



IX Jornades d'educació emocional

Educació emocional i valors

IX Jornadas de educación emocional

Educación emocional y valores

Editors / Editores

Blanca Barredo Gutierrez

Rafael Bisquerra Alzina

Aida Blanco Cuch

Antoni Giner Tarrida

Nuria Perez Escoda

Amelia Tey Teijón



B Universitat de Barcelona

col·lecció / colección

COL·LECCIÓ JORNADES I CONGRESSOS ICE, 2

edició / edición



Primera edició: Juliol 2013

Edició: Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona

Pg. Vall d'Hebron, 171 (Campus de Mundet) - 08035 Barcelona

Tel. (+34) 934 035 175; ice@ub.edu

Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó, Mercè Gracenea

Correcció de textos: Mercè Gracenea

Maquetació de textos: Fran López

amb el suport de / con el apoyo de:



Grup de
Recerca en
Orientació
Psicopedagògica



Universitat de Barcelona

Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>



Aquesta obra està subjecta a la llicència Creative Commons 3.0 de Reconeixement-NoComercial-SenseObresDerivades. Consulta de la llicència completa a: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>

Barredo Gutierrez, B.; Bisquerra Alzina, R.; Blanco Cuch, A.; Giner Tarrida, A.; Perez Escoda, N.; Tey Teijón, A. (eds.) *IX Jornades d'educació emocional. Educació emocional i valors / IX Jornadas de educación emocional. Educación emocional y valores*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2013. Document electrònic. [Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/46286>].

ISBN: 978-84-695-7997-8

Dipòsit digital: B-23159-2013

Índex / Índice

Comunicacions / Comunicaciones	7
Babelartquímia.cat TERESA FORCADA	8
Valors per afrontar una situació diferent. Proposta d'educació en valors. Escola Virolai: Resiliència, Empatia i Confiança en el futur, tres valors per reforçar CRISTINA CARRÉ MONTULL, CORAL REGÍ RODRÍGUEZ	15
Las colonias musicales: Un espacio educativo en valores a través del desarrollo de las competencias sociales DIEGO CALDERÓN GARRIDO, JOSEP GUSTEMS CARNICER, CATERINA CALDERON GARRIDO	24
Les assemblees de classe com a espai per expressar emocions i treballar valors. Estudi de cas MARIAN CAÑAS COTARELO	33
ArtèTIC. Projecte transversal d'art, ètica i TIC MONTSERRAT BOLAÑO CID, ESTHER ASENSI HERRANZ	40
L'educació emocional a l'escola Guinardó: eix transversal i matèria DIANA, SHEILA VILASECA	47
La creativitat com a valor a desenvolupar en els mestres del s.xxi JOSEP GUSTEMS CARNICER, CATERINA CALDERÓN GARRIDO	55
Projecte d'aula: Concurs de ganyotes MARTA LARROYA SOROLLA, M ^a MAR AGUAYO GALLEGO, PILAR DE LARA SANANDRÉS, MIREIA VILADEGUT CASALS, ÈLIA RIBES CASALS	64
Els valors, la intersecció entre la competència emocional i la competència executiva en la gestió de l'aula AGNES RENOM PLANA, M. LOURDES SOTELO ÁLVAREZ	70
La creación de una comunidad de aprendizaje de docentes en torno al aprendizaje social y emocional M ^a JOSÉ MOLINA MARTÍNEZ	77
Treball d'emocions i valors en una escola d'educació especial SÍLVIA SIMÓ I PUJOL, MARTA BORRÀS I PRATS	84
Programa de educación emocional. Gestión de conflictos AIDA ARREDONDO, CRISTINA SANCHÍS, GISELA BAZ, ITZIAR VILLÁN	97
Formación docente y competencias. Nuevas necesidades formativas EVA MARÍA TORRECILLA SÁNCHEZ, PATRICIA TORRIJOS FINCIAS, MARÍA ESPERANZA HERRERA GARCÍA, JUAN FRANCISCO MARTÍN IZARD	105

Diseño de un programa de promoción de habilidades de pareja como estrategia de prevención de conductas violentas	113
PATRICIA TORRIJOS FINCIAS, JUAN FRANCISCO MARTÍN IZARD, EVA MARÍA TORRECILLA SÁNCHEZ y MARÍA ESPERANZA HERRERA GARCÍA	
El valor de l'amor: avaluació d'un programa d'educació emocional	121
CARME BOSCH, TERESA GUTIÉRREZ, ROSA M. RAICH	
Recuperar els valors des de l'educació emocional?	127
M NÚRIA VALLS MOLINS, CONXI MILLÁN PÉREZ	
Hasta dónde puede llegar la autonomía del profesorado: neutralidad, beligerancia y la libertad de cátedra	134
PATRICIO CARREÑO ROJAS	
Què en pensa el professorat de la intel·ligència emocional i de la seua aplicació a l'aula?	141
JUAN PEDRO BARBERÁ CEBOLLA, MARTA FUENTES AGUSTÍ	
ELNA, educació emocional amb valors, dins i fora de l'escola	148
ELNA (EDUQUEM LA NOSTRA AUTOESTIMA), M. CRISTINA FARRÉ AGUSTÍN	
El quadern de les emocions	157
SUSANA COLL BALART, MIREIA PLANÀS SERRADELL, M ^a ÀNGELS SALVANS VILAMALA	
V-R-T: Una metodologia d'Educació Emocional i en Valors: Experiència educativa a Ensenyament i Formació de Formadors	165
CARLES PORRINI, ORIOL JULIÀ	
La expresión como medio para el desarrollo emocional	171
MARÍA NAVARRO SÁNCHEZ	
Educació Emocional a l'Escola Infantil: Fonament de l'Educació Intercultural	177
MARTA ANA VINGUT RIGGALL	
El mètode «Jugar/treballar amb l'obra de teatre Qui sò jo? Una eina/joc per a l'educació emocional en grups» i la seva primera implementació en l'Institut d'Aran	186
PAX DETTONI	
«Creixem junts»: una experiència d'educació emocional i en valors a una escola rural	195
ROSER LLADÓ MORENO, SÒNIA CAMPS GAY	
Un viatge d'estudis solidari i sostenible. Projecte: Els nostres veïns del país veí	199
BERENICE DE LORENZO ROSSELLÓ	
El valor de la autonomía emocional en la pre-adolescencia	205
MARIA A. CASTILLO CANO, NÚRIA PÉREZ ESCODA	

Els valors dintre de l'escola LÍDIA SAAVEDRA CABRERA, CLAUSTRE DE L'ESCOLA «ELS TERRAPRIMS»	213
Centre orientador: acompanyar en el creixement de l'alumnat ANTONI GINER TARRIDA, XAVIER MONFERRER TRONCHO, CARMEN VANRELL MORENO	220
Construcció de la identitat professional com a eina per el desenvolupament dels valors professionals ANTONI GINER TARRIDA, GEMMA PEREZ CLEMENTE	230
Projecte Escolta'm i millora de les competències emocionals ANTONI GINER TARRIDA, GEMMA PEREZ CLEMENTE, NURIA PEREZ ESCODA	238
Activitats digitals per al desenvolupament de les competències socioemocionals i en valors NÚRIA ALART	247
Pòsters / Posters	256
Educació Emocional amb cavalls: una manera diferent d'aprendre MELÍN FARRIOLS, MARIAN ALONSO	257
Escala de valors dels alumnes de tercer de grau d'educació infantil de les terres de l'Ebre CINTA FORCADELL VERICAT	258
Educación Emocional y formación de valores en las colonias escolares DIEGO CALDERÓN GARRIDO, JOSEP GUSTEMS CARNICER, CATERINA CALDERÓN GARRIDO	259
L'acompanyament dels joves d'origen immigrant en les seves trajectòries escolars: un model de resiliència SANDÍN, M.P., DEL CAMPO, J., SÁNCHEZ, A.	260
PRAL©: programa de represa d'actituds laborals MARINA CASAS, ISABEL MAS, LOURDES TORO	261
Educació Emocional amb infants de 0-3 anys i les seves famílies BERTA ARGEMÍ, ANA LUIS, ÀNGELS GAYA, ANNA CAPDEVILA	262
Programa de educación emocional: gestión de conflictos AIDA ARREDONDO, GISELA BAZ, CRISTINA SANCHÍS, ITZIAR VILLÁN	263
Calidez maternal y problemas de ajuste interno y externo de los preadolescentes: mediación vía seguridad emocional ALBERT ALEGRE ROSSELLÓ, NÚRIA PÉREZ-ESCODA, MARK. J. BENSON	264
Capses d'anada i tornada: del jo al nosaltres	265

ESTHER PRIM, TERESA FORCADA	
Capses d'anada i tornada: la capsa viatgera	266
ESTHER PRIM, TERESA FORCADA	
Haiku-Haiga, medios didácticos: Poesía, Pintura y Naturaleza	267
ANA MARQUÉS IBÁÑEZ	
Mejorar las competencias socioemocionales en niños gitanos: una intervención a través de la filosofía para niños	268
MARÍA JIMÉNEZ ELORRIAGA, MARÍA ISABEL ALONSO MARTÍNEZ, GEMA GARCÍA VALERO, BORJA MARCO MORENO, MARTA GIMÉNEZ-DASÍ	
La competència emocional i autoestima al cicle superior d'educació primària	269
NÚRIA PÉREZ ESCODA, ÈLIA LÓPEZ CASSÀ, MERCEDES TORRADO FONSECA	
Enlaira't amb els valors	270
ENRIC GRABOLEDA, IRENE VILA, LAIA MARTÍNEZ, MIQUEL PAYARÓ, NÚRIA PORT	
I tu, dónde la mà?	271
FÀTIMA GIFRA, GEMMA FELIU, TEIA PRAT, SILVIA PASCUAL, NEUS NAVARRO	
Quins valors fem créixer?	272
ROSER QUINTANA, MARGARITA RIERA, LAIA COLL, DOLORS FALGÀS, ANNA PUJOLÀS, SÍLVIA PEIX	
Emocions, coaching i pensament a l'escola	273
LÍDIA SAAVEDRA	
Motivos y vivencias del abandono universitario	274
TORRADO, M., VALLS, R., BERLANGA, V., FIGUERA, P.	
Taller de resolució de conflictes	275
WWW.TARC.ES, IL·LUSTRACIONS DE MARTA BADIA	
Desarrollo de la personalidad moral y competencia emocional	276
AMÈLIA TEY TEJÓN, NÚRIA PÉREZ ESCODA	
Tu pots! Programa d'educació emocional per a la millora del rendiment acadèmic	277
MARTA MANRESA MONRÀS	



Comunicacions / Comunicaciones

Teresa Forcada

teresaforcada3@yahoo.es

INS Salvador Dalí del Prat de Llobregat

Resum. Babelartquímia.cat és una experiència sobre “El dol migratori” realitzada en una aula d’acollida de secundària. Es tracta d’acompanyar l’alumnat nouvingut en el seu procés de dol migratori, a través d’una activitat creativa (la construcció d’un titella), posant molt d’èmfasi en l’univers de les emocions i en especial de l’afectivitat. El resultat final són 24 titelles -un per cada alumne nouvingut- acompanyats de 24 “biografies imaginàries” que es van presentar a tota la comunitat educativa en una exposició el Sant Jordi de 2008. És un plaer comprovar, a través de les biografies d’aquests 24 “alter ego”, la possibilitat que **“UN ALTRE MÓN ÉS POSSIBLE”**. En llegir les seves biografies podem deduir que **el món del futur es caracteritzarà per l’existència de persones poliglotes, amants de la diversitat i imaginatives que caminen de bracet amb les seves emocions i les comparteixen amb l’altre.**

Objectius

- Atendre l’alumnat nouvingut en un context d’atenció a la diversitat i d’escola inclusiva.
- Facilitar el procés de dol migratori amb el recurs del titella per explorar tot allò que ens passa per dins.
- Contribuir a la millora de la salut mental, emocional i física de l’alumnat nouvingut, sovint afectada pel seu procés migratori.
- Potenciar l’ús de la llengua oral i escrita per expressar sentiments i emocions. Implicar l’alumnat de l’aula ordinària en el projecte d’acollida .
- Fomentar els valors del respecte, la tolerància, la riquesa cultural i lingüística dins de la comunitat educativa per aconseguir una veritable educació intercultural.
- Afavorir el coneixement i el contacte entre persones immigrades de diferents generacions i cultures (Trobada de l’aula d’acollida amb l’escola d’adult).

