sin límite					
VALORES FUNDAMENTALES	Sumatorio	Media	Percentil	Coef. variación	Percentil
Nominaciones positivas recibidas (NPR)	148	6,73		0,314	
Nominaciones negativas recibidas (NNR)	83	3,77		0,842	
Intensidad social grupal (ISG) = [NPR + NNR]	231	10,50		0,341	
Preferencia social grupal (PSG) = [NPR - NNR]	65	2,95		1,367	
Impresión positiva (IP)	93	4,23		0,467	
Impresión negativa (IN)	62			0,899	

Imagen 2: Índices grupales Sociomet

En esta imagen observamos que el número de NPR ha pasado de 108 en el pre-test a 148 en el post-test. De la misma manera, las NNR ha pasado de 74 a 83. Por lo tanto, ambas categorías han aumentado tras la intervención.

Por otro lado, la preferencial social grupal (PSG) también ha ascendido, pasando de una media de 1,55 en el pre-test a 2,95 en el post-test.

Por último, en cuanto al último método utilizado para analizar la funcionalidad de la intervención, se llevó a cabo el análisis de la **BAS I (Batería de Socialización para profesores)**. Esta batería nos aporta una gran información sobre varias escalas, tal y como se observan en tabla 3, 4, 5 y 6. En ellas se representa la diferencia entre la media de percentiles del pre-test y del post-test y la media total de la clase antes de la intervención y después de ella.

	19	21	7	20	5	9	8	22	13	15	10	12	4	2	6	17	11	3	14	16	18	1	Media Total
Media pre-test	5	26,6	20	33,3	11	25,5	30	25,3	3	35	50,5	3	75	65	76,6	60	77,3	88,3	33,3	92,3	92,3	96,3	46,57
Media post-test	88,3	90,6	82,3	94,3	70,6	83,3	87,5	79,6	55	78	83	33,3	98,3	87	98,3	81	96	98,3	43,3	99	98,3	99	82,92
Diferencia	83,3	64	62,3	61	59,6	57,8	57,5	54,3	52	43	32,5	30,3	23,3	22	21,7	21	18,7	10	10	6,7	6	2,7	

Tabla 3: Agrupaciones o dimensiones generales de socialización

	20	19	12	5	10	2	15	3	17	22	13	18	4	7	8	14	9	21	16	11	1	6	Media total
Media pre-test	80	94,5	96	82,5	65	60	80	47,5	52,5	94,5	96	40	45	40	70	67,5	32,5	50	18	40	4	3	57,20
Media post-test	18	35	45	35	17,5	15	40	10	15,5	57,5	60	5,5	12,5	7,5	40	37,5	6,5	25	2	30	3	2	23,63
Diferencia	62	59,5	51	47,5	47,5	45	40	37,5	37	37	36	35,5	32,5	32,5	30	30	26	25	16	10	1	1	

Tabla 4: Problemas de conducta

	15	22	21	5	7	9	19	12	17	20	8	10	13	18	2	14	6	1	4	11	3	16	Media total
Media pre-test	5	10	10	1	5	3	35	5	30	50	20	25	1	60	55	55	85	90	90	90	95	95	41,59
Media post-test	85	85	80	70	70	65	95	60	85	99	65	70	40	97	85	85	95	99	99	97	99	99	82,90
Diferencia	80	75	70	69	65	62	60	55	55	49	45	45	39	37	30	30	10	9	9	7	4	4	

Tabla 5: Escala Criterial-Socialización

	15	1	5	9	13	7	10	12	18	21	14	20	19	2	3	4	6	8	17	22	11	16	Media Total	
Pre-test	90	70	65	75	90	55	50	60	80	97	40	15	20	1	3	3	3	10	1	5	1	1	37,95	
Post-test	20	10	30	40	55	25	20	20	55	75	20	5	15	1	3	3	3	10	1	5	5	10	19,36	
Diferencia	70	60	35	35	35	30	30	30	25	22	20	10	5	0	0	0	0	0	0	0	0	-4	-9	

Tabla 6: Escala Agresividad-Terquedad (At)

Por otro lado, las figuras 8, 9, 10 y 11 representan de manera visual el porcentaje de discentes que han aumentado o disminuido el percentil en cada una de las escalas analizadas en las tablas anteriores.

