



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI
Facultat de Ciències
de l'Educació i Psicologia

TREBALL FINAL DE GRAU

DE LA IMPULSIVITAT FÍSICA AL LLENGUATGE EMOCIONAL

INFLUÈNCIA DE LA FREQUÈNCIA DEL TREBALL EMOCIONAL EN LES ESTRATÈGIES DE RESOLUCIÓ DE CONFLICTES A L'ETAPA DE 5-6 ANYS

ESTUDI COMPARATIU I RECERCA-ACCIÓ

GRAU EN EDUCACIÓ INFANTIL

Maria Ramírez Palau

Tutora: Yolanda Quintana Mira

Curs 2025-2026

Seu Baix Penedès, 29 de maig del 2026



A la meva mare, que m'ha acompanyat durant tot el camí i ho continuarà fent sempre.

A la meva parella, que m'ha escoltat, acompanyat i estimat com ningú.

I per sobre de tot als infants, per deixar-me aprendre al seu costat.

"La educación es un acto de amor y, por tanto, un acto de coraje."

- Paulo Freire



RESUM

Adquirir competències emocionals durant l'etapa d'educació infantil no només és fonamental per ser capaç d'autoregular-se, sinó que influeix en les relacions interpersonals. Consolidar habilitats i estratègies per gestionar les pròpies emocions, saber expressar-les i entendre les dels companys ajuda a millorar el benestar emocional dels infants alhora que consolida la seva autonomia. En aquest context, la present investigació sorgeix de les necessitats detectades en un grup d'I5, durant el Pràcticum II a la universitat, els quals no tenien eines per gestionar els conflictes i utilitzaven l'acció física com a recurs per expressar el desacord. Aquest fet va provocar l'interès de treballar l'educació emocional per analitzar el seu impacte en la gestió dels conflictes a l'aula.

La present investigació proposa estudiar com influeix la freqüència del treball emocional sistemàtic en les estratègies de resolució de conflictes dels infants a l'etapa de 5-6 anys i el paper del mestre. Per fer-ho, s'han observat i comparat dos centres en què treballen les emocions de manera contrària: un les treballa de manera puntual (Escola A) i l'altre de manera sistemàtica i transversal (Escola B). A més, s'ha utilitzat el mètode de recerca-acció, on s'ha implementat una Situació d'Aprenentatge a l'escola A per analitzar els canvis en les conductes prosocials dels infants. La metodologia emprada és mixta, on s'han combinat estratègies qualitatives (diari de camp, entrevistes) i quantitatives (graelles sistemàtiques, qüestionaris).

Els resultats més notables evidencien com els infants que treballen l'educació emocional de manera sistemàtica tenen més recursos verbals i estratègies per autoregular-se davant de conflictes, afavorint al clima de l'aula i al seu benestar. Com també, treballar l'alfabetització emocional a través d'una SA dona eines als infants per fer el pas de l'acció física a la paraula.

Es conclou que el treball emocional sistemàtic, quan s'implementa amb un professorat compromès amb la consciència emocional, genera en els infants recursos d'autoregulació que desenvolupen la seva autonomia i en conseqüència milloren el seu benestar emocional.

Paraules clau: *educació emocional, resolució de conflictes, educació infantil, recerca-acció, alfabetització emocional, benestar emocional.*



RESUMEN

Adquirir competencias emocionales durante la etapa de educación infantil no solo es fundamental para ser capaz de autorregularse, sino que influye en las relaciones interpersonales. Consolidar habilidades y estrategias para gestionar las propias emociones, saber expresarlas y entender las de los compañeros ayuda a mejorar el bienestar emocional del alumnado, a la vez que consolida su autonomía. En este contexto, la presente investigación surge de las necesidades detectadas en un grupo de I5, durante el Prácticum II en la universidad, los cuales no tenían herramientas para gestionar los conflictos y utilizaban la acción física como recurso para expresar el desacuerdo. Este hecho provocó el interés de trabajar la educación emocional para analizar su impacto en la gestión de los conflictos en el aula.

La presente investigación propone estudiar cómo influye la frecuencia del trabajo emocional sistemático en las estrategias de resolución de conflictos del alumnado en la etapa de 5-6 años y el papel del maestro. Para hacerlo, se han observado y comparado dos centros en que trabajan las emociones de manera contraria: uno las trabaja de manera puntual (Escuela A) y el otro de manera sistemática y transversal (Escuela B). Además, se ha utilizado el método de investigación-acción, donde se ha implementado una Situación de Aprendizaje en la escuela A para analizar los cambios en los conductos prosociales de los niños. La metodología empleada es mixta, donde se han combinado estrategias cualitativas (diario de campo, entrevistas) y cuantitativas (hojas sistemáticas, cuestionarios).

Los resultados más notables evidencian cómo los niños que trabajan la educación emocional de manera sistemática tienen más recursos verbales y estrategias para autorregularse ante conflictos, favoreciendo al clima del aula y a su bienestar. Como también, trabajar la alfabetización emocional a través de una SA da herramientas al alumnado para dar el paso de la acción física a la palabra.

Se concluye que el trabajo emocional sistemático, cuando se implementa con un profesorado comprometido con la conciencia emocional, genera en el alumnado recursos de autorregulación que desarrollan su autonomía y, en consecuencia, mejoran su bienestar emocional.

Palabras clave: *educación emocional, resolución de conflictos, educación infantil, investigación-acción, alfabetización emocional, bienestar emocional.*



ABSTRACT

Acquiring emotional skills during preschool education is not only essential in order to be able to self-regulate, but also influences interpersonal relationships. Strengthening children's skills and strategies to manage their own emotions, being able to express them and understanding those of their classmates helps to improve their emotional wellbeing while consolidating their autonomy. In this context, this research originates, during Practicum II at the university, from the needs detected in an I5 group, where the children did not have the tools needed to manage conflicts and used physical action instead as a resource to show disagreement. This fact aroused interest in working on emotional education in order to analyse its impact on conflict management in the classroom.

This research proposes to study how the frequency of systematic emotional work influences the conflict resolution strategies of children aged 5-6 years. In order to do so, two elementary schools which work on emotions in opposite ways have been observed and compared: one works on emotions occasionally (School A) and the other follows a systematic and cross-curricular way (School B). In addition, the action research method has been used, where a Learning Situation has been implemented in School A in order to analyse changes in the prosocial behaviour of children. The methodology used is mixed, where qualitative strategies (field diaries, interviews) and quantitative strategies (systematic grids, questionnaires) have been combined.

The most relevant results show how children who work on emotional education in a systematic way have more verbal resources and strategies to self-regulate in the face of conflicts, favouring a positive atmosphere in the classroom and their own wellbeing. Likewise, working on emotional literacy through a LS provides children with tools that allow them to move from physical action to words.

It is concluded that systematic emotional work, when implemented with teachers committed to emotional awareness, generates self-regulation resources in children that develop their autonomy and, consequently, improves their emotional wellbeing.

Key words: *social and emotional education, conflict resolution, preschool education, action research, emotional literacy, emotional wellbeing.*



ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ.....	7
1.1. JUSTIFICACIÓ.....	9
2. MARC TEÒRIC.....	10
2.1. EL MARC LEGAL.....	10
2.1.1. Educació socioemocional a la LOMLOE.....	10
2.1.1.1. Transversalitat de l'educació socioemocional.....	11
2.1.2. Educació socioemocional al Decret 21/2023.....	11
2.1.3. Síntesi i conclusions del marc legal actual.....	12
2.2. CONCEPTES CLAU.....	14
2.2.1. Intel·ligència emocional i educació emocional.....	14
2.2.2. Competències emocionals.....	15
2.2.3. Alfabetització emocional.....	16
2.3. EL DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL ALS 5-6 ANYS.....	18
2.3.1. Superació de l'egocentrisme.....	18
2.3.2. Aparició de conductes prosocials.....	19
2.3.3. Capacitat de llenguatge.....	20
2.4. EL CONFLICTE A L'EDUCACIÓ INFANTIL.....	21
2.4.1. Visió socioconstructivista.....	21
2.4.2. Tipologia i evolució dels conflictes a l'etapa 3-6 anys.....	22
2.4.3. Prevenció de la violència a través de les emocions i educar en valors.....	23
2.5. LA MEDIACIÓ I EL PAPER DE LA PERSONA ADULTA.....	24
2.5.1. Modelatge i mediació emocional de l'adult de referència.....	24
2.5.2. Estils de mediació i estratègies d'acompanyament emocional.....	24
3. MARC METODOLÒGIC.....	28
3.1. SUPÒSIT DE PARTIDA.....	28
3.1.1. Contextualització.....	28
3.1.2. Pregunta de recerca i hipòtesi inicial.....	29
3.2. OBJECTIUS D'INVESTIGACIÓ.....	30
3.2.1. Objectiu general.....	30
3.2.2. Objectius específics.....	30
3.3. DISSENY I METODOLOGIA.....	31
3.3.1. Temporització.....	31



3.3.2. Metodologia: enfocament mixt i recerca-acció.....	32
3.3.3. Instruments de recollida de dades.....	34
3.3.4. Mostra i població.....	36
3.4. DISSENY I IMPLEMENTACIÓ SA.....	38
3.4.1. Justificació, context i repte.....	38
3.4.2. Objectius.....	39
3.4.3. Temporització.....	40
3.4.4. Descripció activitats.....	41
3.5. PROCEDIMENT DE L'ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS..	44
3.5.1. Categorització de l'anàlisi.....	44
3.5.2. Tractament de la informació.....	44
3.5.3. Validesa i fiabilitat.....	45
3.6. ANÀLISI I INTERPRETACIONS DELS RESULTATS.....	46
3.6.1. Resultats i anàlisi de les graelles de registre.....	46
3.6.1.1. Escola A Pre-SA, Escola A Post-SA i Escola B.....	47
3.6.2. Resultats i anàlisi de l'entrevista.....	53
3.6.3. Resultats i anàlisi del qüestionari.....	55
4. LIMITACIONS DE L'ESTUDI.....	57
4.1. FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ.....	58
5. CONCLUSIONS.....	59
6. REFERÈNCIES.....	61
7. ANNEXOS.....	65
7.1. Qüestionari.....	66
7.2. Preguntes entrevista.....	68
7.3. Taula graelles de registre i de codificació.....	69
7.4. Diari de camp.....	70
7.5. Situació d'Aprenentatge.....	73
7.6. Registre d'observacions.....	81
7.7. Comparació Escola A Pre-SA i Escola B.....	88
7.8. Comparació Escola A Pre-SA i Post-SA.....	90
7.9. Comparació Escola A Post-SA i escola B.....	92
7.10. Entrevista.....	94
7.11. Resultats qüestionari.....	97



1. INTRODUCCIÓ

Durant el Pràcticum I, l'escola en la qual es van desenvolupar les pràctiques tenien les emocions com a eix vertebrador del seu Projecte Educatiu de Centre. Així mateix, l'educació emocional no es treballava de manera puntual ni com un contingut, sinó que era l'eina per accedir als coneixements.

Treball aquestes dinàmiques a l'aula ajudaven els infants a ampliar el vocabulari emocional, com també els dotava d'estratègies per poder expressar-se i, alhora, comprendre als altres. Tot i que el nivell era I3, un curs on encara l'acció física i la impulsivitat eren presents, en ser el segon trimestre s'observava una evolució madurativa en el grup, ja que puntualment prenen consciència de les pròpies accions i de com aquestes podien influir en els altres. Quant a les eines que utilitzaven, ho feien a través de recursos com els contes, però sobretot amb una mirada conscient per part de la mestra, la qual consolidava un clima a l'aula de cooperació, empatia i respecte.

Contràriament, en el Pràcticum II la línia pedagògica del centre no donava prioritat al treball emocional, el qual esdevenia de manera puntual i desestructurada, sense una finalitat concreta. Els infants de l'aula d'I5 no tenien competències ni vocabulari emocional per resoldre els conflictes de manera autònoma.

En aquest cas, el respecte pels altres i pel seu espai no s'observava, al grup en general li costava compartir els jocs, els materials i respectar les normes de l'aula. A l'hora de resoldre els conflictes ho feien a través del contacte físic, el bloqueig o exigint la intervenció de la mestra, el qual feia que la responsabilitat de gestionar les discussions fos de l'adult; per tant, no eren capaços de gestionar autònomament les situacions de disputa que sorgien a l'aula.

Arran d'aquí, va sorgir la necessitat de donar eines a aquests infants per ajudar-los a gestionar les emocions, a més de dotar-los d'estratègies per millorar la convivència. Tal com diu Bisquerra (2009), tenir un control de les emocions i prendre consciència de les pròpies accions no només afavoreix a la convivència a l'aula, sinó que facilita l'adquisició de nous aprenentatges. En aquest sentit, si els infants treballen des d'una mirada conscient per part del mestre i adquireixen competències emocionals, segurament podran integrar coneixements amb més facilitat.



Pel que fa a com es concep el paper del mestre des de l'educació emocional, s'aposta per una escolta activa on el professorat té consciència de la importància de validar les emocions. No només observa i escota als infants, sinó que també té un treball personal previ on ha desenvolupat l'autogestió emocional. Aquest estil de mediació, té un impacte positiu en els infants, tal com s'ha observat durant el Pràcticum I, ja que a l'hora de gestionar els conflictes ajuda a expressar les emocions.

Respecte al Decret 21/2023, el qual regeix les bases de com es plantegen els aprenentatges a educació infantil, contempla en l'Eix 1: Un mateix i els altres que "El benestar emocional de l'infant és una condició indispensable per al seu desenvolupament i aprenentatge" (Decret 21/2023, 2023, p. 7). Seguint aquesta línia, fa referència a l'alfabetització emocional dels infants i sosté que com a mestres "Acompanyar l'infant per anar posant paraules a allò que senten, ajudant-lo a identificar, reconèixer i expressar de manera assertiva la seva pròpia emoció..." (Decret 21/2023, 2023, p. 8); per tant, aprendre a posar nom a les emocions és clau pel seu desenvolupament global.

Per aquest motiu, identificada la necessitat del grup del Pràcticum II de passar de la impulsivitat física al llenguatge emocional, es decideix fer una Situació d'Aprenentatge en la qual treballen l'alfabetització emocional. Seguidament, es té l'objectiu d'evidenciar els canvis en la resolució de conflictes un cop implementada la SA. A continuació, s'inicia una anàlisi comparativa, on s'observa la manera de gestionar els conflictes de l'Escola A (on treballen les emocions de manera puntual) previ a la SA, a posteriori de la SA i amb l'Escola B (que treballa les emocions sistemàticament). La finalitat és analitzar i identificar la diferència en la gestió del conflicte segons com es treballin les emocions (puntualment o sistemàticament).

La metodologia que es fa servir és mixta, on es recullen tant dades qualitatives (entrevista i diari de camp) com quantitatives (qüestionari i graelles de registre d'observacions). Per completar-la, es fa una triangulació metodològica amb els resultats obtinguts de les observacions directes dels infants, la visió d'una experta, i les opinions del professorat.



1.1. JUSTIFICACIÓ

El present treball es proposa comparar dos centres que treballen les emocions amb una freqüència i metodologia contrària, amb l'objectiu d'analitzar com afecta en la capacitat dels infants de resoldre els conflictes de manera autònoma i fer ús de la paraula en lloc de l'acció física.

La motivació principal, com ja s'ha esmentat, a banda d'evidenciar com els infants adquireixen estratègies prosocials segons el nivell de consciència sobre les pròpies emocions i les dels altres, és poder donar eines als infants de l'Escola A per millorar les seves relacions interpersonals.

Tal com sosté la Competència específica 2 de l'Eix 1 del currículum "Aquesta competència implica establir unes bases per a la cultura de pau i de convivència mitjançant l'ús del diàleg en la resolució de conflictes" (Decret 21/2023, 2023, p. 10); per tant, poder tenir les habilitats per dialogar a través de la comunicació assertiva ens millora com a col·lectiu, i en un futur els infants seran capaços de traslladar-ho a la societat.

Tanmateix, com a mestres s'ha de prendre consciència i canviar la mirada cap als infants, ja que tal com esmena l'Eix 1 del decret 21/2023 "Cal oferir a l'infant un entorn d'afecte, de seguretat i de confiança que permeti que l'infant es senti respectat i valorat" (Decret 21/2023, 2023, p. 7). Per aquest motiu, com a adults no fem de jutges a l'infant, sinó que hem de respectar i validar les seves emocions a través d'una comunicació assertiva.



2. MARC TEÒRIC

CAPÍTOL I

2.1. EL MARC LEGAL

L'etapa d'educació infantil està regida per unes bases legals que descriuen els continguts i els sabers que s'han de desenvolupar en el primer i el segon cicle de l'etapa. Tanmateix, destaca la importància de treballar les emocions no només en infantil, sinó que també posa èmfasi en l'educació primària i secundària, per continuar formant la nostra identitat, i consegüentment aprendre a viure en societat.

2.1.1. Educació socioemocional a la LOMLOE

El marc normatiu es defineix per la LOMLOE, Llei Orgànica 3/2020 de 29 de desembre la qual modifica la Llei Orgànica 2/2006 de 3 de maig, ens ha fet avançar en la cura del **benestar emocional** dels infants, regint-se per una educació en valors, tal com defineix en l'article 2 de l'apartat Principis i Fins de l'educació "L'educació en valors humans i el desenvolupament de capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les relacions amb els altres, així com l'educació emocional, la formació en el respecte, la tolerància i la llibertat" (Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, d'Educació (LOMLOE) 2020, art. 2.bis).

Respecte a la resolució de conflictes, en l'article 1 de l'anterior apartat, esmenta la importància de l'educació com a vehicle per la **prevenció** de problemes, basant-se en el treball emocional en els diversos contextos de l'alumnat: "L'educació per a la prevenció i resolució pacífica de conflictes, així com la no-violència en tots els àmbits de la vida personal, familiar i social, i la promoció de la salut mental i el benestar emocional de l'alumnat" (LOMLOE, 2020, art. 1.k bis).

Pel que fa als principis pedagògics de l'etapa de 0-6 anys, marquem com a objectiu principal desenvolupar les **competències socioemocionals**, atenent progressivament el desenvolupament afectiu, la gestió emocional i el moviment i hàbits de control corporal (Llei Orgànica 3/2020, 2020, art. 14).

Això no obstant, tot i que les bases de les capacitats afectives es comencin a desenvolupar en el cicle d'infantil, no podem obviar la importància de continuar treballant-ho tant en primària com en secundària, tal com remarca l'article 17 d'objectius en l'etapa 6-12 anys, per reduir



els conflictes i continuar formant la personalitat: “Desenvolupar les seves capacitats afectives en tots els àmbits de la personalitat i en les seves relacions amb els altres, així com una actitud contrària a la violència, als prejudicis de qualsevol tipus i als estereotips sexistes” (LOMLOE, 2020, art. 17.m).

La Llei Orgànica 3/2020 té com a objectiu el benestar emocional de l'alumnat, per no només l'hem de treballar de manera puntual a les aules, sinó que ha de formar part de totes les activitats curriculars del centre.

2.1.1.1. Transversalitat de l'educació socioemocional

La LOMLOE (2020) transcendeix les lleis anteriors, per donar valor a l'**educació emocional**, atès que ja no apareix com a un contingut que es treballa per separat, sinó que esdevé una competència clau en el currículum (Llei Orgànica 3/2020, 2020, arts. 18 i 24). Arran del canvi de mirada, també es modifica la gestió de convivència i la resolució de conflictes, on ja no se centren a castigar, sinó que es busca treballar la prevenció a través de la **intel·ligència emocional** i l'**alfabetització emocional** (Llei Orgànica 3/2020, 2020, arts. 121 i 124).

Aquesta transversalitat es confecciona en una de les vuit competències claus, concretament en la Personal, Social i d'Aprenre a Aprenre (CPSAA), la qual defineix com ha de ser la gestió de les emocions i el benestar de l'alumnat. Tanmateix, descriu que el Perfil de Sortida de cada alumne en acabar l'Educació Secundària Obligatòria (ESO), ha de tenir desenvolupada la capacitat de resolució de conflictes, a través de l'alfabetització emocional.

2.1.2. Educació socioemocional al Decret 21/2023

En el marc autonòmic, a Catalunya s'extreuen els principis de la LOMLOE concretant-los en el Decret 21/2023, de 7 de febrer, del qual esdevé el currículum d'educació infantil. El Decret segueix la mateixa línia de pensament respecte a l'educació socioemocional dels infants, tenint com a base el benestar emocional i els **vincles afectius segurs**: “L'atenció al benestar emocional, l'establiment de vincles afectius segurs i el respecte als diferents ritmes de desenvolupament són la base perquè infants i adults puguin créixer en un clima de seguretat i confiança” (Decret 21/2023, 2023, art. 4.3).



Segons l'Àrea 1 del currículum d'educació Infantil, l'educació emocional ajuda a l'infant a construir gradualment la pròpia identitat, apartant més autonomia personal, el qual facilita l'expressió de les emocions i el reconeixement de les dels altres, derivant en una resolució de conflictes de manera pacífica i dialògica (Decret 21/2023, 2023). Les competències específiques 1 i 2 d'aquesta àrea, referent a l'autonomia emocional i l'autoestima, descriuen els objectius concrets per l'infant: “Progressar en el coneixement i control del seu cos i en l'adquisició d'estratègies d'identificació i expressió d'emocions i sentiments, per anar construint una imatge pròpia ajustada i positiva” (Decret 21/2023, 2023, Annex 1); “Reconèixer i gestionar les emocions i sentiments propis, i observar-los en els altres, en les diverses situacions i vivències quotidianes, per anar adquirint seguretat i autonomia emocional” (Decret 21/2023, 2023, Annex 1).

Pel que fa a la resolució de conflictes, dins de l'Annex 1, descriuen que els infants han de ser capaços d'establir vincles afectius i de qualitat, per poder resoldre conflictes sorgits en les interaccions amb els altres de manera dialògica i mediada (Decret 21/2023, 2023). A més, per identificar que els infants progressen en la seguretat emocional i la capacitat de gestionar les seves emocions, proposa els següents criteris d'avaluació: “Manifestar i expressar sentiments, emocions, vivències, preferències i interessos propis, i identificar-los i respectar-los en els altres” (Decret 21/2023, 2023, Annex 1, crit. 1.3); “Gestionar i regular les pròpies emocions en situacions quotidianes, amb l'ajuda de les persones adultes si cal, utilitzant estratègies d'identificació i expressió emocional” (Decret 21/2023, 2023, Annex 1, crit. 2.1).

2.1.3. Síntesi i conclusions del marc legal actual

El marc legal actual d'educació no treballa les lleis i els decrets de manera aïllada, sinó que marca una coherència entre els objectius generals de la LOMLOE i la pràctica específica a les aules del Decret 21/2023. Totes dues prioritzen el benestar emocional dels alumnes, el qual s'aconsegueix a través de l'alfabetització emocional i la gestió de les emocions.

D'una banda, apareix un canvi de perspectiva, on les àrees curriculars es treballen transversalment, per tant, l'educació emocional transcendeix de concebre's com un aspecte a treballar de manera aïllada a formar part de tots els aprenentatges del currículum.



D'altra banda, com ja s'ha esmentat, el **benestar dels infants es troba a l'eix central de l'educació**, però no només es té com un simple objectiu desenvolupar el vincle afectiu segur, sinó que es considera com a necessari per desenvolupar qualsevol aprenentatge. Per aquest motiu, també destaquen la importància de tenir una visió global de l'infant, per poder créixer en harmonia amb una base d'autoestima (Decret 21/2023, 2023, Annex 1). Això implica que des de les escoles es treballi l'alfabetització emocional, ajudant a prevenir els conflictes i en conseqüència es millori la convivència. Així mateix, ja no es treballa la resolució de conflictes des del càstig, sinó que es veu el conflicte com a una oportunitat d'aprenentatge emocional per a la vida.

Finalment, cal destacar com l'etapa d'infantil (0-6 anys) és l'inici del desenvolupament socioafectiu, però l'objectiu final és aconseguir una continuïtat a primària i a la secundària per obtenir un Perfil de Sortida dels alumnes que esdevingui en l'èxit professional i personal (Llei Orgànica 3/2020, 2020; Decret 21/2023, 2023).



CAPÍTOL II

2.2. CONCEPTES CLAU

Per poder entendre com és el desenvolupament socioemocional dels infants a l'etapa 0-6, és necessari conèixer en profunditat els següents conceptes.

2.2.1. Intel·ligència emocional i educació emocional

Primerament, hem d'entendre que la **intel·ligència emocional** es refereix a la **capacitat cognitiva**, la qual s'encarrega de processar la informació; en canvi, l'educació emocional no és la capacitat, sinó que és l'eina pedagògica per poder adquirir-la. Per tant, la intel·ligència emocional és la capacitat que té l'individu de gestionar les emocions que li propicia l'entorn, millorant la relació amb un mateix i amb els altres (Mayer & Salovey, 1997). Podem entendre l'emoció com a font d'accés a la informació, la qual ens fa interpretar el món, i en conseqüència, desenvolupem la nostra intel·ligència emocional, un cop sabem descodificar les dades del que ens envolta.

Respecte a què entenem per **educació emocional**, és el recurs per poder ensenyar i aprendre a desenvolupar la nostra intel·ligència emocional, per tant, és un **mètode pedagògic**. L'autor Bisquerra (2003), defensa que ha de ser un procés educatiu continuat i permanent en el temps, que ha de buscar potenciar el desenvolupament de les competències emocionals com a centre del desenvolupament integral de l'individu. Tal com destaca l'autor, l'educació emocional no s'ha de treballar de manera puntual, sinó que ha d'estar present durant tota la nostra vida.

Relacionat amb l'anterior, l'etapa d'infantil és clau per començar a potenciar la capacitat de gestió de les emocions, ja que tal com afirma López-Cassà (2005) "El desenvolupament emocional de l'infant és un element indispensable per al seu desenvolupament cognitiu" (p. 2). Per aquest motiu, si no es treballa la seguretat emocional tindran més dificultats per accedir als aprenentatges.

L'escola no només ha de ser un espai de continguts acadèmics, sinó que s'ha de crear un ambient segur on l'infant pugui viure i experimentar les seves emocions. En aquesta etapa, els sentiments no es poden separar dels aprenentatges, ja que encara no tenen la capacitat per gestionar algunes emocions, per tant, s'ha de treballar l'educació emocional per poder accedir a la resta d'aprenentatges curricular.



Convé ressaltar la idea de Bisquerra (2003) sobre com desenvolupar la intel·ligència emocional en edats primerenques, a l'etapa 0-6, és un mètode de prevenció envers furts problemes de salut mental com depressions i ansietats. A més, com afirma López-Cassà (2005), no només té funció preventiva, sinó que afavoreix al benestar personal i social, ja que ajudem els infants a posar nom a les emocions.

