



Facultade de Ciencias da Educación

Traballo de
fin de grao

**Deseño dun proxecto de
educación emocional para
alumnado de sexto de
educación primaria:**

Atrévete a emocionarte!

María Barreiro Laranjo

Xuño 2022

Diseño dun proxecto de educación emocional para alumnado de sexto de educación primaria: Atrévete a emocionarte!

Diseño de un proyecto de educación emocional para alumnado de sexto de educación primaria: Atrévete a emocionarte!

Design of an emotional education project for sixth graders: Dare to get excited!

Resumo:

A pesar de que cada vez son máis os/as profesionais e as institucións que apostan por introducir programas, recursos e metodoloxías relacionadas coa educación emocional, este proceso socioeducativo segue a ter unha influencia moi débil no que respecta ao currículo escolar do noso territorio. Isto débese a que aínda se mantén presente a idea de que a adquisición de coñecementos teóricos e contidos académicos é máis importante que desenvolver as nosas habilidades sociais, así como as capacidades para resolver conflitos, xestionar emocións e relacionarnos cos nosos iguais. Por iso mesmo, o deseño deste proxecto de intervención ten unha dobre finalidade: por un lado, dar resposta a unha serie de necesidades socioemocionais detectadas nunha aula de educación primaria (6º curso); por outra, visibilizar a importancia de desenvolver a intelixencia emocional co mesmo protagonismo que se traballan outras intelixencias, apostando polas titorías como o marco espazo-temporal máis idóneo para adquirir esas aprendizaxes dentro da súa contorna escolar.

Palabras clave: intelixencia emocional, educación emocional, habilidades sociais, emocións, titorías

Resumen:

A pesar de que cada vez son máis los/las profesionales y las instituciones que apuestan por introducir programas, recursos y metodologías relacionadas con la educación emocional, este proceso socioeducativo sigue a tener una influencia muy débil en lo que respecta al currículo escolar de nuestro territorio. Esto se debe a que todavía se mantiene presente la idea de la adquisición de conocimientos teóricos y contenidos académicos es más importante que desarrollar nuestras habilidades sociales, así como las capacidades para resolver conflictos, gestionar emociones y relacionarnos con nuestros iguales. Por eso mismo, el diseño de este proyecto de intervención tiene una doble finalidad: por un lado, dar respuesta a una serie de necesidades socioemocionales detectadas en un aula de educación primaria (6º curso); por otro, visibilizar la importancia de desarrollar la inteligencia emocional con el mismo protagonismo que se trabajan otras inteligencias, apostando por las tutorías como el marco espacio-temporal más idóneo para adquirir aprendizajes dentro de su entorno escolar.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación emocional, habilidades sociales, emociones, tutorías

Abstract:

Despite the fact that more and more professionals and institutions are committed to introducing programs, resources and methodologies related to emotional education, this socio-educational process continues to have a very weak influence on the school curriculum in our territory. This is because the idea that the acquisition of theoretical knowledge and academic content is more important than developing our social skills, as well as the ability to resolve conflicts, manage emotions and relate to our peers, is still present. For this reason, the design of this intervention project has a double purpose: on the one hand, respond to a series of socio-emotional needs detected in a primary education classroom (6th grade); in the other hand, make visible the importance of developing emotional intelligence with the same prominence that other intelligences are worked on, betting on tutoring as the most suitable space-time framework to acquire learning within its school environment.

Keywords: emotional intelligence, emotional education, social skills, emotions, tutorials

ÍNDICE

Introdución	1
1. Marco teórico	3
1.1. Aproximación conceptual ao ámbito da educación emocional	3
1.2. Importancia da educación emocional ao longo da historia	7
1.3. Obxectivos da educación emocional	12
2. Contextualización e análise de necesidades: destinatarios e destinatarias	14
2.1. O centro e a súa contorna	14
2.2. Entidade responsable	15
2.3. Características do grupo e xustificación de necesidades	16
3. Obxectivos do proxecto de intervención	16
4. Metodoloxía e actividades	17
4.1. Principios metodolóxicos xerais	18
4.2. Actividades	20
5. Temporalización	27
6. Recursos	29
6.1. Recursos humanos	29
6.2. Recursos materiais	29
6.3. Recursos financeiros	31
7. Avaliación: momentos e instrumentos	32
7.1. Avaliación inicial	32
7.2. Avaliación do proceso	33
7.3. Avaliación final	34
Conclusións e contribución á mellora das competencias profesionais	35
Referencias	39
Anexos	41

INTRODUCCIÓN

O presente Traballo de Fin de Grao (TFG) referente á titulación de Pedagogía que se imparte na Universidade de Santiago de Compostela vén culminar o proceso que tivo lugar nestes catro anos de formación, á vez que pretende plasmar as competencias adquiridas para pór en marcha prácticas e intervencións socioeducativas destinadas a mellorar o desenvolvemento integral dun grupo de nenos e nenas.

Foron moitos os motivos que nos levaron a escoller a modalidade de proxecto de intervención para este TFG, pero o que máis pesa de todos eles é a oportunidade persoal de traballar como monitora de ocio e tempo libre nun colexio no que se imparte a educación primaria dende o ano 2018. Isto permitiu manter un contacto directo co grupo de nenos e nenas de sexto curso, con titores e titoras, equipo directivo e demais axentes educativos que forman parte desta institución e que axudaron, non só a xerminar a idea deste proxecto, senón tamén que se converteron en figuras indispensables na posta en práctica dunha parte do mesmo. Isto débese a que o contexto no cal se desempeñan os labores de monitora foron o escenario idóneo para poder coñecer diferentes carencias emocionais e mesmo poñer a proba algunha das actividades deseñadas.

O obxectivo que se persegue a través destas páxinas é elaborar un proxecto no que nenos e nenas sexan protagonistas. A clave para lograr isto, segundo Romera (2017), está no sinxelo, no simple e no positivo. Por iso mesmo, imos interactuar con esta rapazada manténdonos sempre nunha metodoloxía na que o autoconhecimento, a motivación persoal e a aprendizaxe significativa estean sempre presentes.

Durante un período de oito semanas, imos tratar de dar resposta a unha serie necesidades emocionais dun grupo de nenos e nenas de sexto de primaria, que están a punto de atravesar o cambio á secundaria. É dicir, que se encontran nun período de transición onde os cambios a nivel hormonal, fisiolóxico e/ou social están a florecer a ritmos moi diversos.

Por iso mesmo, non atopamos mellor forma de paliar os efectos deste cambio, que introducindo contidos e actividades relacionadas coa educación emocional. Este camiño, que estamos a piques de emprender xunto a todos eles e elas, non só lles vai permitir coñecer as diversas emocións que podemos vivir e sentir ao longo da nosa vida, senón que tamén lles ofrecerá a oportunidade de coñecerse máis a si mesmos/as, de aprender a xestionar mellor as súas emocións nos diferentes contextos da vida cotiá, así como desenvolver habilidades que permitan mellorar as relacións e a convivencia cos demais.

Para que este proxecto non careza de sentido e coherencia, estruturámolo da seguinte maneira:

- **Marco teórico**

Neste primeiro apartado preténdese facer unha aproximación ao termo de “educación emocional”, dende as súas orixes ata a actualidade, afondando na historia que se agocha tras a súa aparición no eido da educación, así como delimitar os obxectivos que se perseguen coa educación emocional. As achegas de diferentes autores/as ábreannos os ollos cara ao entendemento e á comprensión do que realmente son as emocións e de que como estas determinan o noso comportamento e as nosas relacións cos demais.

- **Contextualización**

É fundamental coñecer onde e con quen imos traballar. Este apartado explica as características principais da contorna do centro no que se enmarca este proxecto, das persoas destinatarias (un grupo de nenos e nenas de sexto de educación primaria) e da entidade responsable do deseño e desenvolvemento do mesmo (Asociación Española da Educación Emocional - ASEDEM).

- **Obxectivos**

Plasmamos aquí os elementos que van marcar a dirección do proxecto. Os fins que se pretenden acadar guiarán o conxunto de actuacións a desenvolver.

- **Metodoloxía e actividades**

Neste apartado atópase o corazón deste proxecto de intervención, posto que as actividades a realizar son as que nos permiten acadar os obxectivos fixados e concretar todas esas ideas e propostas que, durante meses, estivemos valorando para un grupo de nenos e nenas que están a piques de vivir unha das etapas máis importantes dentro do seu desenvolvemento físico e social. Abórdanse os principios metodolóxicos básicos que se tiveron en conta para o deseño das actividades, así como incluímos as oito fichas correspondentes a cada dinámica, nas cales se mostran os obxectivos específicos que se pretenden lograr con cada unha delas, os materiais necesarios, a data concreta, e unha breve descrición sobre o seu desenvolvemento.

- **Temporalización**

O marco temporal tamén é unha cuestión imprescindible á hora de deseñar e poñer en marcha un proxecto de intervención. Neste caso, facilítase información detallada en canto ao trimestre escollido para realizar as actividades, especificando a hora e o día, á vez que se apuntan os motivos que levaron a escoller esta temporalidade e esa franxa horaria da xornada escolar.

- **Recursos**

Saber que materiais imos precisar, que recursos pon o centro á nosa disposición ou cales dispoñemos dentro da asociación, son aspectos cruciais que tamén hai que contemplar no deseño dun proxecto. Neste apartado ofrécese unha visión de conxunto de todos os recursos que se necesitan neste proxecto: humanos, materiais, tecnolóxicos e financeiros.

- **Avaliación**

Neste último apartado que conforma o deseño do proxecto explícase a concepción da avaliación que vai estar presente dende o inicio ata o final do mesmo, e achega os instrumentos concretos que empregaremos para valorar o seu desenvolvemento e comprobar en que medida se cumpriron, ou non, os obxectivos formulados.

A continuación presentamos unha última parte na que se recollen as valoracións e reflexións persoais centradas nas experiencias e aprendizaxes vividas durante o deseño deste proxecto, o que se traduce nunha contribución de mellora sobre as miñas competencias profesionais, así como tamén poñemos a mirada na perspectiva de futuro que vai florecendo cada vez con máis intensidade e motivación de cara a novos retos e metas educativas.

Finalmente, inclúese un apartado de Referencias, que dá a coñecer as diversas fontes de información consultadas, e unha serie de Anexos que complementan o traballo realizado, achegando imaxes dalgúns dos recursos e materiais empregados no desenvolvemento das actividades.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Aproximación conceptual ao ámbito da educación emocional

Na actualidade é bastante complexo dar unha única definición do concepto “educación emocional” na que se poidan contemplar todas e cada unha das dimensións que abarca. O seu significado envolve numerosos aspectos que, durante décadas, foron obxecto de estudo e de análise en diversos ámbitos sociais, educativos, e mesmo científicos. Mais, precisamente grazas a todos/as eles/as e aos importantes avances da neuroloxía e psicoloxía, é posible comprender, con claridade e propiedade, o que son as emocións e como estas determinan gran parte da nosa condición como seres humanos.

Actualmente, cando falamos de educación emocional, referímonos a un proceso continuo e permanente que debe estar presente en todas as etapas da vida, dende o nacemento ata a vellez, adaptándose sempre aos tempos e á forma na que as persoas van mudando a forma de convivir e relacionarse (Bisquerra & Pérez, 2012).

A miúdo, esta adaptación aos cambios é a que nos fai contemplar as emocións dende diferentes perspectivas. É aquí, onde autores como Steiner (2013), entre outros/outras, ocuparon gran parte da súa traxectoria profesional en intentar entender como as emocións determinan o noso comportamento, a nosa forma de actuar e de resolver conflitos, así como a forma de relacionarnos cos demais.

Con el, aprendemos que as emocións son unha condición humana relacionada coa supervivencia e coa capacidade de adaptación que temos como seres humanos. É un dos primeiros autores/autoras en falar da análise transaccional con matices de neuroeducación. Ademais, dá a coñecer unha realidade da educación emocional baseándose na actualidade en si mesma, visibilizando unha problemática xeneralizada nas novas xeracións onde cada vez é máis apreciable a falta de competencias emocionais e a carencia de habilidades sociais, caendo na posibilidade de converterse nunha nova era de *xordos* e *analfabetos* emocionais (Steiner, 2013).

Moitas das investigacións que este autor realizou no campo das emocións foron o punto de partida para moitos e moitas profesionais que comezaron a contemplar a necesidade de traballar a educación emocional dentro das aulas, co obxectivo de desenvolver aquelas capacidades máis afectivas e condutuais que xa despertaran o interese das pedagogas e pedagogos na época da Escola Nova. Neste sentido, atrevémonos a definir a educación emocional como un proceso educativo que pretende potenciar o desenvolvemento das competencias emocionais como un elemento esencial do desenvolvemento humano, para capacitálo para a vida coa finalidade de aumentar o benestar persoal e social do mesmo (Bisquerra, 2000). Con esta definición, a escola cobra aínda máis protagonismo no que respecta ao panorama das emocións, xa que non se vai a concibir como un lugar no que unicamente se transmiten saberes e coñecementos a nivel cognitivo, senón que tamén se aprenden outras competencias relacionadas coa convivencia, autoestima, educación afectiva, construción da identidade e mesmo educación sexual (Bouza, 2008, como se cita en Ferreiro et al., 2008).

Outro dos fitos importantes no que respecta ao panorama conceptual das emocións foi o momento no que se acuñou o termo intelixencia emocional por Salovey e Mayer (1990, como se cita en Romera, 2017), definíndoa como a habilidade para manexar emocións e sentimentos, caendo na conta das diferenzas entre ambos e do seu uso para conducir a nosa vida. Nesta liña, sería un erro falar de educación emocional sen facer mención ao vínculo que este proceso ten co desenvolvemento da intelixencia emocional, xa que, tal e como indica Steiner (2013), ambos os termos necesítanse mutuamente para chegar a ter un sentido e un fin claro e propio no ámbito educativo. Esta definición actualízase e perfecciónase da man de Aguado

(2014), onde apela a que a intelixencia emocional trátase dunha habilidade que nos capacita para escoller a emoción axeitada nun momento concreto. Ademais, é importante engadir que este psicólogo constitúe unha gran figura no panorama da educación emocional, xa que contribuíu con grandes reflexións como a de que grazas á razón, o ser humano diferénciase dos animais, pero que grazas ás emocións, este é capaz de diferenciarse das máquinas (Aguado, 2014).

Outro autor de moito renome neste campo é Goleman (1996) que, a través da súa obra Intelixencia emocional, deu a coñecer esta intelixencia a nivel internacional, poñendo énfase nas cinco dimensións que el considera primordiais para desenvolve-la: autoconciencia emocional, automotivación, empatía, autoxestión emocional e habilidades sociais.

Damasio (como se cita en Romera, 2017), outra das figuras representativas no ámbito da intelixencia emocional, afirmaba que as emocións non son máis que unha reacción fisiolóxica do corpo fronte a estímulos externos. Baseándose nesta mesma idea, Asensio (2002) tamén as define como estados psicofisiolóxicos que nos predispoñen a realizar un definido repertorio de comportamentos. Por esta mesma razón, naceron diferentes controversias sobre a totalidade de emocións que o ser humano pode ser capaz de experimentar ao longo da súa vida cotiá.

Neste contexto, debemos coñecer as diferentes clasificacións que ao longo da historia se foron realizando sobre as emocións. Por un lado, Steiner (2013) suxeriu unha clasificación baseándose nos compoñentes “agradable” ou “desagradable”, distinguindo así entre emocións positivas e negativas. Mais, nesta liña, Romera (2017) afirma que as emocións non son boas nin malas, senón que todas son necesarias para sobrevivir, xa que son respostas adaptativas que garanten a supervivencia do ser humano.

Estudos máis recentes como o de Díez (2021) amosan unha clasificación entre emocións básicas e sociais, sendo as primeiras as que están relacionadas coa supervivencia e coa rede neuronal que se forma no ser humano para dar resposta a diferentes situacións, mentres que as sociais tamén coñecidas como emocións autoconscientes, aparecen cando analizamos o noso comportamento, conduta ou desexos. Estas están fortemente ligadas aos nosos pensamentos, á nosa moral, dadas as consecuencias sociais que se derivan dela, como a culpa, a vergoña ou o orgullo, entre outras.

Pola súa parte, Pau Ekman (1972, como se cita en Romera, 2017) chegou á conclusión de que eran seis as emocións universais. Esta idea foise estendendo durante décadas, mais ao chegar aos anos noventa, este pensamento comezou a mudar e a xerar debate entre os equipos de investigación educativa, creando novas

perspectivas sobre o número de emocións que podemos chegar a sentir e vivir. En 2014, un estudo do Instituto de Neurociencia de Glasgow, segundo Romera (2017), sacou á luz un informe no cal argumentaba que as emocións básicas son catro: a ira, a tristeza, a alegría e o medo; mais outros estudos de anos posteriores, como o que realizou Díez (2021), reafirmouse na idea inicial de Ekman de que as emocións básicas son seis, engadindo a sorpresa e o asco, xa que consideraban que estas tamén forman parte desa rede neuronal que lle permite ao ser humano evolucionar, adaptarse aos cambios e reaccionar instintivamente a diferentes situacións da vida.