Desenvolupament

Contextualització

Babelartquímia.cat neix en la tercera etapa d’un viatge comú (2005-2009) realitzat amb l’alumnat nouvingut de l’aula d’acollida a l’INS Estany de la Ricarda del Prat de Llobregat. L’objectiu fonamental del viatge va ser acompanyar-los en el seu procés de dol migratori, a través d’activitats creatives, on donàvem la benvinguda a l’univers de les emocions dins d’un clima d’afectivitat.

Tot plegat va configurar una dinàmica d'aula molt activa, que interactuava amb el centre i l'entorn, duent a terme treballs col·laboratius i per projectes, emmarcats sempre dins d'un context vivencial i significatiu. Participàvem en projectes establerts ("De Nador a Vic", "Contes per la ràdio") alhora que en creàvem de propis. Cada curs donàvem a conèixer el nostre projecte propi a través d'una exposició que inauguràvem per Sant Jordi.

.../

***Viure conjuntament
és una aventura on l'estimar, l'amistat, és una bella trobada
amb allò que és sempre diferent de tu i que t'enriqueix.
(Tahar Ben Jelloun)***

Temporització i recursos

El projecte **Babelartquímia.cat** el vàrem dur a terme el 2n i 3r trimestre del curs 2007-2008 (dues hores setmanals) i vam comptar, durant dos mesos, amb el recurs d'un titellaire professional, gràcies a un ajut de La Caixa.

També vàrem tenir tot el suport humà i material de la nostra assessora LIC (Núria Sanahuja) i del Centre de Recursos Pedagògics del Prat (Jordi Domingo).

Els titelles, una finestra a l'infinit. (Elena Santa Cruz)

Vaig triar aquest art mil·lenari present a totes les cultures del món, perquè és una passió personal i alhora perquè el titella és un recurs excel·lent per al creixement tant individual com grupal. A diferents llocs del món trobem exemples sobre l'ús del titella com a recurs terapèutic amb resultats molt satisfactoris. Crear vida amb les mans, activar la imaginació i l'emoció pot ser un bon antídote per superar les vivències i les absències de l'alumnat nouvingut en el seu procés de dol migratori.

El gener de 2008 un grup de 24 alumnes nouvinguts d'11 llocs diferents (Argentina, Brasil, Bolívia, Cuba, Illes Canàries, Colòmbia, Madrid, el Marroc, Perú, Romania i Xile) i la tutora de l'aula d'acollida comencem la nostra aventura titellaire en la qual ens acompanyarà un titellaire professional.

Fases de l'experiència

a) Familiaritzar els alumnes amb el món dels titelles

Arriben a l'aula d'acollida uns nouvinguts singulars: Un titellaire vingut d'ultramar i dos titelles fets amb material de reciclatge(el Sr Paper i la Sra Llauna).

b) Construcció d'un titella (primera aproximació)

Imitant al titellaire, cada alumne construeix un titella amb material de reciclatge. És satisfactori viure en primera persona com d'aquell material inservible en neixen tot tipus de personatges.

c) Petits jocs de dramatització amb els titelles construïts

El titellaire ens ensenya a fer una petita història amb el mínim de recursos lingüístics. Per parelles, els alumnes preparen la seva petita dramatització per mostrar-la davant dels seus companys d'aula.

d) Introducció als diferents tipus de titelles

El titellaire i la tutora de l'aula mostrem a l'alumnat diferents possibilitats de titella: de fil, de guant, d'aigua, ombres xineses, etc. i una exposició virtual de titelles de diferents indrets del món i dels seus països d'origen respectius.

e) Viatge imaginari a la casa on vivien durant la seva infantesa

Aquesta activitat és l'inici del camí que els porta a construir el seu titella definitiu. Cada alumne dibuixa la casa on vivia de petit, ens explica com era i també ens parla de les persones –reals o imaginàries– que allí hi vivien.

f) Inici del procés de construcció del titella definitiu

Després d'explicar-nos les persones que tenien relació amb la casa, cada alumne tria un personatge, en fa un esbós i tot seguit comença la construcció del seu titella definitiu.

g) Treball emocional i de llengua oral i escrita

Paral·lelament a la construcció, fem un treball emocional a partir de l'aspecte del titella i el que l'alumne vol expressar, les seves emocions i els seus projectes personals, així com també, un treball de llengua oral i escrita que facilita l'expressió de cada alumne i el que vol comunicar als altres. El fruit d'aquest procés és una biografia imaginària per a cada titella. Els alumnes de 2n cicle, per la seva maduresa, afegeixen a les biografies la pregunta: **Què simbolitza el meu titella?** En llegir les seves respostes es veu clarament com el recurs del titella ha servit de "microtelescopi interior" a la recerca de les sensibilitats més amagades. Els titelles esdevenen projeccions d'ells mateixos o bé el record d'algú molt estimat per a ells. Comproveu-ho amb aquest exemple:

«El meu titella simbolitza a tres persones: A la Nàdia Menia, a la meva amiga Mariam del Marroc i a una persona que viu amb mi, en el meu fons, com si fos la meva consciència. S'assembla a mi perquè jo també tinc el somni de viatjar pel món. Comparteix amb la meva amiga Mariam el gust per la música rap i el voler sempre anar vestida de noi. La resta de coses són de la persona que viu dins meu, en el meu interior, i que a mi m'agrada molt. Espero que en un futur pugui trobar una persona que s'assembli força a aquesta que viu en el meu interior i que jo m'estimo molt.» Nàdia Menia, 15 anys (El Marroc)

h) Preparació de l'exposició de Sant Jordi

Un cop finalitzada la construcció i la biografia imaginària de cada titella, preparem la ja tradicional exposició que sempre feia l'aula d'acollida per Sant Jordi, adreçada a tota la comunitat educativa. Pensem com exposem el treball fet, elaborem el programa de mà i assagem la presentació que farem a la inauguració de l'exposició. En aquesta fase neix el nom del projecte: **BABELARTQUÍMIA.CAT** i aquesta frase:

Hi ha fils invisibles que mouen el món i veus càlides que arrelen dins l'aire.

i) Interacció aula d'acollida-aula ordinària

Després de Sant Jordi, l'exposició és visitada pels alumnes de l'aula ordinària i els alumnes de l'aula d'acollida tenen l'oportunitat de presentar tota la feina feta davant dels seus companys. Els alumnes de l'aula ordinària també treballen l'exposició a partir d'un guió que hem elaborat amb el grup d'alumnes de 2n cicle de l'aula d'acollida.

j) Interacció entre aules d'acollida de primària i secundària

Aprofitem la visita al centre d'una aula d'acollida de primària, per un projecte conjunt que fem totes les aules d'acollida del Prat, i els mostrem l'exposició.

k) Cloenda de l'experiència (Interacció de l'aula d'acollida amb l'escola d'adults)

Presentem els titelles a un grup d'alumnes de l'escola d'adults Terra Baixa a través d'una petita "performance" que bategem amb el nom de MIGRAVEUS. És una trobada intergeneracional molt interessant, de persones immigrades d'orígens i edats ben diferents, però molt pròximes en sentiments, emocions i vivències.

Conclusions

*Com una font, a voltes, la paraula
diu els secrets del món
(Joan Vinyoli)*

Com us podeu imaginar, l'aventura titellaire i la posterior posada en comú de la feina feta ha estat una experiència molt enriquidora tant a nivell individual com col·lectiu. Per a la majoria d'alumnes, el seu titella ha estat una mena de porta oberta per conèixer i expressar el seu món interior als altres, això fa que estableixin uns vincles emocionals molt forts amb el titella. I, com ja he esmentat, si llegiu les "biografies imaginàries" la incertesa del món actual s'eclipsa d'optimisme i de la possibilitat que **UN ALTRE MÓN ÉS POSSIBLE.**

Les paraules de les biografies ens diuen un secret molt bonic. **Ens dibuixen un futur amb persones poliglotes, amants de la diversitat, imaginatives, que caminen de braçet amb les seves emocions i les comparteixen amb l'altre.**

D'altra banda, el treball d'aula amb activitats creatives que després es mostren a l'entorn reforça l'autoestima, tan individual com grupal, sovint vulnerable pel propi procés migratori. També la interacció amb l'entorn (aula ordinària, institut, barri) a través del treball fet, contribueix a conèixer el fet migratori des de la proximitat i l'a-profundiment afavorint la cohesió social.

I continuant amb les paraules, si hagués de sintetitzar les vivències del projecte ho resumiria així: **Moltes complicitats i reciprocitats que manifesten ALEGRIA DE VIURE.** Comproveu aquesta sensació llegint les primeres línies del programa de mà de l'exposició de Sant Jordi.

Hola a tothom!

Avui us volem presentar una paraula: BABELARTQUÍMIA.CAT

Babelartquímia.cat és una paraula nouvinguda com ho som l'alumnat de l'aula d'acollida, com ho sou tots vosaltres. Cada dia i cada moment estrenem VIDA, arribem de nou al fet vital i no s'hi val escatimar-ne ni un sol instant de bellesa...

A nivell general, aquesta experiència sobre el dol migratori a l'aula d'acollida, ha propiciat millores dins de la comunitat educativa de graus i intensitats diferents, com per exemple:

- a) Aconseguir que l'alumnat nouvingut visqui millor totes les vivències i absències del seu procés de dol migratori.
- b) Mostrar l'eficàcia del treball col·laboratiu i per projectes, perquè crea forts vincles de cohesió social.
- c) Constatar que amb imaginació, qualsevol disciplina del currículum pot ser treballada a partir d'un element artístic.
- d) Canviar a poc a poc la mirada sobre el fet migratori. A principis del segle XXI, cada cop existeixen més exemples "d'apartheid" subtil, tan dins com fora de l'escola. De l'aula d'acollida al centre acollidor i la societat acollidora és encara un camí en constant construcció. Experiències com aquesta serveixen per crear contextos on l'empatia i la reciprocitat amb els altres són possibles i tangibles.

Necessitem una escola que valori més les preguntes que les respostes, la creativitat i la imaginació més que la retenció mecànica dels fets, la individualitat més que la uniformitat
(Sebastià Serrano)

Quan respectem als altres, estem fent un homenatge a la vida, en tot el que té de bonic i meravellós, de diferent i d'imprevisible. Quan tractem a l'altre amb dignitat, ens respectem a nosaltres mateixos.
(Tahar Ben Jelloun)

Qüestions i/o consideracions per al debat

La qüestió que jo plantejaria és la necessitat de formar als educadors i educadores en educació tan emocional com intercultural.

Bibliografia emprada i complementària

Carbonell, F. (2006). L'acollida. Vic: Eumo Editorial / Barcelona: Fundació Jaume Bofill
Gisbert, M. (2005). Les petites (i grans) emocions de la vida. València: Tàndem edicions
Graeme, F. (2003). Arte, educación y diversidad cultural. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica

Karrouch, L. (2004). De Nador a Vic. Barcelona: Columna

Llompart, J. (2006). El cor damunt la sorra. Barcelona: Lumen

Paymal, N. (2008). Pedagogía 3000: Guía práctica para docentes, padres y uno mismo. Argentina: Editorial Brujas

Ponce, A. (2007). Ensenya'm a ser feliç. Badalona: Ara Llibres, S.L.

Rumbau, T. (2007). L'aventura dels titelles. Tarragona: Arola Editors

Rovira, A. (2008). Paraules que curen. Barcelona: Plataforma Editorial

Serrano, S. (2006). Els secrets de la felicitat. Badalona: Ara Llibres, S.L

Serrano, S. (2009). La festa dels sentits. Badalona: Ara Llibres. S.L

Rossich, M. (2006). Viatge pedagògic al món dels titelles (Sophia i els titelles del món). Dossier pedagògic de l'espectacle de Mariona Masgrau. Barcelona: La Fanfarra.