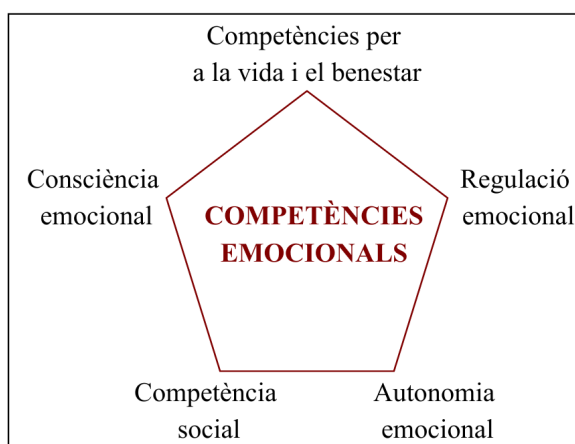
2.2.2. Competències emocionals

Un cop definida la teoria sobre la intel·ligència emocional, la qual descriu la importància de la capacitat de gestionar les emocions que ens provoca l'entorn, i com l'educació emocional ens ajuda a desenvolupar-la, passem a la pràctica per entendre quines són les habilitats i competències que han de tenir els infants respecte a aquesta gestió.

Segons Saarni (2000), la competència emocional és la capacitat de tenir interaccions socials efectives, les quals són la base perquè l'infant s'adapti a l'entorn tant escolar com familiar. Tanmateix, Bisquerra i Pérez-Escoda (2007) les conceben com "el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per a comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals" (p. 64). Per tant, es poden entendre com un conjunt d'aptituds i habilitats que ens ajuden a viure en societat.

Figura 1

Model Pentagonal de les Competències Emocionals



Nota. Elaboració pròpia a partir de Bisquerra Alzina (2009).

Respecte a la classificació de les competències emocionals, els autors Bisquerra i Pérez-Escoda (2007), els quals formen part del GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), presenten el Model Pentagonal, el qual engloba cinc dimensions que estan interrelacionades:

1. **Consciència emocional:** "Capacitat per prendre consciència de les pròpies emocions i de les emocions dels altres, incloent-hi l'habilitat per captar el clima emocional d'un context determinat" (p. 65).



2. **Regulació emocional:** "Capacitat per gestionar les emocions de forma apropiada. Suposa prendre consciència de la relació entre emoció, cognició i comportament; tenir bones estratègies d'afrontament; capacitat per autogenerar emocions positives, etc." (p. 65).
3. **Autonomia emocional:** Es defineix com un concepte que inclou característiques com "l'autoestima, automotivació, autoeficàcia emocional, responsabilitat, actitud positiva, anàlisi crítica de les normes socials i la resiliència" (p. 65).
4. **Competència social:** "És la capacitat per mantenir bones relacions amb altres persones. Això implica dominar les habilitats socials, capacitat per a la comunicació efectiva, respecte, actituds prosocials, assertivitat, etc." (p. 66).
5. **Competències per a la vida i el benestar:** "Capacitat per adoptar comportaments apropiats i responsables per afrontar satisfactòriament els desafiaments diaris de la vida, ja siguin personals, professionals o socials" (p. 66).

L'etapa d'educació infantil treballa en profunditat en la competència de consciència emocional i regulació emocional, per ajudar l'infant a identificar que sent i aprendre a no reaccionar de manera impulsiva per aprendre a gestionar-ho. Perquè esdevinguin els processos de regulació emocional en l'etapa 0-6, tal com explica López-Cassà (2005), es treballen a través del joc, amb el suport del mestre i la predisposició de l'infant. Per tant, la regulació emocional d'un infant és diferència de la de l'adult, ja que no es desenvolupa de manera abstracta, sinó a través de l'acció.

2.2.3. Alfabetització emocional

Per potenciar les competències emocionals i desenvolupar la intel·ligència emocional, és necessari tenir un domini del llenguatge emocional, el qual ens ajuda a **identificar i descriure el que sentim**, per tant, si un infant no treballa l'alfabetització emocional no serà capaç d'expressar les seves emocions i en conseqüència no podrà gestionar-ho. Segons Steiner (2011), sosté que l'alfabetització no és només aprendre vocabulari, sinó que és una eina que ens dona poder personal: "L'alfabetització emocional consisteix en tres habilitats: l'habilitat per comprendre les teves emocions, l'habilitat per escoltar els altres i sentir empatia respecte a les seves emocions, i l'habilitat per expressar les emocions de manera productiva" (p. 23).



Tal com defensa l'autora López-Cassà (2005), aprendre a expressar el que sentim ens ajuda a entendre el que senten els altres, el qual és clau en l'etapa d'educació infantil per evitar i gestionar conflictes donant lloc a conductes prosocials: "L'alfabetització emocional suposa dotar l'infant d'un llenguatge que li permeti identificar, anomenar i comunicar els seus propis estats interns, facilitant així la comprensió de la pròpia identitat i la dels altres" (p. 2). Donar eines per comunicar els ajuda a passar de la sensació física que provoca l'emoció a la verbalització del que senten, com també facilitat la comprensió de les expressions corporals i posturals dels companys i d'un mateix.

Finalment, cal remarcar el paper del mestre com a modelador, on ha de posar nom a què experimenta i sent l'infant per ampliar el seu vocabulari i ajudar a passar del cos a la paraula, proporcionant un context en què es validin totes les emocions. En aquest sentit, l'autor Vallés Arándiga (2003), esposa que "L'alfabetització emocional consisteix en l'aprenentatge de les habilitats per reconèixer els mateixos sentiments i els dels altres, i el seu objectiu és prevenir l'analfabetisme emocional, el qual genera conductes de risc i desajustos socials" (p. 15). Per aquest motiu, els docents han d'anar en contra de l'analfabetisme emocional prevenint conductes conflictives a l'aula, que poden derivar en problemes de salut mental a causa de no saber expressar les emocions.

Tot i això, s'ha de tenir en compte el risc d'intervenir de manera tan directa, ja que pot convertir-se en una invasió de la subjectivitat de l'infant. El mestre no ha de fer el rol de guia emocional o terapeuta, sinó acompanyar i crear espais on se sentin còmodes per expressar-se lliurement (Suárez-Villegas, 2022).

A més, tal com sosté Cabanas (2022), hi ha el risc de concebre la intel·ligència emocional com una eina de control de l'infant per controlar el seu comportament. Per evitar-ho, s'ha de vigilar que el llenguatge emocional no eclipsi les sensacions i expressions físiques, validant també qualsevol forma de comunicació (verbal o no verbal).



CAPÍTOL III

2.3. EL DESENVOLUPAMENT SOCIOEMOCIONAL ALS 5-6 ANYS

Els infants que es troben en l'etapa dels 5-6 anys viuen un moment evolutiu clau en relació amb el desenvolupament socioemocional, ja que transcendeixen de l'egocentrisme a la descentració del jo, per acabar adquirint habilitats de cooperació que milloren el benestar emocional de la societat.

2.3.1. Superació de l'egocentrisme

Segons Piaget, no hem de percebre l'egocentrisme dels infants com un defecte, sinó com una **falta de maduresa cognitiva**: "L'infant és egocèntric en la mesura que no sap encara que hi ha diversos punts de vista possibles, i que creu que el seu propi és l'únic possible; no és, doncs, que l'infant sigui conscient del seu jo, sinó més aviat que el seu jo es confon amb l'univers" (Piaget, 1964/1991, p. 38).

En aquesta etapa és quan el nen o nena es torna capaç de centrar la mirada en els altres i no tant en un mateix, entenent el que poden estar sentint. Aquest procés cognitiu transcendental és conegut per Wellman (2014) com la Teoria de la Ment, on els infants són capaços de comprendre que les persones poden actuar en funció de les seves creences, siguin errònies o no, entenent que poden ser diferents de les seves; en definitiva, acceptar que no tothom percep el món de la mateixa manera.

Cal destacar que tot i que l'infant ja sap que l'altre pot tenir una visió diferent, encara creu que és deguda al fet que té una informació diferent de la seva (Selman, 1980). Tot i això, segons Harris (2005) observen que les persones poden sentir-se malament i mostrar el contrari, fent una distinció entre l'emoció real i l'aparent.

Aportant una mirada diferent, Vygotsky entén la importància de la maduració cognitiva per arribar a aquest procés, però a més compren que **no es pot aconseguir sense interacció social**: "El camí que va de l'objecte fins a l'infant, i d'aquest fins a aquell, passa a través d'una altra persona. L'estructura del desenvolupament infantil no es determina de manera autònoma, sinó socialment" (Vygotsky, 1978/1979, p. 57).

En relació amb el que s'ha exposat, el treball emocional des de l'escola ha de ser cooperatiu, per poder acompanyar aquest procés, mostrant i validant punts de vista i maneres d'entendre



l'entorn diferent. Per aquest motiu, el paper del mestre és vital en el procés socioemocional, on ha de guiar i fer de model per ajudar l'infant a superar l'egocentrisme i descentrar-se del jo.

2.3.2. Aparició de conductes prosocials

En l'etapa dels 5-6 anys apareixen conductes prosocials, sorgides de l'empatia, les quals no seria possible que apareguessin sense la prèvia superació de l'egocentrisme, per tant, és necessari treballar la **descentració del jo** perquè aparegui la companyonia.

En aquesta edat, els infants són capaços d'observar que un company necessita ajuda i mostren predisposició per ajudar-lo, com també són capaços de consolar una persona que pot estar trista o plorant. No només tenen la capacitat d'ajudar i compartir de manera altruista, sinó que aquests comportaments passen de ser espontànies a ser regulades per les normes socials i per comprendre a l'altre (Warneken & Tomasello, 2009).

Tal com sosté Eisenberg (2000), els jocs canvien i apareixen dinàmiques on compartir està present sense el reforç constant de l'adult, atès que es converteix en una motivació intrínseca i actuen en el benefici dels companys. Per entendre com és aquesta evolució, podem observar les següents fites evolutives concretes de cada etapa:

- **3-4 anys:** en aquesta etapa l'infant comença a ajudar als altres, però amb una finalitat de l'aprovació de l'adult o per benefici propi. Per exemple, quan un infant veu a un altre que està trist al pati li porta un objecte que a ell mateix li agrada pensant que a l'altre també els agradarà. Aquí hi ha una intenció clara d'ajudar, però encara des de l'egocentrisme.
- **5-6 anys:** en aquesta edat l'infant ja no només ajuda, sinó que apareix la superació de jo i entén les necessitats concretes dels companys. Per exemple, quan un infant està jugant trist i sol al pati és capaç d'acostar-se a ell entendre que se sent exclòs i preguntar-li a què vol jugar per integrar-lo en el grup.

Respecte al paper de l'escola, per acompanyar a l'infant en la superació de l'egocentrisme i donar lloc a l'aparició d'accions solidàries sorgides de l'empatia, s'ha de crear un espai segur on se sentin lliures d'expressar el que senten sense ser jutjats. Així mateix, s'ha de guiar i fer de model per afavorir el creixement interpersonal i millorar l'equilibri afectiu de tots els infants.



2.3.3. Capacitat de llenguatge

Els infants de 5-6 anys passen del plor o el crit a la paraula, passant del sentiment al raonament. Per comprendre la importància de consolidar un lèxic emocional ric, hem d'entendre el vocabulari com a eina no només per expressar i demanar, sinó per poder autoregular-se. Tal com diu Bisquerra (2009), l'educació emocional necessita conèixer la paraula per posar nom a les experiències viscudes.

Segons defensa Vygotsky, la funció principal del llenguatge és **regular el mateix comportament a través de la parla interna**, on s'organitzen les accions i utilitza paraules per fer-ho, convertint la funció de comunicació en una funció de regulació (Vygotsky, 1934/1987). Per tant, desenvolupar la raó ajuda a pensar abans de fer qualsevol acció.

Cal ressaltar la reflexió prèvia a l'acció, la qual fa que l'infant no actuï per impuls, sinó que observi el que està passant, ho compregui i ho gestioni a través de la parla interna donant lloc a la frenada inhibidora. Tenir un domini de les emocions genera un estat de plenitud personal, el qual millora el clima d'aula reduint el nombre de conflictes, ja que apareix la paraula en comptes de l'acció violenta.



CAPÍTOL IV

2.4. EL CONFLICTE A L'EDUCACIÓ INFANTIL

El conflicte forma part de les relacions humanes, per aquest motiu, en les aules d'infantil també està present i no es pot evitar, però sí que podem canviar el paradigma.

2.4.1. Visió socioconstructivista

Quant al que ens aporta la visió socioconstructivista, és un canvi de mirada, on deixem de veure la discussió de manera negativa, amb un únic objectiu d'acabar el **conflicte**, per concebre-ho com una **oportunitat d'aprenentatge** pels infants. És important destacar que no defensa la violència ni les faltes de respecte, sinó que ho veu com una eina per aprendre a autoregular-se, entenent les pròpies emocions i les dels altres.

Sota la premissa de Vygotsky, qualsevol aprenentatge es dona primer en el pla interpersonal per seguidament passar al pla intrapersonal, és a dir, hem de tenir **interaccions socials** per desenvolupar les capacitats de relació i aprendre a gestionar les emocions: "L'aprenentatge desperta una varietat de processos de desenvolupament que són capaços d'operar només quan l'infant interacciona amb persones del seu entorn i en cooperació amb els seus companys" (Vygotsky, 1979, p. 57). El conflicte crea un escenari idoni per donar lloc a relacions socials, les quals desenvolupen nous coneixements sobre com relacionar-nos amb nosaltres mateixos i amb l'entorn.

En aquesta mateixa línia, Piaget (1932/1984) explica com el conflicte sociocognitiu ajuda l'infant a superar l'egocentrisme, atès que li permet posar-se a la pell dels altres i s'ha d'esforçar per comprendre el que senten, afavorint l'empatia. Per tant, la cooperació que sorgeix quan hi ha una resolució d'un conflicte els ajuda a entendre i respectar les opinions dels altres.

Bisquerra sosté que el conflicte ajuda els infants a desenvolupar les competències emocionals: "El conflicte és una oportunitat per a l'aprenentatge socioemocional. La seva gestió positiva permet desenvolupar habilitats de negociació i mediació que són essencials per al benestar personal i social." (Bisquerra, 2009, p.145). Per tant, és una oportunitat per poder treballar el llenguatge i aprendre a gestionar positivament els problemes del dia a dia a l'aula.



Des de l'escola, es pot la visió negativa del conflicte i transformar-la en una eina pedagògica, on el mestre actua com a mediador per afavorir el diàleg. En l'etapa 3-6 la majoria dels conflictes són causats per voler un mateix espai o objecte, creant un context favorable per introduir la paraula com a eina per expressar les necessitats.

2.4.2. Tipologia i evolució dels conflictes a l'etapa 3-6 anys

Arran de diferents contextos i dinàmiques de relació poden sorgir conflictes d'origen divers, els quals segons López-Cassà (2005), han de concebre's com una eina per treballar el llenguatge emocional. L'autora descriu tres categories per identificar els conflictes que sorgeixen en infants de 3-6 anys:

1. **Possessió d'objectes i espais:** Aquests conflictes apareixen en molts moments de joc, on compartir encara costa perquè volen satisfer únicament les pròpies necessitats (volen ocupar un lloc a la fila, a la rotllana, jugar amb una joguina o fer servir un material de l'aula).
2. **Relació/exclusió:** Aquesta dinàmica apareix o bé quan uns infants volen formar part d'un joc i els companys no el volen incloure, o pel contrari, quan un infant vol dirigir a la resta.
3. **Normes:** L'adquisició de normes socials encara està en procés, per tant, sorgeixen conflictes on alguns infants no volen respectar els límits marcats, o bé perquè no les interpreta correctament o perquè no és capaç pel moment evolutiu.

En aquesta etapa, el trànsit cap a l'alteritat i l'adquisició d'habilitats de cooperació està en desenvolupament, per aquest motiu és un moment idoni per treballar la consciència de la paraula. Els infants de 3-4 anys resolen els conflictes a través del cos i la possessió dels objectes, es guien molt per les emocions i la paraula queda en segon pla. En canvi, als 5-6 anys, les dinàmiques són menys físiques i més verbals, donant lloc a l'aprenentatge social.

Convé ressaltar la gestió del conflicte, on els mestres poden interpretar com estan d'assolides les competències emocionals, depenent de la reacció dels infants. Per una banda, poden actuar de manera impulsiva, on normalment no tenen encara prou recursos per fer ús de la paraula. Per altra banda, poden tenir reaccions controlades, on l'infant posi paraules a l'emoció i sigui capaç de comunicar-se amb el company.



2.4.3. Prevenció de la violència a través de les emocions i educar en valors

Bisquerra (2009) exposa que la violència no és més que **analfabetisme emocional**, ja que, no tenir els recursos ni el vocabulari per poder gestionar els conflictes a través de la paraula genera violència. En la mateixa línia, Goleman (1995/2012) afirma que l'alfabetització emocional genera empatia, la qual cosa redueix les conductes violentes i augmenta les conductes prosocials. No obstant això, des d'una mirada més actual, aquest concepte s'ha de contextualitzar per no caure en una simplificació.

Afirmar que la violència neix únicament de l'analfabetisme ignora altres aspectes com són les condicions socials i materials de l'individu. Autors com Cabanas i Illouz (2022) exposen que si només ens centrem en el vocabulari, podem caure en l'error de despolaritzar la violència. Si un infant creix en un entorn d'exclusió o precarietat aquesta violència pot ser la resposta d'adaptació al context de risc. En aquestes situacions, la dificultat no està en la incapacitat de posar paraules, sinó en què l'entorn hostil els obliga a respondre de manera violenta per protegir-se.

D'altra banda, els autors Boler i Zembylas (2023), adverteixen que la violència no sempre ha de sorgir d'una mala gestió emocional. Algunes formes d'aquesta poden ser emprades com a eina de poder, on els infants tenen molta intel·ligència emocional i són capaços d'utilitzar-la com a instrument per manipular als altres. Per tant, acabar amb l'analfabetisme emocional no garanteix un clima de pau a l'aula, ja que també ha d'anar acompanyat d'educació ètica i en valors.

Finalment, Suárez-Villegas (2022), sosté que reduir el conflicte i la violència a la falta de recursos verbals es pot interpretar equivocadament com una carència en l'infant. L'escola ha d'evitar convertir-ho en una eina per controlar el silenci, ja que els conflictes a vegades són necessaris per visibilitzar situacions injustes; per tant, no només hem d'acompanyar l'infant demanant que s'expressi bé, sinó que també hem de fomentar el respecte i donar resposta a les discriminacions i a les desigualtats.



CAPÍTOL V

2.5. LA MEDIACIÓ I EL PAPER DE LA PERSONA ADULTA

L'infant de 3-6 anys no només aprèn pel que expliquen els adults, sinó que majoritàriament aprèn a través de l'observació de la seva conducta; per tant, el mestre té la responsabilitat de fer de model de manera conscient per transmetre valors i actituds prosocials als infants.

2.5.1. Modelatge i mediació emocional de l'adult de referència

L'**aprenentatge per imitació**, tal com defensa Bandura en la Teoria de l'Aprenentatge Social, és la primera font d'aprenentatge dels infants: "La major part de la conducta humana s'aprèn per observació mitjançant el modelatge: a partir de l'observació dels altres, és com es forma una idea de com es realitzen les noves conductes" (Bandura, 1977/1987, p. 27). La forma en la qual el mestre interactua amb l'entorn i es relaciona amb els altres serveix de model conductual pels infants, a través del qual aprenen noves maneres de gestionar els conflictes i de relacionar-se amb els iguals.

Per tant, s'ha de tenir present la idea clau de Bisquerra sobre les competències emocionals dels mestres: "L'educació emocional comença per la pròpia persona de l'educador. Per poder desenvolupar les competències emocionals en els altres, és requisit previ haver-les desenvolupat en un mateix" (Bisquerra, 2005, p. 98). Per aquest motiu, abans de treballar amb els infants sobre l'educació emocional, s'ha de fer un treball conscient sobre la pròpia gestió de les emocions per intervenir amb els infants a través de l'escolta activa, creant un clima de confiança i seguretat a l'aula (López-Cassà, 2005).

2.5.2. Estils de mediació i estratègies d'acompanyament emocional

Un cop justificada la importància de l'aprenentatge per imitació i la responsabilitat del mestre com a model, podem identificar quina és la finalitat d'intervenir en el desenvolupament socioemocional de l'infant.

D'una banda, Bisquerra (2009) afirma que l'objectiu del mestre ha de ser facilitar a l'infant estratègies per poder identificar les seves emocions i aprendre a regular-les. D'altra banda, Vygotsky (1979) proposa la idea de l'andamiatge, on el paper del mestre és fer de suport amb



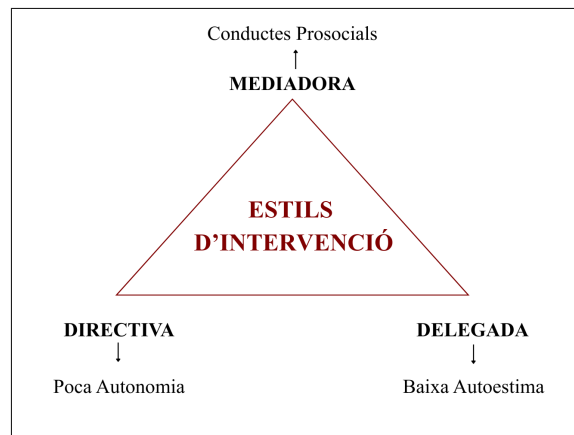
l'objectiu de buscar l'autonomia de l'infant: "Allò que l'infant pot fer avui amb l'ajuda de l'adult, ho podrà fer demà per si sol" (p.59).

Per tant, aquesta mediació és temporal, i té la finalitat de desenvolupar les competències emocionals dels infants.

Per classificar els estils de mediació, Casamayor (2002) exposa la seva visió de com l'adult intervé en els conflictes dels infants i dels joves, basant-se en l'etapa secundària, però que podem utilitzar de manera universal per les diferents etapes:

Figura 2

Estils d'Intervencions dels Conflictes en l'etapa 0-6



Nota. Elaboració pròpia a partir de Casamayor (2002).

1. **Directiva:** L'adult fa servir la seva autoritat per manar sobre com s'ha de resoldre el conflicte ("demana perdó", "deixa-li la joguina") i l'infant no té cap aprenentatge emocional, ja que no té poder de decisió sobre la gestió del conflicte.
2. **Delegada o Negligent:** L'adult no intervé en el conflicte, tot i que els infants encara no tenen les competències emocionals desenvolupades per poder resoldre'l, per tant, apareix frustració per no ser capaços de gestionar-ho.
3. **Mediadora:** L'adult escolta de manera activa els infants, per seguidament intervenir guiant i donant eines per poder desenvolupar les conductes prosocials.

Durant el període de pràctiques s'han pogut observar tots tres estils, a continuació s'exemplifiquen alguns comentaris (per part del professorat) reals viscudes a l'aula:

1. Directiu:

- **Conflicte per un objecte:** "Dona-li ara mateix i no vull escoltar-te més, la tenia ell primer".
- **Agressió física:** "Demana perdó i et passaràs tot el pati assegut al banc".
- **Exclusió en el joc:** "Aquí juguem tots perquè jo ho dic, deixeu-li jugar que som tots amics".
- **Trenca una construcció:** "Recull totes les peces i demana-li perdó".



2. Delegat o Negligent:

- **Conflicte per un objecte:** “Ja sou grans, arregleu-ho vosaltres”.
- **Agressió física:** “No m’expliquis històries, ves i diga-li a ell”.
- **Exclusió en el joc:** “Ja aprendrà a espavilar-se sol”.
- **Trenca una construcció:** Ignora el conflicte..

3. Mediator:

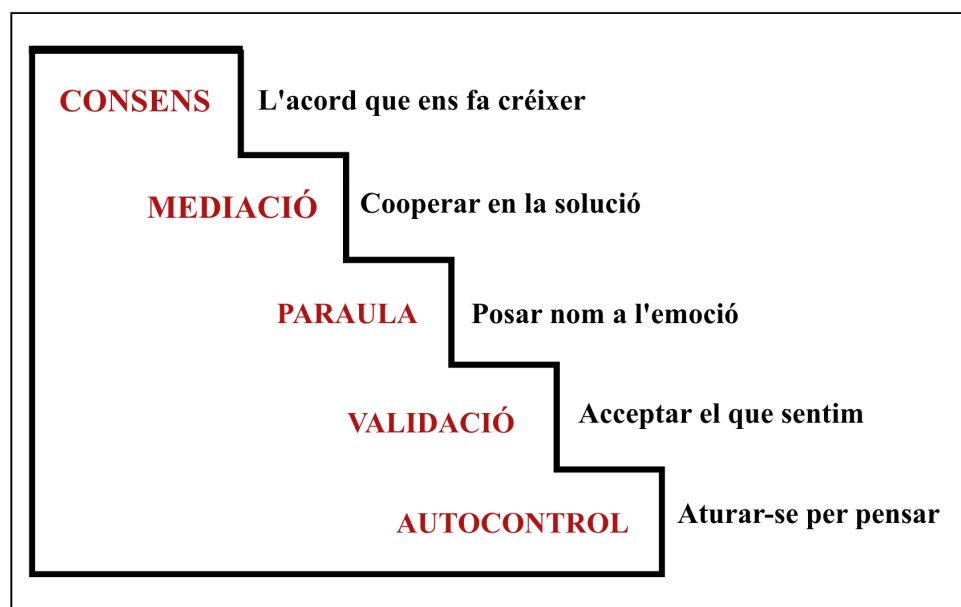
- **Conflicte per un objecte:** “Veig que els dos voleu el mateix camió, com ho podem fer per poder jugar els dos durant aquesta estona?”.
- **Agressió física:** “Aturem-nos un moment. Per què l’has empès? Estaves cansat d'esperar? Com li pots dir sense fer-li mal?”.
- **Exclusió en el joc:** “Com podem fer perquè hi hagi espai per ell? I si creem un nou personatge?”.
- **Trenca una construcció:** “S’ha posat trista perquè ha caigut la torre, que ha passat? Què podem fer perquè se senti millor?”.

Per fer una mediació emocional adequada, el primer pas és l’escolta activa, a través de la qual s’identifiquen les necessitats dels infants i es dona resposta a les seves demandes emocionals. Dins de l’estil d’intervenció de mediador, autors especialitzats en l’educació emocional proposen diverses estratègies per treballar la gestió de conflictes:

- **Aturar-se i distanciar-se:** Permetre a l’infant un moment de calma per controlar la impulsivitat. Tal com afirma Bisquerra (2009): "La regulació emocional implica aprendre a prendre una distància necessària de l'emoció intensa per poder gestionar-la de forma adaptativa, evitant la impulsivitat i permetent un temps de calma per a la reflexió" (p. 145).
- **Escoltar sense jutjar:** Validar els sentiments de l’infant sense afegir connotacions negatives a cap emoció. Segons Thió de Pol (2007) el mestre ha de tenir escolta activa: "Escoltar activament significa acollir l'emoció de l'infant sense jutjar-la, validant el que sent en aquell moment perquè pugui sentir-se entès i acceptat abans de buscar cap solució" (p. 52).