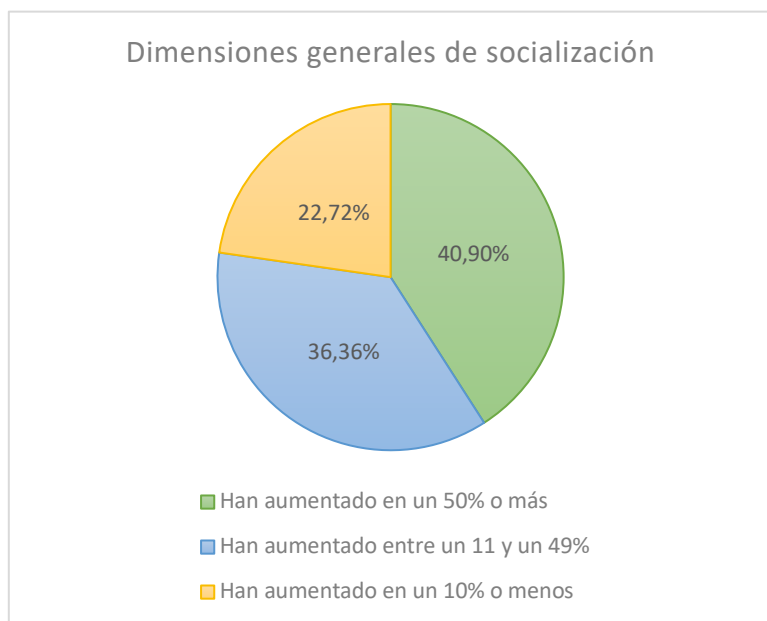


Figura 8: Dimensiones generales de socialización

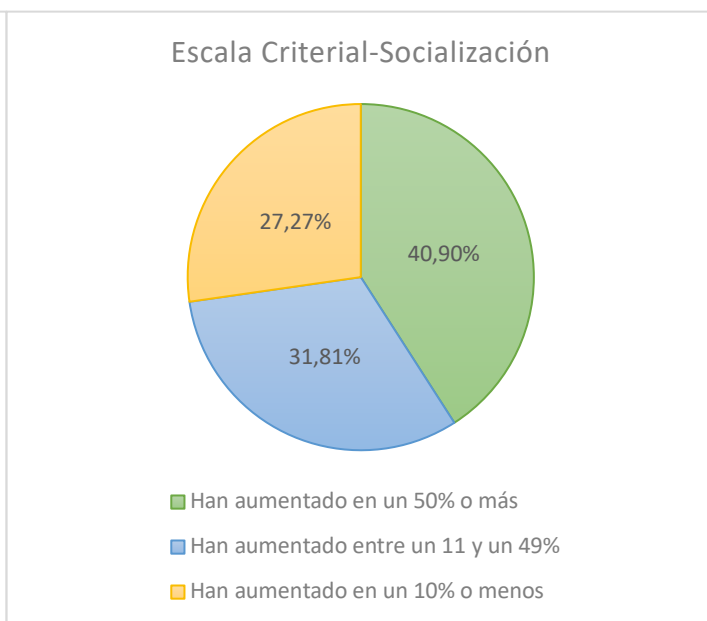


Figura 9: Escala Criterial-Socialización

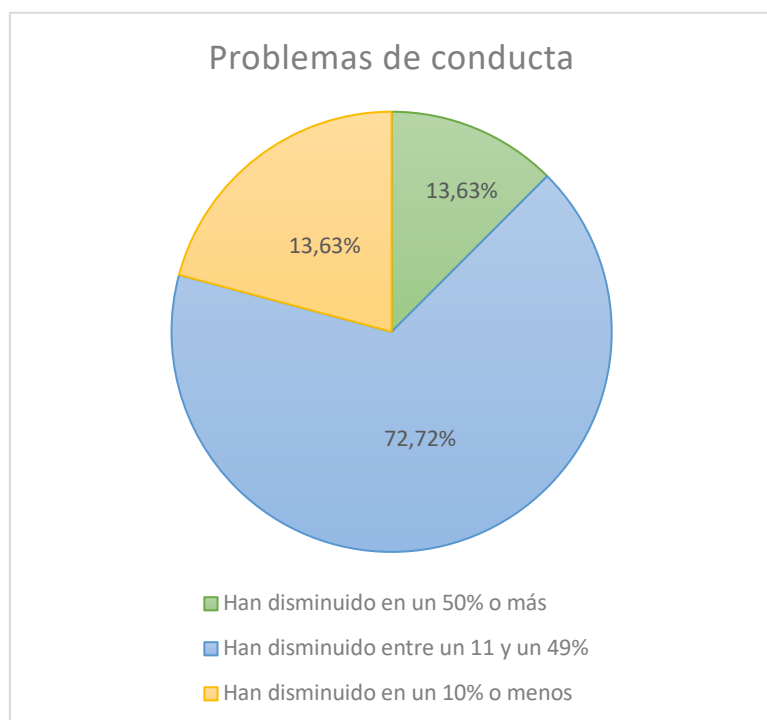


Figura 10: Problemas de conducta

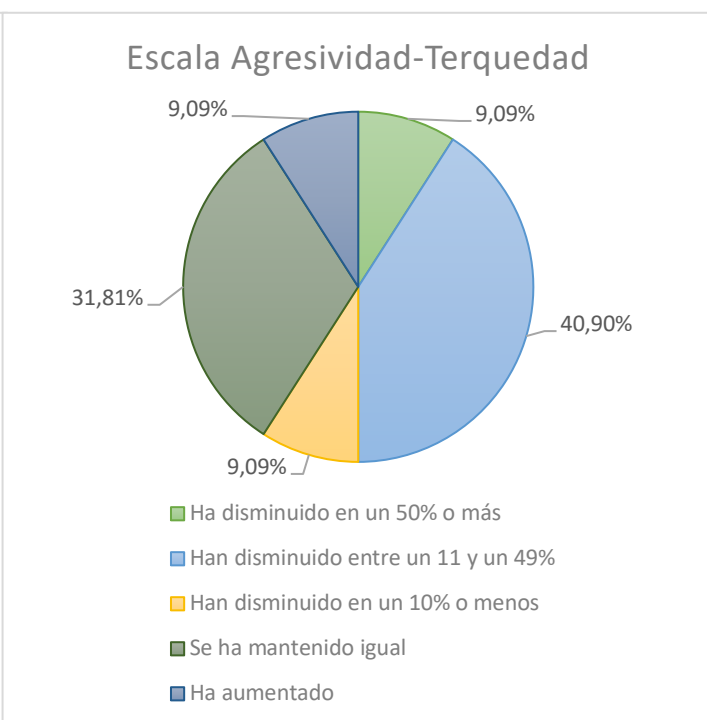


Figura 11: Escala Agresividad-Terquedad

Como se puede observar tanto en las Tablas 3, 4, 5 y 6 como en las Figuras 8, 9, 10 y 11, todos los discentes han aumentado tras la intervención su percentil y su media total en dimensiones generales de socialización y en la escala Criterial-Socialización. De la misma manera, todo el alumnado ha

disminuido sus problemas de conducta y su escala Agresividad-Terquedad tanto en los percentiles como en la media total. Sin embargo, es conveniente destacar que dos de los alumnos del grupo han aumentado ligeramente su índice de Agresividad-Terquedad.

6. DISCUSIÓN Y/O CONCLUSIONES

La hipótesis inicial que se planteaba en este trabajo era la siguiente: “tras la aplicación de un programa de educación emocional se reducirán las conductas interpersonales agresivas existentes en el grupo, aumentándose así las asertivas”.

Tras la exposición de los anteriores resultados, podemos ratificar que dicha hipótesis es verídica ya que, tal y como se observa en la figura 5, el número de respuestas agresivas ha disminuido en un 30% y las asertivas han aumentado en un 20%. En el registro formal anterior a la intervención mediante el programa de educación emocional, el porcentaje de respuestas agresivas era de 70% y el de asertivas de 20%. En cambio, tras la intervención, se observa como, tanto las respuestas agresivas como las asertivas pasan a ser de un 40%.

Por otro lado, en cuanto a la adquisición de los objetivos establecidos, se concluye la información siguiente.

Primeramente, en la misma línea de ideas que la hipótesis, se planteó el **objetivo número uno, el cual es “conseguir una buena gestión del enfado/frustración evitando así respuestas agresivas”**.