Por unha banda, é importante recalcar que para ter unha correcta base conceptual dos termos relacionados coa educación emocional, é indispensable diferenciar as emocións, dos estados de ánimo, dos sentimentos e dos valores. Os valores son constructos sociais que derivan de culturas concretas, crenzas e costumes. Son aprendidos e necesarios para calquera proceso educativo, pero non son emocións nin sentimentos. Certo é que os sentimentos van arraigados ás emocións, e a pesar de que se adoitan confundir con asiduidade, son conceptos que aluden a cuestións diferentes (Romera, 2017). As emocións caracterízanse por ser fugaces e intensas. Isto quere dicir que a pesar de ter un comezo brusco, a súa duración é curta, o que provoca unha activación fisiolóxica rápida. Pola contra, os estados de ánimo teñen unha intensidade moito máis baixa (Díez, 2021), pero mantéñense durante moito máis tempo de maneira estable, polo que a resposta fisiolóxica non é tan eminente.

Por outra banda, hai autores e autoras que apostan por dar unha visión moito máis global das emocións, converténdoo nun gran obxecto de estudo en campos científicos como a neuroeducación. Por exemplo, Servan (2003), especialista nas neurociencias cognitivas e con formación proveniente do campo da medicina e da psiquiatría, describe a educación emocional como un proceso que vai máis alá do desenvolvemento cognitivo humano, atravesando os muros da neuroloxía e explicando a maneira na que os sistemas de neuronas xeran emocións e pensamentos en cada un de nós. Precisamente deste razoamento é de onde saen todas as discrepancias e debates en relación con certas emocións que, a miúdo, non se consideran como tal, senón que se definen como manifestacións confusas de certos comportamentos e actuacións sociais que determinan gran parte da nosa condición como seres humanos.

Todas estas contribucións que foron saíndo á luz co paso dos anos, foron os fíos que axudaron a tecer a rede na que se asenta a definición da educación emocional que coñecemos hoxe en día, e que nos permite introducirnos neste mundo con propiedade e coñecemento.

En definitiva, poderíamos catalogar as emocións en función do significado que lle deamos ao feito acontecido. Todo isto, deixa en manifesto que as emocións son as que moven a nosa vida, as que nos axudan a vivirla e a gozala en todas as súas versións, á vez que determinan gran parte da nosa conduta e comportamento nos diferentes contextos sociais.

1.2. Importancia da educación emocional ao longo da historia

Definir con exactitude a década ou a temporalidade na cal se comeza a falar de educación emocional no noso contorno socioeducativo non é tarefa doada. Ben certo é que os estudos e informes sobre este eido verifican que a preocupación polos contidos emocionais no terreo educativo non é recente, e que o papel que cumpren no desenvolvemento integral do ser humano contemplouse como un percorrido de continuos avances e retrocesos tanto a nivel legislativo coma nas propias prácticas educativas (Sánchez, 2011).

Nos anos 70 empézase a falar de emocións básicas, de intercambio de estímulos ou dos diferentes estados do “eu” nas investigacións sobre educación e psicoloxía, mais será a partir dos anos 90 cando comeza a usarse o termo “educación emocional” dentro do panorama educativo-social do noso país (Bisquerra & Pérez, 2012).

Nesta década, as aportacións e os traballos realizados en termos de “intelixencia emocional” popularízanse e adquiren unha maior importancia na dimensión cognitiva á vez que se vai alimentando a necesidade de crear contextos educativos e sociais que permitan educar en competencias emocionais (Salovey & Sluyter, 1997, Goleman et al., 2002, como se cita en Sánchez, 2011).

Na literatura psicopedagóxica, este termo aparece por primeira vez no ano 1966, concretamente na revista *Journal of Emotional Education*, que foi editada ata o ano 1973. Durante este período, a educación emocional concibiuse principalmente como unha aplicación educativa dos principios de terapia racional-emotiva (Pérez-González & Pena, 2012) centrada única e exclusivamente no desenvolvemento do intelecto e –a pesar de que nas décadas anteriores se divulgou a necesidade dunha educación integral que dera resposta ás dimensións máis sociais e afectivas dos seres humanos– o desenvolvemento da educación emocional foi unha cuestión moi ignorada no currículo escolar ao longo da historia (Tapia, 1998, como se cita en Vivas, 2003).

Moitas das investigacións consultadas centráronse en buscar e analizar as causas de por qué a educación emocional foi un contido tan evitado e esquecido durante décadas no noso sistema educativo. A gran maioría coinciden en que a educación que caracterizamos por “tradicional” sempre primou as competencias

académicas por enriba de calquera competencia emocional. De feito, Bach e Darder (2002, como se cita en Sánchez, 2011) consideran que esta idea xa vén promovida da época da Ilustración, onde a supremacía da razón converteuse nunha corrente onde a adquisición de coñecementos e capacidades de razoamento constituían a base do desenvolvemento integral da persoa.

É aquí onde a pedagogía abarca un papel relevante, posto que foi grazas a moitos pedagogos e pedagogas (xunto co apoio de profesionais doutros ámbitos) que ao longo da historia insistiron na importancia de integrar, no proceso educativo, o desenvolvemento cognitivo co compoñente afectivo. Este interese foi a forza motriz que impulsou aos profesionais da educación máis contemporáneos a afondar na fusión destes dous conceptos, a partir dos cales nacen os procesos emocionais como un aspecto clave no desenvolvemento integral da persoa (Salovey & Mayer, 1990, Goleman, 1996, como se cita en Vivas, 2003).

Centrándonos máis nas orixes da educación emocional dentro do panorama educativo-escolar, debemos falar do momento no que se comeza a estudar e analizar os intercambios de respostas entre os seres humanos e os estímulos que se van xerando a partir das mesmas. Cómpre aludir aquí á Análise Transaccional, unha teoría creada por Eric Berne, un profesional da psiquiatría e da psicanálise (Indurain & Ricarte, 1992), que constitúe o corazón da educación emocional. Esta teoría da personalidade forma parte da área da Psicoloxía Humanista, e ten un papel crucial no que respecta ao desenvolvemento da intelixencia emocional, xa que sostén que as persoas deben aprender a coñecerse, pensar e decidir por si mesmas, integrando os compoñentes afectivos á vez que traballan as capacidades intelectuais, para así garantir o seu desenvolvemento integral (Indurain & Ricarte, 1992).

A partir desta teoría, naceu o interese e a preocupación de milleiros e milleiras de profesionais da educación por introducir a intelixencia emocional nas rutinas escolares, ata chegar ao punto de facela presente dentro do currículo escolar.

Outro momento histórico no eido das emocións foi a aparición das intelixencias múltiples de Howard Gardner (2013). Coa chegada desta teoría, o estudo da intelixencia deu un xiro de 180 graos, ao pasar dunha concepción unitaria da intelixencia, a unha concepción totalmente multifactorial. As investigacións deste psicólogo non só confirman que a intelixencia académica non é un factor concluínte no desenvolvemento cognitivo dunha persoa, senón que se descubre unha rede de intelixencias variadas que lle permitirá indagar en cales son as habilidades nas que presenta máis ou menos destrezas. Precisamente, a última intelixencia que se uniu a este agrupamento foi a emocional, e a súa evolución neste panorama chegou a tal dimensión que ata se creou unha proba estandarizada denominada MSCEIT para

avaliada en diversos contextos, baseada nas catro dimensións que caracterizan a intelixencia emocional: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional e manexo de emocións (Díez, 2021).

Non obstante, ao longo da historia, as fontes das cales se extrae información sobre as emocións ou mesmo os recursos que empregamos para desenvolver a intelixencia emocional foron mudando, deixando de poñer énfase unicamente nas investigacións empíricas ou traballos de campo, e apostando por empregar outras vías máis accesibles a todos os públicos. Por exemplo, autores/as como Núñez e Valcárcel (2016) dedicáronse a visibilizar as emocións dende a arte e a literatura, creando obras en diversos formatos (contos, manuais...) para traballar coas novas xeracións dende a innovación e a creatividade, aportando mensaxes realmente alentadoras sobre o beneficioso que é aprender a identificar as nosas emocións e saber en que consisten dende as primeiras etapas da vida.

Inclusive no mundo do cine, a educación emocional conseguiu facerse eco grazas a curtas e filmes que acadaron unha alta repercusión entre o público máis infantil, e que se converteron en grandes recursos para traballar as competencias emocionais tanto dentro como fóra da aula. Falamos, así, da película estadounidense *In side Out*, estreada en xuño de 2015, que presenta dunha forma lúdica e interactiva como funcionan as emocións e os sentimentos no noso cerebro, dándolle vida a cada emoción a través de diferentes personaxes (Porto, 2016).

Mais non só a chegada de teorías innovadoras, recursos didácticos e a insistencia de todos estes/estas autores/as foi o que provocou que a educación emocional se abriera camiño no panorama socioeducativo, senón que este xurdimento tamén ten as súas raíces nos diferentes acontecementos sociais que nos foron alarmando nos últimos anos, que influíron considerablemente na forma na interactuamos e nos comportamos cos demais. Moitas das estatísticas realizadas nos últimos anos reflicten elevados índices de fracaso escolar, dificultades na aprendizaxe, diagnósticos de estrés e ansiedade en idades cada vez máis temperás, indisciplina escolar ou índices baixos de autoestima durante as etapas escolares de primaria e secundaria (Vivas, 2003). Na actualidade, cada vez son máis os/as profesionais que atribúen as causas desde tipo de problemáticas a unha escasa educación emocional na etapa da escolaridade obrigatoria.

Precisamente, o Informe do Instituto de Saúde Mental Infantil (Child Mind Institute, 2018, como se cita en Díez, 2021) afirma que nos últimos 10 anos foron aumentando os trastornos de ansiedade nos menores de 17 anos, pasando dunha prevalencia do 3,5% a un 4,1%. De feito, moitas destas investigacións apuntan que os

e as adolescentes da sociedade actual teñen o dobre de posibilidades de ter que recorrer a un profesional da saúde mental que na década dos 80.

Por esta mesma razón, o feito de incorporar o desenvolvemento das competencias socioemocionais ao currículo escolar constitúe unha ferramenta moi útil para mellorar os niveis de adaptación, autoconocemento e resolución de conflitos nos diferentes contextos educativos e sociais (Vivas, 2003). De feito, na actualidade lograronse evidencias científicas de que os programas de educación emocional aumentan considerablemente a posibilidade de mellorar o clima e as relacións sociais dentro da aula.

Neste senso, cabe traer a colación a Dewey (1993, como se cita en Vivas, 2003) que reflexionou profundamente acerca da natureza das nosas escolas, facendo unha importante análise sobre a súa finalidade: non debían de perseguir só fins académicos, senón tamén fins emocionais. É aquí onde a pedagogía volve a cumprir un papel importantísimo, xa que moitos dos pedagogos e pedagogas que deixaron pegada na historia desta ciencia educativa como María Montessori, Johann H. Pestalozzi ou Célestine Freinet, entre outros, insistiron, nos seus tempos, na importancia da afectividade e dos sentimentos e das habilidades sociais no ámbito da educación, abrindo así o camiño que os autores e as autoras contemporáneas seguiron ata conseguir que o tratamento das emocións deixase de ser un tema tabú nas nosas escolas.

Ámbitos como a psicoloxía, a pedagogía ou a neuroloxía forxaron lazos moi fortes co panorama educativo, deixando que se abran novas portas ás investigacións sobre como as emocións forman parte do desenvolvemento cognitivo das persoas. Aínda así, os avances da neurociencia non conseguiron traspasar os infranqueables muros de moitas das nosas escolas (Romera, 2017), ata o punto de deixar aberto un debate sobre a repercusión e o protagonismo que a educación emocional, ten, a día de hoxe, no currículo escolar.

Gúell e Muñoz (2000, como se cita en Vivas, 2003) refiren que a proposta curricular na Educación Secundaria Obligatoria do noso país propón como meta desenvolver unha educación integral na que se teñan en conta aspectos socio-afectivos. Máis na posta en práctica contémplanse numerosas irregularidades, tal e como sostén Espejo (1999, como se cita en Vivas, 2003) sobre a existencia dunha disociación entre os principios teóricos que definen a normativa, e a realidade da práctica educativa, insistindo en que a configuración do currículo escolar realiza unha consideración moi pobre de contidos afectivos-motivacionais que poidan contribuír ao desenvolvemento e xestión das emocións nas etapas escolares.

A crecente toma de conciencia dentro da comunidade educativa sobre a educación emocional provocou que moitos e moitas profesionais da educación visibilizaran a necesidade de traballar as emocións nas diferentes etapas educativas do noso sistema, pero á vez se atoparon con diversas trabas que obstaculizaban o desenvolvemento da intelixencia emocional nun contexto que permitira abordalas como unha competencia básica.

No que respecta á lexislación, a educación emocional sempre foi unha cuestión debilmente contemplada. Ben certo é que a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de Maio, de Educación (LOE) si fai partícipe as emocións como parte do desenvolvemento integral das persoas: “Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una educación de calidad adaptada a sus necesidades” (p. 17159). De novo, no artigo 71 faise fincapé en que será a Administración Educativa a que achegará todos e cada un dos medios necesarios para que todo o alumnado alcance ese máximo nivel de desenvolvemento.

Isto supuxo un gran progreso no que respecta ao recoñecemento da importancia da educación emocional como parte fundamental do desenvolvemento das persoas (Bouza, 2008, como se cita en Ferreiro et al., 2008), achegando unha visión da educación que vai máis alá das capacidades cognitivas, abríndolle o camiño ás capacidades condutuais e afectivas que tan necesarias son para o desenvolvemento integral. Superáronse, así, as ideas aportadas pola Lei Orgánica 1/1990, do 3 de outubro, de Ordenación Xeral do Sistema Educativo (LOXSE) como a de concibir a educación emocional como un contido meramente transversal, abrindo un novo camiño cara a unha educación que dera unha maior cabida ás competencias emocionais nas diferentes etapas escolares.

Este novo enfoque no desenvolvemento das competencias, xunto coa incorporación de metodoloxías innovadoras que empezaron a emerxer con forza nas nosas aulas, constituíron todo un progreso a nivel curricular no que respecta á educación emocional.

A pesar destes importantes avances, a educación emocional segue tendo unha influencia baixa a nivel curricular. Situación que, coas seguintes reformas educativas –como a LOMCE ou a Lei Orgánica 3/2020, de 29 de decembro, pola que se modifica a Lei Orgánica 2/2006, do 3 de maio, de Educación (LOMLOE)–, non fixo máis que empeorar, deixando caer no esquecemento moitos dos logros que anteriormente se conseguiran neste eido dentro do sistema educativo. En Galicia, atopamos salpicados contidos e criterios de avaliación relacionados coas emocións no Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na

Comunidade Autónoma de Galicia (véxase o Anexo 1), aspectos que quedan lonxe dunha posta en práctica íntegra e sistemática do que é a educación emocional.

Na actualidade xa contamos cun considerable desenvolvemento de programas vinculados á educación emocional levados a cabo tanto dentro como fóra da escola, co obxectivo de ofrecerlle a todas as persoas a posibilidade de espremer ao máximo a súa propia intelixencia emocional (Romera, 2017). Aínda así, a natureza da gran maioría destas iniciativas e programas non vén dada pola súa aparición no currículo educativo¹, senón polo interese persoal de moitos e moitas profesionais que si apostan por unha educación que contemple o desenvolvemento da intelixencia emocional como algo indispensable para os seres humanos e que, polo tanto, moven ceo e terra para poder desenvolver algún proxecto encamiñado a traballar con todas e cada unha das capacidades e habilidades que nos ofrece esta intelixencia.

1.3. Obxectivos da educación emocional

Co paso do tempo, observouse que adquirir competencias emocionais era, probablemente, unha das tarefas máis complexas de conseguir a nivel educativo. Tal e como afirman Bisquerra e Pérez (2012), un alumno ou alumna de 11-12 anos durante un trimestre pode aprender a resolver ecuacións, distinguir diferentes tipos de oracións ou coñecer os movementos sociais máis importantes dun determinado século, pero nese tempo o que non pode é aprender a regular totalmente todas as súas emocións, xa que esta acción require un traballo continuo ao longo de toda a vida.

No marco da escola, a educación emocional ten como obxectivo desenvolver as competencias emocionais e sociais do alumnado (Bisquerra, 2000, 2011), mais esta meta ten un significado que vai moito máis alá das paredes de calquera institución educativa, xa que a importancia de reforzar a dimensión emocional e social coa cognitiva, facilitan a que se estableza un vínculo entre a xestión das emocións e a aprendizaxe de contidos académicos-curriculares, xerando así un clima idóneo para a motivación, a resolución de conflitos e, sobre todo, para potenciar a mellora de relacións sociais (Sánchez, 2011).