Enllaços web [Consulta: novembre 2009]

Puppetrynews (en línia) <<http://africanpuppet.blogspot.com/>>

Mariona Masgrau Bartis (en línia) <<http://www.marionamasgrau.com/>>

Institut Internacional de la Marionette (en línia: francès) <<http://www.marionnette.com/>>

Centre de titelles de Lleida (en línia) <<http://www.titelleslleida.com/>>

Pantzerki (en línia) <<http://www.pantzerki.com/>>

Titirimundi (en línia) <<http://www.titirimundi.com/default.asp>>

I Jornades de teràpia i titelles. (ICE/UB; juny 2008) (en línia) <<http://www.teiamoner.com/jornada/programacat.htm>>

Martínez, M. T. Estratègies metodològiques i recursos didàctics per atendre l'alumnat amb NEE, en contextos escolars ordinaris, utilitzant els titelles com a eina en la intervenció.. Llicència d'estudis 2006-2007. Departament d'Educació (en línia) <<http://www.xtec.cat/~tmartin1/index1.htm>>

Activitat "Contes per la ràdio" 2007-2008. Servei Educatiu Baix Llobregat 4. Centre de Recursos Pedagògics (en línia) <<http://www.xtec.cat/crp-elprat/radio/>>

Conte: El cor damunt la sorra (en línia) <http://www.xtec.cat/crpelprat/radio/radio0708/crida-03-IES_Estany_ricarda-El_cor_damunt.rm>

Conte: La clau de la felicitat (en línia) <http://www.xtec.cat/crpelprat/radio/radio0708/crida-02-IES_Estany_ricarda-La_clau_de_la_felicitat.rm>

De Nador a VIC (en línia) <http://blocs.xtec.cat/denadoravic/>

(Tenim tota l'experiència recollida en un àlbum de fotos conjuntament amb les 24 petites biografies imaginàries dels titelles)

Valors per afrontar una situació diferent. Proposta d'educació en valors. Escola Virolai: Resiliència, Empatia i Confiança en el futur, tres valors per reforçar

Cristina Carré Montull i Coral Regí Rodríguez

mcarre@virolai.com, coralregi@virolai.com

Escola Virolai

Resum. A la nostra escola, l'Escola Virolai de Barcelona, treballem cada curs a l'entorn d'un eix temàtic, al qual vinculem, prioritàriament, les activitats del curs i el treball del Pla d'Acció Tutorial. Atenent a la condició socioeconòmica actual, a l'Escola ens hem plantejat la necessitat d'afrontar també, a nivell educatiu, la situació econòmica i social en què ens trobem. Cal educar les noves generacions per saber afrontar reptes, per ser capaços de donar resposta a situacions difícils amb coratge, creativitat i d'una manera positiva. Hem volgut emmarcar-los en una realitat quotidiana, propera, allunyada de dramatismes, perquè és en del dia a dia on podem formar persones amb recursos, obertes al canvi, fins i tot amb sentit de l'humor per a encaixar les adversitats d'una manera resilient, per saber entendre als altres amb empatia i per comprometre's per treballar per un futur diferent. Hem establert dinàmiques que arriben a tota la Comunitat Educativa (alumnes, pares i famílies) des d'una perspectiva vivencial propera que ha prioritzat l'exemplaritat i l'educació socioafectiva: dues estratègies imprescindibles en l'educació en valors. Tots creixem com a persones i com a comunitat al llarg d'un procés que no ha fet més que començar.

Objectius

- Mostrar un futur ple de reptes però amb moltes possibilitats.
- Formar persones íntegres amb eines per enfrontar-se al seu futur amb seguretat.
- Créixer tots plegats com a persones que aprenen les unes de les altres.
- Fer els alumnes protagonistes del seu propi aprenentatge.
- Conèixer els nostre entorn i veure les possibilitats que ens ofereix.
- Valorar i respectar les formes de fer de totes les persones.
- Incorporar aquest valors en els eixos transversals d l'Escola.
- Treballar els valors a l'Escola des de totes les àrees.
- Potenciar les activitats d'aprenentatge-servei en els alumnes.
- Fomentar la dedicació d'alumnes grans a companys més petits.
- Incrementar la participació de les famílies en la vida de l'Escola.

Exposició del treball

Al juny del 2010 en el procés de reflexió del curs, ens vàrem plantejar com Escola la necessitat d'afrontar a nivell educatiu, la situació econòmica i social en què ens trobem. Vàrem valorar que ens calia educar els nostres alumnes, homes i dones de demà, per saber enfrontar-se a un nou paradigma social menys equilibrat, més global, amb

nous reptes i noves oportunitats, en el qual, de ben segur, els nostres alumnes hauran de ser capaços de donar resposta a situacions difícils amb coratge i creativitat i d'una manera positiva. D'aquí ens va sorgir el primer valor a treballar: RESILIÈNCIA. En el curs 2011-2012 davant la situació de crispació social en la que ens trobem, vam proposar centrar-nos en el valor de l'EMPATIA, per saber entendre la posició de l'altre i "caminar una estona amb les sabates de l'altre". I per aquest curs, ja al llarg de l'any passat vam valorar que a l'Escola, estem ajudant a educar-se als homes i dones del demà. D'un demà que els adults sempre l'estem plantejant amb una perspectiva negativa i vam creure que calia donar-li la volta i ser tots conscients del fet que el futur, en moltes petites accions, depèn del nostre compromís i de la nostra esperança perquè:

NOSALTREM SOM EL FUTUR!

Marc de treball del valor

Primerament vam haver de centrar el treball del valor triat en un marc *quotidià*, abastable, ja que, moltes de les persones amb les que parlàvem sobre la resiliència, l'empatia o el futur es referien de seguida a situacions extremes,... i és molt clar que en aquestes situacions es requereix una actitud resilient però també, i en això volíem incidir a l'Escola, hem de ser capaços d'afrontar moltes situacions difícils del dia a dia d'una manera positiva i amb coratge, d'una manera resilient.

Un cop definit el marc del valor, ens calia anar concretant com treballar-ho a cada etapa i en els actes i activitats del curs.

En començar el curs, vàrem iniciar el procés d'implementar aquesta idea:

- Com explicar-ho a les famílies ?
- Com treballar-ho des de totes les àrees i des de totes les etapes educatives ?
- Com transformar l'educació d'un valor en l'eix transversal del curs ?

Però, quan vam començar la feina, vàrem anar descobrint les mil i una possibilitats educatives que ens oferia treballar els valors plantejats i, tot i que estem immersos en el procés educatiu i encara no hem valorat i avaluat tota la tasca feta, el que hem dut a terme fins ara ens ha convençut del fet que l'educació d'aquests valors, resiliència, empatia o confiança en el futur, va més enllà de la situació actual i s'incorporaran als valors transversals de la nostra Escola.

Treball per Etapes

Infantil

Als Infants el treball dels valors s'ha fet mitjançant els missatges que ens fan arribar els contes: "Patufet", "Cigronet", "Petit Polzet", "Hansel i Gretel" i...tants d'altres que ens mostren personatges afrontant situacions difícils amb actitud de coratge, de tenacitat, amb creativitat... Les mostres d'expressió de l'Escola també es preparen a l'entorn dels valors. S'ha fet molta feina al llarg del segon trimestre i s'ha treballat conjuntament amb les famílies a les Jornades d'Escola Oberta.

Primària

A Primària s'ha treballat mitjançant els Projectes Interdisciplinaris del segon trimestre que, en els tres cicles, giren a l'entorn del valor escollit. Així, en el curs 2010-2011 les propostes d'activitats van prioritzar el tractament de la Resiliència en allò que ens és més proper, en la quotidianitat, incorporant reflexions i activitats en les que els alumnes han de començar valorant exemples de persones resilients per aplicar-ho després a reflexions sobre la seva actitud d'esforç i tenacitat davant de les seves dificultats diàries. En tots els casos, hem volgut també aprofundir en el món dels sentiments i de les emocions quan ens trobem davant de d'obstacles i entrebancs.

Hem aprofitat també per considerar els problemes econòmics que poden tenir les famílies i com buscar solucions d'una manera resilient: en el menjar, en el lleure, en el reaprofitament de materials,... reeducant en el valor que es dona als diners i en fomentar actituds d'austeritat.

Els lemes dels projectes de cada cicle del curs 2010-2011 van ser:

- Cicle Inicial: *Tots Podem*
- Cicle Mitjà: *Les dificultats ens fan més forts*
- Cicle Superior: *Sóc Resilient!!*

En el curs passat:

- Cicle Inicial: *El pastís de l'empatia.*
- Cicle Mitjà: *Posa't en les sabates de l'altre.*
- Cicle Superior: *Challenge for Kids.* Cal destacar que aquest projecte es va fer amb Infonomia i els alumnes, seguint la metodologia proposada per aquest agent extern, van plantejar solucions viables a problemes de la nostra societat.

I per aquest any tenim plantejats:

- Cicle Inicial: *Nosaltres som el futur*

- Cicle Mitjà: *Tivo creativo*, com resoldre creativament els reptes que ens trobarem en la vida.
- Cicle Superior: *Quin futur volem*.

El dia d'Escola Oberta- veure punt 3- els alumnes comparteixen allò que han treballat.

Secundària i Batxillerat

Els alumnes de Secundària aprofundeixen en diferents aspectes dels valors anuals a les classes d'Ètica, Tutoria, Educació Física, Música i Plàstica i finalitzen el treball amb la preparació d'activitats d'aprenentatge i servei dirigides als seus companys més petits. Tots els alumnes de 4t d'ESO i Batxillerat preparen i condueixen directament activitats per als diferents grups- classe de Primària. -Veure punt 3-

En el curs 2010-2011, la resiliència va esdevenir, també, l'eix central del treball de síntesi de 3r d'ESO "Som periodistes" amb la filmació d'un documental urbà que plasma diferents expressions d'aquest valor.

Els alumnes de Secundària, des de fa tres cursos, realitzen una activitat intergeneracional amb avis i àvies del barri. Tots plegats han compartit vivències, records i experiències que han fet créixer els nostres alumnes com a persones.

Treball en activitats de l'Escola

Tot i que el treball del valor ha estat present en pràcticament tots els actes i activitats de l'Escola, destacarem les més significatives:

Escola Oberta

Anualment celebrem una jornada anomenada "Escola Oberta" que gira al voltant del valor o eix temàtic del curs. És una activitat que convidem famílies i amics perquè ens expliquin la seva experiència. Es tracta d'aprendre junts, d'obrir l'Escola per aprendre del nostre entorn i veure de manera receptiva el que es fa en el nostre món. Durant aquesta jornada, es realitzen moltes activitats i preparades, des de les diferents àrees pels propis alumnes.

Programes

- Curs 2010-2011: "Tots Podem".
- Curs 2011-2012: "L'empatia".
- Curs 2012-2013: "Nosaltres som el futur".

Entre les activitats que han estat conduïdes per alumnes grans, destacaríem:

- Curs 2010-2011: "Em conec i confio amb mi", "Som capaços de..?", "Recerca del treball humà", "Ser refugiat", "Resilients i protagonistes", "Emocions musicals",

- "Com afrontar l'errada o la derrota", "Asterix i les 12 proves", "El Titànic", "Joc de prova/error"...
- Curs 2011-2012: "El conte de la Caputxeta vermella vist des de la perspectiva del llop", "Amb qui vols viatjar?", "La història d'una noia anomenada Abigail", "Si jo fos...seria...", "Jo t'ajudo", "Jocs d'empatia", "Expressar-se amb l'art", "Empatia I Art", "Amb qui et vols salvar?", "Arbitrar no és fàcil", "Com t'has sentit?"...
 - Curs 2012-2013: "Be an entrepreneur", "La ciutat del futur", "Com vull que siguin els parcs", "Estem preparats per a conviure amb...?", "Professions que comencen, professions que acaben", "Després de la publicitat què?", "Què vull saber del que vindrà?", "La tecnorevolució", "La gastronomia que ve"...

Cal destacar el nivell d'implicació i compromís dels alumnes grans al transmetre als seus companys més petits tot allò que han après.