Se puede concluir tras la intervención que este objetivo se ha cumplido en gran medida, puesto que en el post-test el número de respuestas agresivas físicas y verbales disminuye claramente en comparación con la situación del pre-test. Sin embargo, también cabe destacar que en la situación del post-test sigue prevaleciendo la agresividad física frente a las respuestas asertivas e inhibitorias, aunque la agresividad verbal desaparece por completo.

Por otro lado, en lo referente al **objetivo dos, “mejorar las relaciones del grupo clase”**, se concluye que se ha alcanzado este objetivo pese a no haber obtenido los resultados esperados.

Por un lado, se puede ratificar este hecho puesto que el límite superior de Nominaciones Positivas Recibidas o Intensidad social grupal en el pre-test es de 8'2, mientras que en el post-test ha aumentado a 10'3. Dichos datos se pueden corroborar en la Figura 6 y en la Tabla 1, ya que el porcentaje de alumnos y alumnas que han aumentado sus Nominaciones Positivas Recibidas es del 72,72%, puesto que ha pasado de 108 en el pre-test a 148 en el post-test.

Además, la preferencial social grupal (PSG) también ha ascendido, pasando de una media de 1,55 en el pre-test a 2,95 en el post-test.

Por lo tanto, se puede concluir que los alumnos y alumnas han emitido más nominaciones positivas, por lo que amplían su círculo de amistad consiguiendo así mejorar las relaciones interpersonales entre los compañeros.

Sin embargo, el límite superior de Nominaciones Negativas Recibidas en el pre-test es de 6'3, mientras que en el post-test ha aumentado ligeramente a 6'8. En este caso, estos datos se pueden confirmar observando la Tabla 2 y la Figura 7, ya que el número de Nominaciones Negativas Recibidas ha aumentado en un 49,99%.

La explicación que encontramos a este número de Nominaciones Negativas Recibidas es que ha aumentado puesto que los alumnos y alumnas, tras la intervención, han entendido que ciertos comportamientos que se daban entre sus amistades tales como la agresión o el egoísmo no se podían tolerar y que más bien formaban parte de una relación de toxicidad, no de amistad. Por este motivo, considero que el límite superior de NNR ha aumentado ligeramente respecto al pre-test.

Por otro lado, cabe destacar que se esperaba que en los estatus sociométricos emitidos por el programa Sociomet se disminuyera el número de alumnos rechazados, controvertidos e ignorados. Sin embargo, en el análisis posterior a la intervención de este mismo sociograma, los resultados no fueron los esperados, puesto que observamos que el número de alumnos y alumnas Preferidos e Ignorados se ha mantenido igual en ambos casos, mientras que el número de Rechazados y de Controvertidos ha aumentado respecto al pre-test.

Sin embargo, considero que este hecho es ambiguo, puesto que el programa utiliza unos criterios de clasificación que no reflejan el resultado que se pretendía observar. Esto se debe a que, por ejemplo, el caso de la alumna número 14, había recibido en el pre-test una nominación negativa y ninguna positiva por lo que se clasificó como "Ignorada". En cambio, en el post-test, recibió dos nominaciones positivas y ninguna negativa y continuaba clasificada en este estatus. Así pues, entendemos que se ha producido una mejor integración en el grupo y, por el contrario, el programa sigue mostrándola como "ignorada".

Lo mismo ocurre, por ejemplo, con el caso del alumno número 21, el cual obtiene la misma puntuación en cuanto a nominaciones positivas y negativas en el pre-test y en el post-test y cambia de estatus de controvertido a rechazado, obteniendo el mismo resultado. Por lo tanto, se esperaba que continuara en el estatus de controvertido.

Así pues, el estatus sociométrico proporcionado por el SOCIOMET no refleja todos los cambios que se han producido en cuanto a las nominaciones. En cambio, si se observan las diferencias entre las nominaciones entre el pre-test y el post-test se concluye que ha habido una mejora generalizada en las relaciones dentro del grupo, que han aumentado las preferencias positivas y también ligeramente las negativas. Por este motivo, se considera que el objetivo dos se ha cumplido.

Respecto al **objetivo tres**, el cual era "**mejorar las aptitudes sociales en el alumnado**", se ha visto alcanzado totalmente y así se demuestra en las Tablas 3, 4, 5 y 6 y en las Figuras 8, 9, 10 y 11 donde se recogen los datos obtenidos a partir de la Batería de Socialización. Así pues, se concluye que se han mejorado las aptitudes sociales en el alumnado, puesto que las escalas pertenecientes a las dimensiones generales de socialización y en la escala Criterial-Socialización

se han visto mejoradas en un 100%. Además, las escalas contrarias a una buena socialización, tales como la escala Agresividad-Terquedad y las relacionadas con los problemas de conducta se han visto reducidas considerablemente.

En cuanto a las limitaciones existentes en este trabajo han sido, por un lado, la duración de la intervención, ya que se podría haber alargado en el tiempo y haber abordado con mayor detenimiento cada uno de los bloques de educación emocional. Además, otra de las limitaciones ha sido la situación sanitaria en la que nos encontramos actualmente, puesto que la muestra podría haber sido mucho más grande y realizar la intervención a otras etapas de la Educación Primaria. Por otro lado, también haría falta trabajar más las conductas asertivas puesto que se han observado un número reducido de ellas. Posiblemente han entendido cómo favorecen estas conductas al bienestar personal y a las relaciones con los demás, pero se requiere profundizar en el proceso de ponerlas en práctica.

Aunque el resultado ha sido satisfactorio, se ofrecen sugerencias futuras para continuar la intervención. Una sugerencia sería el diseño de una intervención posterior más centrada en dos de los alumnos de la clase de 1º y 2º curso de Educación Primaria, los cuales corresponden a los números 12 y 16.

Este hecho se debe a que, tras la exposición de todos los datos, se comprueba que estos dos alumnos han sido los únicos a los cuales no les ha beneficiado tanto la intervención como al resto, ya que sus nominaciones positivas en el pre-test eran de 10 y 5 respectivamente y las negativas de 5 y 2. En cambio, en el post-test las positivas son de 8, 5 respectivamente y 8, 4 en las negativas. Así pues, ambos han disminuido las nominaciones positivas y han aumentado las nominaciones negativas.

Este hecho se puede contrastar con la información obtenida a partir de la Batería de Socialización, puesto que el alumno 16 ha aumentado su percentil en la escala Agresividad-Terquedad, pasando de percentil 1 a 10. Además, por otro lado, el número 12 ha sido parte del porcentaje de alumnado que ha disminuido ligeramente su percentil.