De toda esta serie de cuestións, nacen os proxectos e programas baseados na educación emocional, pero, fundamentalmente, aflora a importancia de visibilizar e desenvolver as nosas capacidades e habilidades emocionais como unha das

¹ En Galicia existe un programa educativo promovido pola Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades en convenio coa Fundación Botín. Véxase a *Resolución do 18 de maio de 2022 da Secretaría Xeral de Educación e Formación Profesional pola que se convoca a selección de centros docentes públicos de educación infantil, primaria, secundaria, educación especial e formación profesional dependentes da Consellería de Cultura, Educación, Formación Profesional e Universidades para incorporarse ao programa Educación Responsable: programa para o desenvolvemento da educación emocional, social e da creatividade, para o curso 2022/23*. <https://bit.ly/3mJApvS>

principais vías para alcanzar o benestar social e persoal. No entanto, para poder chegar a este punto, é necesario saber os propósitos que se agochan tras o que coñecemos como educación emocional.

Díez (2021), psicóloga educativa especializada na intervención durante a infancia e adolescencia, aposta por definir os seguintes obxectivos como as pezas clave ás que se deben chegar a través da educación emocional:

- Adquirir un mellor coñecemento das propias emocións desenvolvendo o pensamento crítico cun enfoque de mellora persoal, proporcionando ferramentas útiles a longo prazo que permitan alcanzar metas realistas.
- Coñecer estratexias de regulación emocional: autocontrol e xestión de emocións que xeran malestar e interfíren na consecución de obxectivos persoais e grupais.
- Tomar conciencia do valor propio e da autoestima, así como desenvolver un comportamento emocionalmente intelixente que permita tamén relacionarse dunha forma sa e equilibrada cos demais.
- Traballar as habilidades sociais: xestionar os problemas de convivencia e condutas inapropiadas, traballar a asertividade e cooperación entre o alumnado, de forma que o clima permita cultivar o crecemento integral de todos.

Do mesmo xeito que acontece noutros ámbitos socioeducativos, na educación emocional non basta só con definir os obxectivos xerais que enmarquen a finalidade que se persegue, senón que tamén é necesario formular unha serie de obxectivos específicos que concreten e materialicen as metas que queremos alcanzar. Para iso, Bisquerra e Pérez (2012) poñen á nosa disposición unha lista de fins que resaltan os aspectos máis relevantes en relación coa educación emocional:

- Adquirir un mellor coñecemento das propias emocións.
- Identificar as emocións nun mesmo e nos demais.
- Desenvolver habilidades para motivarse.
- Aprender a xestionar correctamente a frustración.
- Desenvolver habilidades para xerar emocións positivas.
- Aprender a adoptar actitudes positivas nas diferentes situacións da vida.
- Previr os efectos nocivos das emocións negativas.
- Desenvolver as habilidades que permiten regular as emocións.

No que respecta á educación emocional é moi común que as metas a perseguir coincidan entre os e as diferentes autores/as, investigadoras/os e demais persoas relacionadas con este eido, mais cabe establecer unha distinción entre os obxectivos

da educación emocional e os obxectivos dos proxectos de intervención baseados na mesma. Hai que ter en conta que os proxectos de educación emocional están dirixidos cara a un público específico e cunhas actividades e dinámicas concretas, polo que a formulación das súas metas e propósitos debe estar adaptada ao contexto no que se sitúa e ás persoas destinatarias, ademais de atender a outros moitos aspectos que determinan gran parte da posta en marcha do proxecto en cuestión.

Neste senso, recollemos unha serie de criterios que consideramos fundamentais á hora de deseñar, implementar e avaliar calquera proxecto de educación emocional para que o seu desenvolvemento e consecución sexan o máis óptimos posibles (Pérez-González & Pena, 2012):

- Ofrecer oportunidades para practicar todas as facetas da educación emocional e favorecer o seu desenvolvemento en diversas situacións e contextos.
- Incluír e fomentar a formación e o asesoramento dos diferentes axentes educativos: profesorado, docentes, orientadores/as, familias...
- Empregar técnicas de ensinanza-aprendizaxe activas e innovadoras, que fomenten a participación e a aprendizaxe cooperativa.
- Asegurar o apoio do centro e de todos os axentes que conforman a comunidade educativa (dirección, claustro, familias, resto de persoal docente...) antes de iniciar o proxecto.
- Especificar os obxectivos do programa dun xeito que sexan doadamente avaliáveis e comprensibles, facilitándolle así ao alumnado que poida comprometerse coa consecución dos mesmos.
- Realizar unha avaliación continua: antes, durante e despois da aplicación do proxecto.

2. CONTEXTUALIZACIÓN E ANÁLISE DE NECESIDADES: DESTINATARIOS E DESTINATARIAS

2.1. O centro e a súa contorna

O centro no cal imos desenvolver o noso proxecto está situado no Concello de Ames (Provincia de A Coruña), concretamente nunha zona interurbana, dado que nas súas inmediacións atopamos un conxunto de pequenas aldeas agrupadas, situadas a menos de dous quilómetros de distancia á vila principal deste concello. O número de habitantes é de 31993 (IGE, 2021), situándose como o décimo segundo concello con maior número de poboación de toda Galicia. Ademais, o seu alto índice de natalidade, fai que se converta nun dos concellos con mellor saldo vexetativo.

O centro educativo conta actualmente con máis de cincocentos nenos e nenas nas súas instalacións. Con este número de alumnado, non é de estrañar que a infraestrutura do centro destaque pola súa magnitude, xa que de media hai 4 ou 5 clases por cada un dos seis cursos que se imparten. Esta é unha das principais razóns polas cales o centro foi sometido a numerosas reformas e modificacións, sobre todo á hora de ampliar e crear máis espazos de estudo e desfrute para o alumnado.

De todos os sinais de identidade que caracterizan este centro no que se imparte a educación primaria, o máis salientable é o seu compoñente intercultural. Actualmente hai 129 cativos e cativas provenientes doutras países e rexións; feito que enriquece enormemente o panorama cultural e social deste centro, favorecendo que se visibilizen e se compartan outros costumes e tradicións nunha sociedade que aposta cada vez máis pola uniformidade.

2.2. Entidade responsable

A intervención nesta institución será posible grazas ao vínculo que se establece coa Asociación Española da Educación Emocional (ASEDEM), da cal forma parte a pedagoga que deseña e levará á práctica este proxecto: María Barreiro Laranjo. Esta asociación de carácter totalmente altruísta, encárgase, entre outras cousas, de levar a cabo todo tipo de propostas que axuden a visibilizar a importancia da educación emocional en diferentes contextos socioeducativos. Ademais, trata de fomentar as competencias relacionadas coa mesma, mantendo unha estreita relación coas últimas investigacións que van saíndo neste eido, empregando metodoloxías innovadoras que permitan desenvolver a intelixencia emocional dun xeito dinámico e natural.

Aínda así, este proxecto non sería posible levalo a cabo sen a opinión e previa aprobación das familias de todo o alumnado que participará no mesmo. O contorno familiar debe ser o primeiro contexto no cal iniciar o desenvolvemento de competencias emocionais (Pérez-González & Pena, 2012). Por iso mesmo, poñer en coñecemento das familias todo o que se vai facer e sensibilizalas antes estes temas, é indispensable para fortalecer os obxectivos que se queren alcanzar.

Entre moitos dos propósitos que persegue esta asociación, está converter aos centros educativos nun verdadeiro espazo de empoderamento e visibilización a través do desenvolvemento de habilidades emocionais e de plans estruturados encamiñados ao benestar e ao crecemento propio, adaptándose ao máximo á realidade individual de cada persoa. Isto sumado ao afán por erixirse como un referente da educación emocional en diferentes contextos educativos e sociais, fan que ASEDEM se converta na mellor das aliadas para poder levar a cabo un proxecto destas características. Trátase dunha entidade que xa se fixo eco entre grandes institucións

educativo-sociais e que conta coa colaboración de numerosos/as profesionais, equipos de traballadores e traballadoras especializados/as, así como colabora con outras entidades que tamén queren aportar o seu grao de area á hora de construír un concepto de educación renovado, aberto e vivo.

2.3. Características do grupo e xustificación de necesidades

Imos traballar concretamente cun grupo de 10 nenos e nenas que están a cursar o seu último ano de educación primaria, etapa na que comezan a asomarse os cambios a nivel social (cambio dun centro de primaria para un de secundaria), a nivel físico (cambios hormonais e fisiolóxicos) e a nivel educativo (maiores responsabilidades, novos retos académicos, novas metodoloxías...). A titora deste grupo, durante o curso anterior e o inicio do primeiro trimestre do actual curso, decatouse dun gran número de carencias relacionadas coa xestión da frustración, co autoconhecimento, coa identificación de emocións... pero, sobre todo, unha importante ausencia de habilidades que dificultan a relación entre iguais tanto dentro como fóra da aula. Por iso mesmo, co comezo do novo e último curso, non dubidou en propoñerlle ás familias unha nova experiencia educativa para darlle resposta a esta serie de necesidades á vez que os prepara para o novo cambio socio-educativo que están a punto de experimentar. Non podemos esquecernos de que a escola non é soamente un lugar de transmisión de saberes e coñecementos, e no que tamén é onde se establecen as primeiras amizades, onde aprendemos a xestionar as nosas habilidades, así como a solucionar os primeiros conflitos que xorden tanto dentro como fóra da escola (Díez, 2017).

Por esta mesma razón, é indispensable que aprendan a identificar axeitadamente o que senten, o que fan, o que din e o que pensan, así como a repercusión que isto pode ter nas persoas que se moven no noso contorno, a través de actividades que estean deseñadas para dar resposta a tres necesidades cruciais que a titora desta aula contempla no grupo en relación coa súa competencia emocional:

- Falta de autoconhecimento e tratamento da autoestima.
- Escaseza de habilidades sociais á hora de relacionarse e resolver conflitos.
- Carencias na xestión da frustración e na identificación de emocións a nivel inter e intrapersonal.

3. OBXECTIVOS DO PROXECTO DE INTERVENCIÓN

Para formular o obxectivo xeral que vai guiar a intervención, debemos ter en conta dous aspectos clave: por un lado, as necesidades ás que lle queremos dar

resposta e, por outro, os obxectivos que caracterizan a educación emocional (comentados no Apartado 1). Ao fusionar estas dúas cuestións con outros intereses que están presentes tanto no deseño coma na posta en práctica do proxecto, conseguimos establecer unha meta final que permanecerá latente durante todo o desenvolvemento do mesmo, e que será o punto de partida tanto no deseño de actividades como na concreción de obxectivos específicos.

Partindo desta base, o obxectivo xeral deste proxecto de intervención é o seguinte: desenvolver a intelixencia emocional dun grupo de nenos e nenas de sexto de educación primaria para dotalos das competencias emocionais necesarias para afrontar cambios importantes a nivel educativo e social, así como tamén proporcionarlle os recursos necesarios para aprender a vivir en comunidade, verbalizando, comprendendo e xestionando as emocións nos diferentes contextos da vida cotiá.

Pese a que dar resposta ás necesidades emocionais do grupo se contemple como o obxectivo principal deste proxecto, existe outra vertente –de carácter máis secundario– na finalidade que se pretende conseguir: búscase sensibilizar aos diferentes axentes e membros da comunidade educativa sobre a importancia de traballar a intelixencia emocional co mesmo empeño que se traballan outras intelixencias, posto que todas son igual de importantes para garantir un desenvolvemento integral do ser humano.

Unha vez formulado o obxectivo xeral que se persegue con este proxecto, debemos dar a coñecer os obxectivos específicos, que serán os encargados de darlle sentido e fin ás actividades propostas. Sen dúbida, serán os responsables de enriquecer o proceso no seu momento de maior esplendor: a realización das actividades. Desta maneira, optamos por propoñer os obxectivos específicos vinculados ao desenvolvemento de cada unha das sesións, polo que están concretados en cada unha das fichas das actividades que se inclúen no Apartado 4.2. Esperamos así plasmar unha maior concordancia entre os propósitos que perseguimos e as dinámicas e actividades propostas, ao mesmo tempo que favorece os procesos de avaliación na medida en que pode ofrecernos información moi valiosa sobre como se está levando a cabo o proxecto e sobre a forma na que se está alcanzando, ou non, o obxectivo xeral.

4. METODOLOXÍA E ACTIVIDADES

Neste apartado explicamos primeiramente a metodoloxía que se vai desenvolver, caracterizada por ser activa e participativa, baseada nun ambiente de confianza, para logo explicar con detalle cada unha das actividades propostas.

4.1. Principios metodolóxicos xerais

Para o deseño das actividades tívose en conta o momento cognitivo no que se atopa o grupo, xa que a pesar de que os ritmos no desenvolvemento son diferentes, todos e todas comezan a experimentar un aumento das súas capacidades cognitivas, afectivas e sociais debido ao desenvolvemento do córtex cerebral (Díez, 2021).

Ademais, a isto súmaselle unha maior responsabilidade e un maior nivel de autonomía en relación coas novas etapas que están a piques de atravesar todos e cada un destes nenos e nenas. Están deseñadas para potenciar un clima de aula onde os profesionais externos, os do propio centro, e a rapazada desenvolvan a súa conciencia emocional e adquiran as habilidades necesarias para aplicarlas en todos os ámbitos da súa vida (Steiner, 2013).

As actividades que se van realizar pretenden lograr un obxectivo común con todo o grupo, polo que todas comparten unha serie de características necesarias para poder potenciar ao máximo a intelixencia emocional dos nosos rapaces e rapazas. Mais cabe destacar que tamén gozan de características específicas e concretas, que as fan únicas nos valores e ideas que transmiten. Como antesala da presentación das actividades, salientamos unha serie de principios metodolóxicos que estarán presentes ao longo de todas as sesións:

- **Confianza e confidencialidade**

Que os nenos e nenas se sintan seguros/as e libres de poder expresar as súas inquedanzas sen temor a ser xulgados/as é unha das prioridades deste proxecto de intervención. Para iso, é imprescindible xerar un clima de aula baseado na confianza, no respecto e, sobre todo, na importancia de gardar a privacidade de todo o que os demais expresan e comparten con nós.

Non podemos esquecer que se trata de sesións onde a rapazada vai abrir o seu corazón, remover os seus sentimentos, así como experimentar situacións que quizais non viviron ata o momento, coas súas emocións e coas dos demais, polo que é esencial crear un ambiente que invite á comodidade e á comprensión; é dicir, un espazo no que expresarnos sen medo a xuízos e críticas. Desta forma, estamos emitindo unha mensaxe de empatía e respecto cara ao grupo, cara ás súas preocupacións e conflitos máis internos, sen deixar de insistir na idea de que ningunha das manifestacións emocionais que alí teñan lugar deben ir máis alá das paredes que conforman a nosa aula, nin do corazón de todos e todas os/as asistentes. É importante sinalar que ninguén estará obrigado/obligada a expresarse se non o desexa, nin se forzará a participación se a persoa desexa non facelo.

As familias tamén son un factor moi relevante no que respecta á confidencialidade, pois o feito de que conciban esta experiencia como algo positivo e

enriquecedor para os seus fillos e fillas favorecerá enormemente a xeración dese clima de confianza e respecto na aula. Afianzar dende o fogar a importancia de respectar as opinións dos demais, de preservar a intimidade cando nos contan algo persoal ou animalos a vivir esta experiencia sen privalos de que eles/elas mesmas/mesmos decidan que compartir cos demais e que non, son só algunhas das moitas cousas que poden favorecer a que o alumnado se conciencie moito mellor coa confidencialidade, non só no que respecta ao desenvolvemento destas sesións, senón como unha aprendizaxe que lles permitirá vivir mellor en sociedade. Trátase de ofrecer unha intervención coeducativa que contribúa ao desenvolvemento afectivo-emocional da rapazada como parte fundamental da súa maduración integral (Bouza, 2008, como se cita en Ferreiro et al., 2008).

En canto á figura da pedagoga e da titora, é esencial que o grupo as contemplan como persoas accesibles, que senten, pensan e viven as emocións igual ca eles e elas. Isto é fundamental para que as sementes da confianza broten en cada unha das actividades, forxando así os lazos entre os/as membros do grupo coas profesionais.