- També fem tallers conduïts per les famílies, pares i mares que ens han exposat el seu exemple i les seves reflexions sobre la crisi econòmica, dones resilents, coaching, control emocional, com fer cuina sostenible,...
- Així mateix, contactem amb persones properes a l'Escola que tenen experiències per compartir perquè han respost a dificultats amb resiliència, saben entendre els altres o fan petites accions que milloren el nostre futur.
- Dones del barri de Carmel, que han respost a les dificultats de la immigració i un entorn difícil com era el barri ara fa entre 30 i 40 anys.
- Amics d'organitzacions amb les que treballem i ens han explicat les seves vivències: ONCE, que ens dóna suport a alumnes de l'Escola; Teral- associació d'alcohòlics recuperats -; Arrels, que treballa amb persones sense llar; Babel, punto de encuentro, ONG que treballa al Senegal; Amics de l'Amical Mauthausen, Marius Serra explicant la seva experiència amb el seu fill; Antics esportistes que han respost a una lesió o a una derrota; persones immigrants que viuen a Barcelona; Aves, tractant el tema de la mort amb nens; la Guàrdia Urbana de Barcelona...

De totes elles hem après però, ens volem quedar amb la frase de Josefina Piquet, la nena del 36, que ens va dir: "ser resilient es agafar les llimones que ens dóna la vida, obrir-les, fer suc, posar-hi aigua, sucre i beure-te-les!!"

Festa de l'Arbre

És una festa que celebrem cada any. Triem un arbre que simbolitzi el tema transversal del curs i desenvolupen diferents activitats amb aquest motiu.

- En l'any 2010-2011 l'arbre va ser l'olivera, és un arbre resilient, ja que sobreviu en situacions extremes.

- El curs 2011-2012, el roure perquè és un exemple de fortalesa: "fort com un roure!!", diem. Quan a la primavera surten les fulles noves, tenen un color verd tendre i lluminós que et fan sentir en pau i tranquil·litat.
- Aquest any estem treballant el pollancre, que brota amb facilitat i ens dóna confiança en el futur.

Es treballa amb un recull d'informació sobre l'arbre i diferents recursos didàctics que van des de descripcions botàniques fins a poemes i dibuixos... Els alumnes llegeixen, escriuen, dibuixen...Tot plegat conclou en el "Dia de l'Arbre", amb una mostra d'expressió i la plantada d'un exemplar al jardí de l'Escola.

Jocs Florals

En la primera part de l'acte de lliurament de premis literaris, els alumnes fan una representació teatral amb la lectura de poemes sobre els valors anuals.

Festa de l'Esport

Cada any hem volgut incidir especialment en l'esperit de superació per afrontar les dificultats i, a més de les activitats habituals, s'han fet tallers de l'Associació de Paràlisi Cerebral: "Pintura i boxing", organitzats per l'AMPA de l'Escola.

Escola de pares

La participació ha estat habitual, tal com acostuma a ser a la nostra escola. L'AMPA i moltes famílies han participat en diverses activitats i tallers d'Escola Oberta. Hem dedicat, també, una xerrada de l'Escola de pares a com educar la resiliència des de la família. Per preparar el debat s'han adquirit alguns exemplars de llibres sobre Resiliència de la psicòloga Anna Forés, que s'han repartit entre les famílies per poder participar en la reflexió posterior.

Un Projecte de Recerca i Creativitat: com expressar els valors mitjançant diferents mostres plàstiques.

Volem destacar el repte que ha representat per als nostres alumnes expressar plàsticament els sentiments i les emocions que els transmeten els valors treballats.

La Resiliència

- Imatges resilents. El poder comunicatiu de la imatge: imatges representatives i imatges simbòliques trobades en diferents mitjans.
- L'Olivera. Interpretació lliure amb procediments variats d'un "arbre resilient".
- Muntatge plàstic en el que petites figures de paper i filferro cooperen i s'adapten per superar barreres i obstacles..

- Personatges creats amb cartró, un per cada alumne de l'Escola, que tots junts fan una pinya: la confiança en un mateix i en els altres és el pilar de la resiliència. Amb tots ells hem confeccionat un mural col·lectiu: "Tots Podem" on mil i un personatges que s'ajunten i s'apilen per resoldre situacions adverses.
- Hem creat diferents productes audiovisuals. Càpsules informatives sobre un personatge històric resilient: power points, espots publicitaris, mini reportatges, audicions musicals,...
- Cartells d'Escola Oberta, Festa de Primavera i Jocs Florals: del gris a les flors de color. Sortir-se'n és la consigna.

L'Empatia

- La imatge símbol de la Jornada van ser dibuixos de peus que s'intercanviaven les sabates.
- L'Escola es va emplenar de fotografies de tots els alumnes amb les mans obertes oferint un desig al altres.
- Es van fer dibuixos del Roure representatius de les característiques d'aquest arbre.

La confiança en el futur

- Els nens i nenes han fet dibuixos de molts nens i nenes exclamant el missatge: "Nosaltres som el futur".
- Els alumnes de 3r d'ESO han realitzat maquetes de com serà la ciutat el futur.
- Aquesta activitat ha estat conduïda per CISCO.
- Dibuixos del pollancre amb diferents tècniques gràfiques.
- Personatges de cartró dissenyats a partir de la recerca d'informació que, sota el lema
- "jo de gran vull ser...", representen a cada alumne d'aquí uns anys.
- Creació de campanyes publicitàries que promocionin la ciutat que volem en un futur pel que fa a mobilitat i convivència o transport sostenible.

Resultats, conclusions i prospectiva

Hem incorporat en el nostre treball quotidià l'educació de valors per afrontar la situació actual i, tot i que no és pas nou, això ens ha fet créixer, ens ha fet madurar com a Comunitat Educativa, ja que hem entomat un tema difícil per reflexionar-hi tots junts. Hem descobert entre nosaltres persones discretes, senzilles, però molt fortes que ens han explicat la seva realitat de cada dia. Hem reconegut el sentiment d'admiració cap als altres. La sinceritat d'alguns companys al fer-nos saber les seves dificultats, la seva situació familiar, ens ha donat exemple. Ara ens coneixem tots una mica millor i sabem que la resiliència ha de ser un factor de transformació personal però també col·lectiva i

que tenim l'oportunitat de canviar actituds en nosaltres mateixos i també en altres persones.

Molts pares ens manifesten haver entès que cal perdre la por d'explicar la veritat als fills o que no els han de resoldre tots els entrebancs quotidians. El proteccionisme en el que els fan viure no els prepara per a les contrarietats de la vida, no els ajuda a buscar alternatives per sortir-se'n. Reconeixem un canvi en l'actitud de les famílies.

El Projecte ha tingut repercussió als mitjans amb un article a La Vanguardia de la Sra. Carme Alcoverro i al suplement ES explicant la nostra experiència. També la Revista de l'ICE de la UB ha publicat un article sobre la nostra experiència.

Des d'un bon començament, al treballar el valor de la Resiliència, hem tingut clar que ha de ser un valor nuclear i transversal del nostre Pla de Formació.

Tenim, com a societat i com a escola, el repte ineludible d'educar els nostres joves per al món en què hauran de viure i en aquest món ens cal i ens caldrà saber encarar les dificultats i els reptes amb una actitud positiva, creativa, de superació i tenacitat: ens caldrà ser homes i dones resilients!!

Qüestions i/o consideracions per al debat

- L'escola ha de mantenir-se al marge de la crisi?
- L'escola ha de prendre partit en els plantejaments socials? Sobre la immigració, sobre el futur del català a les escoles, sobre el medi ambient, per exemple?
- Com s'han de tractar aquets tema a les aules? Des de quina perspectiva?
- La participació de les famílies en la vida escolar, fins a quin punt? En quins àmbits?
- Quina resposta ha de donar l'escola a les famílies amb dificultats?
- Treballar els eixos transversals és treballar interdisciplinàriament?
- Com abordem el futur de les tecnologies en la tasca acadèmica?
- Quins valors haurem d'enfortir en els nostres alumnes per al seu futur?
- Com fem conivre aquesta formació en valors amb la docència de continguts?

Bibliografia emprada i complementària

Forés, A i Grané, J. (2008). *La resiliencia*. Crecer desde la adversidad. Barcelona. Plataforma editorial.

Vanistendael, S. (2011). *La resiliencia: desde una inspiración hacia cambios prácticos*. Guénard, Tim. *Más fuerte que el odio*. Barcelona. Ed. Gedisa.

Cyrulnyk, B. (2009). *Autobiografía de un espantapájaros. Testimonios de resiliencia. El retorno a la vida*. Ed. Gedisa.

Cyrulnyk, B. (2009). *Los patitos feos. La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida. El pensamiento de Boris Cyrulnyk*. Artículos "on line". Perspectivas sistemáticas. La nueva comunicación.

Escur, N. (2010). *Lo que de verdad importa. Resiliencia contra las dificultades*. Artículo publicado en el periódico *La Vanguardia*. Viernes, 12 de noviembre de 2010.

Las colonias musicales: Un espacio educativo en valores a través del desarrollo de las competencias sociales

Diego Calderón Garrido, Josep Gustems Carnicer y Caterina Calderon Garrido

dcalderon@ub.edu, jgustems@ub.edu, ccalderon@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resumen. Las colonias musicales se nos presentan como un espacio educativo dentro de las propuestas de tiempo libre para jóvenes. En dichas colonias, el trabajo en valores que se realiza parte de la convivencia entre todos los agentes educativos, destacando el papel de profesores, monitores y alumnos. Desde dicha convivencia, y a través de un desarrollo de las competencias sociales, se desarrollan los valores de una forma vivencial. Al concretar los principales valores que se trabajan, tanto a través de la música como de la educación en el ocio en las colonias, podremos señalar los beneficios que se obtienen en dichas colonias musicales.

En definitiva, tanto la empatía como las habilidades sociales son la base para esta educación en valores que venimos comentando, lo que hace de las colonias musicales un espacio de trabajo y desarrollo único respecto a cualquier otro ámbito educativo.

Objetivos

1. Analizar los principales valores que se desarrollan en las colonias.
2. Analizar los principales valores que se desarrollan a través de la educación musical.
3. Analizar los valores y las competencias sociales presentes en unas colonias musicales.
4. Reconocer en las colonias musicales un espacio educativo propicio en la educación en valores a través de las competencias sociales.

Exposición del trabajo

La educación en valores es algo que siempre ha inquietado a los pedagogos debido a su subjetividad (Escámez, García, Pérez y Llopis, 2007), ya que dichos valores se expresan mediante sensaciones internas que nos indican que es lo que está bien y lo que no, a la vez que dan coherencia entre lo que hacemos y lo que pensamos (Gustems y Calderón, 2007).

En este sentido, y a pesar de que cada cultura tenga sus propios valores, encontramos en los valores morales, el mínimo necesario para la relación entre las personas y los pueblos, entendiéndose, por tanto, como universales valores como la Libertad, la Justicia y la Paz, los cuales se convierten en elementos constitutivos de la sociedad mundial.

Además de estos valores universales, que podríamos llamar de primer orden, existe toda otra serie de valores, organizados, que constituyen la idiosincrasia de una sociedad y de cada persona en concreto. Para que dicha persona pueda convivir y desarrollarse en dicha sociedad, sea esta del carácter o que sea, sus valores deben ser similares o al menos, compatibles con los de los demás. De esta forma, desde los habitantes de una ciudad hasta los alumnos asistentes a un mismo centro escolar o unas colonias escolares, deben tener unos valores que armonicen con los de los individuos que les rodean (Terricabras, 2002). Por tanto, a través de la educación y la interacción social, cada sujeto va conformando y desarrollando su propio sistema de valores, condicionado siempre por el contexto en que dicho desarrollo se produzca. Además de esto, debemos de tener claro que la forma de educar en valores, es educar mediante valores, mostrándolos, viviéndolos y creando condiciones que permitan su experimentación (Cardús, 2000).

En esta línea, encontramos en el tiempo libre y la educación en el ocio un espacio educativo en el cual, al estar libre de constricciones curriculares y de contenidos preestablecidos, permite una readaptación constante que se adapte a las necesidades de cada individuo, concretando e insistiendo en sus necesidades (Galcerán, 2002).

En este espacio educativo, la denominada Carta Internacional WLRA (Organización Mundial del Ocio) elaborada en 1993, reclama una unidad entre la política y la sociedad, considerando que la educación en el ocio debe adaptarse a las necesidades y las demandas locales, al igual que considera que el objetivo básico de la educación es desarrollar en cada persona valores y actitudes, para después dotarla de conocimientos y habilidades.