Como conclusión general e implicación práctica, se señala que este trabajo pretende ser una herramienta útil para la comunidad educativa y para todas aquellas personas que estén interesadas en mejorar las competencias emocionales de los niños y niñas. Además, por lo que respecta a la comunidad científica, ofrece un ejemplo de la implementación de un programa de educación emocional para mejorar las competencias emocionales de los niños y niñas, en el que se propone una variedad de recursos para trabajarlas.

A modo de conclusión personal, creo que el análisis de todos los resultados a través de los métodos nombrados con anterioridad ha sido un proceso muy costoso pero que me ha permitido conocer con mucha más profundidad y de manera individual a cada alumno y alumna. Además, me ha permitido comprender, identificar y abordar las demandas que necesita su educación.

Por otro lado, el observar cómo los niños y niñas han mejorado su conducta gracias a mi trabajo, ha sido un proceso muy gratificante y merecedor de todo el esfuerzo que este estudio ha requerido.

7. BIBLIOGRAFÍA I WEBGRAFÍA

Aguilar-Morales, J. E., & Vargas-Mendoza, J. E. (2010). Comunicación asertiva. *Network de Psicología Organizacional*. México: Asociación Oaxaqueña de Psicología AC.

Bisquerra, R (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona. Praxis.

Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>

Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 95-144.

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.

Carrasco Ortiz, M. A., & González Calderón, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos.

Coie, J.D., Dodge, K. A. y Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A crossage perspective. *Developmental Psychology*, 18 (4), 557-570.

DECRETO 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana

Díaz, S (22 de febrero de 2021). *La técnica de la tortuga: cómo ponerla en práctica con los niños para que aprendan a controlar sus impulsos*. Bebés y más. Recuperado a partir de <https://www.bebesymas.com/educacion-infantil/tecnica-tortuga-que-consiste-como-podemos-ponerla-practica-ninos-aprendan-a-controlar-su-ira>

González Álvarez, J., & García Bacete, F. J. (2010). *SOCIOMET. Programa para la Realización de Estudios Sociométricos. Manual de uso*. Madrid: TEA Ediciones.

Martínez, M. D. C. P., Justicia, F. J., & Cabezas, M. F. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento psicológico*, 6(13), 37-48.

Martínez-Hita, M. (2017). Educación emocional. El cuento como herramienta para su desarrollo. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (370), 18-22.

Milicic, N. (1992). *A ser feliz también se aprende*. Barcelona: Apóstrofe.

Moreira-Valencia, J. E., & Párraga-Vélez, L. G. (2017). Observaciones acerca de los factores psicosociales en la agresividad y la conducta violenta en edades tempranas. *Dominio de las Ciencias*, 3(3), 1327-1337.

Plana, A. R. (Ed.). (2012). *Educación emocional: programa para educación primaria (6-12 años)*. WK Educación.

Velázquez, H. A., Cabrera, F. P., Chainé, S. M., Caso-López, A. C., & Torres, N. B. (2002). Factores de riesgo, factores protectores y generalización del comportamiento agresivo en una muestra de niños en edad escolar. *Salud mental*, 25(3), 27-40.

8. ANEXOS

ANEXO I: Plantilla registro formal

REGISTRO FORMAL N° __

Descripción de la situación:

Resumen del motivo de la discusión:

	Mi compañero...	SÍ	NO
1	Me insultó		
2	Me dijo algo desagradable		
3	Intentó darme una patada		
4	Se metió conmigo porque soy de otro país		
5	Dijo que me iba a dar una paliza		
6	Se metió con mi familia		
7	Me quitó algo que me pertenecía		
8	Se metió conmigo por mis defectos		
9	Me gritó		
10	Me empujó		
11	No quería jugar conmigo		
12	Intentó ponerme la zancadilla		
13	Se burló de mí		
14	Intento romper algo que me pertenecía		
15	Contó una mentira sobre mí		
16	Se copió de mi trabajo		
17	Se coló en la fila		

Tipo de respuesta:

Agresiva	
Agresividad reactiva o irritable (se produce como reacción a un estímulo aversivo, como puede ser un insulto)	
Agresividad proactiva o instrumental (no se produce como reacción a un estímulo, sino que tiene como finalidad alcanzar una serie de reforzadores)	
Agresividad física	
Agresividad verbal	
Asertiva	
Respuesta asertiva a nivel verbal	
Respuesta asertiva a nivel no verbal	
Inhibitoria	
Inhibición a nivel verbal	
Inhibición a nivel no verbal	
Otros	
Lloros	
Tensión	
Ansiedad	

Consecuencias de dicha respuesta

Graduación subjetiva de la intensidad de la emoción

1	2	3	4	5

ANEXO II: Desarrollo de las actividades de la intervención

SESIÓN 1	
Nombre de la actividad	Cuando digo..., quiero decir...
Bloque al que pertenece	Bloque 1: Consciencia emocional
Temporalización	Día 26 de abril. 45 minutos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar el conocimiento sobre vocabulario emocional. • Conocer e identificar las emociones a partir de situaciones representadas en imágenes y dibujos.
Materiales	Pegamento, tijeras, retales de revistas y una cartulina.
Descripción de la actividad	<p>Esta sesión se divide en dos fases: trabajo en grupo clase y trabajo en pequeño grupo.</p> <p>Al ser la primera de las sesiones de la intervención y al no disponer de un amplio conocimiento sobre vocabulario emocional, es necesario realizar un pequeño coloquio con todo el grupo clase. En él, se lleva a cabo una lluvia de ideas sobre el significado del concepto de emoción. Para ello, se van anotarán en la pizarra las diversas respuestas que ofrece el alumnado hasta llegar a una definición parecida a la siguiente: "Es una respuesta de nuestro organismo ante un suceso determinado".</p> <p>Una vez claro este concepto, se procede a pedirles que nombren todas las emociones que ellos conozcan. Para ayudarles en el proceso de identificación de las emociones, se proponen diversas situaciones donde pueden reconocerlas: al llegar al colegio, cuando van al patio, durante una pelea, al salir de clase y se reencuentran con los padres, etc.</p> <p>Una vez introducido este lenguaje emocional, comienza el trabajo en pequeño grupo. Para ello, se divide la clase en grupos de 4 o 5 personas. Cada grupo dispondrá de todo el material necesario para llevar a cabo la actividad: pegamento, tijeras, retales de revistas y una cartulina. En dicha cartulina, dividida en dos columnas, aparecen dos emociones, una en cada columna. Cada grupo tiene emociones diferentes, para que la actividad sea más enriquecedora. La finalidad de esta actividad es que, mediante los retales de las revistas, los niños y niñas identifiquen y extraigan imágenes que, bajo su punto de vista, representen las emociones propuestas en la cartulina.</p> <p>Una vez pegadas dichas imágenes, llega el momento de exponer el trabajo realizado por cada uno de los grupos. Para ello, se elige un portavoz que explicará el motivo de la elección de esas imágenes.</p> <p>Finalmente, entre todo el grupo clase, se buscarán e identificarán situaciones en las que sientan dichas emociones durante el transcurso del día a día.</p>