Ben certo é que as persoas que convivirán durante as sesións son os principais destinatarios/as, xunto coa titora e a pedagoga. Aínda así, esta experiencia pode despertar certo grao de interese entre o resto de persoal educativo do centro, polo que pode darse a oportunidade de que algún/algunha docente queira vivir a experiencia de asistir a algunha das sesións. Isto farase sempre e cando o alumnado estea de acordo, e asegurándose de que ninguén se sinta incómodo ou vulnerable pola presenza de persoas coas que quizais lles coste máis expresar libremente as súas emocións. É esencial que tanto a titora, como a pedagoga e o resto de profesionais que decidan formar parte desta experiencia, se mostren accesibles e próximos ao grupo. A familiaridade, a transparencia, a asertividade e, sobre todo, o respecto, serán os ingredientes idóneos que, sen dúbida, farán posible facer de cada sesión, un espazo familiar, seguro e, esencialmente, emocional.

- **O traballo en equipo**

Para desenvolver correctamente un proxecto baseado na educación emocional, é necesario que o traballo estea fortemente ligado á unión grupal (Steiner, 2013), xa que a aprendizaxe que trae consigo este proceso, sería imposible acadalo a través do individualismo e da soidade.

Un pilar fundamental desta intervención inspírase no traballo interno-persoal (intrapersoal) no que cada neno ou nena aprenda a identificar e xestionar as súas emocións, facéndoos verdadeiros partícipes da súa propia aprendizaxe; mais isto non sería posible se a forma de traballo non engloba a todo o grupo no seu conxunto. Isto

baséase na importancia da dimensión social que se agocha tras o desenvolvemento da educación e intelixencia emocional, xa que, tal e como nos indica Díez (2021), o sentido de pertenza a un grupo supón unha gran fonte de seguridade e permite desenvolver en nós mesmos/as aspectos que, de xeito individual, sería imposible.

Ademais, o traballo en equipo, xunto co xogo, son os factores cruciais para crear contextos idóneos que promovan o benestar emocional, a confianza e a seguridade nos nenos e nas nenas (Díez, 2021).

- **O xogo**

O pracer é un mecanismo estupendo a través do cal podemos alcanzar metas e obxectivos de forma natural. Tal e como expresa Romera (2017), este pracer conséguese a través da mellor forma na que se aprende durante a infancia: o xogo. Esta é a forma de aprendizaxe por excelencia, polo que o desenvolvemento emocional dos nenos e das nenas vai vir collido da man do xogo, do mesmo xeito que o seu desenvolvemento integral. Por iso mesmo, este proxecto ten un forte vínculo co dinamismo, coa diversión, coas artes e con todas as accións relacionadas co lúdico e co disfrute.

Para cumprir con este compromiso, deseñáronse actividades que procuran manter unha interacción constante, xogando cos espazos e cos materiais que haxa no mesmo, potenciando así o contacto visual e a participación de todo o alumnado.

Ademais, traballar a educación emocional dende esta perspectiva vai ofrecer unha gran cantidade de información sobre os diferentes roles que vai ir desenvolvendo o alumnado ao longo das dinámicas, así como tamén facilita a observación e a avaliación de cada unha delas. Precisamente, a través do xogo é onde os/as nenos/as exploran os seus límites, onde poñen a proba as súas capacidades e habilidades, pero, ademais, é un contexto óptimo para establecer relacións sociais con todos os compañeiros e compañeiras, tanto con aqueles/as cos/cas que manteñen máis afinidade, como cos/coas que se mantén un trato máis cordial.

Neste senso, o xogo permite romper cos diferentes grupos ou “pandillas” que se foron creando ao longo destes anos de convivencia na aula, dándolle a oportunidade de coñecer ao resto de compañeiros e compañeiras, tanto a nivel interpersonal como intrapersonal, enriquecendo a convivencia e as relacións entre o grupo-clase.

4.2. Actividades

Son oito as actividades que conforman este proxecto. Cada unha delas está recollida nunha ficha, na que se especifican os seguintes datos: nome, número de

sesión, data na que se vai realizar, obxectivos, contidos, materiais e descrición da actividade. Seguirán a secuencia aquí exposta.

A primeira sesión inclúe unha dinámica de presentación. A profesional dará a coñecer o seu nome e o porqué da súa presenza no colexio durante as vindeiras semanas. Posteriormente pediralle ao alumnado que coloque as cadeiras formando un círculo. Deste xeito, xa estamos introducindo aos nenos e nenas no ambiente que caracterizará ás sesións, polo que así favorecemos que dende o primeiro día se familiaricen coa metodoloxía e disposición que terá o grupo durante as sesións. A profesional repartirá un papel a cada un/unha, onde deberán escribir o seu nome. Despois, colocaranse nun bote no cal se remexerán. Cada neno/a collerá un papel do bote e presentará, a grandes trazos (nome, afeccións...), ao compañeiro ou compañeira que lle tocou no papel.

Táboa 1

Actividade 1. Como llo dirías?

Nome: Como llo dirías?	
Nº de sesión: 1	Data: 4/02/22
Obxectivos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar emocións en diferentes situacións da vida cotiá. • Recoñecer situacións incómodas e as emocións que estas producen en nós. • Mellorar a expresión e a comunicación emocional cando debemos expresarlle a alguén que algo non nos gustou ou incomodou. 	
Contidos: <ul style="list-style-type: none"> • Expresión e comunicación emocional • Recoñecemento/Identificación de emocións • Emocións básicas 	
Materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Plantilla extraída de forma gratuíta da web <i>PedagoQué</i>: “¿Cómo se lo dirías?” (véxase o Anexo 2) https://pedagoque.com/tienda/practicamos-hhss/ 	
Descrición da actividade: Seguimos sentados/as en círculo, onde todas e todos se poidan escoitar e ver con facilidade. En cada rolda, entrégase a cada participante unha tarxeta onde se expón unha situación do día a día que, hipoteticamente, lle acontece e lle causa incomodidade, tristeza, nerviosismo... Cada nena e cada neno, debe explicarlle aos demais a situación que lle tocou. Estes son algúns exemplos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Sénteste mal desde hai días e tes bastantes preocupacións. A túa familia está constantemente preguntándoches e ti sénteste incómodo porque non che apetece falar. 2. Algunha persoa da túa familia sempre está entrando na túa habitación e collendo as túas cousas. A ti non che gusta que non respecten a túa intimidade, e enfádaste cada vez que isto acontece. Necesitas rematar xa con esta situación. Unha vez que le e comprende a situación que lle tocou relatar, debe de pensar na forma en que vai resolver o conflito, así como as formas na que se dirixiría ás persoas implicadas. Como peche de actividade, poñeremos en común as diferentes emocións que foron saíndo tras as tarxetas, e faremos unha pequena reflexión sobre as emocións básicas.	

Táboa 2

Actividade 2. O idioma das grazas

Nome: O idioma das grazas	
Nº de sesión: 2	Data: 11/02/22
Obxectivos: <ul style="list-style-type: none">• Promover a empatía e a solidariedade.• Identificar os xestos ou expresións que indiquen agradecemento.• Visibilizar a importancia do agradecemento.• Identificar situacións nas que debemos dar as grazas ou recibir agradecementos.• Coñecer diferentes formas de dar as grazas noutras culturas e tradicións.	
Contidos: <ul style="list-style-type: none">• Importancia do agradecemento• O termo “grazas” en diferentes culturas e tradicións• Expresión corporal• Empatía e solidariedade	
Materiais: <ul style="list-style-type: none">• Cartas plastificadas con diferentes situacións• Libro <i>El arte de emocionarte</i> (Núñez e Valcárcel, 2016)	
Descrición da actividade: <p>Esta dinámica divídese en tres partes:</p> <p>Primeiro, colocámonos en dous grupos de cinco persoas. Primeiramente, preguntámoslle a todos e todas o significado da palabra grazas. Tras escoitar as súas achegas, dáselle a cada grupo unha serie de cartas extraídas do libro <i>El arte de emocionarte</i>, nas que estarán detalladas diferentes situacións cotiás relacionadas co agradecemento, por exemplo:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Tina quere ir de viaxe a Irlanda, o país no que vive súa irmá Ana. Precisamente, Ana decide coller unha semana de vacacións, polo que anima a súa irmá de que aproveite esa semana para visitar o país xa que pode dispoñer do seu apartamento durante todo ese tempo. Tina acepta, e decide facer esa viaxe. Como pode agradecerlle Tina ese xesto a súa irmá?2. A avoa de María prestouche a receita dun biscoito que tiñas moitas ganas de facer. De que forma podes agradecerlle o xesto que tivo contigo? <p>Entre os/as membros de cada grupo deben determinar cal é a mellor forma de dar as grazas en cada situación, sen que ter usar o termo.</p> <p>Unha vez que cada situación está resolta, darán a coñecer as súas propostas. Deseguido, móstraselle a ambos os grupos outras alternativas para as situacións comentadas baseadas na bibliografía utilizada.</p> <p>En segundo lugar, poñeremos na pantalla dixital, dúas curtas nas que aparecerán diferentes situacións e cuxos personaxes reaccionan dunha determina forma. Son as seguintes:</p> <ol style="list-style-type: none">1. <i>El poder del agradecimiento (CLIPH) Experimento social</i> https://www.youtube.com/watch?v=-wAagSiLT-k .2. <i>La emocionante experiencia real de unos abuelos/abuelas viendo sus fotos a color</i> https://www.youtube.com/watch?v=JmYv6FUR7jk <p>Tras rematar cada curta, os nenos e nenas deben dar a súa opinión sobre a súa visión do agradecemento en cada un deles. No primeiro, incidiremos na forma na que adoitamos ser agradecidos e agradecidas cos nosos seres queridos. Co segundo, contemplaremos o vínculo que hai entre a educación emocional e o agradecemento.</p> <p>Por último, expoñeremos unha presentación breve, na que aparecen diferentes formas de dar as grazas en diversas culturas: China, África...</p>	

Táboa 3

Actividade 3. FrustraQUÉ?

Nome: FrustraQUÉ?	
Nº de sesión: 3	Data: 18/02/22
Obxectivos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar acontecementos e situacións da vida cotiá que implican sentir frustración. • Coñecer ferramentas e técnicas que axuden a xestionar as situacións de frustración. • Favorecer o pensamento crítico, a motivación e a creatividade á hora de buscar alternativas para solucionar un problema. • Aprender a xestionar axeitadamente os conflitos. • Recoñecer emocións como a envexa, a resignación e o remordemento. 	
Contidos: <ul style="list-style-type: none"> • Xestión da frustración • Pensamento crítico • Resolución de conflitos • Emocións: envexa, resignación e remordemento 	
Materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Dúas cartolinas tamaño A5 • Folios • Bolígrafos e rotuladores 	
Descrición da actividade: <p>Comezaremos a sesión poñendo unha curta, na cal aparecerán escenas da famosa película <i>Inside Out</i>: https://www.youtube.com/watch?v=-fVYIJvWUUs</p> <p>Cando remate, preguntáremoslle aos nenos e nenas que emoción primou máis durante o vídeo. Unha vez que recoñezan a frustración como a emoción principal, darémoslle un papel. Nel, deben escribir polo menos unha situación na que se sentiran frustrados/as e que non fosen capaces de canalizar esa emoción. Unha vez que todos e todas a teñan identificada, deberán pegalas nun extremo da cartolina que ten o título “Frústrome cando...”. A continuación, leremos cada unha das situacións e, entre todo o grupo, iremos propoñendo diferentes alternativas para xestionar a frustración de cada compañeira/o, que iremos escribindo noutros papeis e pegando na cartolina baixo o título “Solúciónoo facendo...”. Despois, cada unha destas cartolinas pegaranse nun espazo da aula, para que todos e todas poidan ir consultar cada unha das alternativas que temos para situacións cotiás nas que sentimos esta emoción. Como peche da actividade, faremos un pequeno debate sobre as emocións que xiran ao redor da frustración, como pode ser a resignación, a culpa, a envexa ou o remordemento.</p>	

Táboa 4

Actividade 4. Ventá de Johari

Nome: Ventá de Johari	
Nº de sesión: 4	Data: 25/02/22
Obxectivos: <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver o autoconcepto e a autoestima. • Identificar os nosos puntos débiles e fortes. • Fomentar o autocoñecemento. • Desenvolver o pensamento crítico. • Aprender vocabulario axeitado para expresar emocións e sentimentos. • Fomentar a participación á hora de debater. 	

<p>Contidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensamento crítico • Autoconhecimento
<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folios, bolígrafos e rotuladores de cores.
<p>Descrición da actividade:</p> <p>Cada un dos nenos e nenas estará sentado no seu pupitre. Daráselle un folio e explicaráselle en que consiste a Ventá de Johari. Trátase de que eles e elas mesmas creen a súa propia ventá, facendo un gran exercicio intrapersonal para poder completar as dúas primeiras áreas que compoñen esta ventá (Área pública: o que eu coñezo de min, e os demais tamén coñecen; Área oculta: o que coñezo sobre min, pero non o comparto cos demais). Unha vez que estea lista, colocaremos as cadeiras en forma de círculo, e cada un e unha de nós (xa que as profesionais tamén participan) compartirá, sempre e cando así o desexe, co resto de compañeiros/compañeiras, a súa ventá. Cabe sinalar que a pesar de só traballar nas dúas primeiras áreas da ventá, vaise explicar igualmente en que consisten as outras dúas (Área cega: o que os demais coñecen de min, pero eu non coñezo; Área descoñecida: o que nin eu, nin os demais, coñecen sobre min).</p> <p>Unha vez estas dúas áreas da ventá estean contempladas, poñeremos unha curta baseada no autoconhecimento e no impacto que teñen as caricias positivas na nosa vida: <i>¿Que pasa si sacamos nuestros complejos a la luz?:</i> https://www.youtube.com/watch?v=BhrnocG77G0</p> <p>Finalmente, tras a intervención individual de cada alumno/alumna promoverase a realización dun debate sobre a importancia do autoconhecimento (puntos fortes, débiles...), os nosos complexos, a mellora da autoestima, a influencia dos nosos seres queridos, etc.</p>

Táboa 5

Actividade 5. Caricias positivas

Nome: Caricias positivas	
Nº de sesión: 5	Data: 4/03/22
<p>Obxectivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a identificar as calidades e características dos demais. • Desenvolver a autoestima. • Aprender a dar e recibir caricias. • Fomentar a motivación dos nenos e nenas. • Crear un recurso que potencie as emocións positivas. 	
<p>Contidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Economía das caricias: cales son positivas, e cales negativas. • Autoestima • Pensamento crítico • Motivación 	
<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Folios, bolígrafos, e reprodutor de música. 	
<p>Descrición da actividade:</p> <p>Nesta actividade volvemos a colocar as cadeiras formando un círculo. Comezaremos explicando o que é a economía de caricias, falando brevemente da importancia de saber dalas, recibilas, así como identificar as positivas das negativas e a repercusión que ambas teñen no noso desenvolvemento persoal.</p> <p>Unha vez dada esta explicación, dámoslle un folio a cada neno e nena, no cal deberán escribir arriba de todo o seu nome, e seguidamente, deberán pasarllo ao seu compañeiro ou compañeira da dereita. Mentres soa <i>Paradise</i> do grupo británico Coldplay</p>	

(<https://www.youtube.com/watch?v=UzOuA-7jJqk>), cada neno ou nena deberá escribir unha caricia positiva sobre a persoa a cal pertence o folio. Cando a música pare, significa que o folio volve a pasar ao compañeiro da dereita. Así sucesivamente ata que chegue a cada persoa o folio co seu nome con todas as caricias positivas que cada compañeira e compañeiro lle brindou. Despois, cada un/unha sairá ao medio do círculo e lerá en alto (sempre e cando queira) todas as caricias que recibiu. Pedirémolle que explique como se sente ao recibir caricias, cales lle sorprenderon máis.

Táboa 6

Actividade 6. Os desexos cumpren anos?