- **Vocabulari emocional:** A través de l'alfabetització emocional aprendre a posar nom a les emocions pròpies i a les dels altres. López-Cassà (2005) determina que "el paper de l'educador és el de mediador que presta la paraula als infants per tal que puguin posar nom als seus sentiments i necessitats, facilitant així el pas de l'acció física a la verbalització" (p. 3).
- **Cooperació:** S'ha de treballar conjuntament amb l'infant per trobar una solució al problema, sense imposar la resolució ni deixar-ho tot en les seves mans. Tal com sosté Casamayor (2002): "En l'estil mediador, l'adult no imposa la solució, sinó que mitjançant el diàleg i les preguntes ajuda les parts a buscar alternatives que satisfacin els interessos de tots els implicats" (p. 84).
- **Acord compartit:** Aconseguir una solució coherent per totes les parts implicades del conflicte els fa sentir capaços. Com bé descriu Uruñuela (2007): "L'acord final ha de ser una construcció compartida on els infants sentin que han estat capaços de resoldre la seva pròpia dificultat, reforçant així la seva autonomia i competència social" (p. 112).

Figura 3*Escala d'estratègies per treballar la gestió de conflictes**Nota.* Elaboració pròpia.



3. MARC METODOLÒGIC

3.1. SUPÒSIT DE PARTIDA

El present treball sorgeix de les observacions realitzades durant el segon període de pràctiques en una escola d'educació infantil del Vendrell, concretament a una aula d'I5. Durant l'inici de les pràctiques, es va detectar en els infants una **manca de recursos verbals en la gestió dels conflictes**, fent que reaccionessin de manera impulsiva davant dels conflictes. Els infants **no eren capaços d'autoregular-se** i els conflictes acabaven en frustració, atès que no tenien les competències emocionals treballades.

3.1.1. Contextualització

En aquest context, l'escola de pràctiques treballa les emocions de manera puntual i no sistemàtica, el qual pot ser la causa de què els infants no tinguin vocabulari emocional, i en conseqüència, no tinguin les estratègies per verbalitzar i entendre les pròpies emocions i comprendre les dels altres. Les dinàmiques observades inicialment eren conflictives, on el contacte físic i els crits eren la manera de resoldre els conflictes de possessió, de relació i de normes, dificultant la convivència a l'aula i el benestar dels infants.

D'una banda, les necessitats detectades van plantejar un **estudi de recerca** on evidenciés com treballar les emocions de manera regular i sistemàtica pot donar recursos als infants per resoldre els conflictes a través de la paraula, millorant la convivència a l'aula. D'altra banda, va motivar la **implementació d'una Situació d'Aprenentatge (S.A.)** en l'aula de pràctiques, per observar les possibles transformacions de resolució de conflictes abans i després del treball emocional.

La recerca se centra en **dos contextos** de centres educatius on treballen l'alfabetització emocional de manera diferent:

- **Escola A:** És el centre on s'han cursat les pràctiques II i s'ha fet la intervenció. El **treball emocional no està definit** i es treballa de manera puntual i no sistemàtica. En aquesta escola s'observa un grup classe d'infants d'I5, abans i després de realitzar una S.A. sobre les emocions, identificant el punt de partida i l'evolució per analitzar canvis en la resolució de conflictes.



- **Escola B:** És el centre on **treballen de manera transversal l'educació emocional** i està consolidat al projecte educatiu. L'objectiu és observar els tipus de conflictes que tenen els infants que han treballat les emocions durant tota l'etapa d'infantil, i quines estratègies prosocials utilitzen per resoldre'ls.

3.1.2. Pregunta de recerca i hipòtesi inicial

En aquest marc, el centre de la investigació es planteja entorn de la següent pregunta:

Com influeix la freqüència del treball emocional sistemàtic en les estratègies de resolució de conflictes dels infants a l'etapa de 5-6 anys?

A partir d'aquesta qüestió, sorgeix la següent hipòtesi:

Els infants que treballen l'educació emocional de manera sistemàtica tenen més recursos verbals i estratègies per autoregular-se davant de conflictes, afavorint el clima de l'aula i al seu benestar.



3.2. OBJECTIUS D'INVESTIGACIÓ

L'objectiu principal del present treball és investigar com influeix el treball emocional sistemàtic a l'etapa d'educació infantil en la manera de resoldre els conflictes; consegüentment, es defineixen els següents objectius: el general i els específics.

3.2.1. Objectiu general

- Investigar com influeix la freqüència del treball emocional, sistemàtic o puntual, en les estratègies de resolució de conflictes entre els infants de 5-6 anys.

3.2.2. Objectius específics

1. Dissenyar i implementar una Situació d'Aprenentatge enfocada a treballar les competències emocionals per millorar el vocabulari emocional d'un grup d'I5 de l'Escola A.
2. Identificar les transformacions del grup d'infants d'I5 de l'Escola A en les dinàmiques de resolució de conflictes, posterior a la SA.
3. Comparar les estratègies i els recursos verbals per resoldre conflictes dels infants del centre A (puntual), Pre-SA, Post-SA i l'Escola B (sistemàtic).



3.3. DISSENY I METODOLOGIA

3.3.1. Temporització

El plantejament del present treball s'ha iniciat durant el període de pràctiques II, entre els mesos de setembre i desembre, on s'ha decidit la temàtica a investigar i el supòsit de partida. A més, s'ha seleccionat el grup classe d'I5 de l'Escola A per observar sistemàticament la manera de resoldre els conflictes i el paper dels mestres Pre-SA i Post-SA; així mateix, s'han registrat anotacions de frases literals per omplir el diari de camp i facilitar la identificació de possibles transformacions a l'hora de relacionar-se.

A continuació, durant el mes de gener i febrer s'ha consolidat el marc teòric, i vinculat amb la intervenció educativa. Seguidament, en el mes de març, s'han plantejat els instruments d'avaluació, l'entrevista i el qüestionari, per completar la triangulació metodològica i ampliar la recerca. Així com, durant el mes d'abril s'han recopilat les dades del qüestionari i l'entrevista, com també s'ha observat les conductes de la mestra i els infants de l'escola B.

Finalment, s'ha organitzat tota la informació recollida per analitzar-la i posteriorment extreure les conclusions. En l'última etapa també s'han identificat les limitacions de l'estudi on s'han detectat punts a millorar per pròximes línies d'investigació.

Taula 1

Planificació temporal del Treball de Fi de Grau

ETAPA	DURADA
1. Elecció de la temàtica i de la pregunta d'investigació del TFG	Setembre - Desembre
2. Observació sistemàtica i recollida de dades de l'escola A	
3. Elaboració del marc teòric	Gener - Febrer
4. Elaboració del disseny i la metodologia	Març
5. Observació sistemàtica i recollida de dades de l'escola B	Abril
6. Recollida de dades del qüestionari i l'entrevista	
7. Organització i elaboració de conclusions de la informació recollida	Maig

Nota. Elaboració pròpia.



3.3.2. Metodologia: enfocament mixt i recerca-acció

Aquesta recerca té un enfocament mixt, ja que enllaça mètodes quantitatius i qualitatius, amb l'objectiu de combinar una acció directa en un context real amb la percepció dels professionals implicats. D'acord amb Hernández-Sampieri et al. (2014), en combinar dades numèriques amb descripcions observades la comprensió de la investigació és més àmplia i ens permet aprofundir més en el tema d'interès.

Per una banda, la part qualitativa ens permet detallar les accions dels infants i els mestres, aprofundint en les dinàmiques de relació a través d'una observació directa a l'aula. Per tenir detallades les observacions s'ha utilitzat una llibreta de camp on s'han enregistrat de manera global, per posar en context el dia a dia dels infants de l'escola A (Campos & Martínez, 2012).

Per recollir les perspectives de les tutores amb les quals s'ha intervingut, com també dels mestres dels centres, s'ha creat un qüestionari, a través de l'eina Google Forms, on han pogut exposar la seva experiència envers l'educació emocional i la gestió de conflictes a l'aula. El **qüestionari** també s'ha compartit en els diferents centres, especificats en l'apartat de mostra i població, per obtenir una mostra més acurada a la realitat. A més, s'ha tingut l'oportunitat de dur una **entrevista** a una mestra especialitzada en educació emocional, per aportar una visió professionalitzada sobre el tema investigat. Les dues eines es consideren un recurs qualitatiu perquè tenen preguntes obertes on expressen el seu criteri.

Per l'altra banda, la part **quantitativa** dona l'oportunitat de recollir dades numèriques que evidencien el tipus de conflictes i estratègies emprats pels infants en els dos centres observats per facilitar la comparació. S'han utilitzat **graelles de registre** per anotar la tipologia de conflictes així com la manera de resoldre's, i com intervé el docent per mediar (Campos & Martínez, 2012).

El disseny segueix la metodologia de **recerca-acció**, atès que la **intervenció és directa amb els infants** de l'aula d'I5 del centre de pràctiques (escola A). Com sosté Latorre (2003), aquest mètode és utilitzat per professionals de l'educació per millorar la pròpia pràctica docent i aportar canvis positius en la vida dels infants. A través de la S.A. sobre educació emocional, s'intervé en les necessitats detectades i es treballa en un context real per transformar-lo.



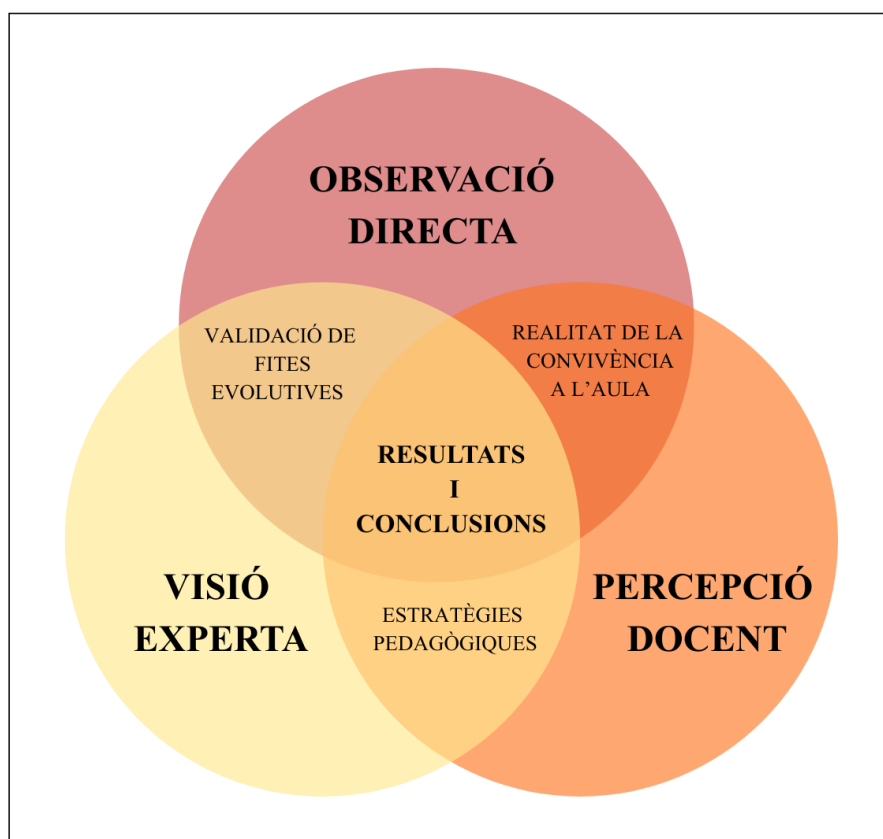
Paral·lelament, es fa un **estudi comparatiu**, que segons Bisquerra (2012), ens permet anotar diferències i semblances identificades en dos contextos diferents, el qual ens serveix per contrastar les **estratègies de gestió dels conflictes de l'Escola A i l'escola B**.

Per garantir el rigor científic de la recerca, gràcies a tots els instruments d'investigació emprats s'ha fet una **triangulació metodològica**, la qual tal com sosté Denzin (2017) combinar mètodes quantitatius i qualitatius per contrastar-los amb mestres i professionals enriqueix els resultats i la veracitat de les conclusions.

A continuació s'ha creat un diagrama de Venn per veure de manera visual la triangulació metodològica dels instruments treballats:

Figura 4

Diagrama de la Triangulació Metodològica del Disseny de Recerca



Nota. Elaboració pròpia a partir del model de triangulació de Denzin (2017).



3.3.3. Instruments de recollida de dades

Per tal de recollir les dades necessàries per donar resposta els objectius de la investigació i amb la finalitat d'aportar una visió acurada de la realitat observada, es plantegen els següents mètodes:

- **Qüestionari:**

Aquest instrument ([vegeu Annex 1](#)) ens permet conèixer la percepció i el coneixement d'un grup concret de professionals de manera estructurada, segons Hernández-Sampieri et al. (2014). L'objectiu és obtenir dades ordenades per ajudar a formar una conclusió sobre la investigació. S'ha escollit l'eina Google Forms, per una banda, per la seva accessibilitat, la qual permet accedir des de qualsevol dispositiu i en qualsevol moment. Per altra banda, per assegurar l'anonimat i la sinceritat de les respostes, ja que aquesta plataforma garanteix la privacitat dels mestres i es poden sentir més còmodes a l'hora de donar la seva opinió.

A més, el recurs és tant quantitatiu com qualitatiu, perquè no només recull respostes d'opció múltiple, sinó que planteja preguntes obertes per reflexionar sobre la pròpia pràctica educativa.

Les preguntes s'han plantejat prioritzant, en primer lloc, l'experiència laboral per poder analitzar si hi ha un canvi de mirada segons la trajectòria dels docents. En segons lloc, s'han elaborat preguntes que prioritzen conèixer els tipus de conflictes i l'estil de mediació, per poder contrastar sí la pràctica real és coherent amb la teoria. A continuació, es plantegen preguntes per conèixer l'opinió de la influència de l'alfabetització emocional en la resolució de conflictes. Per acabar, es tanca amb una pregunta oberta on exposen la seva visió sobre les diferents estratègies que utilitzen els infants segons la freqüència del treball emocional.

- **Entrevista:**

L'entrevista semiestructurada, ([vegeu Annex 2](#)) es realitza a una mestra experta en l'educació emocional amb més de trenta anys d'experiència, per recollir la seva perspectiva i el seu coneixement. La finalitat és poder compartir i contrastar el treball de recerca teòric i les dades enregistrades de les graelles d'observació per donar unes bases sòlides a la metodologia d'investigació (Kvale, 2011). Poder analitzar l'experiència d'un professional dona forma a la recerca triangulant la metodologia per garantir el rigor científic.



- **Observació sistemàtica i graelles de registre:**

Amb l'objectiu d'enregistrar les conductes dels infants i les intervencions del docent de manera regulada i sistemàtica, s'ha creat una graella ([vegeu Annex 3](#)) idèntica per treballar amb els dos centres observats.

L'observació és l'eina d'investigació central d'aquesta recerca, ja que tal com sosté Anguera (2003), aporta rigor al treball facilitant la recollida de dades per enregistrar la realitat del dia a dia dels infants. Tanmateix, les graelles s'utilitzaran per classificar els conflictes i les estratègies de resolució, seguint el model proposat per López-Cassà (2005).

- **Observació directa, diari de camp:**

Per treballar des de la recerca-acció, s'ha usat l'eina del diari de camp ([vegeu Annex 4](#)) amb la qual s'han enregistrat la manera de treballar dels infants de l'escola A abans i després de la SA, com també les estratègies pedagògiques dels docents per resoldre conflictes a l'aula.

La finalitat és fer un registre observacional a través de l'escolta i l'observació organitzant les dades, relacionant conceptes teòrics amb la pràctica percebuda (Hammersley & Atkinson, 2007).

Taula 2

Resum dels instruments de la investigació

INSTRUMENT	DESTINATARI	DADES	OBJECTIU
QÜESTIONARI	Equip docent dels centres: - Escola A - Escola B - Dues escoles del Vendrell	Qualitatiu / Quantitatiu	Recollir l'experiència i el coneixement del col·lectiu de manera estructurada.
ENTREVISTA	Mestre especialitzat en educació emocional	Qualitatiu	Contrastar i validar les bases teòriques i les pràctiques observades.
GRAELLES DE REGISTRE	Infants i tutors d'I5: - Escola A - Escola B	Quantitatiu	Mesurar la tipologia de conflictes i la mediació del docent.
DIARI DE CAMP	Infants i tutors d'I5: - Escola A Pre-SA - Escola A Post-SA - Escola B	Qualitatiu	Descriure el context a través de les observacions de l'aula sense intervenir.

Nota. Elaboració pròpia.



3.3.4. Mostra i població

L'estudi analitza la següent mostra:

- **Població d'infants:** 37 (I5).
- **Informadors clau:** 1 (Mestra experta).
- **Població de docents:** 14 (Claustres d'infantil).
- **Àmbit geogràfic:** Baix Penedès.

Respecte als infants, se centra en dues escoles situades a la comarca del Baix Penedès, concretament al curs d'I5. L'elecció dels centres ha estat seleccionada per la diferència en la manera d'abordar l'educació emocional.

Són dos centres en els quals s'ha pogut aprofundir en el seu treball pedagògic gràcies a cursar el pràcticum I en l'escola B i el pràcticum II en l'escola A. Durant aquests períodes s'ha pogut conèixer com treballen el claustre i l'equip directiu com també quines són les estratègies emprades per educar als infants segons la línia d'escola.

Pel que fa a l'escola A, destaca per ser un Institut Escola, el qual implica una gran diversitat tant cultural com socioeconòmica a l'aula. En acollir alumnes des de I3 fins a 4t d'ESO sorgeix una dificultat més elevada en l'abordatge de conflictes i se solen aplicar consignes més normatives i generals per gestionar-ho. L'educació emocional es treballa de manera incidental, resolent el conflicte quan ja està succeint; per tant, no es fa un treball previ perquè els alumnes adquireixi estratègies per autoregular-se.

Amb relació al centre B, és una escola d'Infantil i Primària on l'alumnat és més reduït el que permet conèixer millor a les famílies. El seu Projecte Educatiu de Centre (PEC) recull l'educació emocional com a eix vertebrador, així mateix, no ho contempla com un contingut més sinó com una manera de treballar a l'aula.

Quant a la **mostra objecte d'estudi**, s'ha treballat amb dues aules d'I5 (escola A 16 infants, escola B 21 infants) amb un total de **37 infants**. S'ha seleccionat el **nivell I5**, ja que és l'etapa on es passa del cos a la paraula, i apareix una capacitat d'expressió més rica, la qual permet observar de manera més clara les estratègies de resolució de conflictes. Totes dues aules tenen un infant amb TEA greu, el qual apropa els dos contextos per fer una comparació més equitativa. El motiu de centrar-se en dues aules és poder aportar qualitat fent una observació



més detallada i rigorosa, coneixent el grup completament i recollint les seves dinàmiques de relació.

Paral·lelament, s'ha realitzat una **entrevista** a una **mestra experta** l'àmbit emocional, la qual fa trenta-dos anys que exerceix la docència, i està formada acadèmicament, a més de la carrera, en un postgrau de pedagogia Sistèmica i en Mindfulness a la UAB. Així com, és llicenciada en Educació Emocional per la UNIR i actualment és coordinadora de Benestar on treballa tant amb els alumnes com en la formació del professorat.

A més, s'ha elaborat un **qüestionari**, amb l'objectiu de recollir la visió dels docents per triangular la informació recollida a través de les observacions i de la visió experta de la mestra entrevistada. Les preguntes van enfocades a conèixer com treballen les emocions a l'aula i de quina manera consideren que repercuteix en la gestió de conflictes autònoma dels infants. El qüestionari ha estat contestat pel claustre de mestre d'infantil de l'escola A, l'escola B i dues escoles del Vendrell, amb un total de **14 respostes**.

A tall de resum, per tenir una visió perifèrica sobre el conflicte a I5 s'ha recollit una mostra diversa de dues escoles amb línies pedagògiques oposades, una visió experta d'una mestra amb una gran experiència en l'àmbit emocional i la percepció del professorat a través d'un qüestionari.

Taula 3

Resum de la mostra a investigar

MOSTRA	DESTINATARI	CRITERI DE SELECCIÓ
INFANTS	37 infants de: - Escola A: 16 - Escola B: 21	Contrast pedagògic: centres oposats. Evolutiu: capacitat de verbalització. Equitat: infant TEA greu a l'aula.
PROFESSIONAL	1 mestra experta: - Postgrau Pedagogia Sistèmica - Mindfulness en la UAB - Educació Emocional en l'UNIR	Expertesa: excel·lència professional i acadèmica.
MESTRES	14 mestres dels claustres de: - Escola A - Escola B - Dues escoles del Vendrell	Proximitat territorial: visió perifèrica.

Nota. Elaboració pròpia.



3.4. DISSENY I IMPLEMENTACIÓ SA

A continuació, es desenvolupa el disseny de la Situació d'Aprenentatge¹ com també les respectives activitats. Es destaquen els aspectes més rellevants i se sintetitzen les activitats per facilitar la lectura. Per conèixer la SA al complet [vegeu l'Annex 5](#).

3.4.1. Justificació, context i repte

Seguidament, en la taula 4 i 5 es descriuen les dificultats detectades en el grup i de quina manera s'intervindrà per donar resposta a les necessitats dels infants.

Taula 4

Justificació de la unitat de programació

JUSTIFICACIÓ
Durant les primeres setmanes al centre he pogut observar quins continguts treballen i com es relacionen entre ells. La idea de treballar les emocions i la gestió de conflictes sorgeix d'una situació viscuda a l'aula on el M.B., un nen amb TEA, va posar-se a cridar i plorar i dos companys es van riure d'ell. La tutora va parlar amb els nens i els va explicar que el M.B. ho estava passant malament i que no ens hem de riure de ningú. Els dos nens va semblar que no entenien el que els hi explicava, no eren capaços de posar-se en la pell del seu company i comprendre el que sentia. Arran d'aquí vaig començar a detectar altres situacions en què els nens i nenes no només no entenen les emocions dels altres sinó que tampoc eren capaços d'expressar el que els hi passava. Per exemple, quan algú els molesta la seva resposta és cridar, pegar, empènyer, però no li diuen a qui els està molestant que no els està agradant allò que està fent. A més de no saber expressar-ho els hi costa molt identificar que senten. A vegades hi ha situacions que els generen malestar, però en preguntar si estan enfadats, tristos o amb ràbia no saben identificar-ho. L'objectiu de la situació és identificar que sentim i que senten els altres per ajudar a la resolució de conflictes i millora la convivència a l'aula. Per aquesta raó, treballar les emocions i aprendre a posar nom, expressar els sentiments i aprendre a gestionar-los ajudarà a crear un ambient més agradable millorant la cohesió del grup, a més de desenvolupar l'empatia, millorar la seva autoestima i també les seves habilitats socials.

Nota. Elaboració pròpia extreta del document Memòria Pràcticum II.

¹ Les taules s'han extret del document de Memoria Pràcticum II



Taula 5

Descripció del context i repte inicial

DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT, REPTE O TASCA I PRODUCTE FINAL QUE ES PROPOSA ALS ALUMNES
Els infants d'I5 B viuen en un context multicultural, conviuen diverses cultures i identitats. A l'aula hi ha 5 nenes i 10 nens, un d'ells en Y. M. que té TLP, el A.M. i el M.B. tenen TEA. El M.B. és l'únic infant que té PSI, els altres treballen els mateixos continguts i comparteixen els mateixos objectius d'aprenentatge. La diversitat present a l'aula és una oportunitat per aprendre els uns dels altres, però per poder fer-ho necessiten millorar la comunicació i el diàleg. Per aconseguir-ho es planteja el repte de desenvolupar l'empatia per reduir els conflictes a l'aula i cohesionar el grup, a través d'aprendre a identificar, expressar i controlar les pròpies emocions per seguidament comprendre les emocions dels altres.

Nota. Elaboració pròpia extreta del document Memòria Pràcticum II.

3.4.2. Objectius

En la taula 6 es desenvolupen els quatre objectius d'aprenentatge que els infants han d'assolir durant les sessions programades.

Taula 6

Descripció dels objectius i criteris

OBJECTIUS D'APRENENTATGE	CRITERIS D'AVUACIÓ
1. Identificar les pròpies emocions i sentiments per créixer en el benestar emocional i la seguretat afectiva millorant l'autoestima.	1. Dir el nom de cada emoció durant l'activitat inicial, en el racó 2 de la sessió 2, en el racó 2 i 3 de la sessió 3 i en converses espontànies.
	2. Relacionar cada emoció amb l'expressió fàcil corresponent durant l'activitat inicial i en el racó 2 de la sessió 2.
	3. Assenyalar quin sentiment produeix cada emoció treballada al racó 3 durant la sessió 2.
	4. Relacionar quina emoció ens genera cada situació al racó 3 de la sessió 2 i en la fitxa de la sessió 4.
2. Expressar les pròpies emocions i sentiments per aprendre a gestionar-ho positivament afavorint la convivència a l'aula.	1. Compartir sentiments i emocions en moments de conversa guiada o espontàniament a les rotllanes.
	2. Explicar una vivència emocional per cada emoció treballada durant les diferents propostes de racons i les activitats de gran grup.
	3. Representar les emocions gestualment i dibuixant en moments de joc en el racó 1 de la sessió 4.



3. Reconèixer les emocions i sentiments dels companys per desenvolupar l'empatia i el respecte cap als altres fomentant el sentiment de pertinença de grup.	1. Verbalitzar l'emoció que està representant un company gestualment en el racó 1 de la sessió 4.
	2. Preguntar als companys quines emocions senten en els moments de conversa guiada o espontàniament a les rotllanes.
	3. Explicar que senten les dues persones en els conflictes hipotètics proposats per la mestra a les converses guiades de la sessió 5 i 6.
4. Prendre decisions senzilles resolent conflictes del dia a dia a l'aula per ajudar a cohesionar el grup.	1. Proposar solucions per resoldre conflictes que sorgeixin durant la pràctica i en la sessió 5 i 6.
	2. Escollir l'actuació correcta davant d'un conflicte o situació plantejada en la sessió 5 i 6.

Nota. Elaboració pròpia extreta del document Memòria Pràcticum II.

3.4.3. Temporització

La situació s'ha desenvolupat en sis sessions durant el mes de novembre i desembre. A continuació podem observar el cronograma:

Figura 5.

Cronograma SA

NOVEMBRE

DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES	DISSABTE	DIUMENGE
1 Sessió 6	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31	1	2	3	4

DESEMBRE

DILLUNS	DIMARTS	DIMECRES	DIJOUS	DIVENDRES	DISSABTE	DIUMENGE
27	28	29	30	31	1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17 Sessió 1	18	19 Sessió 2	20	21 Sessió 3	22	23
24	25	26 Sessió 4	27	28 Sessió 5	29	30

Nota. Elaboració pròpia extreta del document Memòria Pràcticum II.