SESIÓN 2	
Nombre de la actividad	Dramatización de las emociones
Bloque al que pertenece	Bloque 1: Consciencia emocional
Temporalización	Día 27 de abril. 50 minutos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Saber representar emociones e identificar las que sus compañeros manifiestan ante diversas situaciones mediante la dramatización. • Descubrir que existen diferentes maneras de actuar frente a las mismas emociones.
Materiales	Papeles con las diferentes escenas escritas
Descripción de la actividad	<p>En la siguiente sesión, se propone una dramatización con la intención de que el alumnado represente e identifique emociones.</p> <p>Para lograr todo ello, se divide la clase en grupos de 4 o 5 alumnos. A cada grupo se le reparte un papel donde está escrita la escena que han de representar ante el resto de sus compañeros. El objetivo es que lean dicha escena y representen mediante la dramatización cómo actuarían ellos al enfrentarse a dicha situación en la vida real.</p> <p>Todos los integrantes del grupo han de intervenir de alguna manera, pero únicamente a través de la expresión corporal y, en la medida de lo posible, facial. Es decir, no está permitido hablar.</p> <p>Alguna de las escenas que se deben representar son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unos amigos van caminando por la calle y de repente aparece un ratón que se cruza rápidamente entre sus piernas. • Un grupo de personas conversa sentados; la silla de uno de ellos se rompe y éste cae al suelo. • Un grupo de personas está hablando tranquilamente en la calle; de repente aparece un perro que muerde los pantalones de uno de ellos y se los baja. • Un grupo de alumnos observa un objeto en secreto, cuidando de que nadie les oiga ni vea el objeto que tienen, pero alguien se acerca sigilosamente, les quita de las manos el objeto apreciado y sale corriendo sin que nadie lo pueda detener. • Una persona está sentada llorando junto a otras que la observan; llega una tercera persona y le da un beso y un abrazo. • Dos personas se abrazan, ríen a carcajadas y se revuelcan en el suelo riéndose. • Una persona camina delante de otras y de repente se gira y se burla de ellos. <p>Al terminar cada escena, con la intención de mantener el interés del resto de compañeros que actúan como espectadores, que se sientan parte de la dramatización y para conseguir que identifiquen las diversas emociones representadas, se realizan diversas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué crees que sentía (<i>nombre del actor</i>) en esta escena?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué crees que estaban sintiendo el resto de tus compañeros mientras observaban la escena? <p>Una vez finalizadas todas las representaciones, se llevará a cabo una reflexión grupal. Para facilitar el debate se preguntarán diversas cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué observaste que te hizo pensar que se sentía de esa manera? • ¿De qué otras maneras has visto que las personas muestran esa emoción?
--	--

SESIÓN 3	
Nombre de la actividad	Estatuas emocionales
Bloque al que pertenece	Bloque 1: Consciencia emocional
Temporalización	28 de abril. 40 minutos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer cómo representan sus compañeros y compañeras un gran número de emociones. • Incidir en el reconocimiento de la emoción de la ira. • Analizar detenidamente las características físicas y emocionales que demuestran que un compañero/a o que uno/a mismo/a está sintiendo ira.
Materiales	Aula amplia, música
Descripción de la actividad	<p>Una vez situados en un aula amplia, se pedirá a los discentes que se muevan por el aula de diversas maneras mientras suena música de fondo: caminando como si patinaran, como si el suelo pinchara, como si tuvieran frío, a cuclillas, saltando...</p> <p>Seguidamente, se les explica que se va a añadir una modificación al juego, la cual les permite moverse por el espacio como ellos prefieran (corriendo, caminando despacio, de puntillas, agachados...). Sin embargo, deberán hacerlo adoptando la emoción que en ese momento se les pida (caminad alegres, patinad tristes, saltad miedosos...). En un momento dado, se dirá: 1, 2, 3, estatua y deberán quedarse inmóviles representando la emoción con la que estaban caminando, saltando, patinando...</p> <p>Una vez todo el alumnado haya representado esta emoción, se van descongelando las estatuas de todos ellos, a excepción de un alumno o alumna. Así, se puede observar cómo dicho compañero o compañera ha representado la emoción y los discentes pueden reconocer los rasgos corporales que expresan dicha emoción. Para ayudarles en el proceso, se pueden realizar diversas preguntas, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo está el cuerpo? - ¿Y la cara? - ¿Respira con normalidad?

	<p>Una vez llevada a cabo esta actividad con emociones como la alegría, la tristeza, la vergüenza, el miedo... se incide en el reconocimiento de la ira o del enfado.</p> <p>Para ello, se llevará a cabo el mismo procedimiento anterior del juego de las estatuas. Sin embargo, al decir "1,2,3 enfadado" haremos un análisis más profundo y detenido sobre las características físicas y emocionales que nos demuestran que ese alumno o alumna se encuentra en un estado de ira.</p> <p>Este hecho permitirá que sepan identificar dicha emoción, tanto cuando son ellos mismos los que la están sufriendo como cuando ven que otra persona se siente de esta manera.</p> <p>Algunas conclusiones a las que se debe llegar son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Siente un pellizco en la barriga y tiene ganas de gritar o de llorar. - Sus músculos están tensos (cierra el puño, tensa la mandíbula, frunce el ceño...). - Respira muy rápido porque está lleno de energía. - Su corazón está acelerado. - Su cara cambia (se pone roja, las orejas se ponen calientes, las cejas se contraen y descienden, sus ojos se tensan y se estrechan, los labios se contraen y aprietan, las fosas nasales se dilatan...).
--	--