El contexto de actuación sobre el que tiene su acción la educación del ocio, es amplio, llegando a todas las edades, sectores sociales y ámbitos culturales, como es el caso de las colonias escolares (Vázquez, 1998). Dichas colonias, hoy en día, tienen unas características intrínsecas que la diferencian de cualquier otra actividad que podamos encontrar en el tiempo libre, siendo las más relevantes:

- Están centradas en sus asistentes, siendo los participantes los únicos protagonistas.
- Suponen una separación de los padres, de su espacio físico y su ritmo habitual.
- Son una actividad muy intensa, ya que no hay descanso, todo el día se carga de actividades de ocio o clases, y el poco tiempo libre del que disfrutaban los asistentes, es un continuo intercambio de experiencias entre ellos, hablando de sus inquietudes y necesidades.
- Se crea una comunidad y un espacio que requiere de la participación de todos sus integrantes y una convivencia constante.
- En la mayoría de los casos, la participación es una elección libre.

En base a estas características, podemos hablar de los objetivos pedagógicos de las colonias desde dos aspectos diferenciados, por un lado el aspecto grupal, en el cual se procura una buena convivencia entre las personas que asistan a la colonia, y por otro lado, el aspecto individual, potenciando el desarrollo y el bienestar de todos los asistentes.

Como acabamos de comentar, la convivencia es constante entre sus diferentes participantes, lo que provoca el desarrollo de una serie de valores que se desprenden de dicho factor y del medio en el que se desarrolla, siendo los principales:

- Creatividad: no sólo en aspectos como las manualidades, sino en que el “colono” se encuentra con una sociedad sin construir ni organizar que necesita de toda su creatividad.
- Adaptación: salir de su medio social y físico necesita por parte del asistente a la colonia un esfuerzo de adaptación a su nuevo contexto.
- Sociabilidad: En pocos días va a conocer a numerosa gente con la que va a convivir, siendo su socialización un elemento clave en este sentido.
- Pensamiento crítico: ante sus actitudes y las de sus compañeros, siendo consciente tanto de sus acierto como errores en el funcionamiento de la colonia.
- Respeto y tolerancia en la aceptación a la diversidad: la convivencia con los otros participantes, requerirá de cada uno de ellos un respeto hacia la diversidad, tanto social como cultura o física.
- Autonomía e independencia: especialmente en los más jóvenes, ya que en muchos casos, es la primera vez que salen de casa alejándose de sus familias durante varios días.
- Racionalidad: las colonias, al ser una continua toma de decisiones, requieren de la racionalización de cada acto que haga el alumno.
- Espíritu solidario, compañerismo y cooperación: valores que se desprenden de la convivencia.
- Esfuerzo físico y mental, ya que una colonia es una actividad continua en ambos aspectos.
- Respeto por el medio ambiente: sólo hay que observar el espacio físico donde se desarrolla la colonia para entender este valor (Sorando y Gómez Palacios, 1975).

La oferta de colonias centrada en una temática concreta es creciente, encontrando entre dicha oferta la propuesta de las colonias musicales, las cuales se definen como una actividad que se desarrolla durante el periodo estival, en un albergue o similar, donde un grupo de alumnos reciben clases de música de profesores cualificados, y son guiados en sus actividades de ocio, por monitores de tiempo libre, conviviendo todos ellos, durante dicha colonia. En cualquier caso, todas las clases y actividades se desarrollan desde el ámbito colectivo. En dichas colonias observamos, además, podemos observar

cómo se mezclan diferentes estilos musicales, por lo que aspectos y características de los instrumentistas de un estilo se contagian rápidamente en otro. Por ejemplo es fácil ver como la jovialidad característica de un combo de música moderna, se transmite al cuarteto de cámara del aula de al lado (Calderón, 2011).

Al tratarse de una propuesta educativa en las que se mezclan la educación en el ocio con la pedagogía musical, los beneficios que obtenemos proceden de ambos espacios, con la particularidad, ya comentada, de la convivencia entre todos sus agentes educativos, destacando profesorado, monitores y alumnado. Dicha convivencia convierte la educación informal¹ y la interacción entre sus protagonistas el eje sobre el que versa la transmisión de valores que venimos describiendo.

Si nos centramos ahora en la clases de música, podemos afirmar que de la misma forma que el grupo se nutre de las individualidades de cada alumno, la clase colectiva de música se basa en cada uno de sus miembros, por lo que los valores que se aprenden y desarrollan con las actividades musicales en el ámbito individual suponen la base de los valores que se desarrollan en el ámbito colectivo. Así pues, y teniendo en cuenta que las actividades musicales individuales son aquellas que pueden y deben desarrollarse sin la participación directa de otras personas, en estas se desarrollarían en general los siguientes valores:

- Constancia, esfuerzo y concentración: básicos en el estudio progresivo de cualquier instrumento musical, ya que la disciplina es rasgo elemental en la personalidad de cualquier músico, la cual conllevará una tenacidad a la hora de cumplir los horarios de estudio. El estudio del instrumento, enfrenta al estudiante consigo mismo, favoreciendo su autoconocimiento. La capacidad de concentración y superación que muestran los estudiantes veteranos de música es algo exportable a otros ámbitos.
- Audición atenta, precisión y memoria: probablemente sean las herramientas de trabajo esenciales para cualquier músico.
- Curiosidad, respeto e interés: el estudio de la música a largo plazo sólo es sostenible si se contemplan estos elementos como la motivación intrínseca.

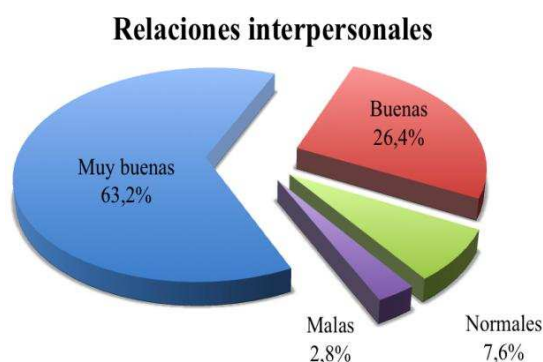
(1) Recordamos que la educación informal es la que recibimos en nuestra vida diaria motivada por nuestro propio contacto con el medio en el que nos movemos, existente en cualquier contexto, cuya característica principal de carecer de intencionalidad la hace presente en cualquier ámbito educativo (Tourrián, 1987), pues surge de las relaciones de cualquier individuo con su entorno, ya sea social, cultural, ecológico... (Trilla, 1986)

- Sensibilidad: la percepción sonora, tanto hacia la música como hacia el habla, crece en sensibilidad a medida que la música nos educa.
- Creatividad, espontaneidad y espíritu lúdico: debemos entender el origen de la actividad musical como un acto de creación sonora con un objetivo lúdico.

A estos valores, se les añaden los obtenidos con las actividades musicales colectivas, entendiendo estas como las que pueden y deben llevarse a cabo con la participación directa de otras personas. En estas se desarrollarían en general los siguientes valores:

- Compromiso, responsabilidad y puntualidad: tres elementos esenciales a la hora de vincularse a cualquier grupo musical, ya que la eficacia del trabajo colectivo quedará supeditada a ellos.
- Atención y silencio: adaptarse al trabajo colectivo, requiere entender qué es prioritario en cada situación de ensayo. Para ello, hay que estar atentos al resultado obtenido, así como a las indicaciones del director o líder del grupo.
- Flexibilidad y paciencia: para conseguir un rendimiento óptimo del colectivo es necesario tener un criterio flexible y adaptarse al ritmo de dicho grupo.
- Participación, expresión, actitud crítica y humildad: el trabajo colectivo requiere de la participación de todos los miembros del grupo, así como el abandono de las actitudes soberbias y prepotentes.
- Entusiasmo: la práctica colectiva se ve reforzada por el entusiasmo debido a la personalidad del director, las relaciones con los compañeros, o la motivación que supone ejecutar obras de gran formato.

Teniendo en cuenta todo lo descrito hasta ahora, los objetivos pedagógicos que se persiguen en unas colonias musicales los podemos dividir en, por un lado, el desarrollo de competencias técnico-profesionales, y por otro lado un desarrollo personal, basado en el desarrollo de los valores descritos y de las competencias emocionales. En nuestro caso, y por el interés que tienen de cara a esta comunicación, nos centraremos en las competencias emocionales, considerando estas como una variedad de procesos con diversas consecuencias, entre ellas el desarrollo de la inteligencia emocional (Bisquerra y Pérez, 2007).



En este sentido, y con el objetivo de realizar un primer análisis de dichas habilidades sociales que se desarrollan en unas colonias musicales, hemos realizado, validado y aplicado unos cuestionarios donde quedan reflejadas las relaciones interpersonales que los alumnos mantienen con el resto de componentes de la colonia. Dichos cuestio-

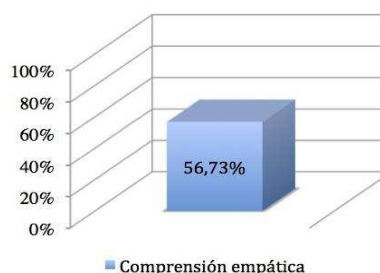
narios fueron distribuidos entre 50 alumnos con edades comprendidas entre los 11 y los 17 años, asistentes a las “Estades de música L’Estiu és teu” (Cataluña), y la “Colonia musical de Solórzano” (Cantabria). Si hacemos un cómputo global de las respuestas, observamos cómo, en su mayoría, los alumnos califican de muy buenas las relaciones respecto a sus propios compañeros, profesores y monitores. De estas conexiones sociales, podemos presuponer toda una serie de emociones positivas (Fredrickson, 2001).

De estos datos se desprenden, además, la realidad observable del desarrollo de las habilidades sociales básicas, ya que las buenas relaciones interpersonales favorece la comunicación expresiva y receptiva, el respeto, la cooperación, la asertividad, la prevención y solución de conflictos, etc. derivado todo esto del sentimiento de integración que tienen los alumnos en estas colonias.

Por otro lado, las habilidades relacionadas con la empatía favorecerán una mayor calidad del trabajo colectivo (Goleman, 1995), factor que se retroalimenta si desarrollamos el trabajo grupal con un objetivo de favorecer la empatía. En el contexto colectivo en el que se desarrollan las colonias musicales, tanto en las actividades de música como en las de ocio, el conocimiento del resto de personas implicadas en la colonia favorecen la disposición prosocial², situada por Eisenberg (2002), como papel central de la empatía, cuando define ésta como “una respuesta emocional surgida de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que la otra persona está sintiendo”.

En este sentido, realizamos un estudio de campo utilizando el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) diseñado por López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008). En dicho estudio participaron 182 alumnos, 68 hombres y 114 mujeres, asistentes a dos colonias musicales diferentes, una en Cataluña y otra en Cantabria. De todos los datos obtenidos, reflejamos exclusivamente el relativo a la comprensión empática, el cual implica la capacidad para reconocer y comprender los estados emocionales

TECA Test de Empatía Cognitiva y Afectiva



(2) Vinculada estrechamente con las relaciones interpersonales, se define como “los actos realizados en beneficio de otras personas”

de los otros, así como sus intenciones e impresiones. La puntuación global obtenida es de 56'73, lo que muestra que los alumnos se autodefinen como personas con una buena comprensión empática.

En estas colonias musicales, además, es especialmente importante la relación que se produce entre los profesores y los alumnos, ya que esta no se da en ningún otro contexto educativo. En dicha relación, es donde lo comentado anteriormente de que educar “en valores” es educar “con valores”, toma todo su sentido, siendo lo descrito por Dalia (2008) en este contexto, realmente significativo cuando dice que el profesor “no solo enseña música a sus alumnos, les transmite su visión del arte, de la música, la filosofía de la vida del músico, el amor por el instrumento, y algunas cuestiones más de las que a veces se es consciente y otras muchas pasan desapercibidas tanto para el profesor como para el alumno”.

Conclusión

Como hemos observado a lo largo de todo este trabajo, en las colonias musicales, además de un desarrollo de un aprendizaje musical, la educación y desarrollo de valores pasa por una convivencia basada en unas “muy buenas” relaciones interpersonales, como as manifiestan los propios alumnos. Estas relaciones interpersonales propician a su vez un desarrollo de las competencias sociales, tanto de la empatía como de las habilidades sociales, lo que facilita el desarrollo de los valores presentes en estas colonias desde una dimensión emocional.