Nome: Os desexos cumpren anos?	
Nº de sesión: 6	Data: 11/03/22
Obxectivos: <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a poñerse no lugar do outro. • Coñecer o estilo de vida doutras culturas. • Conscienciarse de que non todos e todas temos as mesmas oportunidades. • Conscienciar da importancia da educación emocional ao longo de toda a vida. • Favorecer a capacidade de reflexión. 	
Contidos: <ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Igualdade de oportunidades • Diversidade cultural/Interculturalidade • Educación emocional ao longo da vida 	
Materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Recursos tecnolóxicos: pantalla, proxector e ordenador. • Papeis e bolígrafos. 	
Descrición da actividade: <p>Esta actividade realizarase en tres fases. Na primeira, pregúntaselle aos nenos e nenas se coñecen o significado da palabra empatía. Tras escoitar as súas intervencións e comentar con eles/as algúns matices, repartimos un papel no cal deberán escribir tres desexos, independentemente da súa natureza (material, persoal...). Unha vez que todos e todas teñan escritos os seus, poñeremos unha curta procedente do canal de Youtube “Arnau Guiso” titulado <i>¿Qué tres deseos piden los niños y niñas en España y Uganda? Experimento social:</i> https://bit.ly/2X6CRSd</p> <p>Unha vez que o vídeo remate, faremos unha rolda de preguntas sobre o mesmo, entre outras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Tras ver o vídeo, cambiariades algún dos desexos que escribistes? 2. Cal é a diferenza entre os vosos desexos e os dos nenos e nenas de Uganda? 3. Credes que a cultura da que formamos parte inflúe na forma na que vivimos as emocións? <p>Na segunda fase, a perspectiva será outra: “Avísanos de que tedes que abandonar a vosa casa rapidamente. Só podedes salvar tres elementos do seu interior, despois todo se derribará. Qué escollerías?” É aquí onde lle darán a volta ao papel, e nel deben responder a esta cuestión. Unha vez que rematen, poderán dicir en voz alta aquilo que anotaron, explicando o porqué da escolla. Deseguido, poñemos de novo unha curta na plataforma de Youtube. Esta vez do canal <i>Dulcinea in the woods - Vídeo que te hará replantear las cosas que realmente tienen valor:</i> https://bit.ly/3aTIYmE</p> <p>Unha vez que remate, volveremos facer unha rolda de preguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se tiverades dez anos máis, credes que escolleríades as mesmas cousas? 2. Considerades que as cousas materiais son igual de importantes que as sentimentais? <p>Como peche da sesión, poñeremos outra curta, esta vez, sen necesidade de escribir nada no papel. Simplemente, se lle pide aos nenos e nenas que pensen nos seus avós e avoas (en</p>	

caso de non ter, nalgún familiar achegado) e nos desexos que eles e elas poderían ter dado en función da súa idade, condición física, de saúde, etc. A curta que se empregará procede do programa *El hormiguero - Experimento social: ¿Y tú? ¿Qué le has pedido a los Reyes Magos?:* <https://bit.ly/3zsHUPH>

A actividade remata facendo unha última pregunta: “Credes que os desexos cambian cos anos?”, acompañada dunha pequena reflexión sobre as emocións experimentadas e dos valores que se trataron poñendo énfase en aspectos transcendentais como pode ser o cambio nos desexos das persoas co paso dos anos, o valor polo sentimental, a igualdade de oportunidades e a conciencia da perspectiva da educación emocional ao longo de toda a vida.

Táboa 7

Actividade 7. Caixa dos xardescos

Nome: Caixa dos xardescos	
Nº de sesión: 7	Data: 18/03/22
Obxectivos: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar entre emocións positivas e negativas. • Aprender vocabulario axeitado para expresarse cos demais respecto a diversos temas. • Favorecer o intercambio de opinións. • Inculcar valores como o respecto e a diversidade. 	
Contidos: <ul style="list-style-type: none"> • Clasificación de emocións: positivas e negativas • O debate: intercambio de opinións • Empatía 	
Materiais: <ul style="list-style-type: none"> • Papel, bolígrafos e unha caixa. 	
Descrición da actividade: <p>Inicialmente, explicámoslle aos nenos e nenas a palabra “xardesco”. Deseguido, dámoslle a coñecer as emocións en base a súa clasificación como emocións positivas e emocións negativas. Tras falar brevemente sobre ambas, darémoslle a cada neno/nena varios papeis nos cales deben escribir (de forma totalmente anónima) algunha situación que fose desagradable para eles, ou algún momento no que sentiran algunha das emocións negativas comentadas (ira, medo, culpa, asco, tristeza..). Unha vez que todos e todas teñan escritas as súas experiencias, meteremos os papeis nunha caixa, removerémolos e colocarámoslos no centro da aula. Despois, sentarémonos ao redor da mesma coas cadeiras en forma de círculo, e iremos pasándoa entre o alumnado. Cada un/unha irá sacando e lendo un dos papeis e dará a súa opinión sobre a situación/experiencia relatada no papel, tratando de identificar se se trata dunha situación de enfado, tristeza, asco, culpa, medo, vergonza, etc., así como tamén propor alternativas para solucionar esta situación ou combater os efectos prexudiciais da mesma.</p>	

Táboa 8

Actividade 8. A arte de emocionarse

Nome: A arte de emocionarse	
Nº de sesión: 8	Data: 25/03/22
Obxectivos: <ul style="list-style-type: none"> • Promover a lectura sobre a educación emocional. 	

<ul style="list-style-type: none"> • Coñecer o amplo abano de emocións que o ser humano pode experimentar. • Expresar as emocións a través da arte. • Fomentar a creatividade.
<p>Contidos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Emocións • Expresión artística • Animación a lectura
<p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Libro <i>El arte de emocionarte</i> (Núñez & Valcárcel, 2016) • Papel continuo • Pinturas de dedos
<p>Descrición da actividade:</p> <p>Como peche de todas as sesións que abarca este proxecto, imos espremer ao máximo a nosa imaxinación creando un mural baseado no libro <i>El arte de emocionarte</i> de Cristina Núñez e Rafael Valcárcel (2016), que será exposto nun dos corredores centrais do centro. Primeiramente, faremos unha presentación deste libro, no cal se darán a coñecer todas e cada unha das emocións que podemos experimentar ao longo da vida. Para a presentación, colocaremos as cadeiras facendo unha roda, e iremos pasando o libro polo alumnado, deixando que cada un/unha lea unha emoción e dea a súa opinión sobre a mesma: Se a experimentou algunha vez, se lle gustaría saber máis sobre ela, se a descoñece completamente... Trátase de resolver todas as dúbidas e inquedanzas sobre as diferentes emocións.</p> <p>Despois, colocaremos un papel continuo por toda a aula, así como diferentes botes de pintura de dedos de diversas cores. Trátase de que os nenos e nenas representen no papel as emocións que descubriron/experimentaron ao longo destas sesións. Poderán realizar debuxos, escribir palabras ou representar iconas, sempre e cando estes representen algunha das emocións abordadas e que sexan facilmente comprensibles para todas as idades dos nenos e nenas que pertencen a este centro. Nesta ocasión, contaremos coa colaboración da mestra de Educación Plástica, que nos cederá a súa hora da materia –que ten lugar ao rematar a sesión de titoría– para poder finalizar a actividade.</p>

5. TEMPORALIZACIÓN

O desenvolvemento do proxecto debe situarse dentro da xornada escolar. Neste caso, dende o centro –por acordo da titora, orientadora, xefa de estudos e director– ponse á nosa disposición a hora que se corresponde coa sesión de titorías da xornada lectiva deste grupo, que ten lugar os venres de 12:30 a 13:20 horas.

En canto aos meses para a súa realización, procuramos seleccionar aquelas semanas que se axustan mellor aos seguintes criterios: pouca carga académica, maior asentamento entre o grupo, e proximidade de futuros cambios na realidade educativa e social.

Por unha banda, o primeiro trimestre é o que nos servirá de guía para detectar necesidades, coñecer as relacións intergrupais e os diferentes roles que se desenvolven dentro da aula, así como observar o tipo de conflitos que xorden e as técnicas que se empregan para a súa resolución. Por outra banda, o terceiro trimestre é un período moi curto, onde se mesturan os nervios tras a proximidade das vacacións e do final do período escolar, con vistas a afrontar posteriormente a transición cara á

secundaria. Este período, onde os sentimentos e as emocións van estar a flor de pel, conforma un momento idóneo para valorar se o noso proxecto logrou dar o seu froito.

Polo tanto, o segundo trimestre é o período óptimo para poder levar a cabo o noso proxecto. Ben certo é que se trata dun trimestre longo, o que nos dá xogo para poder enmarcar a realización do mesmo con certa marxe, tanto para preparar aos alumnos e alumnas para a nosa intervención, como para que nós poidamos levala a cabo sen presións nin temores de alterar o ritmo habitual deste grupo. Tendo en conta que este trimestre comeza o 10 de xaneiro e remata o 8 de abril de 2022, decidimos que os meses nos que se desenvolverá o proxecto serán febreiro e marzo. Na Táboa 9 presentamos o número completo de sesións, coa súa data, hora e duración correspondente.

Táboa 9

Organización e planificación espazo-temporal das sesións

Nº DE SESIÓN	DÍA	HORARIO	DURACIÓN	LUGAR
PRESENTACIÓN INICIAL	4/02/22	12:30 - 12:45	15 min.	Aula 6ºB - 2ª planta
SESIÓN Nº 1	4/02/22	12:45 - 13:20	35 min.	Aula 6ºB - 2ª planta
SESIÓN Nº 2	11/02/22	12:30 - 13:20	50 min.	Aula 6ºB - 2ª planta
SESIÓN Nº 3	18/02/22	12:30 - 13:20	50 min.	Aula 6ºB - 2ª planta
SESIÓN Nº 4	25/02/22	12:30 - 13:20	50 min.	Aula 6ºB - 2ª planta
SESIÓN Nº 5	4/03/22	12:30 - 13:20	50 min.	Aula 6ºB - 2ª planta
SESIÓN Nº 6	11/03/22	12:30 - 13:20	50 min.	Aula 6ºB - 2ª planta
SESIÓN Nº 7	18/03/22	12:30 - 13:20	50 min.	Aula 6ºB - 2ª planta
SESIÓN Nº 8	25/03/22	12:30 - 14:10	100 min.	Aula 6ºB - 2ª planta

Esta planificación temporal non afecta ao desenvolvemento das materias, nin ás rutinas cotiás do alumnado na súa xornada escolar, ao manter sempre o mesmo horario ao longo do trimestre. A excepción atópase na última das sesións, xa que nesta ocasión si será preciso aumentar o tempo da actividade para poder finalizala ese mesmo día e, por iso, se empregará a hora de Educación Plástica, que ten lugar tras a sesión de titorías. Esta actividade final céntrase na expresión plástica e artística das emocións, polo que a docente encargada da mesma non dubidou en ceder o tempo da súa materia para a realización desta actividade do proxecto.

6. RECURSOS

A pesar de que as nosas actividades non destacan por necesitar unha gran cantidade de recursos para o seu desenvolvemento, é preciso mencionar unha serie de puntos clave que si son imprescindibles para que as sesións gocen do equilibrio e harmonía que desexamos. Para iso, botaremos man de recursos humanos, materiais e financeiros.

Recursos humanos

Sen dúbida, os recursos humanos son o punto forte do noso proxecto. Destacan dúas figuras imprescindibles: a titora do curso, Alba Rodríguez González (nome e apelidos ficticios), e a pedagoga de ASEDEM encargada da intervención directa, María Barreiro Laranjo. Elas, a través dun traballo previo e conxunto no que afianzan os lazos que pretenden establecer e as metas ás que queren chegar, manterán un diálogo continuo ao longo do transcurso do proxecto e traballarán como parella educativa para garantir unha constante retroalimentación ao alumnado.

Mais isto non quere dicir que estes sexan os únicos recursos humanos. As familias foron as primeiras en aceptar este proxecto como algo beneficioso para os seus fillos e fillas, e grazas á súa aprobación pódese facer realidade un proxecto coma este. O equipo directivo do centro, así como o grupo de docentes (especialmente a mestra de Educación Plástica) tamén é outro colectivo destacable neste punto, ao mostrar receptividade ante este tipo de proxectos.

Tamén é importante mencionar o labor do persoal de conserxería e limpeza, por ser os principais responsables de que as condicións hixiénico-sanitarias dentro da aula sexan as óptimas, así como por brindar a súa axuda para todo aquilo que se precise durante a nosa estadía (posta a punto de recursos tecnolóxicos, disposición do mobiliario...).

Por último, queda mencionar a todo o persoal da ASEDEM, polo seu apoio incondicional dende os inicios deste proxecto, por colaborar no seu deseño e por facilitar todos os medios para a súa posta en práctica.

6.1. Recursos materiais

Por un lado, botamos man dalgunhas plataformas on-line protagonizadas por profesionais do ámbito da pedagogía, que ofrecen materiais e recursos gratuítos moi útiles para empregar no ámbito educativo e social. Nunha das nosas actividades –concretamente na primeira– empregaremos unhas tarxetas que están deseñadas por Riveiro (s.d.) procedentes da páxina web “PedagoQué?”.

Por outra banda, tamén empregaremos materiais máis propiamente visuais, como libros ou presentacións. Por exemplo, a obra de Cristina Núñez e Rafael

Valcárcel (2016), *El arte de emocionarte*, foi toda unha fonte de inspiración para deseñar actividades neste proxecto de intervención. O uso de curtas tamén é un recurso moi empregado, sobre todo a modo de peche das actividades. Deste xeito, consideramos que estamos engadíndolle a cada sesión un punto de consolidación que as complementa.

Ademais, neste apartado é onde debemos destacar que priorizar o uso de material de refugallo será unha cuestión clave á hora de establecer os materiais que se van empregar neste proxecto de intervención. Este aspecto, ademais de estar recollido nos sinais de identidade do centro educativo, tamén é unha cuestión que define a forma de traballar que temos dende ASEDEM, polo que realizar unha intervención baseándonos no aproveitamento de recursos (caixas de cartón, papel reciclado/compostable...) e na sinxeleza dos materiais, axúdanos a transmitir a idea de que estas calidades non os desvalorizan nin os fan menos axeitados para o labor educativo. Noutras palabras, facer unha dinámica usando papel e bolígrafo (por exemplo, na actividade das “caricias positivas”) pode ser igual ou máis impactante nos nenos e nenas que usando materiais custosos ou máis elaborados.

Ademais, o uso de materiais propios tamén enriquece enormemente a nosa intervención. Referímonos, así, a toda esa serie de recursos que están feitos pola profesional ou pola titora, e nos cales empregaron materiais que facilmente se poden atopar nos fogares e que o seu uso pode ser altamente beneficioso co grupo destinatario (por exemplo, unha caixa de cartón na cal irán colocadas as propostas da actividade “Caixa dos xardescos”).

Aínda que sexa en menor medida, os recursos tecnolóxicos estarán presentes en algunhas das nosas sesións. Non podemos obviar que a tecnoloxía forma parte do día a día do alumnado, polo que consideramos necesario introducila como un apoio á aprendizaxe, xa que é un recurso que ofrece unha gran variedade de actividades e de contido para traballar a nosa intelixencia emocional. Iso si, sen esquecer que se trata dun recurso que tanto pode ser o mellor dos aliados, como a peor das adiccións (Romera, 2017), polo que é importante recalcar esta cuestión, sobre todo nunha etapa onde as redes sociais, o tempo invertido no ocio online e a posesión de *smartphone* adoita ser un tema bastante concorrido.

Soportes dixitais como o ordenador ou a pantalla dixital adaptada na aula, serán algunhas ferramentas das que tiraremos en momentos puntuais, xa sexa para usar material audiovisual ou para apoiar algunha das nosas reflexións. Na nosa intervención apréciase equilibrio entre o uso da tecnoloxía e as metodoloxías baseadas nas relacións interpersoais.

Neste apartado tamén debemos destacar que dende a asociación, contamos con aparellos eléctricos (plastificadora, impresora...) que nos permiten extraer material da rede para convertelo en material manipulable e poñelo á disposición do grupo, sobre todo naquelas actividades nas que queremos que a atención se centre única e exclusivamente no tratamento das emocións, e non haxa lugar a distraccións nin faltas de atención, que adoitan frecuentarse cando se usan soportes dixitais en exceso. Isto non quere dicir que esteamos apartando as emocións do panorama tecnolóxico. De feito, recorrendo ás palabras de Díez (2021), non debemos esquecer a importancia de educar aos nenos/as e mozos/as de forma sistemática e sen complexos sobre as emocións no contorno dixital, tendo en conta que actualmente xa estamos a falar dunha xeración totalmente hiperconectada.

6.2. Recursos financeiros

Non podemos esquecer que somos unha asociación sen ánimo de lucro, polo que o noso labor nos centros educativos non deixa de ser unha actividade altruísta que o único que pretende é preparar ao alumnado e profesionais da educación a sacar o máximo partido as súas emocións e xestionalas mellor no seu día a día. Non obstante, está claro que unha gran parte desta acción educativa implica un gasto económico que debemos explicar e dar a coñecer para manter o equilibrio e transparencia que caracteriza a nosa entidade. No caso deste proxecto, os gastos económicos son mínimos, por diversos motivos. Primeiramente, gran parte dos recursos que extraemos son gratuítos, e os que non, teñen un prezo altamente asumible. Páxinas como PedagoQué ou os libros dos cales nacen moitas das nosas prácticas adoitan ter un coste non superior aos 10 euros. Non podemos obviar que moitas editoriais, a modo de colaboración, tamén nos ofrecen unha gran parte do material a prezo simbólico.

Por outro lado, é importante destacar que os gastos de material tamén son mínimos. Isto débese a que dende o centro educativo, no cal desempeñaremos este proxecto, comunica que os nenos e nenas contan con material básico para gran parte das actividades (folios, bolígrafos, lapis, tesoiras...) e que dende o propio centro tamén se pon á nosa disposición o material que estea ao seu alcance.