3.4.4. Descripció activitats

S'han creat diversos materials i recursos per treballar amb els infants durant les sis sessions. L'activitat introductòria de la SA és la presentació del racó de la calma, el qual els acompanyarà durant totes les sessions. La metodologia treballada són els racons i la conversa guiada. Seguidament, es descriuen breument les propostes:

Taula 7

Activitats SA

SESSIÓ INICIAL	
SESSIÓ 1: PRESENTACIÓ RACÓ DE LA CALMA	
Els infants coneixen l'espai i fan una activitat introductòria on tots han d'identificar l'emoció d'unes targetes i utilitzar el racó segons què "sentien": 1. Què sento? 2. Respiro 3. Em calmo 4. Què puc fer?	Figura 6 <i>Racó de la calma</i>  <i>Nota.</i> Imatge pròpia realitzada per Maria Ramírez (2025).
SESSIONS DE DESENVOLUPAMENT	
SESSIÓ 2 i 3: RACONS D'IDENTIFICACIÓ I EXPRESSIÓ D'EMOCIONS	
Treballen la identificació i expressió de les emocions, per racons de 3-4 infants de 6-7 minuts per racó: 1. Memory de les emocions. 2. Crear la cara segons l'emoció. 3. Targetes: com em sento?	

Figura 7

Memory de les emocions



Figura 8

Crear la cara segons l'emoció



Figura 9

Targetes: com em sento?



Nota. Imatges pròpies realitzades per Maria Ramírez (2025).

SESSIÓ 4 i 5: RACONS D'EXPRESSIÓ D'EMOCIONS I LA IDENTIFICACIÓ DE LES DELS ALTRES

Treballen l'expressió d'emocions i la identificació de les dels altres, per racons de 3-4 infants de 6-7 minuts per racó:

1. Mímica i dibuix d'emocions.
2. Puzles de les emocions.
3. Fitxa: relacionar emocions i situacions. / Targetes resolució de conflictes.

Figura 10

Mímica i dibuix d'emocions

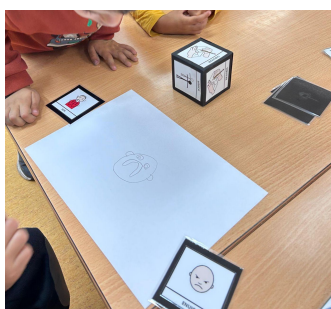


Figura 11

Puzles de les emocions



Figura 12

Targetes resolució de conflictes



Nota. Imatges pròpies realitzades per Maria Ramírez (2025).

SESSIÓ DE SÍNTESI	
SESSIÓ 6: RODA DE RESOLUCIÓ DE CONFLICTES	
En l'última sessió es presenta el producte final. Amb les idees que van aportar els alumnes a la sessió anterior i les propostes de la mestra, es crea una roda de resolució de conflictes que completarà el racó de la calma. Es col·locarà a l'aula com a recurs pels moments de disputa entre els companys. Per presentar la roda la mestra explica que s'ha fet a partir del que van treballar a la sessió anterior. Els infants tindran targetes de situacions quotidianes dia a dia enganxades a una pinça i les hauran de col·locar a la roda segons el que creguin que els pot ajudar a resoldre la situació. D'aquesta manera quan hi hagi un conflicte a l'aula o algú necessiti anar al racó de la calma té aquest recurs visual per aprendre a autogestionar les emocions.	Figura 13 <i>Roda de resolució de conflictes</i> <i>Nota. Elaboració pròpia.</i>

Nota. Elaboració pròpia extreta del document Memòria Pràcticum II.



3.5. PROCEDIMENT DE L'ANÀLISI I INTERPRETACIÓ DELS RESULTATS

Per analitzar les dades obtingudes a través de les graelles sistemàtiques d'observació, l'entrevista i els qüestionaris, s'ha emprat el mètode de triangulació de dades. Aquest enfocament permet triangular la informació recollida des de les diferents perspectives amb l'objectiu d'aportar rigor científic a la recerca.

3.5.1. Categorització de l'anàlisi

S'han utilitzat categories apriorístiques (escollides abans de recollir les dades i consolidar el marc teòric) per organitzar l'anàlisi i estructurar la informació de les graelles i de l'entrevista. Dins d'aquest marc, s'observa:

1. **Naturalesa del conflicte:** Per recollir com s'originen els conflictes, s'ha fet servir el treball de López-Cassà (2005), el qual classifica les disputes en: la possessió d'objectes, les relacions d'exclusió o poder i el compliment de normes social de l'aula.
2. **Estils de mediació docent:** Per analitzar el paper de l'adult, s'ha seguit els estils definits per Casamayor (2002):
 - **Directiu:** El docent imposa el seu criteri i decideix la resolució.
 - **Delegat/Negligent:** El docent ignora el conflicte i no intervé per guiar.
 - **Mediador:** El docent guia i acompanya a l'infant per cercar una solució.
3. **Alfabetització emocional en l'acció:** S'ha observat les estratègies dels infants i la freqüència de l'ús de la paraula seguint el model de Bisquerra (2009), per analitzar el pas de l'acció física a la paraula.

3.5.2. Tractament de la informació

Pel que fa a les **observacions**, s'ha analitzat comparativament l'Escola A i l'Escola B, per identificar patrons oposats o similars i contrastar la hipòtesi inicial.

Respecte a l'**entrevista**, s'han estudiat les respostes, seleccionant els continguts més rellevants que reafirmen o es contraposen a les observacions realitzades i la hipòtesi plantejada.



Quant als **qüestionaris**, les dades quantitatives s'han analitzat mitjançant gràfics creats per l'eina Google Forms, així com les respostes de la pregunta oberta s'han categoritzat per unitat de significat.

3.5.3. Validesa i fiabilitat

S'han aplicat els següents criteris per garantir el rigor científic i la validesa de les conclusions obtingudes:

- **Validesa interna:** La fiabilitat de triangular les dades ens permet remarcar les coincidències entre la informació recollida als qüestionaris, l'entrevista i les graelles d'observació, garantint una bona pràctica.
- **Consistència temporal:** Haber cursat els períodes de pràctiques a les dues escoles ha permès una observació continuada, per evitar que les dades recollides sorgeixin de moments puntuals o espontanis.
- **Saturació de dades:** La recollida d'observacions a les aules ha finalitzat quan les dades començaven a tenir patrons repetitius, confirmant que hi havia una representació real dels dos contextos.
- **Validació d'instruments:** Tant les graelles d'observació com les preguntes del qüestionari s'han dissenyat partint del marc teòric, per assegurar la concreció del que s'investiga.

Taula 8

Resum procediment d'anàlisi de resultats

CATEGORITZACIÓ	Naturalesa del conflicte model López-Cassà (2005)
	Estils de mediació docent model Casamayor (2002)
	Estratègies dels infants model Bisquerra (2009)
VALIDESA I FIABILITAT	Validesa interna (Triangulació)
	Consistència temporal (Observació continuada)
	Saturació de dades (Patrons repetitius)
	Validació d'instruments (Fonamentació teòrica)

Nota. Elaboració pròpia.



3.6. ANÀLISI I INTERPRETACIONS DELS RESULTATS

3.6.1. Resultats i anàlisi de les graelles de registre

Un cop s'han registrat **120 conflictes** ([Vegeu Annex 6](#)), **40 de l'Escola A Pre-SA i 40 Post-SA**, com també **40 conflictes de l'Escola B**, s'ha agrupat les observacions per analitzar les dades sistemàticament i interpretar els resultats a través de gràfics de barres, el qual facilita la lectura de la informació. S'han comparat els següents resultats:

Taula 9

Resum anàlisi de les graelles de registre

COMPARACIÓ	FINALITAT
1. Escola A Pre-SA i Escola B (Vegeu Annex 7)	Evidenciar les diferències en la resolució de conflictes per part dels infants i el paper del mestre en una escola on treballen les emocions puntualment (Escola A) amb un centre on ho treballen de manera sistemàtica (Escola B), per justificar la necessitat d'implementar una SA que treballi l'alfabetització emocional.
2. Escola A Pre-SA i Post-SA (Vegeu Annex 8)	Evidenciar les millores en la gestió de conflictes per part dels infants després de la implementació de la Situació d'Aprenentatge centrada en les emocions (Escola A).
3. Escola A Post-SA i Escola B (Vegeu Annex 9)	Evidenciar les diferències en la resolució de conflictes en infants que han treballat les emocions en una SA puntual (Escola A) i infants que han treballat les emocions durant tota l'etapa d'infantil (Escola B).
4. Escola A Pre-SA, Post-SA i Escola B	Fer una anàlisi comparativa global per evidenciar de manera visual l'evolució del conflicte segons la freqüència de treball emocional a l'aula.

Nota. Elaboració pròpia.

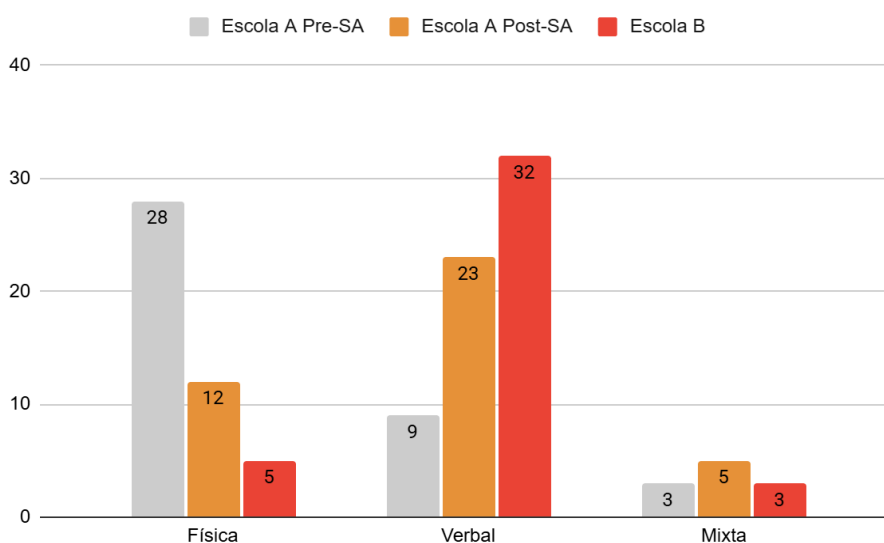
La interpretació de les dades s'ha centrat en l'anàlisi comparativa triple de **l'Escola A Pre-SA, Post-SA i l'Escola B** per extraure conclusions sobre l'eficàcia segons la freqüència del treball emocional i l'estil d'intervenció de l'adult.



3.6.1.1. Escola A Pre-SA, Escola A Post-SA i Escola B

Figura 14.

Comparació de la naturalesa de l'acció per part dels infants de l'Escola A Pre-SA, Post-SA i l'Escola B



Nota. Elaboració pròpia.

Pel que fa a la figura 14, observem la transició de l'Escola A, la qual un cop treballada la SA redueix les conductes impulsives i augmenta en l'ús de la paraula, situant-se a un varem proper al de l'Escola B.

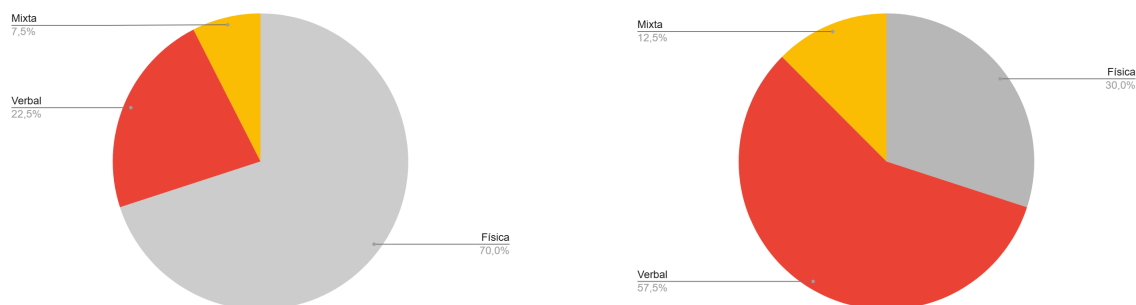
En la fase inicial **Pre-SA**, les respostes de l'Escola A mostrava un resultat elevat de **conductes físiques** a l'hora d'iniciar un conflicte. Com s'ha esmentat durant el treball, no tenir estratègies emocionals pot derivar a gestionar els conflictes impulsivament. Podem observar una disputa entre dos infants, on tots dos volen el davantal, l'infant A crida “¡Esto es mío!” i l'infant B l'estira i el trenca; per tant, no hi ha cap mena de negociació, només impuls físic.

Aquesta situació coincideix amb l'etapa d'egocentrisme descrita per Piaget (1964/1991), on l'infant encara no és capaç de separar el seu propi desig de l'acció física. Tot i això, en la fase **Post-SA**, s'evidencia un canvi positiu on l'ús de **la paraula augmenta** exponencialment. Davant d'un conflicte on dos infants també es barallen per una joguina, l'infant A acaba dient “Tu usas estas y yo estas” i l'infant B ho accepta “Vale”.

Aquesta evolució, que podem veure contrastada en la figura 15, permet confirmar l'anàlisi de López-Cassà (2005), on defensa que quan l'infant és capaç de verbalitzar els desitjos i emocions pot utilitzar la paraula com a mitja per regular-se.

**Figura 15.**

Evolució de la naturalesa de l'acció per part dels infants de l'Escola A Pre-SA i Post-SA



Nota. Elaboració pròpia.

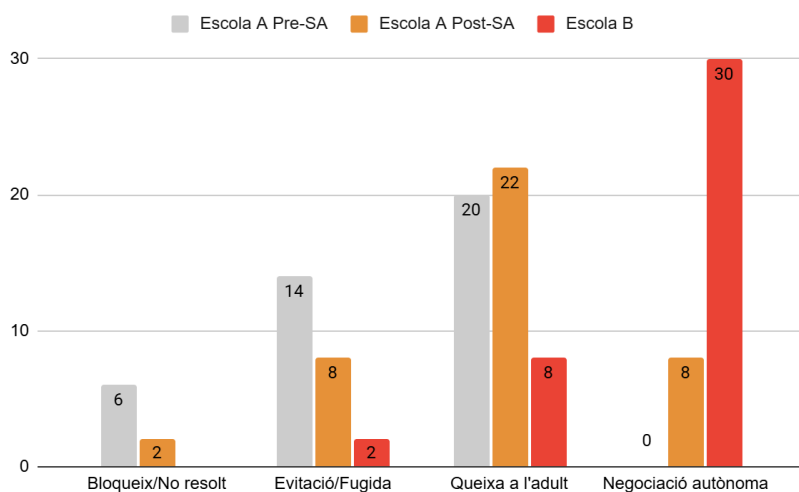
L'Escola B, utilitza l'eina de la **paraula com a norma general** a l'hora d'iniciar un conflicte. La principal diferència entre l'Escola A Post-SA i la B, és que tot i que hi ha hagut una evolució qualitativa després de la SA, l'Escola B té la resposta verbal més consolidada i automatitzada, el qual Bisquerra (2009) explica que és fruit d'un treball sistemàtic i transversal. Podem veure l'evidència en un conflicte on l'infant A jugant li desmunta una construcció i li diu a l'infant B “No volia trencar-ho t'ajudo a fer-ho”. En aquest cas, l'infant fa un procés, descrit per la Teoria de la Ment segons Wellman (2014), és capaç d'expressar el seu sentiment, però a més preveu la reacció i emoció de l'altre i utilitza la paraula per intentar que no sorgeixi el conflicte.

Tot i que les dades generals confirmen la hipòtesi sobre com l'alfabetització emocional disminueix la reacció impulsiva, s'han registrat evidències que cal matisar. De vegades els infants fan servir el vocabulari emocional per imposar els seus desitjos. Ho podem veure per exemple al joc simbòlic, on l'infant A diu “¡Yo quiero ser el médico!” i l'infant B diu “No lo soy yo, tu puedes ser el enfermero que lo harás mejor” i juguen junts. Aquí es veu un control social exercit per l'infant A. Tal com sosté Suárez-Villegas (2022), l'**educació emocional** ha d'anar acompanyada d'un treball en valors perquè si no pot esdevenir una **eina de manipulació** o exclusió social, com en el cas observat.

D'altra banda, en l'**Escola A**, tot i no tenir un domini del vocabulari, **a través de gestos o del contacte físic afectiu** (abraçades quan xoquen o quan destrossen una construcció sense voler) són capaços de resoldre els conflictes; per tant, es contradiu amb la idea que sense paraula no **hi ha gestió**. Això insinua com l'enfocament de Bisquerra menysprea la capacitat d'autoregular-se si no és passar primer per la paraula, decantant-se pel logocentrisme.

**Figura 16.**

Autonomia i estratègies de resolució de conflictes dels infants de l'Escola A Pre-SA, Post-SA i l'Escola B



Nota. Elaboració pròpia.

El gràfic 16 mostra l'evolució madurativa dels infants de l'Escola A, els quals ja no eviten el conflicte, sinó que intenten autogestionar-lo de manera autònoma o a través de l'adult, tenint com a objectiu a llarg termini els resultats de gestió de l'Escola B.

S'observa una evolució en l'Escola A, en la fase **Pre-SA** predominava les reaccions d'**evitació o de dependència total de l'adult** (amb un estil directiu). Per una banda, quan sorgia un conflicte l'infant abandonava el joc o l'espai, com observem en els exemples següents: "Tu no eres mi amigo" li diu l'infant A a l'infant B que marxa sense dir res; L'infant A està dibuixant i l'infant B li pren el color, no diu res i es queda sense pintar; L'infant A li treu les peces de construcció a l'infant B, s'aixeca i canvia de racó sense dir res.

D'altra banda, buscaven la mestra amb l'objectiu d'aconseguir el càstig per l'altre infant. Ho podem veure en situacions en què l'infant A li treu el retolador a l'infant B i crida "¡Profe me lo ha quitado!", o quan a l'infant A li treu el conte a l'infant B i en comptes de parlar amb el company crida "¡Profefee!". Aquestes reaccions es veuen reflectides en la teoria de Piaget (1932/1984), les quals descriu com moral heterònoma, on la solució al conflicte és la que imposa qui té el rol d'autoritat.

Així mateix, en la fase **Post-SA**, **augmenta la negociació autònoma** i la cerca de l'adult, però no tant com a autoritat sinó com a mediador. Ho observem per exemple quan l'infant A i l'infant B volen la mateixa nina, parlen, però no aconsegueixen res i criden a la mestra "¿Nos ayudas?".

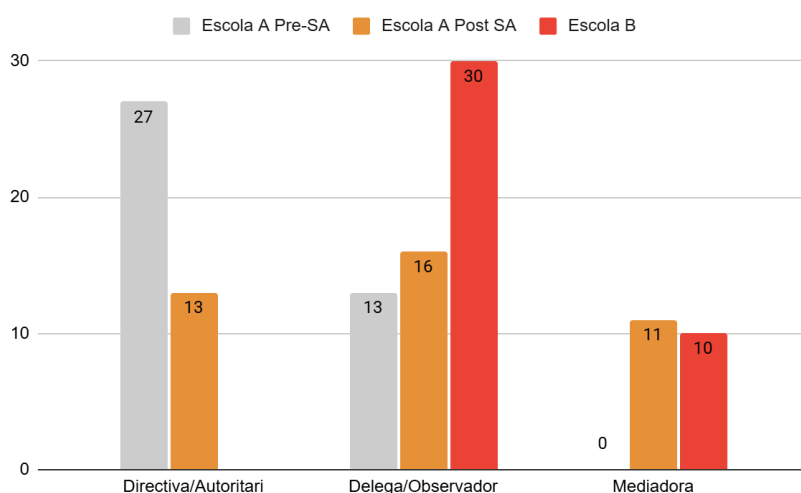


Pel que fa a l'**Escola B**, l'**autonomia és la via principal** per resoldre les disputes, on l'adult passa a ser observador. Els infants ja tenen interioritzades les estratègies per mediar els conflictes, i són capaços d'aturar-se i escoltar als companys. S'evidencia en la conversació que tenen dos infants a l'aula: “¿Por qué estás enfadado?” Porqué me has destruido la casa” “No pasa nada vamos a hacerla juntos”. Aquest exemple evidencia la capacitat d'arribar a un acord recíproc on els dos infants se sentin beneficiats (Selman, 1980).

No obstant l'èxit de les estratègies autònomes de l'Escola B, les dades recollides ens permeten analitzar si l'autogestió dels conflictes sempre és positiva. De vegades l'infant amb més capacitat de llenguatge emocional fa ús de la paraula per aconseguir el seu caprici, i queda emmascarat en un acord mutu. Per exemple s'observa quan l'infant A diu “¿Me dejas la pelota que antes te he dejado la pala?” i l'infant B accepta i la comparteixen. Això ens recorda al que exposa Cabanas (2022) sobre com l'**habilitat verbal** i emocional pot fer-se servir com a **eina per aconseguir la pròpia voluntat**, controlant als altres amb la paraula.

Figura 17.

Intervenció del docent davant del conflicte de l'Escola A Pre-SA, Post-SA i l'Escola B



Nota. Elaboració pròpia.

Respecte a la figura 17, representa tres rols del mestre: directiu o delegat a l'Escola A Pre-SA, que continua en l'Escola A Post-SA, però també apareixen el rol mediador; en l'Escola B l'estil està entre mediador i observador, on els infants ja gestionen de manera autònoma els seus conflictes.

En la **fase inicial** de l'**Escola A**, el rol que **predomina és el directiu**, on l'adult intervé amb l'objectiu d'acabar el més ràpid possible amb el conflicte, sense donar espai a la reflexió.



Segons el model de Casamayor (2002), aquest estil destaca per buscar l'ordre de l'aula passant per sobre de l'aprenentatge. S'observa en els següents exemples registrats: “Demana-li perdó i fes-li una abraçada”, “Ni tu ni tu, es posa un altre nen”, “Torna la pala ara mateix”.

Tanmateix, en la fase **Post-SA**, **emergeix l'actuació mediatadora**, la qual López-Cassà (2005) descriu com a mediador que ofereix la paraula. Ho observem quan un infant està plorant amb un altre i la mestra diu “Parem un moment, per què creus que plora? Què podem fer per què tots ens sentim millor?”. Aquest paper per part de l'adult fa com a andamiatge perquè els infants aprenguin a gestionar l'emoció, fent que entri en la Zona de Desenvolupament Pròxim (Vygotsky, 1978/1979).

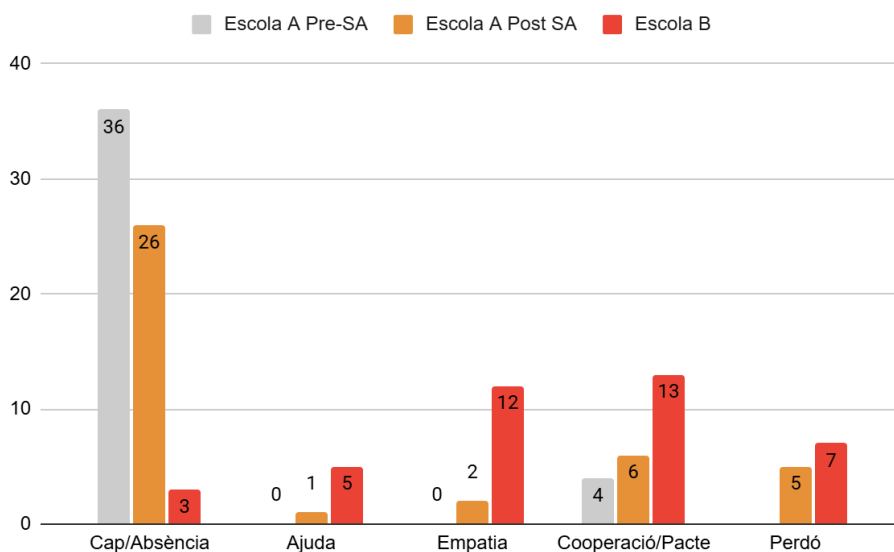
A l'**Escola B**, el paper del mestre és majoritàriament com a **observador**, on només intervé quan hi ha un bloqueig o un impuls físic per part dels infants. Per exemple com quan l'infant A empeny a l'infant B perquè vol posar-se la bata el primer i la mestra intervé recordant que ha d'anar amb atenció i a poc a poc. Aquest estil d'intervenció **confia en les competències dels infants**, donant lloc a l'equivocació per aconseguir un clima a l'aula que, tal com descriu Bisquerra (2009), es torna segur emocionalment.

Tot i això, s'ha observat situacions en l'**Escola B** on l'adult, per voler preservar l'autonomia dels infants, no ha intervingut o ha deixat massa temps i el conflicte ha esclatat donant lloc a l'agressió física. Aquest fet planteja que l'**observació pot deixar de considerar-se acompanyament si l'infant requereix suport emocional**; per tant, en situacions que no són capaços de gestionar s'ha d'intervenir per ajudar-los (Kristjánsson, 2021).

També cal contradir l'afirmació de què l'**estil directiu** sempre és negatiu, ja que a vegades en situacions en què l'infant pot prendre mal o es troba desbordat (com quan els infants TEA observats tenen una crisi), una ordre clara i calmada pot regular millor que la mediació verbal. Per aquest motiu, la **flexibilitat pedagògica** ha d'estar present per garantir la protecció del grup.

**Figura 18.**

Comparativa amb les conductes prosocials dels infants a l'Escola A Pre-SA, Post-SA i l'Escola B



Nota. Elaboració pròpia.

El gràfic 18 evidencia l'aparició d'actituds prosocials en l'Escola A, tot i que l'Escola B continua mostrat un nivell més alt de conductes assertives, les quals són un hàbit ja consolidat.

Pel que fa a l'**Escola A Pre-SA**, l'infant intervenia demanant **perdó forçat** (exigit per l'adult) o partint d'una empatia egocèntrica. Tal com sosté Eisenberg (2000), en aquesta etapa l'infant és capaç d'ajudar a l'altre però no d'entendre la seva necessitat. En canvi, en l'**etapa Post-SA**, apareixen accions de **cooperació i ajuda** de manera més espontània, identificant que sent l'altre. Això ho podem observar amb el següent exemple: “¿Estas enfadado porque te he pisado?” “Sí” “Perdon no te ví”. Tal com explica López-Cassà (2005), posar nom al sentiment dels companys és el pas previ per tenir la iniciativa de voler canviar el seu malestar.

Tot i la millora en les conductes positives de l'**Escola A**, s'ha observat com algunes busquen complaure a l'adult. A vegades, quan ajuden a un company seguidament busquen la mirada del mestre per obtenir un reforç verbal. Aquesta reacció ens fa qüestionar si s'ha desenvolupat l'empatia o si només ho entenen com una via per l'acceptació social. Per aquest motiu, tal com adverteix Cabanas (2022), quan es treballa l'educació emocional hi ha el perill de què els infants busquin l'**aprovació de l'adult** en comptes d'adquirir competències socials.