Preguntas para la reflexión

¿Son extrapolable los beneficios en la educación en valores que se desarrolla en unas colonias a otros ámbitos educativos?

¿Son extrapolables los beneficios en la educación en valores que se obtienen en unas colonias musicales a un aula de música “normal”?

¿Consideramos necesaria la participación en colonias para desarrollar en los menores una serie de valores y competencias sociales?

¿Consideramos necesaria la participación en unas colonias musicales para que los estudiantes de música desarrollen una serie de valores y competencias que no obtienen en su día a día”?

Bibliografía utilizada y complementaria

- Bisquerra, R y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Calderón, D. (2011). *Las colonias musicales en España: Historia y dimensiones formativas*. Barcelona: Recercat. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/20303>.
- Cardús, S. (2000). *El desconcert d l'educació*. Barcelona: La campana.
- Dalia, G. (2008). *Como ser feliz si eres músico o tienes uno cerca*. Madrid: Mundimúsica.
- Escamez, J.; García López, R.; Pérez Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Madrid Octaedro.
- Escámez, J; García López, R.; Pérez Pérez, C. y Llopis, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Eisenberg, N. (2002). Empathy-related emotional responses, altruism, and their socialization. En DAVIDSON R.J.; HARRINGTON A. (Ed.), *Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature*, pp. 131-164. Londres: Oxford University Press.
- Fredrickson, B.L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56 (3), 218-226.
- Galcerán, M^a del M. (2002). La educación en los centros de tiempo libre: una educación en, con y de valores. *Aula de innovación Educativa*, 112, Año XI, 46-50.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gustems, J. y Calderón, C. (2006). Motivación y adolescencia. *Aula de innovación educativa*, 153, 52-56.
- Gustems, J. y Calderón, C. C. (2007). Educació en valors i educació musical. Barcelona: Recercat. <<http://hdl.handle.net/2072/4791>> y en *Revista Electrònica Senderi*, nº 30.
- López-Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F. J. (2008) TECA. Test de Empatía Cognitiva y Afectiva. Madrid: Tea Ediciones, S.A.
- Sorando de Ora, J. y Gómez Palacios, J. J. (1975) *Pedagogía para un campamento*. Barcelona: Edebe.
- Terricabras, J. M^a (2002). *I a tu, que t'importa?: Els valors: La tria personal i l'interès col·lectiu*. Barcelona: La campana.
- Touriñan, J. (1986). *Estatuto del profesorado: Función pedagógica y alternativas de formación*. Madrid: Escuela Española.

Trilla, J. (1986). *La educación informal*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias.

Vázquez, G. (1998). Ocio y tiempo libre. En Sarramona, J.; Vázquez, G. y Colom, A. J.

Educación no formal, pp. 65-74. Barcelona: Ariel Educación. WRLA (1993). *Carta internacional para la educación del ocio*. (En línea) <http://www.asociacionotium.org/wp-content/uploads/2009/03/carta-de-la-educacion-del-ocio.pdf>.

Les assemblees de classe com a espai per expressar emocions i treballar valors. Estudi de cas

Marian Cañas Cotarelo

marian.canas@uvic.cat

Universitat de Vic

Resum. Educar les emocions i educar en valors són eixos fonamentals en l'educació dels infants. Però, com podem fer aquest treball des de l'escola? Les assemblees de classe poden resultar activitats molt útils per treballar en aquesta direcció des de la plena participació en el grup classe.

En aquesta comunicació es presenta un estudi de cas al voltant de l'assemblea de classe com a pràctica educativa on els infants parlen de diferents aspectes que els interessin. Concretament s'analitzen les assemblees que realitza una mestra i el seu alumnat de primer curs d'educació primària durant les sessions de tutoria.

Els resultats de l'estudi aporten elements per reflexionar sobre l'assemblea de classe com a moment on els infants parlen de temes que els motiven, que els preocupen i que els emocionen com ara els sentiments. A més, van aprenent valors de forma vivencial a partir de situacions reals viscudes dins i fora de l'escola. Aquest treball d'emocions i de valors es fa a través de l'ús de diferents formes de participació.

Paraules clau: educació primària, assemblees de classe, emocions, valors, participació

Abstract. Educate the emotions and educate based on values are basic axis in children education. But, how can we do this within school? Class assemblies can be very useful activities to work on this direction, with the full participation in the class group.

In this communication we present a case study around the class assembly as an educational practice where children talk about different aspects they are interested in. We will analyze, specifically, assemblies made by a teacher and her students of the first class of primary education during tutoring sessions.

Results from this study contribute with elements to reflect on the class assembly, as a moment in which children talk about things that motivate, worry and move them, such as feelings. Moreover, they learn values in an existential way through real situations lived in and out of the school. This emotional and values work is done through the use of different types of participation.

Key words: primary education, class assemblies, emotions, values, participations

Objectius

1. Descobrir i definir els temes de què parlen els i les alumnes d'un grup de 1r d'educació primària durant les assemblees de classe, com ara els que fan referència als sentiments.
2. Trobar els valors als quals fan referència aquests infants durant les assemblees de classe i descriure'ls.
3. Detectar i definir les formes de participació dels i les alumnes de 1r durant les assemblees de classe.

Exposició del treball

Durant el curs 2011-2012, en el marc dels estudis de Màster d'Educació Inclusiva de la Universitat de Vic, vaig realitzar el treball de recerca a l'entorn de la meva pràctica educativa com a mestra d'educació primària al CEIP Andersen de Vic. En concret el tema d'investigació el vaig centrar en les assemblees que realitzava juntament amb els infants de primer curs d'educació primària durant les sessions de tutoria.

Com a punt de partida em plantejava les següents preguntes de recerca:

- De quins temes parlen els i les alumnes durant l'assemblea de classe?
- Quins valors expressen els i les alumnes durant l'assemblea de classe?
- De quines formes participen els i les alumnes durant l'assemblea de classe?

El mètode emprat és l'estudi de cas, on s'analitzen les assemblees al llarg de 8 sessions. L'observació participant, en la que tinc un doble rol com a investigadora i mestra-tutora que gestiona conjuntament amb l'alumnat les sessions d'assemblea, i el diari de camp, on he anat enregistrant els comentaris i esdeveniments, els he interpretat i he arribat a categories, han estat els instruments de recerca utilitzats per recollir la informació. A més he fet un registre audiovisual de dues de les sessions d'assemblea. La mostra emprada és un grup de 1r d'educació primària format per 25 alumnes, 12 nenes i 13 nens. D'aquests 25 infants, 5 tenen pares i mares procedents d'altres països (4 del Marroc i 1 Mozambic). Hi ha 1 infant amb dificultats generals d'aprenentatge i de relació social i 5 alumnes amb dificultats en les àrees instrumentals. Tots i totes participen, no obstant, en les assemblees de classe de manera activa.

Les assemblees estudiades són reunions d'una durada de 30-40 minuts que s'insereixen dins les sessions de tutoria, on a més d'aquesta activitat es realitzen altres tasques per organitzar la vida a l'aula i a l'escola. Una de les característiques d'aquestes assemblees és que són els mateixos infants els que s'encarreguen de gestionar-les. Dos alumnes, diferents a cada sessió, són els i les mestres de l'assemblea i demanen als companys i a les companyes que seguïn en semicercle, reparteixen nú-

meros a l'atzar corresponents als torns de paraula i organitzen els comentaris dels infants. Els i les alumnes que volen parlar surten davant dels altres nens i nenes seguint l'ordre dels números repartits. La resta d'alumnes van escoltant, van buscant solucions i van afegint punts de vista als comentaris expressats. La mestra-tutora té un paper secundari i només intervé quan és necessari reconduir la situació, donant tot el protagonisme als i les mestres d'assemblea i a la resta d'alumnes. Un cop han parlat tots els infants, els i les mestres de l'assemblea demanen als companys i a les companyes que col·loquin les cadires a les taules corresponents i donen per tancada la sessió. Aquestes assemblees permeten als infants mostrar emocions, parlar sobre accions quotidianes que afavoreixen o empitjoren la convivència i, sobretot, permeten als nens i a les nenes expressar-se de forma oberta davant dels companys i companyes que escolten amb atenció. Aquesta escolta activa i respectuosa afavoreix que els infants expressin els seus sentiments.

Resultats, conclusions i prospectiva

Per donar resposta a les preguntes d'investigació he anat llegint cada comentari de cada infant, comentaris realitzats durant les assemblees, i he elaborat categories dels temes que contenia, dels valors i de les formes de participació. Aquesta delimitació ofereix, a més, informació respecte els sentiments dels infants ja que verbalitzen què senten davant situacions concretes que els emocionen. Per exemple, del comentari "En B. quan jugàvem a futbol em va donar una cossa" he extret les categories temàtiques de "Joc" i "Relacions de convivència", ja que es tracta d'un conflicte de relació entre iguals durant el joc. Pel que fa als valors he destriat la categoria "Pau: no pau o violència", perquè fa referència a una petita agressió física. A més, l'infant que fa aquest comentari està fent ús de la forma participativa "Expressió", ja que expressa un conflicte de relació entre iguals. Aquest comentari ens fa entreveure que el conflicte expressat li fa sentir malestar i preocupació a l'infant que el verbalitza. Aquesta anàlisi m'ha permès, doncs, establir un conjunt de categories respecte els temes, els valors i les formes de participació, donant resposta a les tres preguntes d'investigació, i alhora analitzar de forma transversal el sentir dels infants.

— De quins temes parlen els i les alumnes durant l'assemblea de classe?

Els infants durant l'assemblea de classe parlen, entre d'altres temes, de les seves relacions de convivència i de com les viuen emocionalment. L'assemblea de classe tracta, doncs, la dimensió més humanitzadora de l'educació ja que fa emergir temes personals que motiven i emocionen als infants.

Pel que fa als sentiments, els més presents són l'alegria, la tristesa, l'enuig i el neguit. Poder expressar-los ajuda a l'estabilitat emocional dels nens i de les nenes i això té be-

nefics a nivell personal i acadèmic, ja que els infants emocionalment estables estan més predisposats a relacionar-se i cooperar amb els altres i a aprendre.

Entre els temes personals, el més parlat és el de les relacions de convivència. Aquestes relacions fan referència tant a interaccions entre iguals com amb els adults, i poden ser tant positives com negatives. També s'inclou en aquesta categoria tots els comentaris en relació a la resolució de conflictes. L'assemblea possibilita, doncs, la millora de les relacions entre els infants perquè esdevé un espai pel creixement en positiu d'aquestes interaccions. Tot plegat fa millorar la cohesió de grup i això té conseqüències positives en l'autoestima dels nens i de les nenes. Alhora, la millora de l'autoestima fa que els infants se sentin bé a l'aula i a l'escola, a gust amb el mestre o la mestra i amb els companys i companyes, amb qui s'estableixen relacions d'amistat i d'afectivitat.

— Quins valors expressen els i les alumnes durant l'assemblea de classe?

Durant les sessions d'assemblea els infants fan referència als següents valors: la pau, la convivència, la democràcia, el compartir, el respecte, el civisme, la cooperació, l'amistat, la sostenibilitat, la diversió, la igualtat, la diferència, el diàleg, la justícia, el compromís, l'ajuda i la sensibilitat.

L'expressió de valors facilita la formació de capacitats morals, i aquest treball es fa de forma vivencial a partir de situacions reals viscudes pels infants. És per això que l'assemblea de classe és en sí mateixa una eina ètica. El desenvolupament moral dels infants és cabdal pel seu creixement personal, afectiu i social, afavorint la seva inclusió a la societat.

Entre tots els valors el més freqüent és el de la convivència, present en aquells comentaris que fan referència al fet d'estar bé junts, confirmant que l'assemblea serveix per la millora de les interaccions i per la construcció de sentiments que expressen el respecte, el reconeixement i la valoració del jo i dels altres. L'assemblea ajuda a establir relacions més equilibrades possibilitant un bon clima d'aula i un sentiment d'identitat grupal i individual positiu.