Mais o panorama económico deste proxecto cambia cando falamos de gastos relacionados coa loxística e/ou desprazamento. Neste caso, a asociación conta cunha serie de fondos, proporcionado por entidades bancarias e/ou outras organizacións que anualmente colaboran con nós e fan posible que estas prácticas educativas sexan posibles. Ademais, cada ano tamén se solicitan axudas económicas destinadas a que asociacións como a nosa poidan desfrutar dunha contía suficiente para seguir

realizando proxectos e desenvolvendo iniciativas destinadas a traballar en determinadas necesidades educativas.

7. AVALIACIÓN: MOMENTOS E INSTRUMENTOS

Tal e como expresa Pérez Juste (2000), a avaliación enténdese como unha valoración de información que se recolle durante un proceso educativo, e que nos facilita, entre outras cousas, a toma de decisións para a mellora do mesmo. Bisquerra e García (2018) fan alusión a esta mesma idea, pero enfocándose máis no estudo dos datos recollidos para valorar, en que medida, se alcanzaron ou non, os obxectivos previstos.

Moitos e moitas profesionais do sistema educativo manifestan a complexidade de avaliar un programa ou proxecto educativo (Pérez-González & Pena, 2012), xa que non só implica valorar e tomar decisións en relación cos resultados ou cos obxectivos que os destinatarios/as do proxecto acadaron, senón tamén sobre a metodoloxía, os recursos empregados, o desenvolvemento das actividades, etc. En definitiva, trátase de realizar unha valoración íntegra do proxecto atendendo a todos e cada un dos aspectos e axentes que nel interveñen.

Tendo en conta o modelo de Pérez Juste (2000), establecemos as diferentes etapas que se darán na avaliación deste proxecto, indicando en que momentos se levarán a cabo e concretando os instrumentos empregados para a recollida de información.

7.1. Avaliación inicial

É a que se realiza antes de iniciar o desenvolvemento do proxecto, na que incluímos a avaliación de necesidades e a avaliación do deseño do proxecto.

Neste caso, é a titora a que nos proporciona un informe de análise de necesidades que deriva das observacións iniciais que realizou no grupo durante o primeiro trimestre (e tamén durante o curso escolar anterior). Ademais, neste primeiro encontro, tamén nos informa sobre o desenvolvemento das titorías que teñen lugar con este grupo, así como a metodoloxía e recursos que emprega nas mesmas, co obxectivo de que nos sirva de modelo para o deseño e desenvolvemento da nosa intervención.

A información recollida nesta fase é a que nos permitiu ter os primeiros datos en relación cos destinatarios do proxecto e algunhas características máis salientables do grupo; aspectos que resultan claves á hora de deseñar actividades que se axusten ás necesidades detectadas.

Outras consideracións que se tiveron en conta nesta avaliación inicial foron as seguintes:

- Tras analizar o informe de necesidades detectadas, concertamos unha segunda entrevista coa titora, para concretar aspectos relacionados cos obxectivos, a metodoloxía que vai seguir a intervención, as actividades, así como a temporalidade máis idónea para a súa realización.
- Reunión co equipo directivo para contar coa súa aprobación, así como tamén informarse sobre a previsión de recursos e materiais presentes no centro e que poidamos ter á nosa disposición durante o desenvolvemento do proxecto.
- As observacións realizadas dende o meu posto laboral real (como monitora de ocio e tempo libre deste grupo de nenos e nenas en concreto) permitiu complementar a información sobre as súas necesidades emocionais.

Así mesmo, antes da posta en marcha do proxecto, realizarase un encontro entre a responsable da asociación, o equipo directivo do centro e a titora do curso, para valorar o deseño do proxecto, poñendo o foco de atención na pertinencia e realismo dos obxectivos propostos, na adecuación das actividades ás necesidades do alumnado destinatario, na adecuación dos tempos e na suficiencia dos recursos previstos (Anexo 3).

7.2. Avaliación do proceso

Esta fase dará comezo coa primeira sesión, e realizarase de forma sistemática ata finalizar a última actividade. Este tipo de avaliación é a que nos aportará datos sobre a consecución de obxectivos específicos, do comportamento e actitudes do alumnado durante a actividade e características do clima de aula que se vai xerando en cada dinámica.

Para poder obter unha valoración concreta de como cada alumno/a progresou durante a aplicación deste proxecto, é necesario obter información de xeito individualizado de cada sesión. Para iso, botaremos man dunha escala de observación, que se lle aplicará a cada neno/nena ao finalizar cada actividade. Deste xeito, facilitamos que a recollida se información sexa personalizada, así como tamén adecuada aos diferentes obxectivos específicos que se queren lograr durante as sesións.

Cada ficha de rexistro da avaliación individualizada (Anexo 4), contén os seguintes apartados: nome da actividade e número de sesión, nome do alumno/a que se vai avaliar, ítems adaptados a cada actividade e un apartado de observacións.

Ademais desta avaliación máis centrada no/a estudante, realizarase unha valoración da propia actividade desenvolta (Anexo 5). Ao longo das sesións

rexistrarase información valiosa como o nivel de participación acadado polo alumnado na actividade, problemas xurdidos e posibles solucións, o que posibilitará tomar a tempo as decisións correctivas pertinentes.

Ambos os instrumentos, tanto a ficha para a avaliación individualizada de cada alumno/a como a ficha de avaliación da actividade en xeral, serán cubertos de forma compartida pola responsable que leva a cabo a intervención educativa e pola mestra-titora que permanece na aula durante o transcurso das actividades.

7.3. Avaliación final

Unha vez que realizamos todas as actividades e a nosa estadía no centro chega á súa fin, quedanos superar a recta final do proceso da avaliación. Como comentabamos ao comezo deste apartado, é na avaliación final cando se valora en que medida se lograron, ou non, os obxectivos previstos. Gran parte deste traballo xa vén dado da fase anterior, onde fomos recollendo diferentes datos sobre o desenvolvemento das actividades e dos destinatarios/as das mesmas, mais será nesta última fase da avaliación onde obteremos información do desenvolvemento deste proxecto no seu conxunto, valorando aspectos relacionados coa adecuación do tempo, coa eficacia dos recursos empregados, etc. Unha das cuestións máis importantes desta etapa é que a análise da información recollida será a que determine qué nenos e nenas están emocionalmente máis preparados para asumir o novo cambio socioeducativo que se lles presenta.

A avaliación final contéplase como unha gran aliada para mellorar a calidade dos programas educativos, posto que nos axuda a tomar decisións dirixidas a perfeccionar ao máximo os nosos deseños, intervencións e prácticas educativas, adaptándonos ao máximo aos avances, innovando e asegurando sempre o uso de metodoloxías variadas que permitan explorar diferentes formas de traballar e afrontar as nosas emocións (Díez, 2021).

Por un lado, empregaremos unha escala de estimación para recoller información de dúas dimensións: consecución de obxectivos e execución do proxecto (Anexo 6). Mais o interesante deste proceso non está só nas diferentes fases de recollida e valoración da información, senón tamén facer ao alumnado partícipe da avaliación da intervención, dándolle a oportunidade de que poida aportar a súa opinión sobre as actividades e o desenvolvemento das sesións dunha forma dinámica e totalmente anónima. Neste sentido, contéplase tamén a aplicación dunha enquisa de satisfacción que a titora lle entregará ao alumnado na primeira sesión de tutoría que terá lugar tras a finalización da nosa intervención (Anexo 7).

CONCLUSIÓN S E CONTRIBUCIÓN Á MELLORA DAS COMPETENCIAS PROFESIONAIS

Posiblemente nos atopemos ante o apartado máis crítico e persoal deste Traballo de Fin de Grao, onde cada unha das liñas que o compoñen, son a alma de todo o que este proxecto significou para min, como persoa e como futura profesional.

Son tantas as cuestións que poderíamos compartir nesta reflexión final, que a extensión do documento se duplicaría; por iso mesmo, procuraremos resumir as contribucións de mellora que este traballo supuxo para min (como alumna, como persoa e como profesional), así como tamén aquelas reivindicacións, peticións e desexos por conseguir, nun futuro non moi afastado, unha educación que realmente leve á práctica todos e cada un dos propósitos que a educación emocional lle ofrece ao noso sistema educativo.

Toda esta aventura (como a min me gusta chamarlle ao proceso que abarcou o deseño deste proxecto) comezou coa escolla da educación emocional como o tema que culminaría estes catro anos de aprendizaxes constantes e que supuxo todo un reto para os meus sentidos; pois ata ese momento o que era unha rutina diaria de traballo, converteuse no escenario idílico no cal puiden aproximar a un contexto real toda esa serie de ideas e/ou propostas que se xeraban na miña cabeza a medida que avanzaba na creación dun proxecto que prometía poñer a proba todos os meus coñecementos e capacidades. Esta experiencia, non só beneficiou con creces ás miñas habilidades como monitora de ocio e tempo libre, senón que me permitiu crear un ambiente positivo co meu grupo de nenos e nenas no cal verdadeiramente me sentín unha pedagoga real. Ademais, unha das grandes melloras que esta experiencia trouxo consigo foi a proximidade que tiveron con diferentes axentes do centro: director, xefa de estudos e titora. O feito de contar coa súa participación e apoio neste traballo, co fin de evitar que carecera de sentido e coherencia, non só fixo que me sentira unha profesional máis ao carón de todos eles/elas, senón que me dotou dunha serie de habilidades sociais nun contexto educativo que era totalmente novidoso para min. Por esa mesma razón, non podo estar máis agradecida por toda a súa colaboración e por facer da realización deste proxecto unha vivencia tremendamente especial.

Mais a familiarización con estes axentes do centro, tamén fixo decatarme dunha serie de necesidades que, sen lugar a dúbidas, debo de contemplar neste apartado coa intención de pór en valor e concienciar aos lectores e lectoras da importancia que estas teñen na educación emocional como un aspecto esencial para o desenvolvemento integral de todas as persoas.

A primeira delas, reivindicar a formación dos nosos profesionais neste eido. Se nós, como profesionais do ámbito, non temos a oportunidade de formarnos e

experimentar o que nos ofrece a educación emocional nos diferentes contextos da nosa vida, dificilmente poderemos trasladar á cativada unha educación que valore o desenvolvemento da autoestima, a xestión das emocións e a resolución de conflitos. Por iso mesmo, debemos incentivar a formación continua e sistemática en termos de educación emocional, para nutrir as novas xeracións de todos os beneficios que esta pode proporcionar cara ao noso benestar (Plummer, 2013); e iso só se consegue experimentando con ela, espremendo as nosas capacidades e remando sempre a favor dunha educación que valore a intelixencia emocional da mesma forma que valora outras intelixencias.

Nesta liña, é onde a formación dos nosos e das nosas profesionais se converte nunha cuestión clave, non só para elaborar proxectos e intervencións emocionais de calidade, senón tamén para concienciar a toda a comunidade educativa do importante que é desenvolver a nosa intelixencia emocional para convivir con nós mesmos/as e cos demais de maneira sa e equilibrada (Romera, 2017).

Por outra banda, tamén considero primordial facer eco de todos e todas as autoras e autores que durante anos, traballaron duramente por sacar á luz numerosos libros, artigos, manuais, contos, filmes, e unha infinidade de recursos e materiais para traballar as emocións no ámbito socioeducativo, que son toda unha fonte de sabedoría no que respecta ao desenvolvemento da intelixencia emocional ao longo da vida. Falamos así de Mar Romera (2017), Dalia Díez (2021) ou Rafael Bisquerra (2018), entre outras e outros, profesionais especialistas neste ámbito e que se converteron en auténticos e auténticas referentes, xa que todas e cada unha das súas aportacións foron esenciais para estruturar e construír o presente proxecto de intervención. As súas achegas abríronme a porta cara a un mundo repleto de aprendizaxes, onde cada vez aumenta máis o meu apetito por seguir aprendendo e ampliando os meus coñecementos sobre a educación emocional.

Para min, é imposible concibir a formación dos nosos profesionais neste eido, sen facer mención a toda esta serie de autores e autoras que viven e transmiten a educación emocional dende unha perspectiva entusiasta e reivindicativa, e que xunto cos e coas grandes pioneiros e pioneiras da Escola Nova, teceron unha rede onde a Pedagogía e a educación emocional puideron unirse na loita por visibilizar a importancia do desenvolvemento da intelixencia emocional, nunha sociedade que cada vez vai a ritmos máis acelerados e na que as persoas xa non se permiten parar para comprender o que sentimos e o que senten os demais.

Precisamente, grazas ao descubrimento destas/destes referentes, debemos reivindicar a figura do pedagogo e da pedagoga como un pilar fundamental da educación emocional do século XXI. Mais, para iso, non basta só con formar

axeitadamente aos nosos e nosas profesionais nin visibilizar as grandes achegas que, nas últimas décadas, poñen a educación emocional no punto de mira no que respecta ao desenvolvemento integral do ser humano; senón que é preciso que a nivel lexislativo, a intelixencia emocional se contemple como un contido cuxa importancia e tratamento estea ao mesmo nivel que o resto de contidos académicos. É dicir, estamos a falar dunha renovación curricular onde a educación emocional estea presente, pero na que tamén se asegure a posta en práctica dos referidos contidos nas diferentes áreas que conforman cada curso escolar.

Non podería rematar con tranquilidade este traballo se non fago unha última reivindicación ás titorías, e ao gran poder que estas teñen no panorama educativo. A pesar de que ás veces a realidade insiste en distorsionar as funcións que este proceso desempeña no desenvolvemento curricular, este proxecto de intervención sostén que as titorías son o espazo idóneo para que o grupo-clase alcance todas aquelas aprendizaxes que o cumprimento da programación e do currículo escolar impide realizar nas outras materias. Unha vez máis, a miña proximidade a un centro de educación primaria volveu abrimos os ollos sobre as súas potencialidades. Potenciar as titorías como o marco espazo-temporal ideal para realizar un proxecto de intervención coma este, converteuse nun compromiso persoal que abordei con moitísimas ganas e ilusión.

Como estudante, síntome sumamente feliz por conseguir realizar un traballo que reivindicue e poña énfase en aspectos tan cruciais para o desenvolvemento das persoas, non só para os nenos e nenas, tamén para os adultos e adultas que aínda non atoparon o camiño para comprender e xestionar as súas emocións nas súas contornas máis próximas. Non podo negar que certa nostalgia tamén me inunda, ao ver que estes catro anos de aprendizaxes e vivencias chegan á súa fin. Novas experiencias virán, acompañadas de novos momentos, novas amizades e novas oportunidades; mais o camiño que percorrín como estudante de Pedagogía deixou en min unha fonda pegada que sinalará, sen dúbida, os futuros vieiros que percorrer.

Como monitora, non me podo sentir máis que orgullosa e tremendamente realizada, por ter a oportunidade de levar á práctica algunhas das actividades que protagonizan este proxecto. Aínda que fose nun contexto e nun tempo-espazo totalmente diferente ao que neste documento se establece, esta vivencia fíxome conectar cos nenos e nenas que, dunha forma indirecta, estiveron compartindo todo este proceso ao meu carón. Sen dúbida, foi unha das experiencias máis enriquecedoras da miña vida que conseguiron marcar gran parte da miña condición como profesional, pero tamén como persoa.

Como futura pedagoga sintome verdadeiramente ilusionada por todos os camiños que se me abren tras a realización deste traballo. Son moitos os desexos, decisións e, como non, inseguridades que se xeran ao rematar a miña traxectoria académica, tan afectada pola pandemia e as súas consecuencias, pero tan enriquecida pola xente que a compartiu ao meu lado. Docentes, alumnado, compañeiros, amigas e, como non, a miña familia, foron indispensables para definirme durante este proceso, para reinventarme cando todo parecía estar perdido e, finalmente, para celebrar comigo o fin desta marabillosa etapa que está a punto de converterme nunha profesional da Pedagogía.

A aprendizaxe acadada nestes catro anos, culmina neste traballo que puxo a proba todas e cada unha das miñas competencias (para a busca de bibliografía, para o deseño das actividades, para a selección dos materiais...), pero que conseguíu sacar o mellor de min. Sei que isto só é un paso máis nos moitos que quedan por dar en todos os niveis, mais non podo sentirme máis entusiasmada e motivada para vivir cada un deles, levando sempre as emocións como as guías da miña aprendizaxe e da miña futura práctica educativa profesional. Asumo como compromiso continuar labrando unha educación que aposte verdadeiramente polo plano emocional.

Como postula Steiner (2013), a educación emocional vén do corazón e, sen dúbida, todas e cada unha das fases que supuxo o deseño e desenvolvemento deste proxecto, levan un pedaciño do meu. Darlle vida a unha pequena parte deste proxecto (véxase o Anexo 8) foi unha das mellores experiencias que me levo desta etapa como estudante universitaria, sumado a todos os erros, progresos e oportunidades que foron abríndome o paso cara a esa meta, que hoxe estou a piques de alcanzar: converterme nunha pedagoga para unha vida real, e non ideal.