En el cas de l'Escola B, la **cooperació i l'ajuda són un hàbit**, ja que, tal com afirma Bisquerra (2009), treballar l'educació emocional de manera transversal consolida conductes prosocials. Es registren accions empàtiques com quan dues nenes s'adonen que una altra està asseguda a sota la taula del pati i li pregunten si vol jugar amb elles. Conductes com aquesta evidencien una descentralització del jo, on la superació de l'egocentrisme està més evolucionada que en l'Escola A.

També convé destacar, que en els dos contextos observats, els infants ajuden o comparteixen amb els seus amics, i no tant amb la resta del grup. Quan el conflicte és amb un infant amb qui no es relacionen tant, la resposta sol ser menys assertiva. Aquesta observació contradiu la premissa de la hipòtesi que afirma que *treballar l'educació emocional genera benestar per tothom*. Això suggereix que **treballar l'empatia** i desenvolupar el llenguatge verbal **no és suficient per eliminar l'exclusió social**; tot i que, en general, ajuda a millorar les relacions interpersonals i la convivència a l'aula.

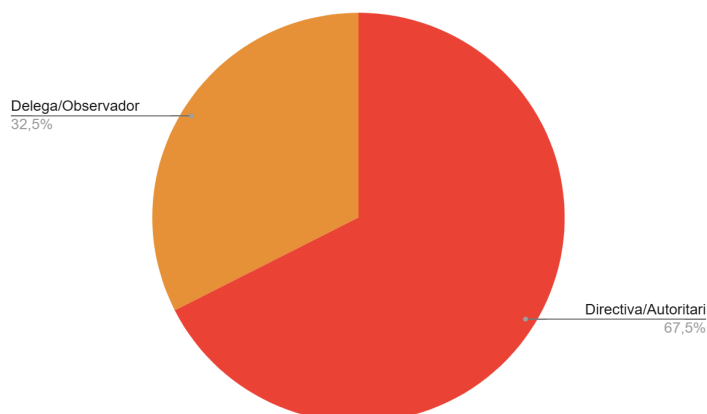
3.6.2. Resultats i anàlisi de l'entrevista

A continuació, s'analitzen els resultats de l'entrevista realitzada a una mestra ([vegeu Annex 10](#)), la qual porta trenta-dos anys com a docent i des de fa uns vuit anys va començar a investigar i a formar-se en l'àmbit emocional. A banda de la carrera d'Educació Infantil, s'ha format en Mindfulness, en la Universitat Autònoma de Barcelona, com també és experta en educació emocional per la Universitat de la UNIR. A més ha assistit a diversos congressos d'educació emocional, per acabar fent un postgrau de conciliacions familiars en aquest àmbit i en pedagogia sistèmica.

El primer punt a destacar és la importància de la **mirada del mestre**, la qual ella descriu que ha de ser assertivitat, i mai des d'una posició de jutge, on es recrimini als infants. Defensa la necessitat de **prendre consciència sobre l'educació emocional**, per poder canviar la mirada i tenir com a eix central l'escolta activa. Expressa que per traslladar als infants les estratègies i eines per millorar el seu benestar emocional també hem de tenir-les nosaltres com a mestres, per aquest motiu, aposta per una formació en aquest àmbit. Aquesta afirmació coincideix amb els resultats obtinguts de l'observació de l'Escola A Pre-SA, tal com mostra la figura 19, on el rol de l'adult era en gran part directiu, que tal com sosté l'experta pot esdevenir de la falta de consciència, la qual és essencial per poder mediar els conflictes.

**Figura 19.**

Predomini del rol directiu a l'Escola A Pre-SA a conseqüència de la falta de consciència emocional

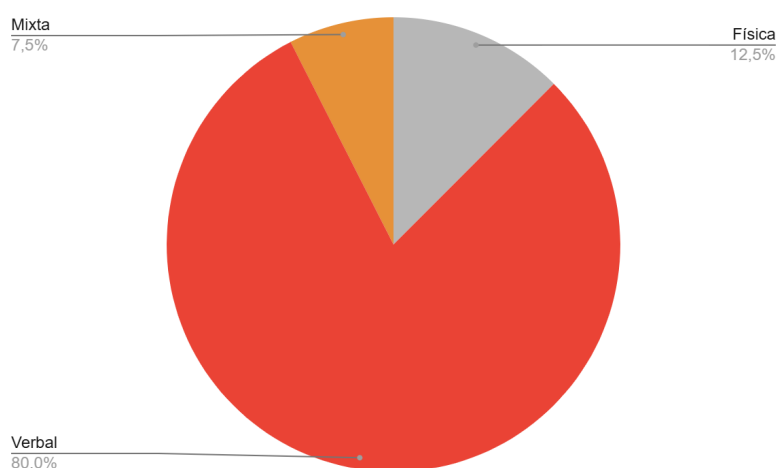


Nota. Elaboració pròpia.

Un aspecte rellevant és el paper de l'**alfabetització emocional**, on l'entrevistada remarca una **diferència clara en el llenguatge dels infants dependent de com treballin l'educació emocional** a l'escola. Segons la seva experiència, en centres on no hi ha projectes o no es treballa de manera transversal, els infants quan els preguntes "Com et sents?" només són capaços de dir "bé" o "malament", mentre que en escoles on les emocions són la base de l'aprenentatge, els infants són capaços d'expressar el que senten i posar nom a l'emoció explicant "em sento amb ràbia" "estic enfadat".

Figura 20.

Predomini en la naturalesa verbal a l'Escola B com a resultat de l'alfabetització emocional



Aquesta comparació explica per què en els resultats de la figura 20 l'escola B destaca per iniciar els conflictes de manera verbal amb un 80% dels casos, ja que en treballar les emocions de manera transversal tenen més recursos per posar nom a les emocions.

Nota. Elaboració pròpia.



En relació amb la gestió del conflicte, l'experta rebutja les pràctiques directives on l'adult obliga l'infant a resoldre el conflicte, sigui demanant perdó, o fent una abraçada, ja que ho considera un error que no porta a cap reflexió. Ella proposa començar preguntat sobre que ha passat i deixar als infants expressar-se i trobar la manera de resoldre-ho a través de la **comunicació no violenta**. La manera de resoldre conflictes de l'Escola A pre-SA evidencia que resoldre el conflicte a través del perdó no fa adquirir als infants **conductes prosocials**, perquè no entenen el perquè i el com del problema.

L'entrevistada sosté una realitat amb la qual s'ha trobat al llarg de la seva trajectòria, que és la dificultat per treballar de manera transversal les emocions, ja que el sistema educatiu no contempla de manera estructurada la implementació de projectes on es treballi l'educació emocional. Aquest fet demana als docents tenir la predisposició per fer propostes de manera voluntària, com el projecte REPTE que treballen al seu centre actual.

En conclusió, l'experiència recollida de l'experta entrevista confirma les dades analitzades de les observacions, on el pas de l'acció física a la paraula no és casualitat, sinó que esdevé del treball sistemàtic, de la mirada docent que valida l'emoció i d'una proposta estructurada on es dona lloc i espai per expressar-se. Tal com conclou l'entrevistada “**sense emoció no hi ha aprenentatge**”, la qual cosa s'ha vist reflectida en la millora del benestar a l'aula un cop aplicada la intervenció a l'Escola A.

3.6.3. Resultats i anàlisi del qüestionari

S'ha fet una **anàlisi quantitativa** de freqüències de la mostra (N=14) obtingudes del claustre de mestres de l'Escola A, l'Escola B i dos centres públics del Vendrell ([vegeu Annex 11](#)). La distribució segons els anys d'**experiència docent és heterogènia**, va des dels 0-5 anys d'experiència fins a més de 15 anys. La variable predominant d'implementació d'Educació Emocional és la intervenció puntual amb un 64,3%, mentre que només el 21% dels mestres la treballen transversalment (Escola B).

Pel que fa a la categorització de la **naturalesa del conflicte**, la tipologia predominant en aquesta etapa dels 5-6 anys és la possessió d'objectes, amb un 64,3%, després l'incompliment de normes amb un 21,4% i el segueix l'exclusió social o relació amb un 14,3%. Aquests resultats són coherents amb l'anàlisi comparativa del marc teòric, si tenim en compte que en l'etapa d'I5 apareix la superació de l'egocentrisme, i per aquest motiu compartir els materials, els jocs i l'espai encara pot ocasionar disputes.



Mitjançant una escala de Likert (1-5), s'ha recollit que el **treball emocional redueix els conflictes a l'aula**, valorat majoritàriament amb un 4 o un 5. Per tant, s'observa una consciència elevada sobre la importància de treballar l'alfabetització emocional durant el cicle d'infantil. Com també, responen que aquest treball és una **eina efectiva per evitar que els conflictes siguin a través de la violència física**, on el 64,3% creu que ajuda en part i el 35,7% ho considera essencial.

En relació amb codificació de les **estratègies docents**, s'observa una **divergència entre les respostes i la pràctica**. Tot i defensar que el treball emocional és clau per reduir els conflictes a l'aula, el 57,1% afirma que l'estil que normalment fan servir els mestres és el directiu, on l'adult és qui decideix com es resol.

L'**anàlisi qualitativa** i la categorització de les respostes obertes sobre quina és la diferència en la manera de resoldre els conflictes en infants que treballen les emocions puntualment d'altres que ho fan sistemàticament, **confirma la hipòtesi plantejada**. La unitat del significat ens permet reflexionar el següent:

1. L'infant és més capaç de **posar paraules** i saber que li passa quan treballa les emocions de manera transversal.
2. Treballar les emocions sistemàticament desenvolupa l'**empatia** perquè entenen als altres i busquen un acord mutu.
3. Treballar l'alfabetització emocional millora la **capacitat d'autoregular-se** i gestionar els conflictes de manera autònoma sense la intervenció de l'adult, ja que poden filtrar les emocions i regular-se.
4. Un infant que no té les competències emocionals treballades actua amb més **impulsivitat**, a través del plor i el contacte físic.

En resum, hi ha un **consens interdisciplinari** sobre que el **treball sistemàtic emocional afavoreix el clima a l'aula reduint els conflictes**. La triangulació dels resultats confirma que l'alfabetització emocional ajuda a posar paraules a l'infant i li dona de recursos i estratègies per passar de l'acció física a la paraula.



4. LIMITACIONS DE L'ESTUDI

No obstant els resultats positius recollits, cal destacar diverses limitacions que han condicionat l'estudi, les quals es tindran en compte per a futures línies d'investigació.

Per una banda, les **limitacions temporals** amb relació a la implementació de la SA, ha limitat la temporització i les activitats que s'han treballat amb els infants de l'escola A. Tot i que els hàbits dels infants respecte a la gestió de conflictes han millorat, demostrant una incrementació en les conductes prosocials entre igual, el procés d'adquirir competències emocionals requereix un procés llarg i continu. Per tant, la posada en pràctica de la SA ha permès recollir canvis en el benestar emocional dels infants, però no ha estat suficient per consolidar hàbits.

Per altra banda, malgrat que s'han aconseguit recollir 120 conflictes, els grups d'I5 observats han estat reduïts a un context concret tan socioeconòmic de les famílies com l'entorn dels centres. Per aquest motiu, no es pot afirmar que els resultats es generalitzin a tota la població d'infants de Catalunya, tot i que s'ha apostat per treballar amb una **mostra reduïda** per aportar qualitat en l'estudi en lloc de quantitat.

També convé ressaltar el **nombre de persones enquestades al qüestionari**, el qual ha pogut limitar la triangulació de dades. Tot i fer difusió de l'enquesta no s'han recollit la quantitat de respostes esperades que expressés la realitat global del professorat.

Per acabar, cal destacar les **limitacions metodològiques**, ja que en implementar i observar un mateix els resultats de la posada en practica, hi ha un **risc de subjectivitat**. Tot i mantenir la imparcialitat en l'anàlisi la cerca de millora en els infants pot haver fet ressaltar conductes positives i ignorar de negatives. Com també, apareix una limitació deguda a la simultaneïtat de conflictes, ja que en una aula d'I5 poden estar passant diverses discussions a l'hora, i algunes situacions han pogut passar per alt i no ser registrades. A més, no obstant haver-se integrat prèviament en el grup abans de fer les observacions, els infants s'han pogut sentir avaluats a l'hora de registrar els conflictes en la llibreta, el qual ha pogut influir en algunes conductes (Anguera, 1988).

Tot i que aquestes limitacions hagin condicionat l'estudi, el present treball aporta evidències del valor de l'alfabetització emocional al segons cicle d'educació infantil, la qual cosa compleix amb l'objectiu de recerca.



4.1. FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

Arran de les limitacions identificades, les pròximes línies de recerca s'haurien d'enfocar, per una banda, cap a un disseny amb una **temporització prolongada**, que permetis analitzar si realment l'educació emocional pot consolidar-se com a hàbit més enllà d'una Situació d'Aprenentatge puntual.

D'altra banda, seria convenient **ampliar la mostra** per recollir diversos contextos socioeconòmics i de territori per globalitzar els resultats i que no quedin reduïts a un únic context. Des del punt de vista metodològic, seria d'interès incloure **observadors externs** per recollir conflictes simultanis i reduir la subjectivitat.

Tanmateix, seria essencial poder continuar la línia de recerca investigant etapes educatives superiors, com l'**Educació Primària i la Secundària**. Poder estendre la investigació permetria analitzar com les estratègies i les competències emocionals s'adapten a conflictes socials més complexos; com poden ser les relacions afectives o el sentiment de pertinença i d'identitat.

Finalment, convindria profunditzar en una recerca orientada a l'**ús del llenguatge no verbal** i el seu impacte en la resolució de conflictes, com també amb la coherència en l'estil mediador del professorat en els diferents nivells educatius.



5. CONCLUSIONS

El present treball ha **assolit l'objectiu general** d'investigar com influeix la freqüència del treball emocional, sistemàtic o puntual, en les estratègies de resolució de conflictes entre els infants de 5-6 anys. Durant la investigació s'han recollit evidències i observacions que han permès confirmar que la sistematització és clau per gestionar els conflictes assertivament, passant de la impulsivitat física al llenguatge emocional.

En primer lloc, s'ha **aconseguit l'objectiu específic 1** de dissenyar i implementar una Situació d'Aprenentatge enfocada a treballar les competències emocionals per millorar el vocabulari emocional d'un grup d'I5 de l'Escola A. Aquesta intervenció ha permès identificar les transformacions del grup d'infants d'I5 de l'Escola A en les dinàmiques de resolució de conflictes, posterior a la SA, **assolint** també **l'objectiu específic 2**. En la fase Post-SA s'han registrat conductes prosocials espontànies, a més d'una disminució del nombre de conflictes que s'inicien físicament (empentes, estirada de cabells, cops, etc.) per donar lloc a l'ús de la paraula. No obstant això, aquesta fase ha evidenciat com un treball emocional puntual no és suficient per consolidar hàbits i estratègies assertives en els infants.

En segon lloc, s'ha comparat les estratègies i els recursos verbals per resoldre conflictes dels infants del centre A (puntual), Pre-SA, Post-SA i l'Escola B (sistemàtic), **aconseguint l'objectiu específic 3**. Aquest estudi comparatiu evidencia com la majoria dels conflictes de l'Escola B s'inicien amb l'ús de la paraula, i acaben amb conductes prosocials espontànies, a més de tenir recursos i estratègies per gestionar-los de manera autònoma. Contràriament, en l'Escola A, s'ha observat com la carència d'estratègies per verbalitzar les emocions causa o bé una demanda excessiva dels mestres, o bé un bloqueig o evitació del conflicte.

Convé ressaltar les estratègies d'intervenció docents, les quals marquen una gran diferència a l'hora de gestionar els conflictes a l'aula. S'ha observat que quan el professorat té consciència emocional valida les emocions dels infants i mediar els conflictes a través de l'escolta respectuosa. En canvi, quan es té desconeixement sobre la importància d'educar les emocions, els infants es troben un paper més directiu el qual limita la seva autonomia.

Així doncs, podem donar resposta a la pregunta inicial, **afirmant** que **la freqüència del treball emocional, quan és sistemàtic i transversal repercuteix positivament a les estratègies i els recursos per resoldre conflictes dels infants de 5-6 anys.**



Així mateix, es **confirma la hipòtesi** de la recerca: **Els infants que treballen l'educació emocional de manera sistemàtica tenen més recursos verbals i estratègies per autoregular-se davant de conflictes, afavorint el clima de l'aula i al seu benestar.** Aquest fet repercuteix en una millora del benestar emocional dels infants i en la qualitat de les seves relacions interpersonals.

Cal destacar, com desenvolupar aquesta investigació ha transformat la meua identitat professional i pedagògica. He pogut comparar un estil més tradicional i directiu on es busca el control de la situació i de l'infant, amb un rol de mediació on prima la reflexió i l'emoció. Com a futura mestra, he transformat la meua mirada, ampliant la meua capacitat de comprensió davant dels impulsos físics dels infants, on he comprès que darrere de l'acció física s'amaguen necessitat no expressades. Aquesta recerca consolida la meua implicació per a treballar l'educació emocional com a eix vertebrador de l'aprenentatge, amb la finalitat d'acompanyar l'infant en l'adquisició de l'autonomia i el benestar emocional.

Com a cloenda del treball de recerca, la present investigació destaca la necessitat de treballar l'educació emocional de manera transversal en tots els Projectes Educatius de Centre (PEC), per millorar el benestar dels infants i donar-los un espai segur on se sentin valorats i reconeguts.



6. REFERÈNCIES

- Anguera, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Graó.
- Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica: Concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Sanz y Torres.
- Bandura, A. (1987). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe. (Obra original publicada el 1977).
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y bienestar. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-35. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, (336), 95-120.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2012). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Boler, M., & Zembylas, M. (2023). *Critical pedagogies of emotion: Thinking, feeling, and acting for social justice* (2nd ed.). Routledge.
- Cabanas, E. (2022). La dictadura de la felicidad y el autocontrol emocional: una crítica desde la psicología social. *Revista de Pensamiento Crítico*, 5(2), 23-45.
- Cabanas, E., & Illouz, E. (2022). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas*. Paidós.
- Campos, G., & Martínez, N. E. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai*, 7(13), 45-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3979972>



- Casamayor, J. C. (Coord.). (2002). *Cómo dar respuesta a los conflictos: La disciplina en la enseñanza secundaria*. Graó.
- Decret 21/2023, de 7 de febrer, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum de l'educació infantil. (2023). *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, (8852).
<https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=951163>
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Aldine Transaction. (Obra original publicada el 1970).
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665-697.
- Funes, J. (2011). *Nueve ideas clave: Educar en la adolescencia*. Graó.
- Goleman, D. (2012). *La inteligencia emocional*. Kairós. (Obra original publicada el 1995).
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed.). Routledge.
- Harris, P. L. (2005). *Los niños y las emociones*. Alianza Editorial.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Kamii, C. (1991). *Toward autonomy: The importance of critical thinking and choice*. Young Children.
- Kristjánsson, K. (2021). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. Cambridge University Press.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.



Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la qual es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, (340).

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

López-Cassà, È. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(4), 1-4.

<https://www.redalyc.org/pdf/2170/217017191004.pdf>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-31). Basic Books.

Piaget, J. (1984). *El juicio moral en el niño*. Martínez Roca. (Obra original publicada el 1932).

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* (J. Marfà, Trad.). Labor. (Obra original publicada el 1964).

Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 68-91). Jossey-Bass.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Academic Press.

Steiner, C. (2011). *Educación emocional*. Jeder.

Suárez-Villegas, J. C. (2022). Límites éticos de la educación emocional: entre la autonomía y el control. *Journal of Moral Education*, 51(3), 312-328.

Thió de Pol, C. (2007). *M'agrada la família que hem format*. Angle Editorial.

Uruñuela, P. (2007). *Convivencia y resolución de conflictos en el centro escolar*. Ministerio de Educación.

Vallés Arándiga, A. (2003). *Alfabetización emocional*. Promolibro.



Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, Ed.). Crítica. (Obra original publicada el 1978).

Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje* (M. M. Rotger, Trad.). Fausto. (Obra original publicada el 1934).

Warneken, F., & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. *British Journal of Psychology*, 100(3), 455-471.

Wellman, H. M. (2014). *Making minds: How theory of mind develops*. Oxford University Press.



7. ANNEXOS

ÍNDIX

7. ANNEXOS.....	65
7.1. Qüestionari.....	66
7.2. Preguntes entrevista.....	68
7.3. Taula graelles de registre i de codificació.....	69
7.4. Diari de camp.....	70
7.5. Situació d'Aprenentatge.....	73
7.6. Registre d'observacions.....	81
7.7. Comparació Escola A Pre-SA i Escola B.....	88
7.8. Comparació Escola A Pre-SA i Post-SA.....	90
7.9. Comparació Escola A Post-SA i escola B.....	92
7.10. Entrevista.....	94
7.11. Resultats qüestionari.....	97



7.1. Qüestionari

L'educació emocional i la resolució de conflictes a l'etapa 0-6

Hola! Soc la Maria, estudiant de Grau en Educació Infantil.

T'agraeixo moltíssim que dediquis 2 minuts a respondre aquest qüestionari per al meu TFG. Les dades són totalment **anònimes** i s'utilitzaran exclusivament amb **finalitats acadèmiques**.

Gràcies per la teva col·laboració! 😊

* Indica que la pregunta es obligatoria

1. Quants anys d'experiència tens en l'etapa d'Educació Infantil? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ 0-5 anys
- ☐ 6-15 anys
- ☐ Més de 15 anys

2. A la teva escola, com es treballa l'educació emocional? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ De manera sistemàtica i transversal (forma part del projecte de centre).
- ☐ De manera puntual (activitats o tallers concrets).
- ☐ No es treballa de manera específica.

3. Fins a quin punt creus que el treball sistemàtic de les emocions redueix la conflictivitat a l'aula? *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Gen ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Moltíssim



4. Quin tipus de conflicte observes amb més freqüència a l'etapa 3-6? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Possessió d'objectes o espais.
- ☐ Exclusió social o relació (no voler jugar amb algú).
- ☐ Incompliment de normes.

5. Quan hi ha un conflicte entre infants, quin estil de mediació sol aplicar el mestre/a? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Directiu: L'adult decideix la solució (ex: "demana perdó", "doneu-vos la mà").
- ☐ Mediator: L'adult guia el diàleg i els infants cerquen la solució.
- ☐ Delegat: Es deixa que els infants ho resolguin sols sense intervenció.

6. Consideres que l'alfabetització emocional (posar nom a les emocions) és l'eina més efectiva per evitar la violència física? *

Marca solo un óvalo.

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ En part

7. Segons la teva experiència, quina és la principal diferència que observes en la manera de resoldre conflictes d'un infant que ha treballat les emocions des de l3 respecte a un que no ho ha fet? *



7.2. Preguntes entrevista

1. En primer lloc, m'agradaria saber quants anys has estat mestra i quina ha estat la teva trajectòria?
2. Quan vas començar a formar-te en l'educació emocional i per què?
3. Quines són les formacions que has fet amb relació a l'educació emocional?
4. Quan vas començar a aplicar-ho a l'escola i quins projectes has dut a terme?
5. Creus que és important que els mestres prenguin consciència sobre l'educació emocional? Treballes amb algun projecte per promoure-ho?
6. Quina creus que és la dificultat amb la qual es troben les escoles a l'hora de posar en pràctica projectes d'educació emocional?
7. Quines són les diferències que has vist en el benestar dels infants i en la manera de resoldre conflictes d'una escola que treballen les emocions sistemàticament i en una que ho fa puntualment? I com influeix la mirada del mestre?
8. Quines estratègies coneixes i fas servir per gestionar els conflictes a l'aula? I quines hauríem d'evitar?



7.3. Taula graelles de registre i de codificació

Llegenda de codificació:

A	B: Tipus de Conflict	C: Naturalesa de l'Acció	D: Estratègia de l'Infant	E: Intervenció de l'Adult	F: Conducta Prosocial	G: Resultat del Conflict
nº conflicte	P: Possessió d'objectes/espais. RE: Relació / Exclusió (no deixar jugar). N: Incompliment de Normes.	F: Física (impulsiva, empena, treure l'objecte, plor). V: Verbal (ús de la paraula, amenaça verbal, queixa). M: Mixta.	0: No es resol / Bloqueig. 1: Evitació / Fugida. 2: Recerca d'ajuda de l'adult (queixa). 3: Negociació verbal autònoma (Alfabetització emocional).	D: Directiva (L'adult imposa la solució/càstig). Del: Delegada/Negligent (L'adult no intervé). M: Mediatra (L'adult acompanya, valida i presta la paraula).	Ajuda: Ajuda a l'altre. Emp: Mostra empatia / consol. Coop: Cooperació / Pacte. Per: Demana perdó (de forma sentida, no imposada).	1: No resol (es manté el malestar). 2: Resolt parcialment (per intervenció autoritària). 3: Resolt positivament (aprenentatge emocional).

Graella d'observació:

Nº (A)	Tipus (B)	Nat. (C)	Estrat. (D)	Adult (E)	Pros. (F)	Res. (G)	Notes / Frases literals



7.4. Diari de camp

DIARI DE CAMP: Escola A Pre-SA	
GRUP	15
OBJECTIU	Descriure la convivència a l'aula i la gestió de conflictes dels infants que treballen les emocions puntualment, previ a la SA.
TIPOLOGIA I NATURESA DELS CONFLICTES	
Durant l'observació, s'identifica un clima de conflicte constant. La dinàmica a l'aula va acompanyada de baralles sobretot en moments de joc lliure, quan fan racons i al pati. El motiu principal d'aquestes discussions són la possessió d'objectes "és mio", i problemes d'exclusió "tu no juegas". A més, la naturalesa de l'acció és en la majoria dels casos física, on l'infant reacciona impulsivament sense pensar en les conseqüències de les seves accions. Això és a causa de no tenir recursos verbals per poder expressar el que senten o el que els molesta acaben frustrant-se i reaccionen empenyent-se, estirant-se dels cabells, donant-se puntades de peu, plorar desconsoladament, etc. L'ús de la paraula és molt baix, i apareix en forma de crit o busca d'atenció de la mestra.	
ESTRATÈGIES DELS INFANTS	
El grup no té cap recurs ni eina per poder negociar de manera autònoma davant d'un conflicte, per aquest motiu acaben reaccionant de dues maneres: 1. Submissió/Evitació: la majoria dels casos es queden bloquejats i no saben com reaccionar quan algú els crida, els hi pren un objecte o no els deixa jugar. La seva reacció sol ser marxar d'aquell lloc o acceptar el que diuen els companys sobre ell. No es defensen de manera assertiva. 2. Queixa: en els conflictes els nens i nenes no busquen dialogar entre ells, sinó que directament van a la mestra perquè resolgui ella el problema.	
EL PAPER DE L'ADULT	
La mestra actua ràpidament per fer que el conflicte acabi el més ràpid possible, intervé amb un rol autoritari on es resol el conflicte de diverses maneres: 1. Resolució externa: ella decideix qui té la raó, treu l'objecte, els separa, etc. 2. Ús del càstig: envia als infants a seure al banc del pati, a la cadira de pensar, sense permetre a l'infant que reflexioni sobre el que ha passat. 3. Perdo forçat: obliga els infants a demanar perdó sense entendre el motiu d'aquesta acció, ni en què s'han pogut equivocar.	
CONDUCTES PROSOCIALS I BENESTAR	
S'identifica una carència de conductes assertives davant del conflicte. No apareixen actituds d'empatia ni cooperació, creant un clima d'aula on depenen de l'aprovació de la mestra. Quan el conflicte acaba es queda obert, no es fa una reflexió ni comprenen que ha sentit els companys ni ells mateixos, per tant, no saben identificar si l'altre està trist, enfadat, content ni el perquè. Això afecta el seu benestar emocional fent que no desenvolupin de manera idònia les seves competències emocionals.	