El valor de compartir, que queda palès en comentaris relacionats amb fer participar dels sentiments i opinions personals, i de justícia, valor present en els comentaris que tenen per objecte establir l'equitat entre les persones, són els altres valors més expressats durant les assemblees. Compartir vivències, anècdotes o idees, i buscar l'equilibri entre les persones anirien en la mateixa direcció que la convivència, ja que busquen que l'estada a l'escola esdevingui una experiència positiva, un espai per viure múltiples emocions que es generen en diferents moments i a través de diverses experiències educatives.

— De quines formes participen els i les alumnes durant l'assemblea de classe?

L'alumnat fa ús de diferents formes de participació com ara expressar sentiments, interessar-se pels companys i companyes, escoltar-los i ajudar-los. A més la metodologia emprada durant les assemblees, en la que són els mateixos alumnes els que gestionen la sessió, fa que despleguin capacitats organitzatives.

L'assemblea de classe possibilita la participació de tots els infants i, com hem vist, de múltiples formes. Per aquest motiu l'assemblea esdevé una eina democràtica. Participar i sentir-se part d'un grup ajuda a construir els significats de la democràcia i alhora millora el desenvolupament global dels nens i de les nenes.

Es fa ús sobretot de la forma participativa d'expressar, ja sigui manifestant opinions verbalment com rient o plorant, fruit de les emocions que es despleguen durant els comentaris. Per això l'assemblea permet la visibilitat dels infants i la seva inclusió en el grup-classe ja que cap alumne queda apartat d'aquest procés de participació. L'assemblea és un espai no només per estar, sinó per ser, existir.

Organitzar, present en els comentaris en relació a posar ordre durant l'assemblea, i proposar, fent suggeriments o plantejant idees, són formes participatives molt emprades durant les assemblees que ajuden a desenvolupar la capacitat de gestió i la iniciativa personal dels nens i de les nenes. Tot plegat fomenta l'autonomia dels infants, necessària pel seu creixement i estabilitat emocional.

Els resultats del treball de recerca confirmen la significativitat educativa de les assemblees i orienten la seva pràctica com a moment experiencial que facilita l'expressió d'emocions i l'aprenentatge de valors, així com la cohesió del grup i l'autonomia personal.

Aquest treball ha estat una primera aproximació al tema, un estudi de cas centrat en la pròpia realitat escolar i la pràctica com a mestra. La investigació-acció acompanyen, per tant, els resultats i obren l'espai a noves vies de recerca com ara la de la millora de les pròpies assemblees en benefici del treball d'emocions i de valors.

La importància d'aquesta pràctica i els beneficis que s'obtenen fa que transmetre-la a la comunitat educativa sigui un objectiu a assolir. Aquesta recerca serà significativa en la mesura que les assemblees de classe i la seva metodologia s'estenguin entre els i les mestres d'educació primària, i que es faci l'adaptació adient a l'educació infantil i secundària.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Són les assemblees activitats adequades pel treball d'emocions i de valors?

Qualsevol metodologia en l'assemblea comporta un treball d'emocions i de valors, o és la manera de dur-la a terme la que porta als resultats obtinguts?

Es podria substituir aquesta activitat per una altra amb resultats semblants?

Què dificulta i què afavoreix la realització d'assemblees a la majoria d'escoles?

Com es realitzen les assemblees a l'educació infantil i secundària?

S'hauria d'incloure aquesta pràctica com a indispensable dins el currículum d'educació infantil, primària i secundària?

Seria necessari formar als futurs i futures mestres en el domini d'aquesta pràctica?

Bibliografia emprada i complementària

Apple, M. W., i Beane, J. A. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata. Blaxter, L., Hughes, C., i Tight, M. (2008). *Cómo se investiga*. Barcelona: Graó.

Carpena, A. (2012). *Com et sents?: Educació socioemocional dels cinc als dotze anys*. Vic: Eumo.

Carrillo, I. (1998). La convivència necessària i possible: L'aprenentatge de les habilitats socials a l'escola. *Guix*, 246-247, 5-10.

Carrillo, I. (Coord.). (2005). *Diez valores para el siglo XXI*. Barcelona: Praxis.

Carrillo, I. (2008). *El débil compromiso con la educación en valores*. Barcelona: Graó.

Carrillo, I., Buxarrais Estrada, M. R., i Martínez Martín, M. (1995). *Educación moral y currículum*. Barcelona: Universitat de Barcelona (paper).

Dewey, J. (1978). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada, 8ª edición.

Fernández Canto, D. (2003). La asamblea. *Cuadernos De Pedagogía*, 322, 22-25.

Freinet, C. (1975). *L'educació moral i cívica*. Barcelona: Laia, 2ª edició.

Olson, M. W. (1991). *La investigación-acción entra al aula*. Buenos Aires: Aique, 2ª edición.

Puig Rovira, J. M. (1997). *Com fomentar la participació a l'escola: Propostes d'activitats*. Barcelona: Graó.

Santos Guerra, M. Á. (Coord.). (2003). *Aprender a convivir en la escuela*. Madrid: Akal.

Stake, R. E., i Filella Escolà, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Trilla, J., i Cano García, E. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Grao.

Zabalza Beraza, M. Á. (2004). *Diarios de clase: Un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

ArtèTIC. Projecte transversal d'art, ètica i TIC

Montserrat Bolaño Cid i Esther Asensi Herranz

mbolano2@xtec.cat, formacion@educacionuniversal.org

ArtèTIC

Resum. ArtèTIC pretén treballar de forma transversal l'art, l'ètica i les noves tecnologies de la informació i la comunicació, en la seva aplicació concreta en la segona etapa de secundària. Aquesta proposta educativa s'emmarca en el treball que porta a terme l'associació Educació Universal, que promou un projecte educatiu per aprendre a viure amb sentit i plenitud. El seu objectiu és desenvolupar el potencial de plenitud de la persona, per aconseguir la felicitat i l'excel·lència personal, i contribuir d'aquesta manera al benestar dels altres, promovent una societat millor i un món més harmònic. Per aconseguir-ho, EU valora i potencia aspectes com l'ètica, la saviesa, la responsabilitat i l'altruisme, uns valors que, al ser universals, són compartits per persones de totes les edats, cultures, orígens i religions.

És una educació que valora aprendre a viure en totes les etapes i situacions de la vida, i que pretén actuar en tots els àmbits –físic, mental, emocional, social i existencial– de la persona, amb la finalitat que es desenvolupin de manera integrada i harmònica totes les capacitats i intel·ligències humanes. Oberta a les aportacions de totes les tradicions i cultures, la seva finalitat és ajudar a satisfer l'aspiració a la felicitat i plenitud que tots compartim.

Objectius

1. Fer un treball introspectiu i de reflexió mitjançant l'expressió plàstica per ser més conscients dels pensaments habituals i de com un s'interrelaciona amb l'entorn.
2. Afavorir comportaments més reflexius i positius que contribueixin al propi benestar i al dels altres.
3. Contribuir a prendre consciència de la necessitat d'incorporar noves actituds al comportament habitual i de reeducar-se per minimitzar les emocions conflictives.
4. Aplicar l'anàlisi i la creativitat del fet artístic sobre la pròpia persona com una eina d'introspecció guiada i de reflexió, que faci connectar l'individu amb la seva part més intuïtiva, sovint amagada o ignorada.

Exposició del Treball

ArtèTIC és alhora una recerca, una experiència i una bona pràctica. Aquest projecte va néixer fa cinc anys com una assignatura optativa a 4t d'ESO a l'Institut Premià de Mar. El curs 2010-2011, gràcies a una llicència d'estudis atorgada per la Generalitat de Catalunya, es va dur a terme un projecte de recerca aplicada que es va concretar en la creació d'uns materials i una guia didàctica adreçats al professorat de secundària i disponibles a la pàgina web: www.art-etic.educacionuniversal.org.

Al projecte **ArtèTIC** es treballen de forma transversal totes les competències. La metodologia per assolir les competències esmentades es basa en la creença que al desenvolupar un coneixement més profund sobre nosaltres mateixos, i amb una observació atenta del que ens fa estar bé, aprenem a ser i a actuar de manera intel·ligent i així millorem directament totes les competències, i en especial les que fan referència a con viure i habitar el món.

A banda del plantejament competencial, val la pena esmentar la relació que planteja el projecte amb la teoria de les intel·ligències múltiples desenvolupades per Howard Gardner ja fa més de 25 anys, en què tracta el tema de la intel·ligència d'una manera força diferent de la tradicional. Distingeix originalment 8 intel·ligències, i es comença a plantejar la possibilitat d'una novena intel·ligència, que seria l'espiritual. Hi ha dos tipus d'intel·ligència que tenen molt a veure amb les persones: són les intel·ligències interpersonal i intrapersonal. Aquestes dues intel·ligències constitueixen els eixos vertebradors del projecte **ArtèTIC**, ja que ens serveixen per entendre tant els altres com a nosaltres mateixos, i ens ajuden a saber qui som i on anem a través de l'anàlisi dels nostres actes i de les seves conseqüències.

Continguts

Es combinen dos tipus de continguts que es presenten als alumnes de manera interrelacionada. D'una banda, hi ha els continguts clarament vinculats al món de l'art, i per una altra, els continguts filosòfics propis de la proposta educativa d'Educació Universal.

L'assignatura s'estructura en cinc blocs temàtics (**connectar, pensar, actuar, relacionar-se i trobar sentit**), i dins de cadascun (amb l'excepció del primer) es treballen quatre actituds concretes, més un tema transversal que aporta els coneixements fonamentals per entendre el perquè de les actituds proposades. La idea és que els blocs formen un cercle que comença amb una connexió o presa de contacte amb el que som. Segueix una reflexió sobre com pensem i com això influeix en la percepció que tenim de la realitat, que al mateix temps repercuteix en com actuem i en com ens relacionem amb el nostre entorn. I a partir d'aquestes reflexions, es busca donar un sentit a la vida perquè pugui resultar satisfactòria.

El primer, el **bloc 0. CONNECTAR**, serveix per començar a plantejar-se que som alguna cosa més que un cos i que de la mateixa manera que tots sabem com es cuida el cos, també cal cuidar la ment. Els següents blocs intenten donar resposta a la pregunta: Com podem cuidar la ment?

El **bloc 1, PENSAR**, investiga com a tema transversal la nostra manera de pensar, la tendència o els hàbits que donen suport als nostres pensaments, que són la base que sustenta el que diem, les nostres paraules, i també les nostres accions. Per a qualsevol

decisió que prenguem existeix prèviament un pensament. Reconèixer el poder de la ment és per tant un dels aspectes més importants de la nostra vida. En aquest bloc es treballen quatre actituds bàsiques que afecten de forma positiva la manera de pensar: *la humilitat, la paciència, la satisfacció i l'alegria*. Potser val la pena explicar aquestes quatre actituds, ja que sovint s'interpreten de forma diferent de com es plantegen aquí. La humilitat és la capacitat d'aprendre de totes les situacions i de totes les persones, i per tant es complementa amb una autoestima sana i seria l'oposat de la prepotència. La paciència no s'entén en absolut com a resignació, sinó com la capacitat de mantenir la calma davant situacions incòmodes o difícils. La satisfacció es refereix a ser capaç de valorar el que és té, no en el sentit de no ambicionar res més, sinó de ser capaç de gaudir del que tenim i sentir-se satisfet. Finalment, l'alegria es presenta com el contrari de l'enveja; és la capacitat de gaudir de les coses bones que ens passen i també de les que passen als altres.

El **segon bloc, ACTUAR**, investiga com a tema transversal d'on vénen les nostres accions, la importància de les emocions i de la motivació. Planteja el fet que les nostres accions ens defineixen. Es tractaria, per tant, de prendre consciència i analitzar aquestes accions, que estan dirigides per determinats hàbits de conducta, i veure si ens satisfan, ja que repercuteixen tant en nosaltres mateixos com en la relació amb els altres. Les actituds que es treballen en aquest bloc són *la bondat, l'honestedat, la generositat i la parla positiva*. La bondat i l'honestedat es treballen conjuntament i van dirigides en aquest context cap a la pròpia persona, ja que pensem que és a partir de la mirada càlida i honesta cap a un mateix que es pot avançar. La generositat es planteja com la manera de contrarestar la sensació de carència i valorar el que es té. La parla positiva es treballa a partir d'adonar-nos del poder de les paraules i de l'efecte que tenen en els altres i en nosaltres.