Nin ti, nin eu, nin as persoas que nos rodean sentimos nin vivimos as emocións da mesma maneira, polo que saber comprender, identificar e xestionar todo este proceso favorece que a nosa vida sexa moito máis plena. Con estas últimas palabras de Núñez e Valcárcel (2016) despido o documento que pon punto e final a unha etapa da miña vida, pero que me abre as portas cara a un novo escenario de formación no que, como persoa e como profesional, me sinto máis preparada que nunca.

Recordade que conectar coas persoas forma parte do noso labor, pero cando esta conexión implica unha emoción de por medio, ocorren cousas marabillosas, como as relatadas neste proxecto. Eu, grazas a el, consolidei vínculos co meu grupo de nenos e nenas do comedor, cos e coas profesionais que me guiaron neste proceso, cun ambiente educativo que me serviu de inspiración... pero, sobre todo, conectei comigo mesma e con todos e cada un dos desexos que, como futura profesional, non me cansarei de perseguir.

REFERENCIAS

- Aguado, R. (2014). *Es emocionante saber emocionarse*. E.O.S.
- Asensio, J. M. (2002). *Las actitudes en la reforma: Un aspecto de la educación emocional*. *Revista Española de Pedagogía*, 221, 51-64.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/244759.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2011). Educación emocional. *Padres y maestros*, 337, 5-8.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/81300>
- Bisquerra, R., & García, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Revista Consejo Escolar del Estado*, 5(8), 15-27.
<https://bit.ly/3OaESDU>
- Bisquerra, R., & Pérez, N. (2012). Educación emocional: Estrategias para su puesta en práctica. *Avances en Supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 16, 1-11.
<https://doi.org/10.23824/ase.v0i16.502>
- Decreto 105/2014, do 4 de setembro, polo que se establece o currículo da educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, 171, 9 de setembro de 2014, 37406- 38087. <https://bit.ly/3NMYaPA>
- Díez, D. (2021). *Educación en inteligencia emocional*. Libsa.
- Ferreiro, L., Díaz, C., Docampo, G., & Louzao, M. J. (2008). *Coeducación afectivo-emocional e sexual*. Grupo Lúa Crecente. Xunta de Galicia.
- Gardner, H. (2013). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Paidós.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- IGE. (2021). *Cifras oficiais da poboación a 1 de xaneiro. Ano 2021*.
<https://bit.ly/3zxgurW>
- Indurain, J., & Ricarte, P. (1992). *Material teórico práctico para la acción tutorial*. Escuela Española.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de maio, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006, 17158-17207. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953.
https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264

- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013, 97858-97921. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Núñez C., & Valcárcel, R. (2016). *El arte de emocionarte. Explora tus emociones*. Nube de tinta.
- Pérez-González, J. C., & Pena Garrido, M. (2012). *Construyendo la ciencia de la educación emocional. Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 342, 32-35. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/317>
- Pérez Juste, R. (2000). La evaluación de programas educativos: Conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 261-287. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121001>
- Plummer, D. (2013). *Cómo ayudar a los niños a superar el estrés y la ansiedad*. Narcea.
- Porto, L. (2016). *Estudio de las emociones de los personaxes animados de Inside Out*. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 7(1), 31-45. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/52150/5/ReMedCom_07_01_04.pdf
- Riveiro, N. (s.d.). *Cómo se lo dirías?* *Pedagoqué* <https://pedagoque.com/tienda/practicamos-hhss/>
- Romera, M. (2017). *La familia, la primera escuela de las emociones*. Bocket.
- Sánchez Santamaría, J. (2011). La competencia emocional en la escuela: Una propuesta de organización dimensional y criterial. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 25, 79-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736521>
- Servan, D. (2003). *Curación emocional. Acabar con el estrés, la ansiedad y la depresión sin fármacos ni psicoanálisis*. Kairós.
- Steiner, C. (2013). *Educación Emocional*. Jeder.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: Conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2). <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>

ANEXOS

Anexo 1. Elementos do currículo de educación primaria relacionados coa educación emocional

DISCIPLINAS TRONCAIS

Área de Ciencias da Natureza
[...] Así inicia o ensino primario cun conxunto de ideas, representacións, coñecementos, habilidades, destrezas e disposicións emocionais e afectivas relacionadas co contorno, estrutura en forma de esquemas xunto a teorías ou hipóteses que lle permiten dar resposta a todo o que sucede ao seu redor [...]. <ul style="list-style-type: none"> ▪ BLOQUE 2: [...] Recolle tamén o recoñecemento de si mesmo/a para valorarse como diferente, respectar a diversidade e para facilitar o equilibrio emocional.
Área de Ciencias Sociais
[...] Para a construción e consolidación das aprendizaxes partírase, en todo momento, dos coñecementos previos do alumnado, do contexto máis próximo e do seu nivel evolutivo, cognitivo e emocional.
Área de Lingua Castelá e Literatura
A lingua apréndese, non por falar, ler ou escribir sobre a lingua, senón para falar, ler e escribir sobre emocións, afectos, aventuras, sobre o mundo. <ul style="list-style-type: none"> ▪ BLOQUE 1: Comunicación Oral. Falar e escoitar <u>Estándares de aprendizaxe</u> LCB1.1.3: Escoita atentamente as intervencións dos demais compañeiros e segue as estratexias e normas para o intercambio comunicativo mostrando respecto e consideración polas ideas, sentimentos e emocións dos e das demais.
Área de Matemáticas
[...] O currículo básico formulouse partindo do desenvolvemento cognitivo e emocional no que se encontra o alumnado desta etapa, da concreción do seu pensamento, das súas posibilidades cognitivas, do seu interese por aprender e relacionarse cos seus iguais e co ámbito, e do seu paso cara a un pensamento abstracto cara ao final da etapa.

DISCIPLINAS ESPECÍFICAS

Área de Educación Física
<ul style="list-style-type: none"> ▪ BLOQUE 4: Actividades Físicas, Artístico Expresivas <u>Contidos</u> B4.3. Expresión e comunicación de sentimentos e emocións individuais e compartidas a través do corpo, o xesto e o movemento. <u>Criterios de avaliación</u> B4.1. Utilizar os recursos expresivos do corpo e o movemento, de forma estética e creativa, comunicando sensacións, emocións e ideas.
Área de Valores Sociais e Cívicos
[...] As propostas metodolóxicas son decisivas para favorecer que se integren na súa vida cotiá o coñecemento de principios, valores e estratexias de regulación emocional, contribuíndo así á súa incorporación á vida adulta de maneira satisfactoria, desenvolvendo a capacidade de asumir os seus deberes e defender os seus dereitos, exercer a cidadanía activa e desenvolver unha aprendizaxe permanente ao longo da vida. Polo tanto, necesariamente, haberá que partir das experiencias, problemas e intereses do alumnado –xa que todo o traballo nesta área ten un compoñente vivencial– para propiciar o pensamento en perspectiva e a implicación emocional. Cumprirá deseñar tarefas e/ou proxectos de traballo en contextos auténticos que permitan levar a cabo estas vivencias e que

potencien que cada rapaz e cada rapaza teñan os seus tempos e os seus espazos de protagonismo e o recoñecemento da súa valía persoal e das súas contribucións aos diferentes grupos nos que desenvolven a actividade.

- BLOQUE 1: A identidade e a dignidade da persoa

Contidos

B1.1: O autoconcepto. A autovaloración; os trazos da personalidade. A autoconciencia emocional. A respectabilidade e a dignidade persoal. O estilo persoal positivo.

Criterios de avaliación

B1.2. Estructurar un pensamento efectivo e independente empregando as emocións de forma positiva.

- BLOQUE 3: A convivencia e os valores sociais

Estándares de aprendizaxe

VSCB3.4.4. Analiza as emocións, sentimentos, posibles pensamentos e puntos de vista das partes en conflito.

Educación Artística

- BLOQUE 2: Expresión Artística

Contidos

B2.1: Aplicación de recursos gráficos para a expresión de emocións, ideas e accións.

Estándares de aprendizaxe

EPB2.1.2. Fai composicións que transmiten emocións básicas (calma, violencia, alegría, tristura, etc.) coa axuda de diversos recursos para cada caso (claroscuro, puntos, liñas, cores, etc.).

- BLOQUE 3: Música, movemento e danza

Estándares de aprendizaxe

EMB3.1.1. Identifica o corpo como instrumento para a expresión de sentimentos e emocións, e como forma de interacción social.

DISCIPLINAS DE LIBRE CONFIGURACIÓN AUTONÓMICA

Área de Lingua e Literatura Galega

[...] Na vida diaria da escola prodúcense moitas situacións de comunicación oral que se potenciarán e aproveitarán para acadar obxectivos de área [...] comparar; contrastar respostas, opinións e significados; xustificar e verbalizar estratexias; valorar tarefas; transmitir emocións e informacións, estruturar coñecemento [...].

- BLOQUE 3: Comunicación escrita. Escribir.

Criterios de avaliación

B3.2: Producir textos de diferente tipoloxía que permitan narrar, describir, resumir, explicar e expoñer opinións, emocións e informacións relacionadas con situacións cotiás e aqueles que sexan característicos dos medios de comunicación.

Estándares de aprendizaxe

LGB3.4.1: Expresa nos seus textos de maneira imaxinativa ideas, sentimentos e/ou emocións; narra accións e presenta personaxes, obxectos e/ou lugares: carteis publicitarios, anuncios, cómics, contos, poemas, cancións, anécdotas...

- BLOQUE 5: Educación literaria

Contidos

B5.6: Recreación e composición de poemas e relatos para comunicar sentimentos, emocións, estados de ánimo, lembranzas, recoñecendo as características dalgúns modelos.

Estándares de aprendizaxe

LGB5.4.1: Recrea e compón poemas e relatos a partir de modelos dados, para comunicar sentimentos, emocións, estados de ánimo, lembranzas.

Anexo 2. Tarjetas entregadas para a Actividade 1 “Como llo dirías?” extraídas da páxina web: PedadoQué (Riveiro, s.d.)

¿cómo se lo dirías?

Te han puesto en un grupo que, generalmente, no suele trabajar demasiado. No quieres que eso pase mientras tú pertenezcas a él así que decides decirles algo.



¿cómo se lo dirías?

Una persona a la que quieres te ha respondido bastante borde y tú te has sentido mal. Ahora te sientes enfadado pero necesitas decirle algo para que sepa que te ha molestado.



¿cómo se lo dirías?

Tus padres no paran de interrumpirte y de entrar en tu habitación mientras estás haciendo algo. Te molesta mucho que lo hagan constantemente y necesitas que esta situación se termine.



¿cómo se lo dirías?

Tú siempre estás cuando tus amigos te necesitan. Últimamente, uno de ellos siempre antepone a alguien antes que vuestra amistad y vuestros planes. Lo sientes injusto y necesitas decirse lo.



¿cómo se lo dirías?

Últimamente no estás sacando muy buenas notas en una asignatura. Sin embargo, uno de tus amigos... si y no para de repetirlo. Cada vez que lo dice te sientes mal porque te estás esforzando mucho pero no consigues resultados y necesitas que sepa cómo te sientes.



¿cómo se lo dirías?

Alguna persona de tu familia siempre está entrando en tu habitación y cogiendo tus cosas. A ti no te gusta que no respeten tu intimidad y cada vez que lo hacen te enfadas. Necesitas terminar con esta situación ya.



Anexo 3. Ficha de rexistro para a avaliación do deseño do proxecto (avaliación inicial)

AVALIACIÓN DO DESEÑO DO PROXECTO					
Responsables:			Data:		
ÍTEMS	Escala de valoración				OBSERVACIÓNS
	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Moito)	
O marco teórico sustenta axeitadamente con conceptos e antecedentes a intervención educativa a desenvolver?	1	2	3	4	
Os obxectivos son pertinentes e adecuados para dar unha resposta satisfactoria ás necesidades avaliadas?	1	2	3	4	
As actividades previstas permiten acadar os obxectivos propostos?	1	2	3	4	
A temporalidade do proxecto axústase á dispoñibilidade horaria do grupo-aula?	1	2	3	4	
O espazo escollido é adecuado para a realización das actividades?	1	2	3	4	
Os recursos previstos son suficientes para a realización das actividades?	1	2	3	4	
A avaliación permite facer un seguimento continuo e final do proxecto para facilitar a toma de decisións de mellora?	1	2	3	4	
OUTRA INFORMACIÓN DE INTERESE					

Anexo 4. Fichas individualizadas para valorar ao alumnado en cada unha das actividades (avaliación continua)

NOME DA ACTIVIDADE: Como llo dirías?				
Nº DE SESIÓN: 1		DATA: 4/02/22		
NOME DO ALUMNO/ALUMNA:				
ÍTEMS	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Moito)
Participou activamente na actividade cando lle tocaba responder ás cuestións formuladas?	1	2	3	4
Expresou con facilidade as súas emocións ante situacións incómodas?	1	2	3	4
Identificou correctamente a emoción que a situación podía provocar?	1	2	3	4
OBSERVACIÓNS:				

NOME DA ACTIVIDADE: O idioma das grazas				
Nº DE SESIÓN: 2		DATA: 11/02/22		
NOME DO ALUMNO/ALUMNA:				
ÍTEMS	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Moito)
Era coñecedor/a do significado do termo?	1	2	3	4
Mostrouse motivado/motivada durante a actividade?	1	2	3	4
As alternativas que ofreceu (as formas de dar as grazas en cada situación) eran coherentes?	1	2	3	4
OBSERVACIÓNS:				

NOME DA ACTIVIDADE: FrustraQUÉ?				
Nº DE SESIÓN: 3		DATA: 18/02/22		
NOME DO ALUMNO/ALUMNA:				
ÍTEMS	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Moito)
Traballou axeitadamente en equipo?	1	2	3	4
Identificou correctamente aquelas situacións nas que se sentiu frustrado/frustrada?	1	2	3	4
As alternativas que ofreceu a cada situación de frustración tiñan coherencia co que se estaba a traballar?	1	2	3	4
OBSERVACIÓNS:				

NOME DA ACTIVIDADE: Ventá de Johari				
Nº DE SESIÓN: 4		DATA: 25/02/22		
NOME DO ALUMNO/ALUMNA:				
ÍTEMS	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Moito)
Colocou a información correcta en cada área?	1	2	3	4
Comprende a diferenza entre área pública e área oculta?	1	2	3	4
Identificou os puntos fortes e débiles da súa personalidade?	1	2	3	4
OBSERVACIÓNS:				

NOME DA ACTIVIDADE: Caricias positivas				
Nº DE SESIÓN: 5		DATA: 4/03/22		
NOME DO ALUMNO/ALUMNA:				
ÍTEMS	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Moito)
Expresou algunha emoción tras ler as caricias que lle brindaron?	1	2	3	4
Mostrou interese por dar caricias positivas ao resto de compañeiros?	1	2	3	4
Escribiu as caricias de forma correcta?	1	2	3	4
OBSERVACIÓNS:				

NOME DA ACTIVIDADE: Os desexos cumpren anos?				
Nº DE SESIÓN: 6		DATA: 11/03/22		
NOME DO ALUMNO/ALUMNA:				
ÍTEMS	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Moito)
Expresou algunha emoción durante a visión das curtas?	1	2	3	4
Participou activamente á hora de responder as preguntas?	1	2	3	4
Mostrou, nas súas respostas, a perspectiva da educación emocional ao longo da vida?	1	2	3	4
OBSERVACIÓNS:				

NOME DA ACTIVIDADE: Caixa dos xardescos				
Nº DE SESIÓN: 7		DATA: 18/03/22		
NOME DO ALUMNO/ALUMNA:				
ÍTEMS	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Moito)
Ofreceu alternativas axeitadas ante as diferentes experiencias/situacións das compañeiras/compañeiros?	1	2	3	4
Resultoulle complexo recoñecer algunha das emocións expresadas no papel?	1	2	3	4
Participou abertamente nos debates que se foron xerando?	1	2	3	4
OBSERVACIÓNS:				

NOME DA ACTIVIDADE: A arte de emocionarse				
Nº DE SESIÓN: 8		DATA: 25/03/22		
NOME DO ALUMNO/ALUMNA:				
ÍTEMS	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Moito)
Sentiuse motivado/motivada ao realizar unha actividade que será exposta ao resto do alumnado do centro?	1	2	3	4
Representou, de forma axeitada, as emocións no papel continuo?	1	2	3	4
Resultoulle doado expresar as emocións a través da arte/expresión artística?	1	2	3	4
OBSERVACIÓNS:				

Anexo 5. Ficha de rexistro para a avaliación do desenvolvemento das actividades (avaliación continua)

AVALIACIÓN DO DESENVOLVEMENTO DAS ACTIVIDADES					
Nome da actividade:			Nº sesión:		Data:
ÍTEMS	Escala de valoración				OBSERVACIÓNS
	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Moito)	
O alumnado mostra interese durante o desenvolvemento da sesión?	1	2	3	4	
A participación do alumnado durante a actividade foi activa?	1	2	3	4	
Foi preciso improvisar ou buscar outras alternativas que non se tiñan previstas durante a sesión?	1	2	3	4	
Xeráronse debates entre o alumnado durante o desenvolvemento das actividades?	1	2	3	4	
Respectáronse as quendas de palabra?	1	2	3	4	
Presentáronse dificultades na comprensión da actividade?	1	2	3	4	
Déronse problemáticas de comportamento ou actitude por parte do alumnado, durante o desenvolvemento das actividades?	1	2	3	4	
Contouse cos recursos suficientes para o desenvolvemento da actividade?	1	2	3	4	
A profesional responsable da actividade dinamizou satisfactoriamente a sesión?	1	2	3	4	
A duración da actividade axustouse ao tempo preestablecido?	1	2	3	4	
OUTRA INFORMACIÓN DE INTERESE					

Anexo 6. Ficha de rexistro para a avaliación final do proxecto

AVALIACIÓN FINAL DO PROXECTO				
ÍTEMS	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Moito)
En relación coa consecución de obxectivos				
O alumnado identifica con maior seguridade as súas emocións?	1	2	3	4
O alumnado ampliou o vocabulario empregado para describir as emocións?	1	2	3	4
O alumnado amosa unha maior habilidade para regular as propias emocións?	1	2	3	4
O alumnado mostra unha maior comprensión e respecto polas emocións dos demais?	1	2	3	4
En relación coa execución do proxecto				
As actividades permitiron alcanzar os obxectivos previstos?	1	2	3	4
As actividades foron adecuadas para o alumnado destinatario?	1	2	3	4
A secuencia das actividades foi axeitada para o proceso de aprendizaxe do alumnado?	1	2	3	4
O espazo e as instalacións empregadas permitiron un correcto desenvolvemento das actividades?	1	2	3	4
Os recursos empregados foron suficientes?	1	2	3	4
Os tempos foron adecuados para o desenvolvemento das actividades?	1	2	3	4
A profesional responsable foi o suficientemente flexible para atender imprevistos e as dinámicas xeradas durante o seu transcurso?	1	2	3	4
OUTRA INFORMACIÓN DE INTERESE				

Anexo 7. Enquisa de satisfacción do alumnado tras o desenvolvemento do proxecto (avaliación final)

ENQUISA DE SATISFACCIÓN DO ALUMNADO

Ola, amigos e amigas!