DIARI DE CAMP: Escola A Post-SA	
GRUP	I5
OBJECTIU	Descriure la convivència a l'aula i la gestió de conflictes dels infants que treballen les emocions puntualment, posterior a la SA, destacant l'impacte d'aquesta.
TIPOLOGIA I NATURESA DELS CONFLICTES	
Un cop s'ha intervingut, podem observar canvis significatius en la naturalesa dels conflictes. La majoria dels conflictes són per possessió d'un objecte. Tot i que encara destaquen per iniciar-los amb el cos (empenyent, estirant els cabells), alguns infants ja fan ús de l'estratègia verbal per expressar el malestar, per tant, han passat del cos a la paraula. Han aparegut reaccions com "no chilles que me duele la oreja", les quals en l'observació Pre-SA haguessin anat acompanyades d'una acció física, o fins i tot haurien estat només físiques. Encara que la primera reacció sol ser a través del cos, donant un cop, una empenta, etc. apareix en la majoria dels casos una intenció de comunicar i verbalitzar el que els ha molestat.	
ESTRATÈGIES DELS INFANTS	
Els infants han evolucionat mostrant-se cada cop més autònoms a l'hora de resoldre els conflictes. Podem identificar les situacions de negociació autònoma on el nen o la nena intenta resoldre sense intervenció de l'adult. Tot i això, la majoria de les estratègies han passat del bloqueig a una cerca de l'adult per intervenir. Els infants busquen a la mestra no només perquè castigui a l'infant, sinó perquè l'altre vegi perquè està molestat. Per tant, tenen intenció de fer entendre a l'altre com se sent i resoldre el conflicte.	
EL PAPER DE L'ADULT	
La mestra té intenció de mediar els conflictes, però la dinàmica del grup dificulta la seva gestió, ja que n'hi ha molts al llarg del dia. En moments de molt estrès o de joc lliure els infants tendeix a tenir més disputes de relació de possessió d'objectes, i la mestra utilitza estratègies directives per posar fi al conflicte.	
CONDUCTES PROSOCIALS I BENESTAR	
Els infants comencen a mostrar conductes prosocials d'ajuda espontània i d'empatia, com per exemple quan veuen a un infant plorar. Apareix el perdó per fer entendre a l'altre que no volies fer-li mal, com quan xoquen dos infants sense voler. L'aparició d'aquestes conductes ha millorat el clima de l'aula, ja que els problemes se solucionen de manera més comprensiva i es finalitza fent ús de la paraula.	



DIARI DE CAMP: Escola B	
GRUP	15
OBJECTIU	Descriure la convivència a l'aula i la gestió de conflictes dels infants que treballen les emocions sistemàticament i tenen hàbits consolidats.
TIPOLOGIA I NATURESA DELS CONFLICTES	
La naturalesa dels conflictes és en la gran majoria dels casos d'origen verbal, on els infants expressen que els ha molestat o que volen. Gràcies a tenir vocabulari emocional no només són capaços d'identificar quines emocions senten, sinó que expressen als companys perquè estan enfadats. Tot i que hi ha conflictes físics són una minoria, i normalment acaba amb diàleg.	
ESTRATÈGIES DELS INFANTS	
S'ha observat com tenen la capacitat de posar límits i resoldre els conflictes de manera autònoma. Les seves estratègies destaquen per poder donar solució a conflictes diversos acordant torns, canviant de joc, etc. Els infants normalment no busquen a la mestra quan s'inicia el conflicte sinó que intenten expressar a l'altre el que passa i l'escolten. Tot i això, hi ha moments en què encara és necessari la mediació per part de la mestra per gestionar la situació.	
EL PAPER DE L'ADULT	
En les observacions destaca el paper del mestre, que no deixa d'estar present i sempre acompanya amb la mirada. El seu rol és d'observador i mediador de vegades, on la seva intenció és no imposar solucions, sinó ajudar els infants a trobar-les, llençant preguntes obertes o recordant les normes. Com que la mestra confia en les aptituds dels infants per resoldre els conflictes, té un paper observador que afavoreix l'autonomia dels infants.	
CONDUCTES PROSOCIALS I BENESTAR	
El clima a l'aula és de respecte i escolta activa per part dels infants i dels mestres. Les conductes prosocials estan integrades i ja formen part de la seva manera de relacionar-se amb els altres. Els nens i les nenes es cuiden i intenten ajudar a l'altre, per tant, són capaços d'identificar quan un company necessita ajuda, entenent que sent.	



7.5. Situació d'Aprenentatge

TÍTOL: Del conflicte a la calma			CURS/NIVELL: 15 B
ÀREA/MATÈRIA: - Valors	TRIMESTRE/PERÍODE/TEMPORITZACIÓ: 1r trimestre, 6 sessions	ODS Vinculats a la Unitat de Programació: - 4 EDUCACIÓ DE QUALITAT - 10 REDUCCIÓ DE LES DESIGUALTATS	MESTRES IMPLICATS: - Alumne en pràctiques. - Tutora de l'aula. - Mestre de suport.
JUSTIFICACIÓ DE LA UNITAT DE PROGRAMACIÓ			
Durant les primeres setmanes al centre he pogut observar quins continguts treballen i com es relacionen entre ells. La idea de treballar les emocions i la gestió de conflictes sorgeix d'una situació viscuda a l'aula on el M.B., un nen amb TEA, va posar-se a cridar i plorar i dos companys es van riure d'ell. La tutora va parlar amb els nens i els va explicar que el M.B. ho estava passant malament i que no ens hem de riure de ningú. Els dos nens va semblar que no entenien el que els hi explicava, no eren capaços de posar-se en la pell del seu company i comprendre el que sentia. Arran d'aquí vaig començar a detectar altres situacions en què els nens i nenes no només no entenien les emocions dels altres sinó que tampoc eren capaços d'expressar el que els hi passava. Per exemple quan algú els molesta la seva resposta és cridar, pegar, empènyer, però no li diuen a qui els està molestant que no els està agradant allò que està fent. A més de no saber expressar-ho els hi costa molt identificar que senten. A vegades hi ha situacions que els generen malestar, però en preguntar-l-si estan enfadats, tristos o amb ràbia no saben identificar-ho. L'objectiu de la situació és identificar que sentim i que senten els altres per ajudar a la resolució de conflictes i millora la convivència a l'aula. Per aquesta raó, treballar les emocions i aprendre a posar nom, expressar els sentiments i aprendre a gestionar-los ajudarà a crear un ambient més agradable millorant la cohesió del grup, a més de desenvolupar l'empatia, millorar la seva autoestima i també les seves habilitats socials.			
DESCRIPCIÓ DEL CONTEXT, REpte O TASCA I PRODUCTE FINAL QUE ES PROPOSA ALS ALUMNES			
Els infants d'15 B viuen en un context multicultural, conviuen diverses cultures i identitats. A l'aula hi ha 5 nenes i 10 nens, un d'ells en Y. M. que té TLP, el A.M. i el M.B. tenen TEA. El M.B. és l'únic infant que té PSI, els altres treballen els mateixos continguts i comparteixen els mateixos objectius d'aprenentatge. La diversitat present a l'aula és una oportunitat per aprendre els uns dels altres, però per poder fer-ho necessiten millorar la comunicació i el diàleg. Per aconseguir-o es planteja el repte de desenvolupar l'empatia per reduir els conflictes a l'aula i cohesionar el grup, a través d'aprendre a identificar, expressar i controlar les pròpies emocions per seguidament comprendre les emocions dels altres.			
COMPETÈNCIES CLAU			
- Competència personal, social i d'aprendre a aprendre. - Competència ciutadana.			



CONCRECIÓ CURRICULAR		
EIXOS D'APRENTATGE	CAPACITATS DE L'ETAPA	SABERS BÀSICS/ CONTINGUTS
Eix 1. Un infant que creix amb autonomia i confiança	Competència específica 1. Progressar en el coneixement i el domini del cos, en el moviment i la coordinació, adonant-se de les pròpies possibilitats, per anar desenvolupant autonomia personal i una autoimatge ajustada i positiva.	Cos, moviment i autonomia - Construcció progressiva d'una autoimatge positiva i una imatge positiva dels altres.
	Competència específica 2. Viure les emocions, expressant i reconeixent sentiments i necessitats, per anar creixent en benestar emocional i seguretat afectiva.	Desenvolupament de l'afectivitat - Vivència i expressió d'emocions, sentiments i sensacions. - Sentiment de pertinença al grup en projectes compartits. - Col·laboració i ajuda mútua en diferents contextos i moments de la vida quotidiana. - Desenvolupament d'estratègies de seguretat afectiva i emocional.
Eix 2. Un infant que es comunica amb diferents llenguatges	Competència específica 1. Interpretar, comprendre i expressar missatges, emprant recursos i coneixements basats en la pròpia experiència, per avançar en la comunicació i la construcció de nous aprenentatges.	Intenció i elements de la interacció comunicativa - Manifestació d'empatia i assertivitat en moments de relació i comunicació amb la resta d'infants i amb les persones adultes de referència. Comunicació oral. Expressió, comprensió i diàleg - Contrast de les pròpies idees amb les dels altres i incorporació de les seves aportacions. - Ús progressiu de la llengua oral en situacions quotidianes per evocar i relatar fets, per expressar i comunicar idees, desigs i sentiments, com a forma d'estructurar el propi pensament.
Eix 4. Un infant que forma part de la diversitat del món	Competència específica 1. Avançar en la relació amb els altres en condicions d'igualtat, creant lligams, per construir la pròpia identitat basada en els valors democràtics i de respecte als drets humans.	La vida amb els altres - Desenvolupament d'actituds d'empatia respecte als altres i envers la diversitat. - Sensibilitat i percepció de les necessitats i els desitjos dels altres amb una progressiva actitud d'ajuda i de col·laboració. - Comunicació de necessitats, sentiments i emocions. - Assertivitat i acords en la resolució de conflictes.



OBJECTIUS D'APRENTATGE	CRITERIS D'AVUACIÓ
1. Identificar les pròpies emocions i sentiments per créixer en el benestar emocional i la seguretat afectiva millorant l'autoestima.	1. Dir el nom de cada emoció durant l'activitat inicial, en el racó 2 de la sessió 2, en el racó 2 i 3 de la sessió 3 i en converses espontànies.
	2. Relacionar cada emoció amb l'expressió fàcil corresponent durant l'activitat inicial i en el racó 2 de la sessió 2.
	3. Assenyalar quin sentiment produeix cada emoció treballada al racó 3 durant la sessió 2.
	4. Relacionar quina emoció ens genera cada situació al racó 3 de la sessió 2 i en la fitxa de la sessió 4.
2. Expressar les pròpies emocions i sentiments per aprendre a gestionar-ho positivament afavorint la convivència a l'aula.	1. Compartir sentiments i emocions en moments de conversa guiada o espontàniament a les rotllanes.
	2. Explicar una vivència emocional per cada emoció treballada durant les diferents propostes de racons i les activitats de gran grup.
	3. Representar les emocions gestualment i dibuixant en moments de joc en el racó 1 de la sessió 4 i 5.
3. Reconèixer les emocions i sentiments dels companys per desenvolupar l'empatia i el respecte cap als altres fomentant el sentiment de pertinença de grup.	1. Verbalitzar l'emoció que està representant un company gestualment en el racó 1 de la sessió 4 i 5.
	2. Preguntar als companys quines emocions senten en els moments de conversa guiada o espontàniament a les rotllanes.
	3. Explicar que senten les dues persones en els conflictes hipotètics proposats per la mestra a les converses guiades de la sessió 5 i 6.
4. Prendre decisions senzilles resolent conflictes del dia a dia a l'aula per ajudar a cohesionar el grup.	1. Proposar solucions per resoldre conflictes que sorgeixin durant la pràctica i en la sessió 5 i 6.
	2. Escollir l'actuació correcta davant d'un conflicte o situació plantejada en la sessió 5 i 6.



METODOLOGIA DE LA UNITAT DE PROGRAMACIÓ		
Durant la proposta s'utilitzen diferents metodologies amb l'objectiu d'enriquir el procés d'aprenentatge dels alumnes. En totes les sessions està present un aprenentatge vivencial i significatiu on aprenen a través de situacions del dia a dia a expressar i identificar les emocions connectant amb les experiències pròpies i les dels altres. Altrament, es treballa el diàleg i la reflexió durant les converses guiades i de manera espontània en les activitats generant un aprenentatge col·lectiu. Concretament en les sessions 2, 3, 4 i 5 es treballa un aprenentatge per racons en petit grup fomentat la cohesió. Per elaborar el producte final és crear col·lectivament la "roda de resolució de problemes" treballant un aprenentatge cooperatiu, que també està present en les altres sessions.		
EINES D'OBSERVACIÓ DEL PROGRÉS DELS ALUMNES		
La conversa: mitjançant la conversa guiada i les preguntes obertes els alumnes reflexionen sobre els coneixements apresos. La mestra a través de l'escolta activa identifica si s'han integrat adequadament els valors treballats a la SA.	L'observació: a través de l'observació recollim dades sobre com actuen els alumnes. En acabar la sessió la mestra pot recollir a la seva llibreta si s'han assolit els objectius de cada sessió.	Rúbrica d'avaluació: s'avalua objectivament l'assoliment d'objectius durant les diferents propostes fent ús de criteris clars. Cada sessió té la seva rúbrica.
ATENCIÓ A LA DIVERSITAT. MESURES I SUPORTS ADDICIONALS O INTENSIVS		
Cada DUA està especificat a la taula de les activitats. Els suports addicionals o intensius se centren únicament en el M.B. que està diagnosticat amb TEA, ja que és l'únic alumne que no segueix de forma ordinària els objectius marcats pel curs. Durant les sessions es tindran en compte els següents criteris especificats en el PSI. En les sessions s'han tingut en compte tots els suports i s'han adaptat les activitats a les seves necessitats, tot i que moltes de les propostes no han necessitat adaptació perquè ja han estat elaborades perquè tot el grup classe pugui treballar per igual. Totes les propostes fan ús de pictogrames i són manipulativament accessibles, a més de treballar amb material TEACCH.		
SUPORTS ADDICIONALS	SUPORTS INTENSIVS	
- Utilització de suports visuals per a l'organització personal. - Adaptació de materials i processos. - Modelatge sistemàtic. - Suport de la mestra d'educació especial dins l'AO. - Suport de la vetlladora dins l'AO. - Utilització de suports per a l'avaluació formadora. - Coordinació específica de professionals del centre.	- Els suports intensius a l'escola inclusiva (SIEI). - Coordinació amb professionals externs: CDIAP i CEEPSIR. - Desenvolupament de la comunicació i el llenguatge: ús de pictogrames en la comunicació (SAAC).	



SEQÜENCIACIÓ D'ACTIVITATS

DESCRIPCIÓ DE LES ACTIVITATS		MATERIALS	AGRUPACIÓ	TEMPS	AVALUACIÓ	DUA: MESURES I SUPORTS UNIVERSALS
I N I C I A L	1	Presentació racó de la calma (17/11): En la primera sessió es presenta el racó de la calma, el qual té l'objectiu de treballar la identificació, expressió i autogestió de les emocions que sorgeixen durant el dia a dia. El racó té un espai tranquil per seure i uns materials per treballar l'autogestió de les emocions. Per treballar-los se segueixen quatre passos que estan representats en quatre gotes que cauen d'un arc de Santmartí que està penjat: 1. Què sento? 2. Respiro 3. Em calmo 4. Què puc fer? El primer pas és identificar que sentim, per fer-ho tenen uns pictogrames de les emocions i han d'escollir l'emoció que senten. El segon pas és respirar, per fer-ho tenen diferents estratègies de respiració i han d'escollir una. El tercer pas és calmar-se fent servir els materials o les estratègies que estan al racó. L'últim pas és decidir que fan per resoldre el que senten, escollint alguna opció proposada amb pictogrames. Un cop escollides s'enganxen a una llibreta que té els espais buits amb el número de cada pas. Per treballar com funciona el racó la mestra dona a cada alumne diferents imatges de persones que estan expressant una emoció. Primer un per un han de dir que creuen que li passa al nen o nena de la imatge i han d'actuar com si fossin ells relacionar situacions a les emocions. A continuació escullen com creuen que senten, com respiren, que poden fer per calmar-se i per gestionar-ho.	Gran grup	30'	· Conversa · Graella · Observació	3.1. Activar els coneixements previs 3.2. Posar de relleu patrons, característiques fonamentals, idees principals i relacions entre idees 5.3. Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica 7.1. Fomentar l'elecció individual i l'autonomia 7.2. Optimitzar la rellevància, el valor i l'autenticitat 7.3. Minimitzar les causes que generen inseguretat i les distraccions 8.3. Impulsar la col·laboració i la comunicació 8.4. Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i l'esforç necessari per seguir aprenent 9.1. Promoure expectatives i creences que fomentin la motivació 9.2. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional
		· Imatges d'expressions · Llibreta racó de la calma · Targetes dels passos a seguir · Coixins · Safata · Plastilina · Puzzle · Gomets · Cordes i boles amb forat · Contes · Peluix · Colors · Fulls · Manta				



D E S E N V O L U P A M E N T	2 i 3	Raons d'identificació i expressió d'emocions (19/11 i 21/11): En la segona i tercera sessió es treballa la identificació i expressió de les emocions. Es fa en tres racons on estan uns sis i set minuts en cadascun: 1. Memory de les emocions. 2. Crear la cara segons l'emoció. 3. Targetes: com em sento? En el Memory treballen la identificació de les expressions facials de cada emoció i com s'escriuen. En el segon racó creen cares combinant ulls i boques amb diferents expressions que representen emocions i les relacionen amb el seu nom. En el tercer racó la mestra ensenya targetes de diferents situacions i hem d'explicar com s'està sentint la persona de la imatge donant lloc a intervencions on comparteixen vivències emocionals pròpies.	· Memory · Fitxes de cares · Parts de la cara · Nom de les emocions · Targetes: com em sento?	Petit grup	30'	· Conversa · Graella · Observació	1.1. Oferir opcions que permetin personalitzar la presentació del contingut 5.3. Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica 7.1. Fomentar l'elecció individual i l'autonomia 7.2. Optimitzar la rellevància, el valor i l'autenticitat 7.3. Minimitzar les causes que generen inseguretat i les distraccions 8.3. Impulsar la col·laboració i la comunicació 8.4. Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i l'esforç necessari per seguir aprenent 9.1. Promoure expectatives i creences que fomentin la motivació 9.2. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional



D E S E N V O L U P A M E N T	Raons d'identificació, expressió d'emocions i resolució de conflictes (26/11 i 28/11): En la quarta sessió se centren a treballar l'expressió d'emocions i la identificació de les dels altres. Es fa en tres racons on estan sis minuts en cadascun: 1. Mímica i dibuix d'emocions. 2. Puzles de les emocions. 3. Fitxa: relacionar emocions i situacions. En l'activitat de mímica i expressió s'utilitza un dau on hi han escrites les paraules 'mímica' i 'dibuix'. Els infants el llencen i agafen una carta de la pila, que ha d'estar boca baix al centre, sense que la vegin els companys. A continuació, representen segons el que marqui el dau, gestos o dibuix, l'emoció de la targeta i els companys l'han d'endevinar. En el segon racó fan puzles de les emocions. El tercer racó varia, en la sessió 4 relacionen situacions o accions a les emocions corresponent i han d'escriure el seu nom. En la sessió 5 després de treballar la identificació i l'expressió d'emocions han d'interpretar targetes on hi ha un conflicte o situació que implica a dues o més persones. La mestra fa preguntes de com se senten les persones de la imatge. A continuació, els infants escullen l'acció correcta davant cada situació (col·locant una pinça) per acabar proposant accions que es poden fer en cada cas per solucionar o ajudar a resoldre el conflicte. La mestra recull les accions que proposen els infants per crear el producte final de la situació: la roda de resolució de conflictes.	· Dau · Targetes emocions · Pissarra · Retoladors · Fitxa · Llapis · Colors · Targetes d'accions · Pines	Petit grup	30'	· Conversa · Graella · Observació	1.1. Oferir opcions que permetin personalitzar la presentació del contingut 5.3. Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica 7.1. Fomentar l'elecció individual i l'autonomia 7.2. Optimitzar la rellevància, el valor i l'autenticitat 7.3. Minimitzar les causes que generen inseguretat i les distraccions 8.3. Impulsar la col·laboració i la comunicació 8.4. Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i l'esforç necessari per seguir aprenent 9.1. Promoure expectatives i creences que fomentin la motivació 9.2. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional
---	--	--	------------	-----	---	--



S Í N T E S I	6	Presentació roda de resolució de conflictes (1/12): En l'última sessió es presenta el producte final. Amb les idees que van aportar els alumnes a la sessió anterior i les propostes de la mestra, es crea una roda de resolució de conflictes que completarà el racó de la calma. Es col·locarà a l'aula com a recurs pels moments de disputa entre els companys. Per presentar la roda la mestra explica que s'ha fet a partir del que van treballar a la sessió anterior. Els infants tindran targetes de situacions quotidianes dia a dia enganxades a una pinça i les hauran de col·locar a la roda segons el que creguin que els pot ajudar a resoldre la situació. D'aquesta manera quan hi hagi un conflicte a l'aula o algú necessiti anar al racó de la calma té aquest recurs visual per aprendre a autogestionar les emocions.	· Pines · Roda de resolució de problemes · Targetes	Gran grup	30'	· Conversa · Graella · Observació	5.3 . Oferir diversos nivells de suport per tal de desenvolupar la pràctica 6.4. Oferir instruments per evidenciar el progrés i la capacitat per autoavaluar-se 7.1. Fomentar l'elecció individual i l'autonomia 7.2. Optimitzar la rellevància , el valor i l'autenticitat 7.3. Minimitzar les causes que generen inseguretat i les distraccions 8.3. Impulsar la col·laboració i la comunicació 8.4. Incrementar els comentaris per afavorir la motivació i l'esforç necessari per seguir aprenent 9.2. Facilitar estratègies i habilitats de superació i d'autoregulació emocional
---------------------------------	---	---	---	-----------	-----	---	---



7.6. Registre d'observacions

Escola A Pre-SA							
Nº (A)	Tipus (B)	Nat. (C)	Estrat. (D)	Adult (E)	Pros. (F)	Res. (G)	Notes / Frases literals
1	P	F	2	D	-	2	Un nen li treuu la pala a una nena, ella plora i la mestra diu "Torna la para ara mateix".
2	N	F	1	D	-	2	Un nen molesta a la fila a un company empenyat-lo, l'infant no diu res i la mestra el fa seure castigat.
3	P	F	2	D	-	2	Dues nenes es barallen per un nino, cada una l'estira per una banda, la mestra intervé i diu "Si no sabem compartir ningú jugarà".
4	RE	V	1	Del	-	1	"Tu no eres mi amigo" li diu un nen a un altre, el nen marxa i la mestra no ho veu.
5	P	M	2	D	-	2	"Esta pieza es mía", diu un nen aixecant el braç, la mestra li treu la peça i li dona a l'altre nen.
6	N	F	0	D	-	1	Una nena li estripa un dibuix a una altra, la nena plora i la mestra la castiga sense pati.
7	P	F	1	Del	-	1	Una nena li treu les peces de construcció a un altre, s'aixeca i canvia de racó sense dir res.
8	RE	F	2	D	Per (forçat)	2	No deixen entrar a la vaseta a un nen, s'enfada i fa una patada a la porta, la mestra li diu que demani perdo i fagi una abraçada.
9	P	F	2	D	-	2	Es barallen per jugar a la cunienta, la mestra interve posant tornos de joc.
10	N	F	2	D	-	1	Al sorral una nena tira sorla a un nen, la mestra crida "Això no es fa".
11	P	F	1	Del	-	1	Estan dibuixant i un nen li pren el color a l'altre, no diu res i es queda sense pintar.
12	RE	V	1	Del	-	1	"Tu no sabes jugar porqué eres tonto" el nen plora i la mestra no sap que ha passat.
13	P	M	2	D	-	2	Dos nens es barallen per seure al mateix joc a la rotllana, la mestra els separa cada un a una punta.
14	N	F	2	D	Per (forçat)	2	Dos infants corren pel passadís i es xoquen, la mestra obliga a demanar perdo.
15	P	F	2	D	-	2	Una nena i un nen es barallen per ser el primer de la fila, la mestra diu "Ni tu ni tu, es posa un altre nen".
16	RE	F	1	Del	-	1	Una nena li estira els cabells a una altra en la rotllana, la mestra no ho veu i la nena no es queixa.



17	P	F	2	D	-	2	Dos nens no volen compartir la pilota, el mestre diu “Ja s’ha acabat la pilota agafeu una altra cosa”.
18	N	F	0	D	-	1	Un nen li pinta el dibuix a un altre, l’adult els separa dient “S’ha acabat”.
19	RE	V	1	Del	-	1	“Tu no eres mi amiga” li diu una nena a una altra, es queden molestes durant tot el matí sense parlar.
20	P	F	2	D	-	2	Un nen treu un conte a un altre, l’altre crida “Profeeee” i intervé treien el conte i tornant-li.
21	P	F	2	D	-	2	Un nen li treu el retolador a una nena i crida “Profe me lo ha quitado”, la mestra li diu “Torna-li ara mateix”.
22	N	F	0	D	-	1	Un nen trepitja un altre a la fila, l’altre li fa una patada, la mestra els separa i els castiga sense pati.
23	RE	V	1	Del	-	1	“Tu aquí no entras” li diu una nena a un altre que vol entrar al racó, marxa enfadat i no demana ajuda.
24	P	F	1	Del	-	1	Un nen li treu una peça a una nena ella se’n va plorant i no diu res.
25	N	F	2	D	Per (forçat)	2	Un nen destrueix la construcció d’un altre, la mestra obliga a demanar perdó i el fa seure a pensar.
26	P	M	2	D	-	2	“¡Esto es mío!” diu un nen cridant i estirant el davantal de la cuina, aquest s’estripa, la mestra diu “Sabia jo que acabaria malament”.
27	RE	V	1	Del	-	1	“Tu no puedes que eres una niña” li diuen a una nena que vol jugar a pilota, la mestra no ho veu.
28	P	F	2	D	-	2	Al sorral dos infants no volen compartir una pala, la mestra diu “Cinc minuts cascú”, els infants continuen enfadats.
29	N	F	0	D	-	1	Quan és hora de recollir un infant tira les peces a terra, la mestra el castiga sense pati.
30	P	F	1	Del	-	1	Quan estan a la rotllana un nen va a mocar-se i li prenen el lloc, es queda de peu sense dir res.
31	RE	F	2	D	Per (forçat)	2	Una nena empeny a una altra per seure a la seva cadira, la mestra diu “Demana-li perdó i fes-li una abraçada”.
32	P	F	2	D	-	2	Dos nens volen el mateix conte i l’estiren, la mestra diu “Com que no sabeu compartir me’l quedo jo”.
33	N	V	1	Del	-	1	“Eres un idiota no sabes dibujar”, els nens s’enfaden i la mestra no ho veu.
34	P	F	2	D	-	2	Han d’enganxar i només tenen una pega, no saben compartir-la i la mestra en porta una altra.
35	RE	V	1	Del	-	1	“Tu no puedes jugar porque eres muy lento”, exclouen a un infant i seu en un racó sense dir res.
36	N	F	0	D	-	1	Un nen mossega a un altre a la sapa de psicomotricitat, el mestre el fa demanar perdó i el fa seure durant tota la sessió.