SESIÓN 4	
Nombre de la actividad	Influyo en los demás
Bloque al que pertenece	Bloque 2: Regulación emocional
Temporalización	29 de abril. 35 minutos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Conocer la repercusión que cada una de nuestras emociones tiene en los demás. • Identificar la necesidad de regular sus propias emociones. • Averiguar qué emoción tiene escrita cada discente en la frente a partir de la reacción de sus compañeros/as.
Materiales	Diademas con el nombre de las emociones.
Descripción de la actividad	<p>Una vez trabajadas las emociones y el lenguaje emocional en los discentes mediante las sesiones anteriores, es necesario abordar un nuevo bloque sobre educación emocional: la regulación emocional.</p> <p>Para ello, se plantea la siguiente actividad, la cual permite a los discentes identificar la necesidad de regular sus propias emociones y conocer la repercusión que cada una de nuestras emociones tiene en los demás.</p> <p>Durante esta sesión, el alumnado se distribuirá libremente por el espacio. A uno de ellos, le pondremos en la frente el nombre de una emoción, de manera que todo el mundo pueda leerla excepto él.</p>

	<p>El resto de los discentes reaccionarán ante esta emoción, acercándose o alejándose de la persona que tenga el papel pegado en la frente.</p> <p>Nadie podrá decirle cuál es la emoción que está representada en el papel, ya que el objetivo del juego es que cada uno averigüe qué emoción tiene escrita en el papel fijándose en las reacciones de sus compañeros.</p>
--	---

SESIÓN 5	
Nombre de la actividad	Influyo en los demás
Bloque al que pertenece	Bloque 2: Regulación emocional
Temporalización	30 de abril. 50 minutos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las posibles reacciones que una persona puede tener ante una situación determinada. • Reconocer las posibles consecuencias de sus propias reacciones. • Desarrollar la predisposición a regular sus emociones, teniendo en cuenta las consecuencias que se derivarían de sus reacciones.
Materiales	Ninguno.
Descripción de la actividad	<p>La actividad comienza narrando una breve situación conflictiva, como por ejemplo “nos encontramos en el patio del colegio y un compañero o compañera nos empuja porque quiere ponerse el primero en la fila”.</p> <p>Una vez escuchada dicha circunstancia, se les preguntarán una serie de cuestiones, con la intención de que conecten con la emoción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo crees que te sentirías si te ocurriera algo así? - ¿Qué pasa en tu cuerpo cuando te sientes así? - ¿Qué tienes ganas de hacer cuando te sientes así habiéndote pasado eso? <p>Posteriormente, los alumnos indicarán las posibles reacciones que ellos tendrían, mientras se van anotando en la pizarra todas y cada una de ellas. Es importante tomarlas en cuenta todas y no discriminar ni omitir ninguna, ni hacer críticas o comentarios.</p> <p>Cuando todos los discentes hayan participado, se irán eliminando aquellas que hayan sido repetidas, dejando unas cuantas posibles reacciones. A continuación, el grupo clase irá identificando las posibles consecuencias de cada una de las reacciones mencionadas, para identificar cuál de ellas parece la más adecuada. Sin embargo,</p> <p>Ejemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Reacción: “pegar”. Se pregunta: ¿qué podría pasar? y se describen las posibles consecuencias: recibir un golpe, un insulto, un reproche, como respuesta. ▪ Reacción: “chillar”. Se pregunta: ¿qué podría pasar? y se describen las posibles consecuencias: ambiente alterado, enojo, indiferencia...

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reacción: “hablar”. Se pregunta: ¿qué podría pasar? y se describen las posibles consecuencias: tranquilidad, diálogo, indiferencia, acuerdo o desacuerdo... ▪ Reacción: “tranquilizarte”. Se pregunta: ¿qué podría pasar? y se describen las posibles consecuencias: tranquilidad, ver las cosas desde otra perspectiva, diálogo... <p>También se propondrán otros ejemplos de situaciones conflictivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ No me dejan jugar. ▪ Estás trabajando tranquilo en clase, viene un compañero y te quita la goma. <p>Mediante esta actividad se hace consciente al alumnado de que hay diferentes alternativas para reaccionar ante una misma situación y que cada una de ellas tienen consecuencias que pueden favorecerles o no.</p> <p>Esto facilita obtener información sobre las posibles reacciones, valorando y regulando las propias, adecuándolas a las expectativas de cada cual, sin olvidar que no existe una actitud o solución correcta o válida.</p>
--	---

SESIÓN 6	
Nombre de la actividad	Vamos al teatro
Bloque al que pertenece	Bloque 2: Regulación emocional
Temporalización	3 de mayo. 50 minutos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Observar las reacciones y consecuencias que se producen como fruto de nuestras actitudes y/o acciones. • Identificar actitudes de forma coherente a los propósitos individuales, conociéndose a sí mismo.
Materiales	Ninguno.
Descripción de la actividad	<p>Siguiendo con la línea de resolución de conflictos de la actividad anterior, se propone una actividad sobre dramatización.</p> <p>Así pues, se escogerán 7 alumnos al azar que serán los actores de la obra. Cada uno de ellos recibirá una ficha donde quedará reflejado el papel que han de representar durante su dramatización. De la misma manera que con la dramatización del bloque de actividades anterior, los participantes solo podrán hacer mímica y expresión corporal. Es decir, todo sucederá en absoluto silencio.</p> <p>Por otro lado, el papel del resto de compañeros y compañeras es el de espectadores. Dicho alumnado no deberá perder detalle de las actuaciones de sus compañeros y deberán inferir en cómo deben sentirse los actores.</p> <p>Uno de los actores será el actor principal de la representación y estará sentado poniéndose el dedo en la nariz y respondiendo con un simple gesto ante cada una de las actuaciones que se le presentan.</p>

Actuaciones de los compañeros/as:

- Entra el primer actor en escena, mira al que se limpia la nariz y pone cara y actitud de enfado, se le acerca y lo empuja.
Reacción del actor principal: le da otro empujón, se enfada y continúa con su acción anterior (el primer actor sale del escenario).
- Entra en escena el segundo actor; cuando ha visto al que se limpia la nariz intenta ignorarlo, mirando para otro lado y haciendo como que se interesa por otra cosa.
Reacción del actor principal: lo mira y también ignora su presencia. Continúa con su acción (sale del escenario el segundo actor).
- Entra el tercero y hace una manifestación de asco con la cara y el cuerpo.
Reacción del actor principal: se gira y continúa haciéndolo (sale del escenario el tercer actor).
- Entra el cuarto actor. Cuando ve al que se limpia la nariz, manifiesta agrado por la situación, ríe junto a él y le da golpes de complicidad en la espalda.
Reacción del actor principal: ríen juntos y continúa haciéndolo (sale del escenario el cuarto actor).
- Entra el quinto actor, lo mira, se queda inmóvil con la boca abierta y cara de espanto ante el espectáculo que está presenciando.
Reacción del actor principal: pone cara de intriga sin comprender y comienza a buscar en su propia ropa y en su cuerpo algo que el otro pudiera estar mirando (sale del escenario el quinto actor).
- Entra el último actor, mira al actor principal y le dice que no con el dedo y moviendo la cara, como indicando que no está de acuerdo con su acción. Le pasa un pañuelo para que se limpie.
Reacción del actor principal: lo agradece con un gesto y se limpia la nariz con el pañuelo.

Una vez finalizada la representación, se invita a todos los actores a que salgan a escena. De uno en uno, comenzando por el primero que ha actuado y siguiendo el orden, se les pide que repitan, muy brevemente, su reacción para que los espectadores las recuerden y vayan respondiendo a las preguntas que se les formulará:

- ¿Cómo ha reaccionado este actor? ¿Qué ha hecho? (lo mismo para cada uno de los otros actores)
- ¿Cómo reaccionó el actor principal en esta situación?
- ¿Qué os ha parecido esta actuación?
- ¿Qué le dirías a este actor?

En el debate no se dará por válida ninguna actuación o reacción, ya que se debe reflexionar sobre cada una de ellas y sus consecuencias, atender a las opiniones aportadas por los compañeros y decidir si se quiere actuar de una manera u otra. De esta manera cada uno se podrá ir conociendo a sí mismo y reflexionar sobre sus reacciones y sobre las posibles consecuencias de sus actos.

SESIÓN 7	
Nombre de la actividad	La técnica de la tortuga
Bloque al que pertenece	Bloque 2: Regulación emocional
Temporalización	4 de mayo. 40 minutos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir la técnica de relajación de la tortuga para conseguir disminuir las respuestas agresivas. • Hacer saber al alumnado que ante una situación de ira y ante cualquier emoción, es importante entender y respetar que cada persona reacciona de una manera.
Materiales	Cuento impreso.
Descripción de la actividad	<p>Mediante esta actividad, se pretende hacer saber al alumnado que ante una situación de ira y ante cualquier emoción, es importante entender que cada persona reacciona de una manera.</p> <p>Por este motivo, cuando alguien está muy enfadado, en algunas ocasiones, debemos dejar que dicha persona se tome su tiempo y se relaje antes de intentar solucionar el problema. Así, evitaremos empeorar el conflicto y que se lleven a cabo actitudes agresivas, tanto verbales como físicas.</p> <p>Es por este motivo por el cual he decidido incluir una actividad sobre relajación, basada en la técnica de la tortuga, diseñada por Marlene Schneider y Arthur Robin en los años 70.</p> <p>La primera fase de aplicación de dicha técnica es la narración del cuento de la tortuga, el cual se encuentra disponible en la siguiente página web: https://www.bebesymas.com/educacion-infantil/tecnica-tortuga-que-consiste-como-podemos-ponerla-practica-ninos-aprendan-a-controlar-su-ira</p> <p>Una vez leído el cuento, se procede a comentar con los discentes el significado del cuento, para cerciorarnos de que se ha entendido con claridad.</p> <p>El siguiente paso es enseñarles cómo deben imitar a la tortuga y cómo deben replegarse en su caparazón ante cualquier situación conflictiva. Para ello, se repetirá el proceso diversas veces, ensayando dicha postura corporal hasta asegurarse de que su adquisición es indudable: juntaremos la barbilla al pecho, juntaremos los brazos y las piernas y cerraremos los ojos.</p> <p>Así, se les explicará a los discentes que una vez han vuelto al estado de calma y a su propia relajación, todos los conflictos se ven desde otra perspectiva y que así es más sencillo actuar de manera respetuosa con los demás.</p>

SESIÓN 8	
Nombre de la actividad	Ayudando a un amigo
Bloque al que pertenece	Bloque 3: Habilidades socio-emocionales

Temporalización	5 de mayo. 50 minutos.
Objetivos	Estimular el desarrollo de las habilidades socio-emocionales a partir de la identificación de actitudes y valores favorables y adversas a la amistad. Ayudar al alumnado a expresar verbalmente sus propias ideas.
Materiales	Títere
Descripción de la actividad	<p>El alumnado se sentará en el suelo formando un círculo. Una vez organizados, se les presentará un personaje singular (un títere, Paco), el cual tiene un problema que le gustaría compartir con ellos para ver si entre todos pueden buscar soluciones.</p> <p>Así, Paco les explica su situación: “Me siento triste y disgustado por un problema que me surgió el otro día. Me gustaría saber qué es lo que he hecho mal y si me podríais ayudar. Mi gran ilusión es tener amigos”.</p> <p>Seguidamente, les relatará su historia: “Últimamente, cuando llego al colegio, mis compañeros me contestan mal, parece que todos me tienen manía y no sé qué hacer; yo creo que me tienen envidia o que piensan que yo soy antipático, agresivo y egoísta.”</p> <p>Mientras cuenta su problema, va narrando situaciones donde ha tenido actitudes negativas o que pueden ser rechazadas por el resto de sus compañeros: egoísmo, tratos con gritos y malas palabras, intolerancia, deseo de querer dirigirlo todo y no dejar opinar a otros, transgresión de las reglas del juego, posturas intransigentes, personalidad explosiva, enfado y agresividad...</p> <p>Así, Paco les pedirá que le ayuden a identificar las emociones y actitudes que están perjudicando sus relaciones. El alumnado le ayudará a identificarlas y le indicarán actitudes que, bajo su experiencia personal, pueden servirle como alternativas a las anteriores para que sus relaciones mejoren (cuando a mí me hacen eso me suelo sentir (<i>cómo se sienten</i>) y prefiero que reacciones de esta manera (<i>su manera</i>).</p> <p>A continuación, y para recoger las alternativas dadas, se nombrará un secretario o secretaria encargado de ir anotando en la pizarra las alternativas o soluciones concretas que se propongan para cada una de las situaciones.</p> <p>Una vez que se ha concluido este espacio, Paco, en colaboración con el alumnado, hará un repaso y resumen de las actitudes y emociones deseables a las que debe tender y aquellas que quiere cambiar. Además, manifestará su satisfacción y su agradecimiento por la ayuda que le han prestado.</p>

SESIÓN 9	
Nombre de la actividad	Pensamientos positivos
Bloque al que pertenece	Bloque 3: Habilidades socio-emocionales
Temporalización	6 de mayo. 45 minutos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la cohesión de grupo. • Identificar las características positivas de nuestros compañeros/as. • Potenciar el sentimiento de pertenencia al grupo.