Tal e como vos comentaba na última sesión que realizamos, non podería dar por finalizado este proxecto que compartín ao voso lado sen saber a vosa opinión sobre algunhas cuestións claves do seu desenvolvemento. Por iso mesmo, preséntovos esta enquisa na que tedes que riscar os cadros cunha X. Recordade que é anónima e que é moi importante que respondades con total sinceridade.

Depositade a enquisa cuberta na caixa do correo instalada na aula.

Unha vez máis, douvos as grazas pola vosa acollida estas semanas, e pola vosa estupenda participación e colaboración. Sodes un grupo marabilloso.

Ánimo coa recta final do curso. Vémonos!



En xeral, como foron para ti as actividades realizadas?

(podes marcar todas as opcións que consideres)

- Interesantes
- Divertidas
- Aburridas
- Complicadas
- Outra opinión. Indica cal: _____

Indica canto che gustou cada unha delas:

	1 (Nada)	2 (Pouco)	3 (Bastante)	4 (Moito)
1. Como llo dirías?	1	2	3	4
2. O idioma das grazas	1	2	3	4
3. FrustraQUÉ?	1	2	3	4
4. Ventá de Johari	1	2	3	4
5. Caricias positivas	1	2	3	4
6. Os desexos cumpren anos?	1	2	3	4
7. Caixa dos xardescos	1	2	3	4
8. A arte de emocionarse	1	2	3	4

Consideras que o pasaches ben durante o desenvolvemento das actividades?

- Nunca
- Ás veces
- Con frecuencia
- Sempre

Consideras que a duración do proxecto (8 sesións) foi...

- Extensa
- Adecuada
- Curta

Cres que foi boa idea dispoñer da hora de titorías para o desenvolvemento deste proxecto?

- Si
- Non

**Dende a túa opinión, os recursos e materiais empregados foron...
(podes marcar todas as opcións que consideres)**

- Escasos
- Suficientes
- Divertidos
- Apropriados para a actividade
- Aburridos
- Outra opinión. Indica cal: _____

As explicacións da profesional comprendíanse con claridade?

- Nunca
- Ás veces
- Con frecuencia
- Sempre

Consideras que a profesional transmitiu confianza e confidencialidade durante as sesións?

- Si
- Non

Sentícheste incómodo ou forzado/forzada á falar de algo que non desexabas?

- Si
- Non

Consideras que tras a realización destas actividades, coñéceste mellor a ti mesmo/mesma?

- Si
- Non

Tras o desenvolvemento das actividades, consideras que aprendiches cousas novas sobre as emocións?

- Nada
- Pouco
- Bastante
- Moito

Se tes algunha suxestión ou observación que che gustaría comentar, escríbea aquí:

Anexo 8. Imaxes da realización da actividade 4 “Ventá de Johari” (expóñense co consentimento do alumnado)

Figura A8.1. Actividade 4 do alumno/a A

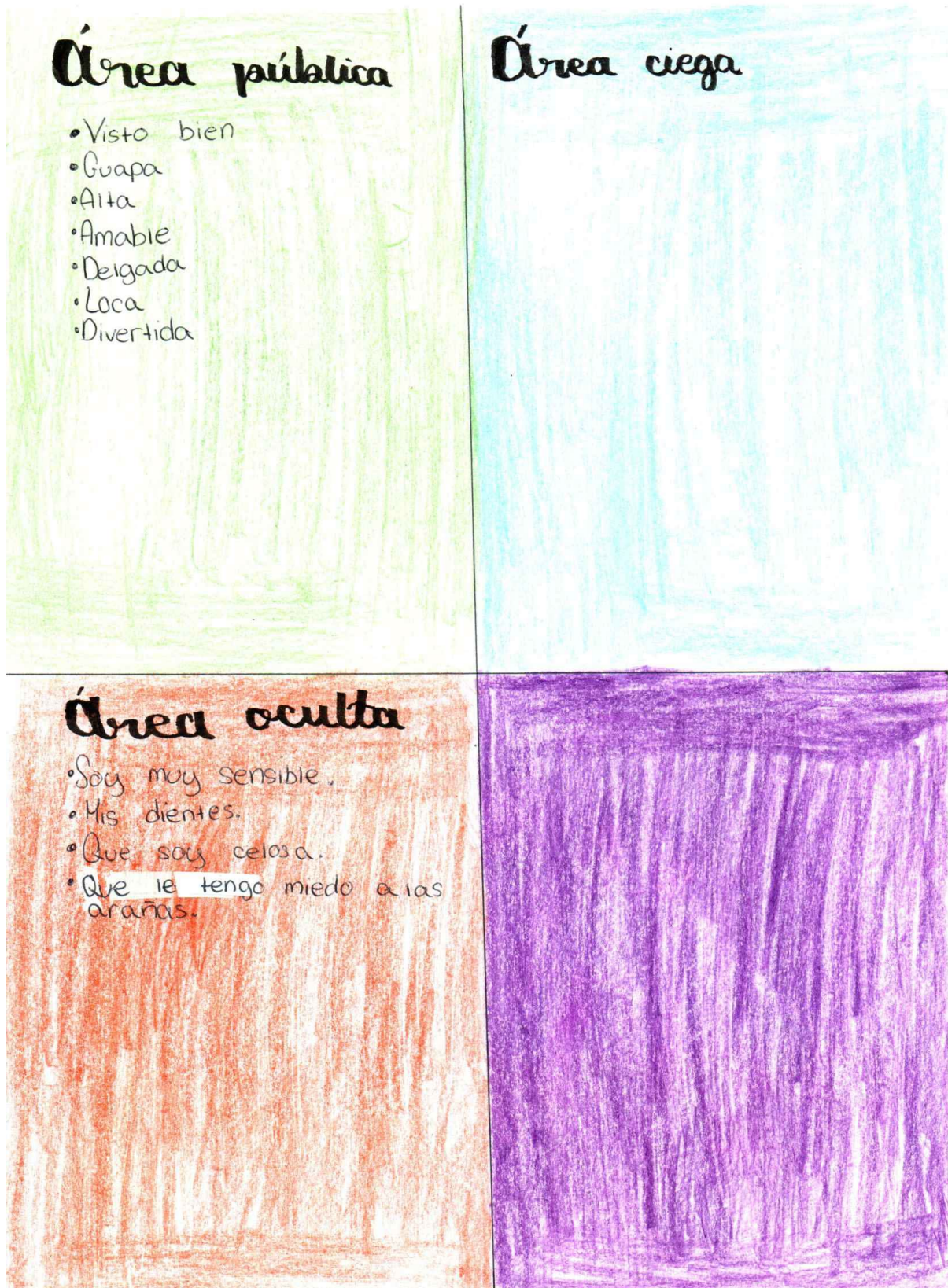


Figura A8.2. Actividade 4 do alumno/a B

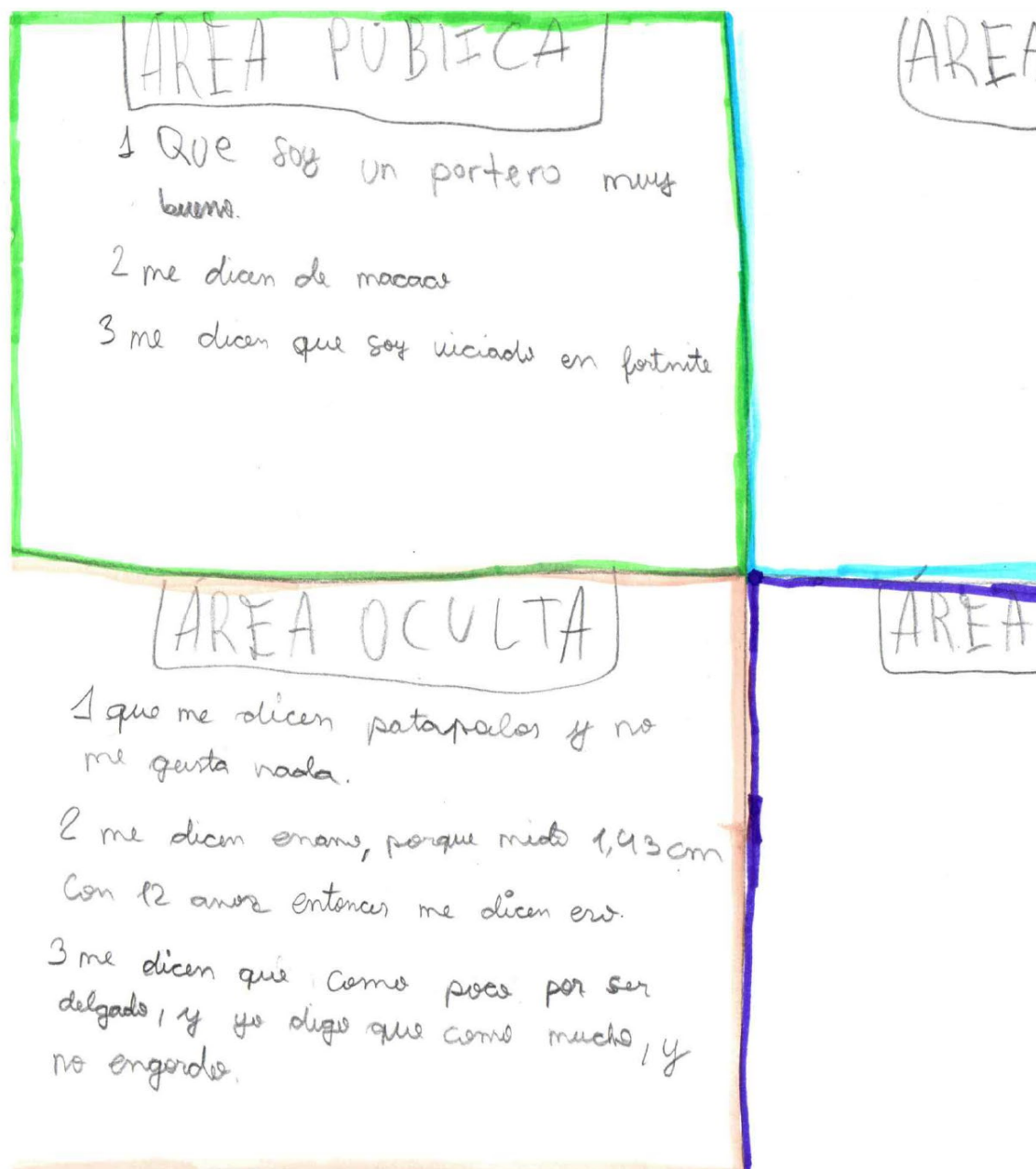


Figura A8.3. Actividade 4 do alumno/a C

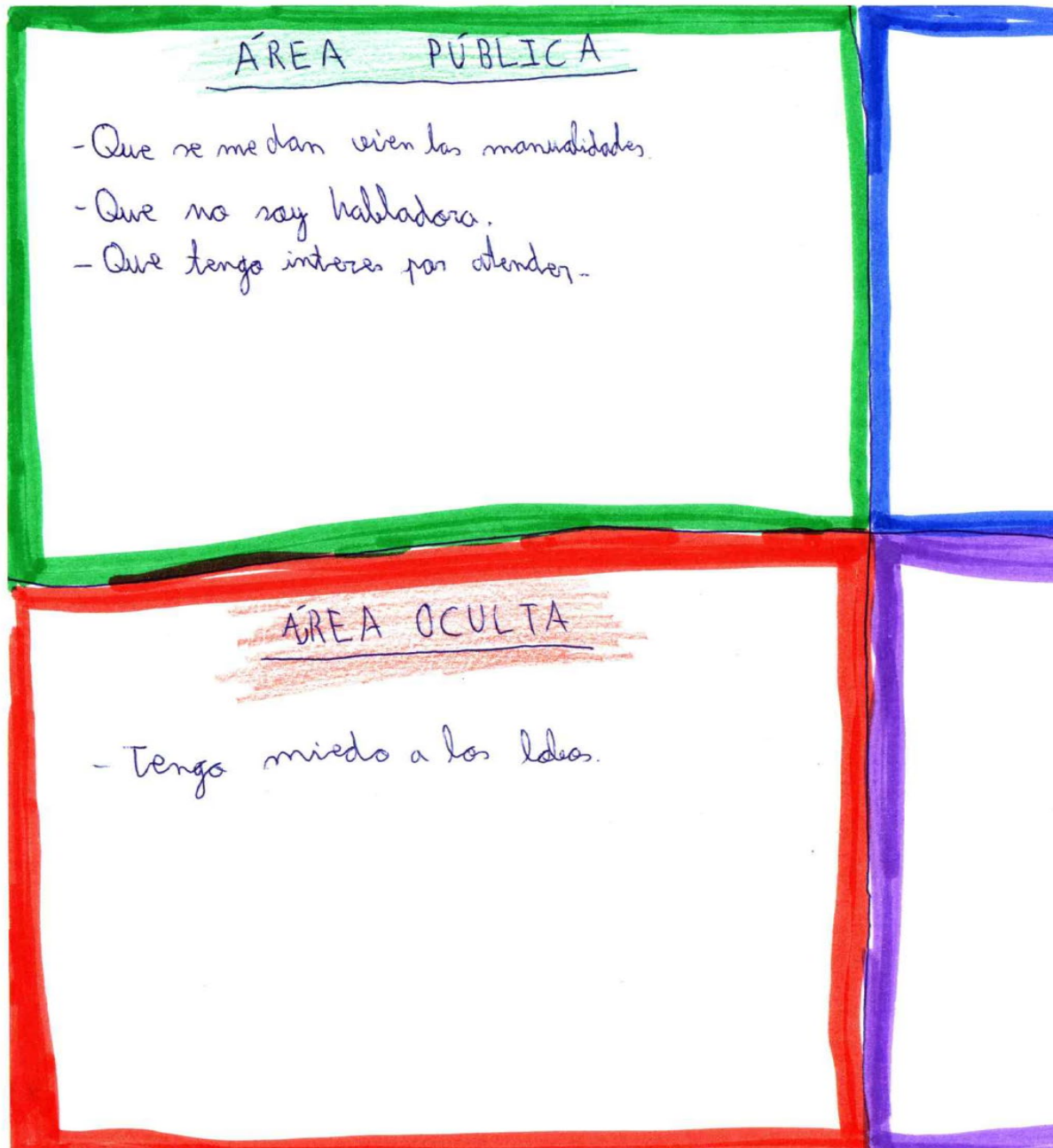


Figura A8.2. Actividade 4 do alumno/a D