37	P	F	2	D	-	2	Dues nenes es barallen per un carro, la mestra se l'emporta i diu "Tot el dia brallant-vos per tonteries".
38	RE	V	1	Del	-	1	"Tu eres feo no puedes venir", exclouen a un infant que s'enfada i comença a pegar.
39	P	F	2	D	-	2	Dues nenes es barallen al passadís per una joguina de casa, la mestra les renya cridant que parin.
40	N	F	0	D	-	1	Dos infants es barallen dibuixant i comencen a llançar els colors, la mestra intervé separant-los.

Escola A Post-SA

Nº (A)	Tipus (B)	Nat. (C)	Estrat. (D)	Adult (E)	Pros. (F)	Res. (G)	Notes / Frases literals
41	P	F	2	D	-	2	Un nen li treu el cotxe a un altre, el nen crida "Profe es mío" la mestra li diu a l'altre infant "Torna-li perfavor que el tenia ell".
42	RE	V	1	Del	-	1	"Tu aquí no puedes jugar" un infant li diu a un altre i marxa, la mestra no ho veu.
43	N	F	2	D	-	2	Dues nenes s'empenyen a la fila per anar les últimes, la mestra els hi diu "A la cadira tots dos".
44	P	V	2	M	Coop	3	"Me dejas la pala" "No", la mestra porposa que li deixi quan acabi i ho accepten.
45	P	M	2	D	-	2	Estiren un llibre i la mestra diu "Si us baralleu no el farà servir ningú".
46	RE	V	2	M	-	2	"No te quiero a mi lado" la mestra li diu a l'altre infant "Explica-li per què" però no saben respondre.
47	N	V	3	Del	-	3	"No se puede correr aquí" li diu un nen a un altre al passadís i li treu la llengua.
48	P	F	0	D	Per (f)	2	Es pessiguen per tenir el mateix retolador, la mestra obliga a demanar perdó.
49	P	V	3	Del	Coop	3	"Tu usas estas y yo estas" "Vale" dos infants gestionen unes peces que inicialment volien els dos.
50	RE	V	1	Del	-	1	"Tu no sabes jugar tonto" la mestra no ho veu i el nen s'amaga sota la taula.
51	N	F	2	M	-	2	"Per què ho has fet?" li pregunta la mestra un nen que li tira sorra a un altre "Porqué me aburro".
52	P	V	2	D	-	2	"Yo lo tenia primero" es barallen per un bebè, la mestra diu "Dona-li".
53	P	F	1	Del	-	1	A una nena li treuen la pala de la mà, no diu res i en busca una altra.
54	RE	V	2	M	Emp	3	Un infant esta plorant "Parem un moment, per què creus que plora? diu la mestra "Que podem fer porque tots ens sentim millor?".
55	N	M	2	D	-	2	Li tira l'ampolla un una nena i la mestra diu "Recull-la i dema perdó".



56	P	V	3	Del	-	3	“¿Puedo jugar?” “No luego”, el nen se’n va i no diu res.
57	P	F	2	M	Coop	3	Baralla per la pilota, la mestra diu “Que us sembla si ho feu un xut cada un?” ho accepten i juguen tranquils.
58	RE	V	1	Del	-	1	“Tu no vienes a mi casa, ella sí”, l’infant fa veure que no ho sent i segueix jugant.
59	N	V	3	Del	Per (f)	3	“¿Estas enfadado por què te he pisado?” “Sí” “Perdon no te ví”, ho solucionen sols.
60	P	M	2	M	-	2	Volen la mateixa nina, parlen, però no aconsegueixen res i criden a la mestra, aquesta les escolta i media la situació.
61	P	F	2	D	-	2	Li treu la pilota al pati, la mestra diu “Qui la tenia primer? Torna-li”.
62	RE	V	1	Del	-	1	“Tu ya no cabes somos muchos”, no deixen entrar a un nen a la caseta, en nen es queda allí dempeus i no diu res.
63	N	F	0	D	-	1	Un nen pinta a la cara a un altre es peguen i la mestra els renya fort.
64	P	V	2	M	Coop	3	“¿Cuando acabes me lo dejas?” “Sí” la mestra diu “Molt bé demana-ho amb paraules”.
65	P	F	2	D	Per (f)	2	Una nena estira els cabells a un altra per ocupar el lloc a la fila, la mestra diu “Demaneu perdó i no us vull veure parlar més”.
66	RE	V	3	Del	Emp	3	“¿Por qué no juegas?” “Quiero estar solo” el nen ho respecta i se’n va.
67	N	V	2	M	-	3	“T’ha caigut el paper” diu la mestra i el nen respon “I què?” “Has de recollir-lo per mantenir la classe neta”.
68	P	M	2	D	-	2	Dos infants barallen per tenir el mateix gorro la mestra diu “Avui ningú té barret” i el pren.
69	P	V	3	Del	Coop	3	“Tengo una idea tu eres la madre y yo el bebe” “Vale”, organitzen sols.
70	RE	V	1	Del	-	1	“Eres tonta”, la nena es posa a plorar sota el banc i la mestra no ho veu.
71	N	F	2	D	-	2	A psicomotricitat salta als matalassos sense permís, el mestre el fa seure castigat.
72	P	V	2	M	Ajuda	3	“No me sale” diu un infant enfadat perquè no sap escriure una lletra “Yo te ayudo”, la mestra observa des de la distància.
73	P	F	1	Del	-	1	Una nena li treu la goma de esborrar a una altra, intenta recuperar-la però comencen a barallar-se.
74	RE	V	2	M	-	2	“No te dejo el coche” la mestra pregunta “Per què?” “Porqué és mi favorito” no s’arriba a un acord.
75	N	V	3	Del	Per	3	Dos infants “No chilles que me duele la oreja” “Perdón”.
76	P	M	2	D	-	1	Dos nens es barallen per unes torres, la mestra s’enfada i diu “Prou de soroll tothom a seure”.



77	RE	V	1	Del	-	1	“Tu no sabes jugar vete”, el nen marxa i la mestra no ho veu.
78	P	V	2	M	Coop	3	“¡Yo quiero el azul!” “¡Yo también!” la mestra proposa que cascú pintin un tros i ho accepten.
79	N	F	2	D	Per (f)	2	Una nena xoca amb un nen al pati i la mestra diu “Ves a veure si està bé i demana-li perdó”.
80	P	V	3	Del	-	3	“¿Puedo coger el cuento?” “Si toma” no apareix conflicte on abans sí que ho hauria estat.

Escola B

Nº (A)	Tipus (B)	Nat. (C)	Estrat. (D)	Adult (E)	Pros. (F)	Res. (G)	Notes / Frases literals
81	P	V	3	Del	Coop	3	Un nen vol una peça i li diuen “Ara el tinc jo, quan acabi te'l deixo a la taula” la nena ho accepta.
82	RE	V	3	Del	Emp	3	"Yo también quiero jugar" i el nen contesta "¡Pues ven sube!".
83	N	F	2	M	Per	2	Un nen empeny a un altre perquè vol posar-se la bata el primer, la mestra intervé recordant que ha d'anar amb atenció i a poc a poc.
84	P	V	3	Del	Coop	3	Dons nens volen fer el mateix puzzle “Vols que el fem juntes?”
85	RE	M	2	M	Emp	3	Un nen plora perquè no li deixen jugar al pica pared, la mestra intervé dialogant amb el grup.
86	P	V	3	Del	Ajuda	3	“¡No llego!” diu un nen que vol agafar un joc que està molt alt, una nena ho sent i l'ajuda a agafar-lo.
87	N	V	3	Del	-	3	Un nen córrer pel passadís, i la mestra li diu “Recorda que has d'anar sense córrer” i el nen camina.
88	P	F	1	M	-	2	Un nen li treu un cotxe a un altre i s'enfaden, la mestra intervé parlant amb ells intentant arribar a un acord.
89	RE	V	3	Del	Emp	3	Una nena cau al pati i una li pregunta “¿Estás bien? Levantate” i li dona la mà.
90	P	V	3	Del	Coop	3	Al sorral només hi ha dos cubs i són tres, en comptes de barallar-se el comparteixen.
91	N	V	2	M	Per	3	Una nena li pinta la taula al company, la mestra acompanya la conversa i la nena li demana perdó.
92	P	V	3	Del	Coop	3	“¿Me dejas la pelota que antes te he dejado la pala ?” i el nen accepta i la comparteixen.
93	RE	V	3	Del	Emp	3	Dues nenes s'adonen que una altra està asseguda a sota la taula del pati i li pregunten si vol jugar amb elles.



94	P	M	2	M	Coop	3	Dos nens es barallen per seure a un coixí, la mestra els mira i seuen junts i el comparteixen.
95	N	V	3	Del	Per	3	“¿Me has pisado!” “Perdon no te vi ¿Te duele?”.
96	P	V	3	Del	Coop	3	Dues nenes volen el mateix conte “Jo el volia primer!” “Seu aquí i el mirem juntes sí?”
97	RE	V	3	Del	Emp	3	A un nen no li agrada el seu entrepà i un altre li dona un tros de galeta.
98	N	V	3	Del	Ajuda	3	“Me has tirado el agua” “No pasa nada lo secamos” i s’ajuden.
99	P	F	2	M	Per	2	Es barallen una nena i un nen per una pilota, la mestra els fa venir per parlar.
100	RE	V	3	Del	Emp	3	Una nena plora perquè ha picat de cap a terra, un nen li porta un mocador.
101	P	V	3	Del	Coop	3	Al joc simbòlic un nend iu “¿Yo quiero ser el médico! ” i l’altre “No lo soy yo, tu puedes ser el enfermero que lo harás mejor” i juguen junts.
102	RE	V	3	Del	Emp	3	Una nena jugant li desmunta una construcció a un nen i li diu “No volia trencar-ho t’ajudo a fer-ho”.
103	N	V	3	Del	Per	3	Una nena és cola a la fila sense adonar-se’n “Ui, perdón, que me he equivocado” i abraça a la companya.
104	P	V	3	Del	Ajuda	3	Dos nens estan retallant “Mi tijera no corta” i l’altre diu “Prueba la mía”.
105	RE	V	2	M	Emp	3	Un nen no sap muntar un puzzle, la mestra diu “Com podem ajudar-lo?” i s’acosta una nena i el fan junts.
106	P	V	3	Del	Coop	3	“¿Puedo sentarme aquí?” “Aquí va mi amiga, pero siéntate aquí al otro lado”.
107	N	F	1	M	Per	2	Un nen s’enfada amb un altre al pati i li fa una empenta. La mestra intervé ajudant a posar paraules al que ha passat.
108	P	V	3	Del	Coop	3	Dues nenes agafen els mateixos colors per pintar “Vols els rosa i el verd i jo el vermell?” i ho gestionen soles.
109	RE	V	3	Del	Emp	3	“No pasa nada si no te sale es difícil” li diu un nena una altra que està fent ua tasca de lectoescriptura.
110	N	V	3	Del	Ajuda	3	La mestra diu “Ha caigut la caixa de retoladors” i tres infants van sols a recollir-la.
111	P	M	2	M	Coop	3	Dos nens volen el mateix carro per passejar al bebè, parlen i fan una volta cadascú.
112	RE	V	3	Del	Emp	3	“No quiero jugar a esto” “Pues hacemos otro juego”.

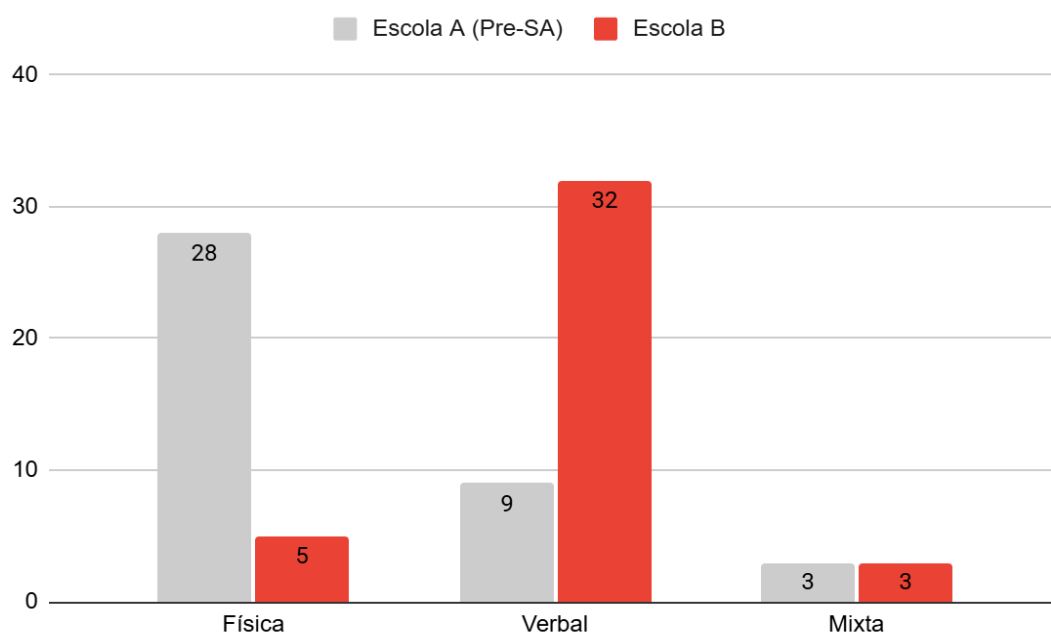


113	P	V	3	Del	Coop	3	Dos nens van al racó de construcció “Vols fer un castell?” “Si ho fem junts”.
114	N	V	3	Del	Per	3	Dues nenes a la rotllana “Este es mi sitio” “No lo sabía me pongo al lado”.
115	P	V	3	Del	Ajuda	3	Dos nens als penjadors s’ajuden a cordar-se la jaqueta a un nen perquè un no pot sol.
116	RE	V	3	Del	Emp	3	“¿Por qué estás enfadado?” Porqué me has destruido la casa” “No pasa nada vamos a hacerla juntos”.
117	N	F	2	M	-	2	Un infant va corrents i tira l’aigua del company, la mestra li fa veure perquè ha d’anar amb més compte.
118	P	V	3	Del	Coop	3	Dues nenes juguen a bitlles “¿Jugamos?” “Sí, pero primero tiro yo y después tú”.
119	RE	V	3	Del	Emp	3	Un nen plora perquè ha caigut i s’ha fet mal al peu, un altre ve a abraçar-lo.
120	P	V	3	Del	Coop	3	Dues nenes es barallen per ser les primeres de la fila, ho solucionen entrant les dos juntes de la mà.

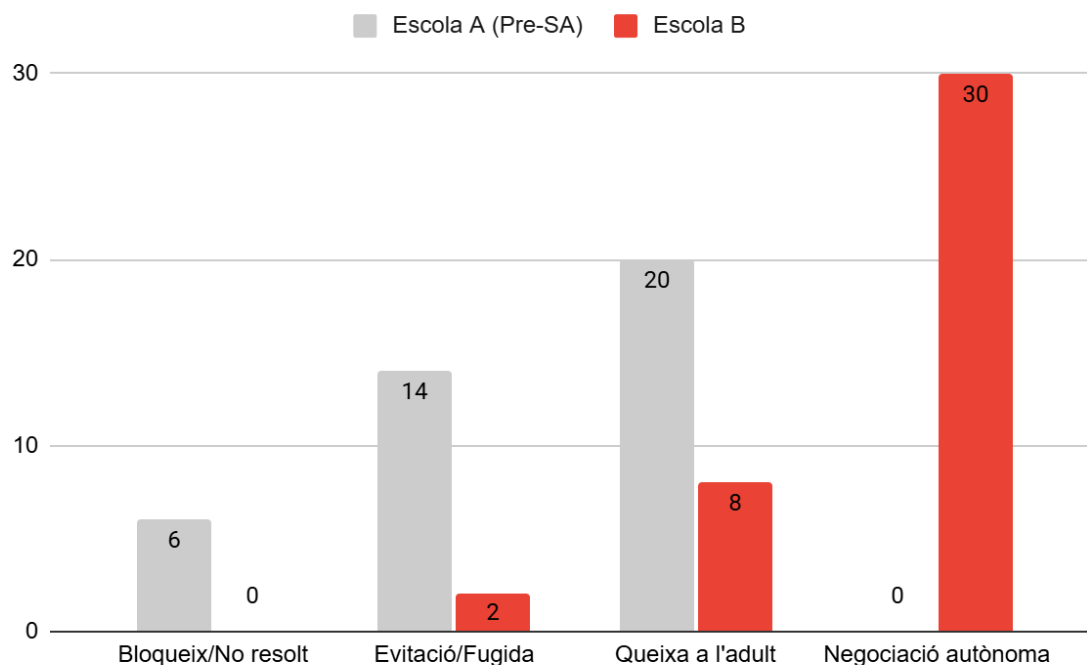


7.7. Comparació Escola A Pre-SA i Escola B

Comparació de la naturalesa de l'acció per part dels infants entre l'Escola A (Pre-SA) i l'Escola B

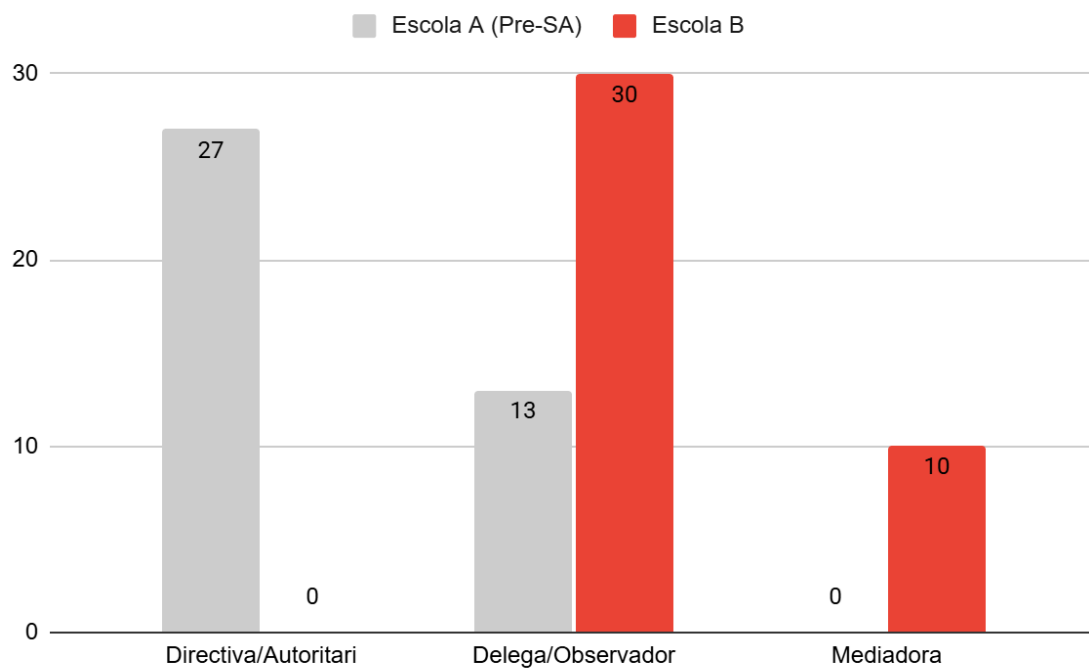


Autonomia i estratègies de resolució de conflictes dels infants de l'Escola A (Pre-SA) i l'Escola B

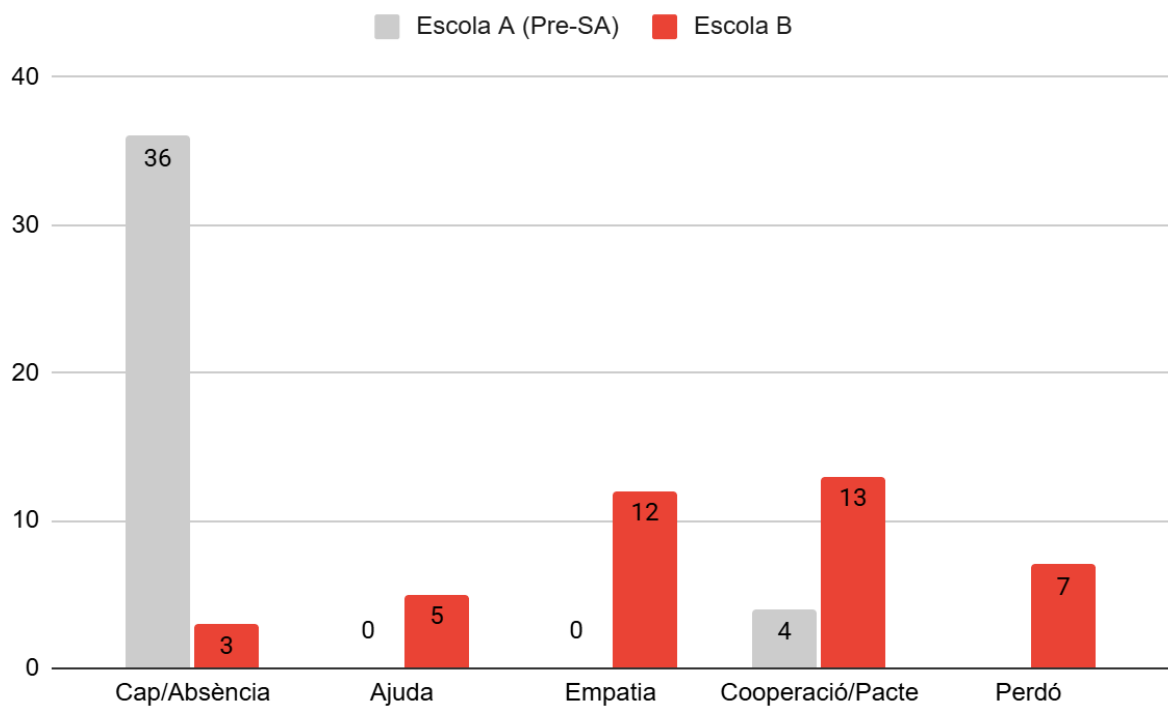




Intervenció del docent davant del conflicte de l'Escola A (Pre-SA) i l'Escola B



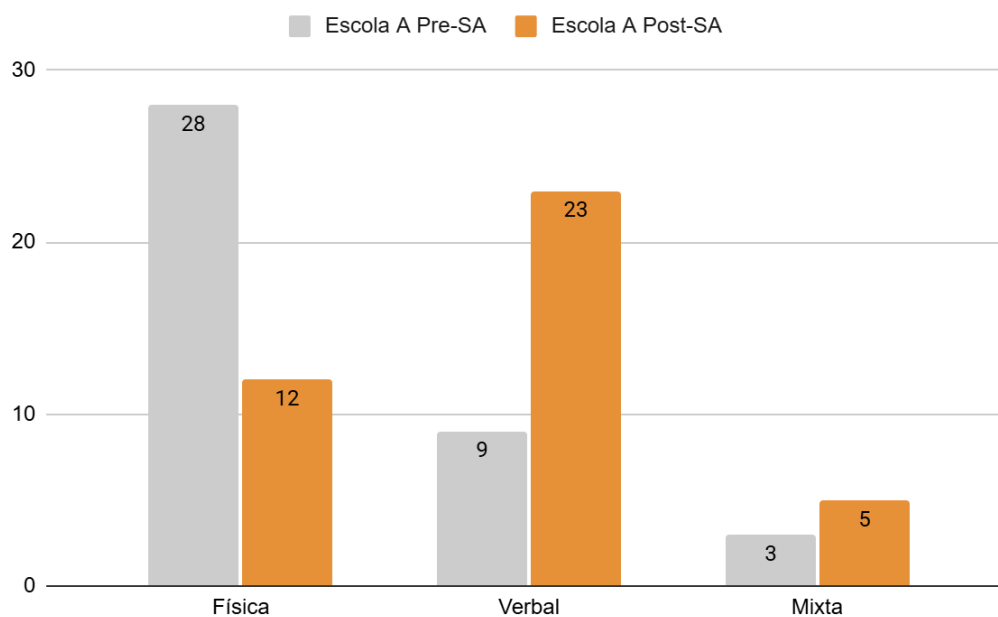
Comparativa amb les conductes prosocials dels infants a l'Escola A (Pre-SA) i l'Escola B



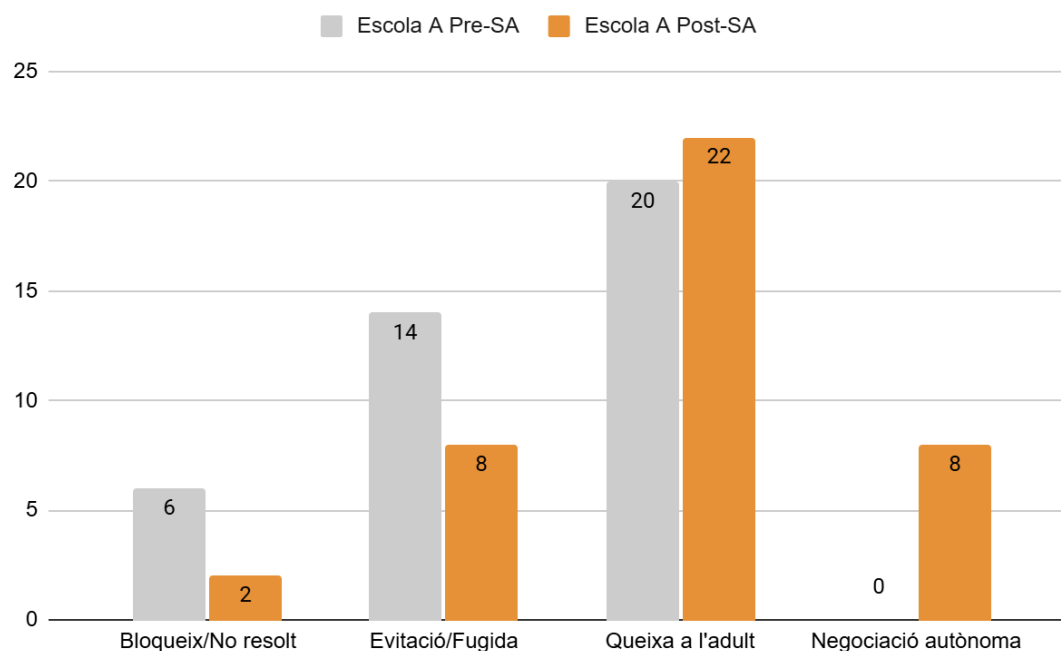


7.8. Comparació Escola A Pre-SA i Post-SA

Comparació de la naturalesa de l'acció per part dels infants de l'Escola A Pre-SA i Post-SA