Materiales	Pelota
Descripción de la actividad	<p>Debido a que tras el análisis del sociograma pude observar como no había una gran cohesión grupal entre el alumnado y que muchos de dichos alumnos y alumnas tenían falsas percepciones acerca de su relación con el resto de compañeros, decidí llevar a cabo un último bloque de actividades sobre educación emocionales: las habilidades socio-emocionales.</p> <p>Esta actividad comenzó haciendo una lluvia de ideas sobre adjetivos calificativos positivos que se podían utilizar para definir a cualquier persona.</p> <p>Tras esta lluvia de ideas, el alumnado debe sentarse en el suelo formando un círculo. Se llevarán a cabo tantas rondas como compañeros haya en clase, en este caso 22.</p> <p>En cada ronda, un alumno o alumna debe sentarse en el medio del círculo. A continuación, el resto de sus compañeros de manera ordenada, ha de decir cosas positivas pasándose un balón sobre dicha persona (ej: me gusta cuando me ayudas en..., me gusta cuando juegas conmigo...).</p> <p>Una vez acabadas todas las rondas, se pasará a hacer un pequeño coloquio en el que se abordarán preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo te has sentido? - ¿Te ha gustado lo que han dicho de ti? - ¿Qué es lo que te gustó que te digan? - ¿Qué es lo que más te ha gustado decir? - ¿Cómo te has sentido al decir cosas positivas de tus compañeros? - ¿Te ha gustado decir cosas positivas de tus compañeros? ¿Sueles hacerlo?

ACTIVIDAD TRANSVERSAL 1	
Nombre de la actividad	Panel de las emociones
Bloque al que pertenece	Bloque 1: Consciencia emocional
Temporalización	Toda la intervención
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer conscientes a los niños de cuál es su estado de ánimo cada día. • Interpretar y reflexionar sobre las emociones sentidas durante el transcurso de la semana. • Conocer más acerca de los sucesos que le ocurren a nuestro alumnado: si están pasando por algún mal momento, si ha habido algún incidente entre los compañeros...
Materiales	Emoticonos con diversas emociones, velcro, papel continuo, objetos para decorar a la elección propia, nombres de los alumnos y alumnas y de los días de la semana impresos y plastificados

<p>Descripción de la actividad</p>	<p>El panel de las emociones está organizado en dos partes. Primeramente, en la parte superior encontramos los días lectivos de la semana organizados de lunes a viernes. Seguidamente, en la parte izquierda del panel, se encuentran dispuestos en forma de columna todos los nombres de los alumnos y alumnas de la clase de primero y segundo curso de Educación Primaria.</p> <p>Por otro lado, también encontramos una caja pequeña al lado de este panel donde se guardan una serie de recortes circulares. En estos recortes están representadas las diversas emociones trabajadas durante las sesiones de la intervención (alegría, tristeza, miedo, vergüenza, sorpresa e ira) en forma de emoticono.</p> <p>Cada día, los alumnos y alumnas, al finalizar su día en la escuela, se acercará al panel de las emociones y colocará el recorte al lado de su nombre con la emoción que han vivido con más intensidad en algún momento del día en la escuela.</p> <p>Al finalizar la semana, se hará un pequeño coloquio con el alumnado para reflexionar sobre cuestiones cómo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué emoción has sentido más esta semana? - ¿Qué ha pasado para que te sientas así? - ¿Ha pasado algo triste o que no te haya gustado? - Cuéntanos lo más bonito o divertido de esta semana.
------------------------------------	---

<p align="center">ACTIVIDAD TRANSVERSAL 2</p>	
<p>Nombre de la actividad</p>	<p>Mural</p>
<p>Bloque al que pertenece</p>	<p>Bloque 2: Regulación emocional</p>
<p>Temporalización</p>	<p>Toda la intervención</p>
<p>Objetivos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecer herramientas al alumnado para que puedan y sepan expresar sus sentimientos al haber sufrido un problema. • Aprender a resolver conflictos de manera positiva una vez se encuentren en estado de calma.
<p>Materiales</p>	<p>Corcho</p>
<p>Descripción de la actividad</p>	<p>Tras la puesta en práctica de las anteriores sesiones, es interesante ofrecer al alumnado herramientas para que puedan y sepan expresar sus sentimientos al haber sufrido un problema. Es por ello que se ha diseñado la actividad que se expondrá a continuación.</p> <p>Su objetivo principal es que el alumnado aprenda a resolver conflictos de manera positiva, una vez se encuentren en estado de calma.</p> <p>Para ello, se coloca en clase un corcho donde se encuentran una serie de frases divididas en dos columnas.</p>

En una de ellas, se encuentran las frases que podría decir la persona que se ha sentido herida durante una situación de conflicto. Algunas de estas frases puede ser las siguientes:

- No me ha gustado...
- Porque me he sentido...
- Me gustaría que...
- Podrías...

Así, cada vez que una persona se sienta herida o molesta con un compañero, puede recurrir a estas frases y entablar una conversación con la persona implicada de manera totalmente asertiva. A su vez, evitaríamos cualquier tipo de consecuencia agresiva, tanto verbal como física.

Por otro lado, encontramos en la otra columna aquellas frases que podría utilizar la otra persona implicada en el conflicto. Ejemplos:

- Lo siento...
- Lo he hecho porque...
- Yo no me he sentido así...
- Podrías...

Así, acabaríamos este conflicto preguntándoles a los niños diversas cuestiones: ¿Cómo te has sentido?, ¿Cómo te sientes ahora?, ¿Cómo prefieres resolver un conflicto?

Esta actividad es transversal puesto que se utilizará a lo largo del curso escolar y no durante la exposición de una sesión.