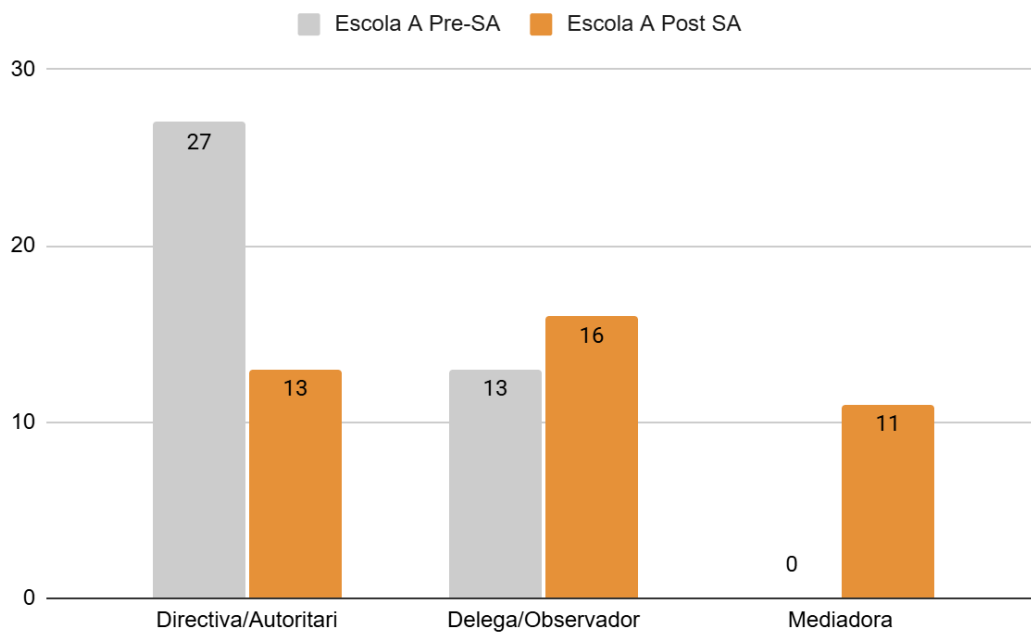


Autonomia i estratègies de resolució de conflictes dels infants de l'Escola A Pre-SA i Post-SA

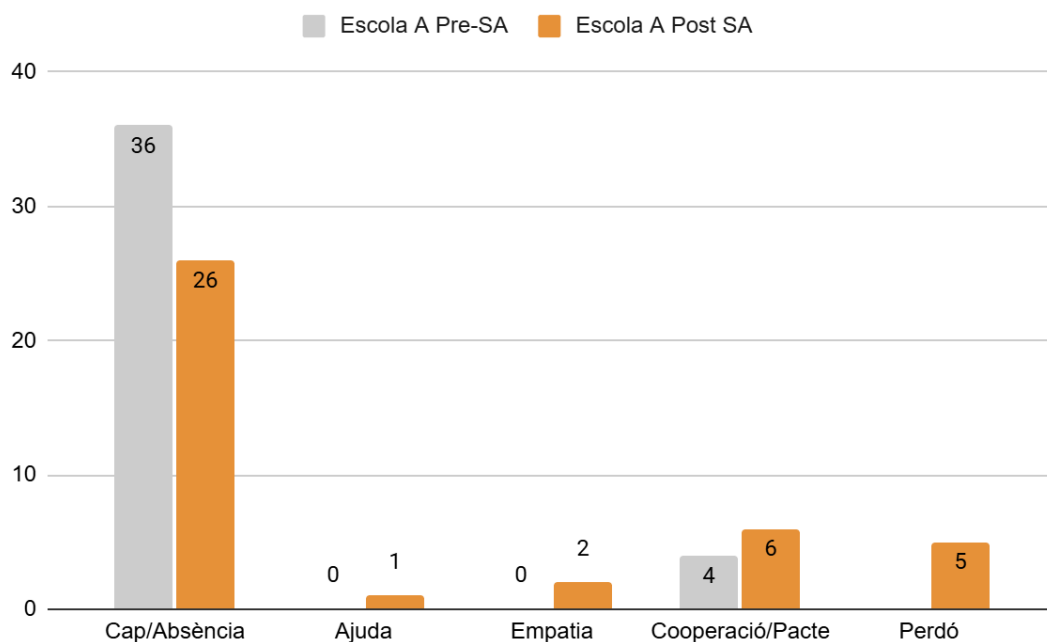




Intervenció del docent davant del conflicte de l'Escola A Pre-SA i Post-SA



Comparativa amb les conductes prosocials dels infants a l'Escola A Pre-SA i Post-SA

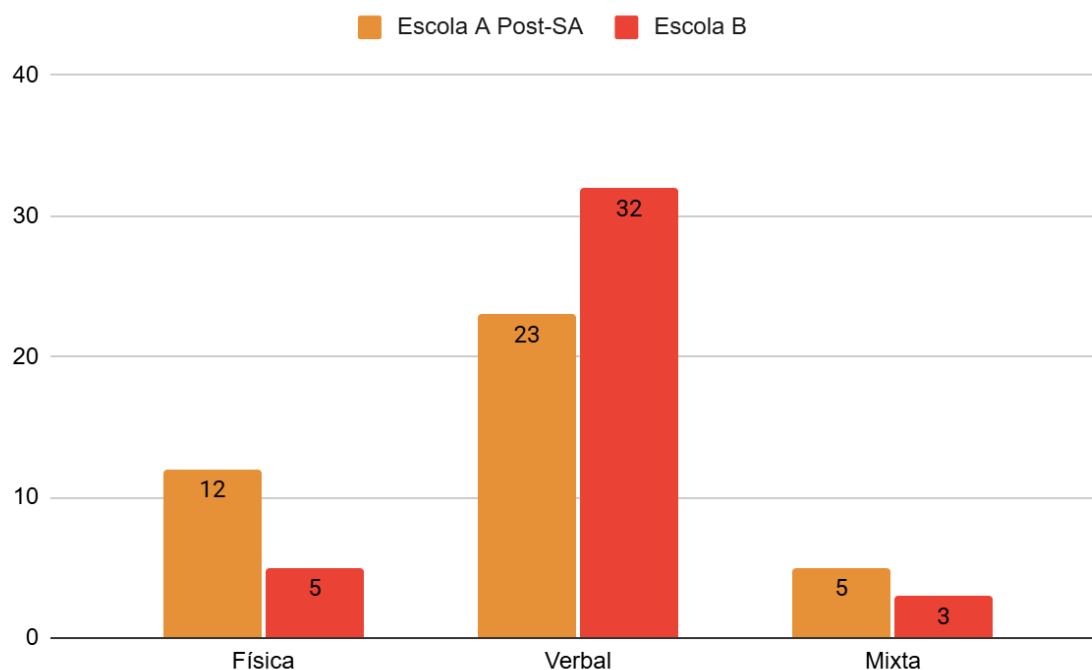


Nota. Elaboració pròpia.

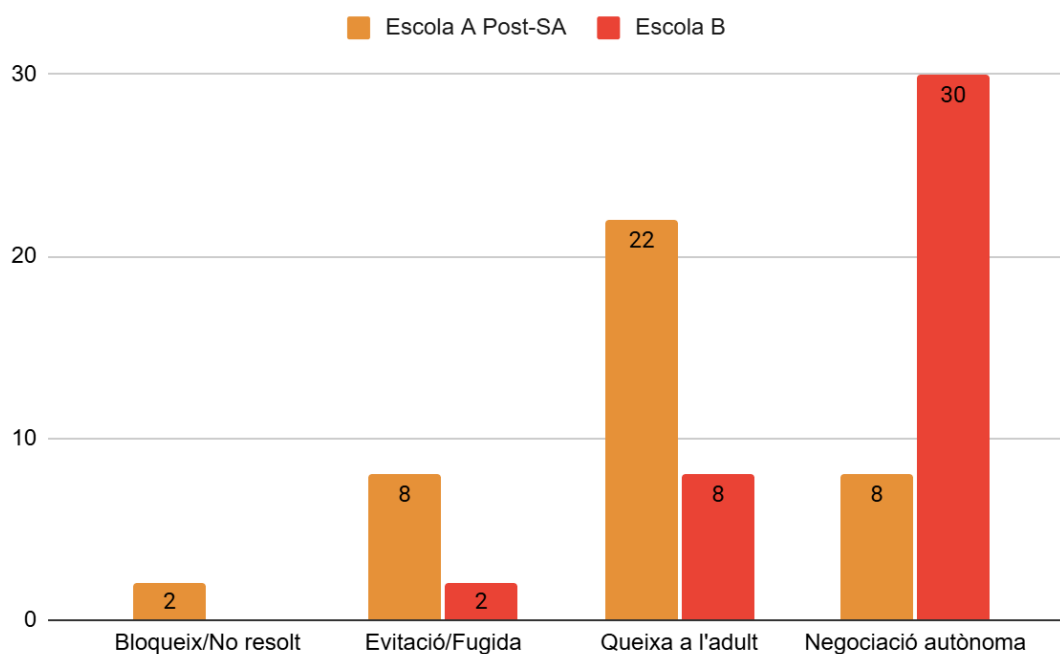


7.9. Comparació Escola A Post-SA i escola B

Comparació de la naturalesa de l'acció per part dels infants de l'Escola A Post-SA i l'Escola B

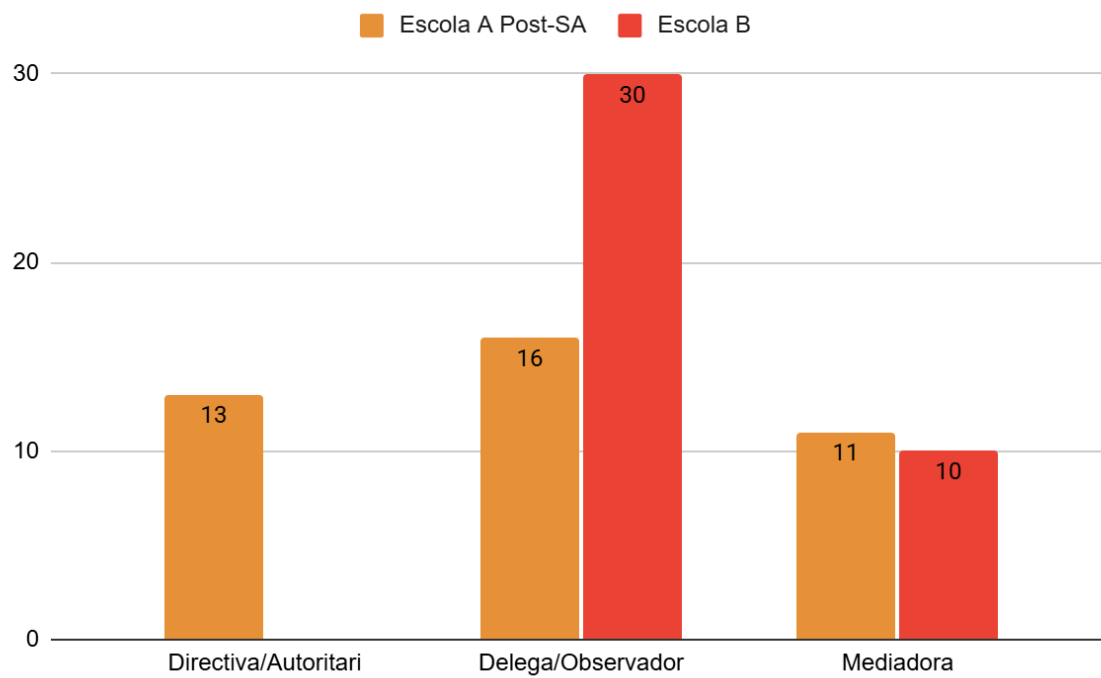


Autonomia i estratègies de resolució de conflictes dels infants de l'Escola A Post-SA i l'Escola B

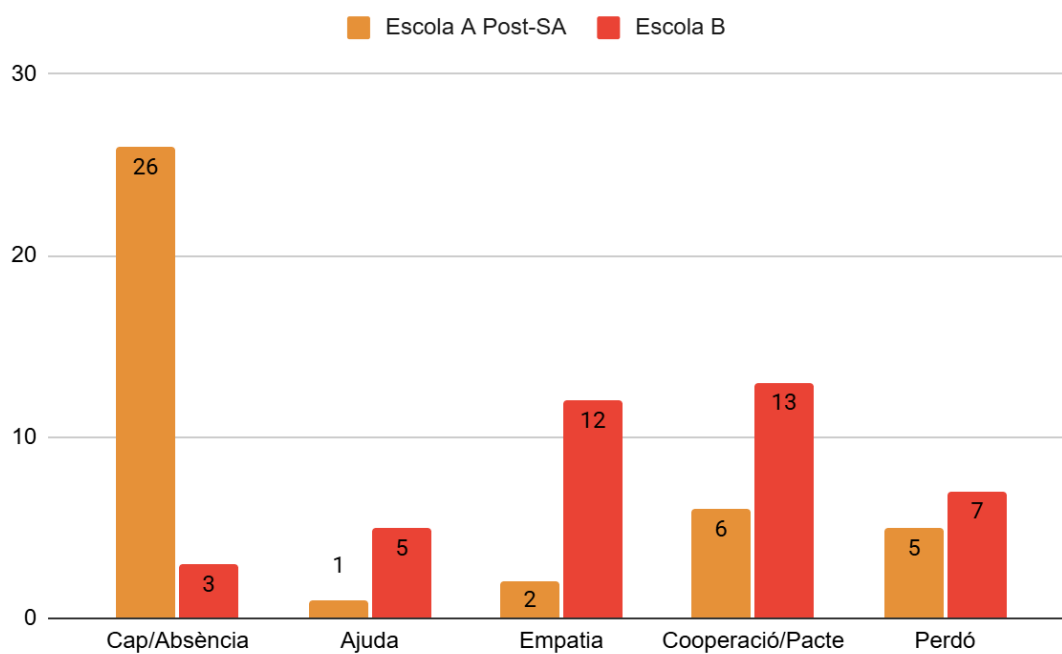




Intervenció del docent davant del conflicte de l'Escola A Post-SA i l'Escola B



Comparativa amb les conductes prosocials dels infants a l'Escola A Post-SA i l'Escola B





7.10. Entrevista

1. En primer lloc, m'agradaria saber quants anys has estat mestra i quina ha estat la teva trajectòria?

Jo porto com trenta-dos anys de mestra. Estic a punt de jubilar-me, és a dir, que porto molts, molts anys. I bé, jo primer vaig ser mestra d'educació infantil. He passat des de I3, fins al 6è de primària. Fins a tot he fet, 7 i 8 d'EGB. He passat per tot. Actualment soc mestre de 5è de primària.

2. Quan vas començar a formar-te en l'educació emocional i per què?

Fa com 8 anys, una cosa així, vaig sentir la necessitat, primer va ser una cosa personal, de mi, del meu desenvolupament personal. I després, investigant, investigant, vaig veure la importància de les emocions, és a dir, de tenir en compte les emocions, l'estat d'ànim, com se sent un nen i una nena quan entren a l'escola, la mirada. I llavors, vaig sentir aquesta necessitat, primer meva, després amb els nens, i llavors vaig començar a estudiar.

3. Quines són les formacions que has fet amb relació a l'educació emocional?

M'he format en Mindfulness, en la Universitat Autònoma de Barcelona. Soc experta en educació emocional per la Universitat de la UNIR. He fet molts congressos d'educació emocional. Tinc una gran trajectòria, he fet també el postgrau, de conciliacions familiars en aquest àmbit. He fet el postgrau, també, de pedagogia sistèmica.

4. Quan vas començar a aplicar-ho a l'escola i quins projectes has dut a terme?

Nosaltres ja fa cinc anys, després de la pandèmia, ja donàvem educació emocional online a nens i famílies, que els donàvem consells i coses així. I després de la pandèmia ens vam plantejar poder instal·lar-ho a l'escola.

Jo actualment soc coordinadora, tenim una aula que es diu Benestar, soc la coordinadora de Benestar i tenim un equip de mestres. En la coordinació, el que fem és donar als companys eines, recursos per a fer educació emocional. A l'escola fem un dia a la setmana com a tal, educació emocional.



5. Creus que és important que els mestres prenguin consciència sobre l'educació emocional? Treballes amb algun projecte per promoure-ho?

Tenim un programa que es diu REPTE, que són d'escoles de València sobretot, que és un programa que està molt establert i seguim el programa. I llavors el que fem és conscienciar als mestres de la importància de les emocions, de la calma, de mirar al nen, perquè sense emoció no hi ha aprenentatge. Llavors, clar, veiem als nens i a les nenes com a contingut, però clar, si un nen a casa seva té un problema, està malament, la meitat d'aquest nen és a casa seva, no és a l'escola. Llavors és important tenir-ho en compte, i això és la missió més o menys.

6. Quina creus que és la dificultat amb la qual es troben les escoles a l'hora de posar en pràctica projectes d'educació emocional?

Ha d'haver-hi la persona que estigui formada, que tingui ganes de tirar endavant, perquè, ja et dic, el departament no el contempla. Jo aquesta coordinació la faig voluntàriament, perquè m'agrada i perquè penso que és una cosa important instaurar l'escola. Si no hi ha algú que estiri el carro, no es fa perquè la gent té molta feina. Jo ho faig com una cosa voluntària, que em dona feina, clar.

7. Quines són les diferències que has vist en el benestar dels infants i en la manera de resoldre conflictes d'una escola que treballen les emocions sistemàticament i en una que ho fa puntualment? I com influeix la mirada del mestre?

Bé, les diferències són molt grans. Perquè en una escola on no es treballa, que no tenen en compte les seves emocions, els nens, clar, pateixen més, no són conscients, però també la mirada dels mestres és superimportant, perquè clar, si la mirada del mestre és de jutjar, de recriminar, de no tenir-lo en compte, de castigar, clar, això es nota a les escoles que no tenen aquesta mirada, que no tenen aquesta consciència. Primer de tot s'ha de tenir consciència, per la part del mestre, i després, aquesta consciència, ha d'arribar als nens.

Amb els nens que estan treballant les emocions, un infant no et dirà, com et sents? Per exemple, si vens a la meua classe, ningú dirà, ni bé ni malament, que és el primer que fan. Un nen que no té consciència emocional, diu bé, malament, què vol dir bé o malament? Llavors, un nen d'una escola que treballi la consciència emocional, si tu li preguntes, et dirà, perquè mira, em sento trista, o em sento en ràbia, o em sento alegre. I llavors, clar, això és la



principal diferència. És clar, que són capaços d'expressar-se. En treballar l'alfabetització emocional, són capaços de posar nom a què senten. Per exemple, la paraula assertiu, assertivament, ho coneixem molt bé, les paraules empatia, atenció plena, tot això, saben que és, a vegades es practica, però també s'ha d'anar recordant.

Jo he estat en escoles que no s'han pogut fer treball emocional, i doncs, les mestres diuen, aquesta paraula de vinga, que això no és res, que no passa res, perquè no valida l'emoció dels nens, si tu no valides l'emoció dels nens, doncs, generalment, vindran una vegada, però la segona, o s'aguantarà, o resoldrà el conflicte de la seva manera, que la seva manera, normalment, no és una manera assertiva, és una manera d'insultar, de pegar.

Llavors, és això, tu saps el que hi ha si això no ho fas, perquè hi ha unes conseqüències, que és diferent del càstig, però clar, validar les emocions dels nens és el primer, i essencial.

8. Quines estratègies coneixes i fas servir per gestionar els conflictes a l'aula? I quines hauríem d'evitar?

Nosaltres enguany hem resolt els conflictes d'una manera, amb la comunicació no violenta. La comunicació no violenta és una manera de resoldre els conflictes. Llavors, aquí tenim espais de calma, espais per a poder parlar, tenim unes pautes de com s'han de resoldre els conflictes. En primària tenim els mediadors de pati, que són nens que van pel pati i ajuden a uns altres que tenen conflictes, sobretot amb els nens de primer, segon i tercer. Tot i que tinguem conflictes, s'adonen del conflicte, reflexionem, i després el conflicte es resol. En aquesta escola, no tenim grans conflictes, tot i que tinguem conflictes, l'objectiu és com resolc el conflicte.

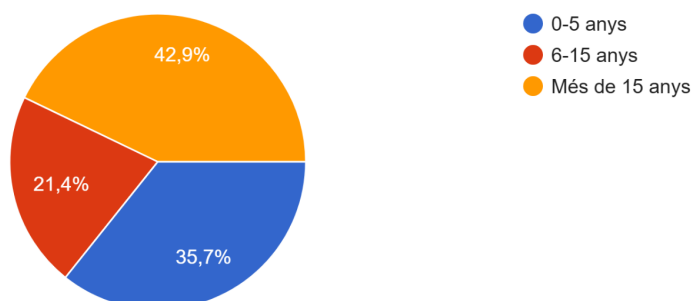
Un dels errors, per exemple, pot ser, dir-li que demani perdó, és a dir, jo no dic mai que demanin perdó, el que fem és una reflexió de què ha passat, com ha passat, i a vegades no volen donar-se una abraçada, i no passa res, per què jo, per exemple, tinc un conflicte amb un company i el que em ve de gust potser no és demanar-li perdó sense aclarir les coses i fer una abraçada, si a mi no em ve de gust, perquè a un nen si li ha de venir de gust, saps? Això és conscienciació, això el primer de tot, conscienciació, s'ha de ser conscient d'aquestes coses, que molts, mestres, tampoc ho tenen clar, perquè potser ningú els ha explicat, és a dir, que això no és culpabilitat, sinó falta de mirada.



7.11. Resultats qüestionari

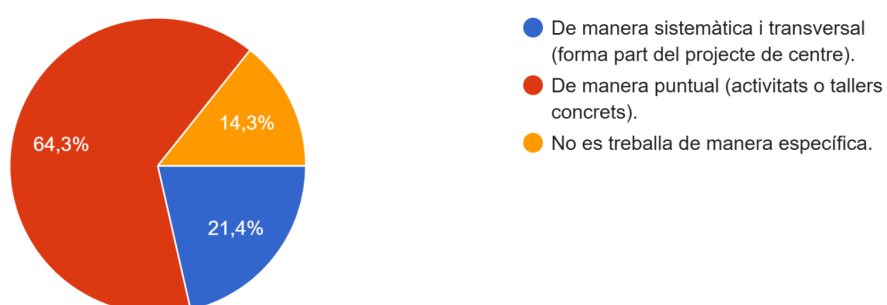
Quants anys d'experiència tens en l'etapa d'Educació Infantil?

14 respuestas



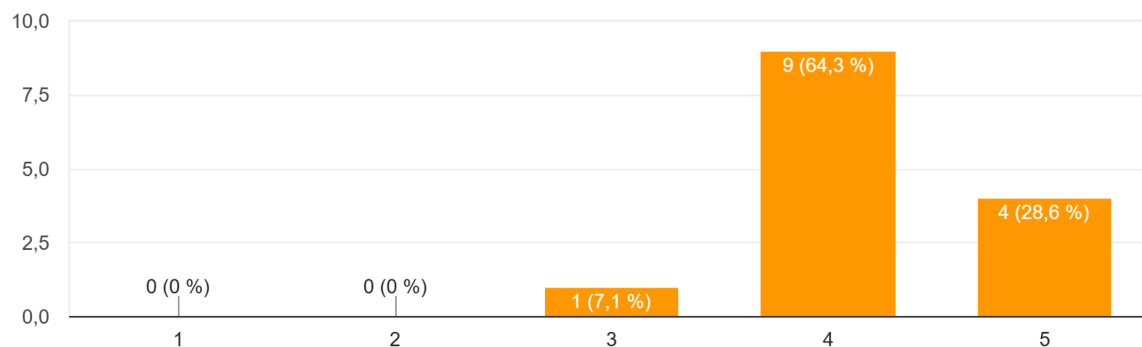
A la teva escola, com es treballa l'educació emocional?

14 respuestas



Fins a quin punt creus que el treball sistemàtic de les emocions redueix la conflictivitat a l'aula?

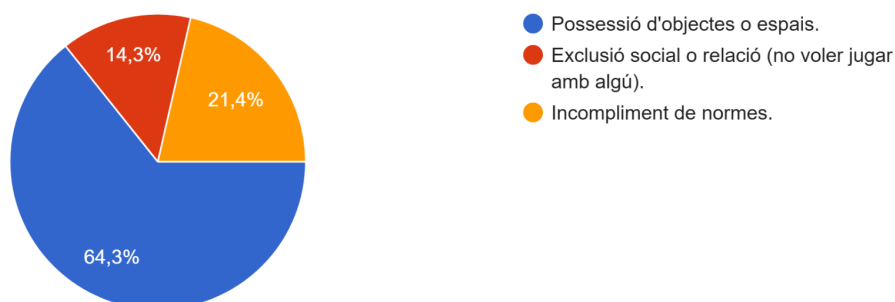
14 respuestas





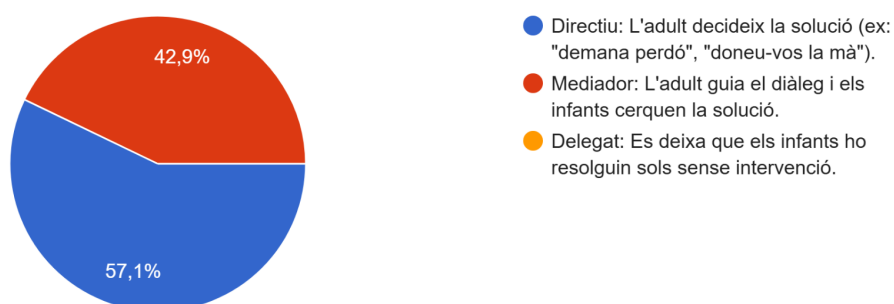
Quin tipus de conflicte observes amb més freqüència a l'etapa 3-6?

14 respuestas



Quan hi ha un conflicte entre infants, quin estil de mediació sol aplicar el mestre/a?

14 respuestas



Consideres que l'alfabetització emocional (posar nom a les emocions) és l'eina més efectiva per evitar la violència física?

14 respuestas