El **tercer bloc, RELACIONAR-SE**, treballa sobre com ens relacionem. Cadascú de nosaltres està connectat amb la resta de persones que habiten el planeta terra, ja sigui del passat, del present o fins i tot del futur. Tot i que necessitem dels esforços dels altres per sobreviure, la nostra tendència, malgrat això, és obviar totes aquestes connexions interminables. Ens hem acostumat a veure'ns com a individus separats, autosuficients, centrats en nosaltres mateixos, però si som capaços de transcendir aquestes idees podem estar millor i al mateix temps contribuir a la felicitat de l'entorn. Les actituds que es treballen en aquest apartat són *el respecte, el perdó, la responsabilitat i l'agraïment*. L'agraïment s'entén com la conseqüència lògica d'observar la llarga cadena d'interdependència; el perdó es treballa com una manera de recuperar l'estabilitat perduda, quan el donem, i d'exercir la responsabilitat quan el demanem; i les altres dues actituds es treballen emfatitzant la força que ens donen i la importància de cultivar una coresponsabilitat

El **quart bloc, TROBAR SENTIT**, investiga sobre com donem sentit a la nostra vida. Els éssers vius estem atrapats en un constant i infinit canvi transformador. Els nostres pensaments i emocions canvien a una velocitat gairebé imperceptible. Qualsevol cosa creada té un cicle vital. I si tot canvia, tot és possible. Adonar-se d'aquest canvi ens in-dueix a veure que podem crear una vida amb sentit. Aquest bloc s'ha concretat en quatre actituds bàsiques que contribueixen a donar sentit a la vida. Es tracta de l'altruisme, tenir principis, tenir aspiracions i la valentia. Els *principis* s'entenen com una brúixola interior, com un referent del que som i del que voldríem fer a les nostres vides. *Les aspiracions, la valentia i l'altruisme* es treballen fent èmfasi en el potencial que com a éssers humans tenim de crear bellesa, de resoldre qüestions, de sentir compassió i d'adquirir saviesa.

Metodologia

Educació Universal proposa un mètode d'aprenentatge propi diferent d'altres models. Totes les activitats d'EU comencen amb una fase de preparació, a la qual anomenem *Connectar*, que permet a l'educand i a l'educador treure el màxim profit de la següent fase, que és el procés de treball pròpiament dit, al qual anomenem *Aprendre*, i en què es combinen diferents tipus d'activitats que porten l'educand a entendre, analitzar, elaborar i integrar els continguts i competències que es treballen. Finalment, s'inclou una fase a la qual anomenem *Concloure*, que pretén avaluar el que s'ha après, expandir-ho i compartir-ho amb els altres.

L'estructura de les unitats formatives de les activitats d'EU és la següent:

1. Connectar:

- a. **Centrar-se**
- b. **Motivar-se**

2. Aprendre:

- a. **Conèixer**
- b. **Analitzar**
- c. **Experimentar**
- d. **Elaborar i integrar**

3. Concloure:

- a. **Avaluar**
- b. **Dedicar**

La primera etapa, *Connectar*, té com a finalitat “preparar el recipient”, és a dir, la ment, per a l'activitat d'aprenentatge que ve després. Aquesta etapa sempre és la pri-

mera que es porta a terme en qualsevol sessió de les activitats d'EU i té com a objectiu preparar la ment perquè estigui en calma, lliure de prejudicis, atenta al que passarà, i oberta a escoltar i viure coses noves. En aquesta etapa de *Connectar* es realitzen dos tipus d'activitats diferents. En primer lloc, les que tenen com a objectiu centrar-se. Es tracta d'exercicis per connectar amb un mateix, que posen en pràctica competències com la capacitat d'atenció, de concentració i de calmar la ment a través de la pràctica de la respiració conscient i l'atenció plena. En segon lloc, hi ha una altra sèrie d'activitats la finalitat de les quals és motivar-se per generar l'interès necessari en l'educand i cultivar un estat mental positiu que el connecti amb el seu potencial.

Una vegada acabada l'etapa de preparació (*Connectar*), tant l'educand com l'educador estan preparats per passar a la següent etapa (*Aprendre*). A través dels diferents exercicis que es van triant i combinant segons la situació educativa concreta, així com les característiques de l'educand, es pretén que aquest entengui els continguts i experimenti les competències que es treballen, analitzant-los, reflexionant sobre ells, eliminant els dubtes que pugui tenir. En una paraula, que els visqui internament, és a dir, que tingui algun tipus de sensació o percepció que li permeti "sentir-los" i fer-los propis, reelaborant-los, comprenent les implicacions que tenen en la seva vida quotidiana i integrant-los en les seves actituds i hàbits. En aquesta etapa, cal destacar la utilització de mitjans audiovisuals que mostren les activitats realitzades i a ells mateixos en el procés d'aprenentatge, cosa que afavoreix la reflexió sobre el que s'ha après. El fet de veure sistematitzat en una presentació carregada d'imatges el procés de treball, l'obra que han fet i el que han compartit amb els companys, els ajuda a integrar millor els conceptes, a fer-los seus, i els motiva a continuar endavant.

Una vegada acabada l'etapa d'aprendre, arriba l'última: *Concloure*. Aquesta etapa final inclou l'avaluació formativa, és a dir, una recapitulació en la qual l'educand s'adona del que ha après. En aquesta etapa es pretén que l'educand arribi a les seves pròpies conclusions, vegi les implicacions del que ha après en la vida quotidiana i elabori pautes per poder aplicar-les. També inclou un altre tipus d'activitats que pretenen generar en l'educand un desig d'expandir el coneixement adquirit i compartir-lo amb els altres. Aquest pas fa que el procés no es quedi tancat en l'individu, sinó que el relacioni amb la resta del món del qual forma part, de manera que s'afavoreix el desenvolupament de l'altruisme, la responsabilitat universal i la noció que el canvi personal contribueix a la transformació social i a crear un món més harmònic.

Resultats, conclusions i prospectiva

El principal resultat de l'experiència presentada és la creació de la pròpia pàgina web **ArtèTIC** i dels materials que s'hi inclouen.

Per altra banda, si parlem de resultats en termes de canvis observables en els alumnes participants en l'assignatura, es valora tant la seva pròpia opinió respecte al tema (autoavaluació) com la valoració del professorat a càrrec de la matèria. En aquest sentit, la valoració d'aquesta matèria durant els 5 cursos lectius que s'ha impartit a l'Institut Premià de Mars s'ha realitzat a partir d'uns qüestionaris de seguiment dissenyats tant per als estudiants com per als docents que han treballat ArtèTIC a les seves aules. Els qüestionaris s'han passat tres vegades al llarg del curs per poder fer comparacions i extreure'n conclusions i propostes de millora. Podem apuntar que un 80% dels alumnes pensen que aquesta matèria els ha servit per saber més clarament què volen a la vida, i un 93% han valorat que tenien interès en aquesta matèria, i les raons que donaven eren bàsicament que els agradava perquè els ajudava a reflexionar sobre què pensaven i què sentien. El professorat que ha impartit la matèria també valora que és una metodologia molt encertada, ja que motiva molt els estudiants i es mostren davant d'aquestes activitats molt actius i participatius.

Pel que fa a la perspectiva de futur, l'objectiu és continuar difonent aquests materials per fer-los accessibles i que els docents els puguin utilitzar a l'aula. En aquest sentit, es proposa la possibilitat al col·lectiu docent interessat de participar en un curs de formació per poder aprofundir en la filosofia i el mètode pedagògic que sustenten aquests materials.

Per altra banda, els materials i la web han estat traduïts al castellà gràcies al recolzament de l'associació sense afany de lucre Universal Wisdom Education, que té base al Regne Unit i amb la qual Educació Universal col·labora de forma estreta en el marc d'una xarxa de projectes internacionals. L'objectiu de la traducció al castellà és poder ampliar la seva utilització a la resta de l'estat espanyol i especialment als països de parla hispana, alguns dels quals ja ens han fet arribar el seu interès pel projecte. En un futur, també es preveu la traducció a l'anglès.

Qüestions per al debat

Quin és el paper del docent en el procés educatiu? Per dotar de coherència el procés educatiu, l'educador com a model de referència a l'aula ha d'encarnar els seus valors i qualitats, i això implica, inevitablement, estar immers en un procés constant d'evolució personal i d'autoconeixement, ser humil per reconèixer les pròpies capacitats i limitacions, estar disposat a compartir la incertesa, acceptar l'error i obtenir coneixement d'un mateix.

La integració de totes les dimensions de la persona (social, cognitiva, emocional, física i existencial). ¿Es concep el procés educatiu avui en dia a les aules com un procés d'in-

tegració holística de totes les dimensions de l'individu, o es treballa des d'una perspectiva fragmentada i compartimentada de la realitat?

Bibliografia emprada i complementària

Amstrong, T. (2006); *Inteligencias múltiples en el aula*. Guía práctica para educadores. Barcelona: Paidós.

Arheim, Rudolf; *Arte y percepción visual*. Alianza Editorial, S.A., Madrid.

Asociación Educación Universal. *Preparados, listos... 16 actitudes para ser feliz*. Ediciones Dharma, 2009.

Asociación Educación Universal. *Materiales didácticos de Educación Universal*. Guía para educadores, 2011.

Carpena, Anna; *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Ediciones Octaedro, S.L. 2003.

De Pagès i Bergés, Eugènia i Reñe i Teulé, Alba; *Com ser docent i no deixar-hi la pell. Tècniques de concentració i relaxació a l'aula*, Editorial Grao, 2008.

Goleman, Daniel; *Intel·ligència emocional*. Editorial Kairós, S.A. Barcelona, 2009.

Gombrith, Ernst H; *Historia del arte*. Alianza editorial, S.A, Madrid, 1979, 1980.

Marina, José Antonio; *Aprender a vivir*. Editorial Ariel, S.A., 2004.

Morgado, Ignacio; *Emociones e inteligencia social*. Editorial Ariel, 2007.

Murdoch, Alison i Oldershaw, Dekyi-Lee; *16 actitudes para una vida con sentido*. Essential Education, 2009.

Nat Hanh, Thich; *Cap a la pau interior*. Angle Editorial, 2009.

Ricard, Matthieu; *En defensa de la felicitat*, Ediciones Urano. S.A.Barcelona, 2005.

Krishnamurti, J. (2007); *Aprender es vivir. Cartas a las escuelas*. Madrid: Gaia.

Trungpa Chögyam; *Sonríe al miedo*. Editorial Kairós, 2011.

Yus Ramos, Rafael; *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*. Editorial Desclée de Brouwer, 2 vols. Bilbao, 2001.

L'educació emocional a l'escola Guinardó: eix transversal i matèria

Diana i Sheila Vilaseca

dianav@escolaguinardo.cat, sheila@escolaguinardo.cat

Escola Guinardó

Resum. El curs 2005-06 iniciàvem un programa de gestió de conflictes a la nostra escola que ja tenia la gestió de les emocions com a un dels seus cinc eixos de treball.

Amb els alts i baixos que ha tingut el desenvolupament d'aquest programa, el curs 2012-13 hem volgut donar un salt i implantar la matèria d'educació emocional a tots els nivells educatius, sense renunciar a la transversalitat del programa.

La present comunicació recull el procés d'implantació del treball de l'Educació Emocional que hem seguit a l'Escola Guinardó al llarg d'aquests set anys de camí. També tenim la voluntat de compartir èxits i dubtes que se'ns han anat generant en aquesta trajectòria.

Objectius

1. Incorporar l'Educació Emocional a l'horari escolar, per tal de donar-li un espai que la faci visible.
2. Accelerar el procés d'interiorització i implantació del programa d'Educació Emocional a la nostra escola.
3. Mostrar, des de la pràctica, la millora de funcionament del grup i les tutories a partir del treball d'Educació emocional.

Exposició del Treball

El curs 2005-2006 iniciàvem el nostre programa de gestió dialogada de conflictes i vàrem tenir clar que calia pensar en termes de canvis estructurals. Per això, el nostre primer pas va ser documentar-nos i observar. Buscàvem els elements, les condicions bàsiques que podien facilitar la convivència pacífica i vàrem identificar les següents:

- La pertinença, entesa com la necessitat dels éssers humans i, en particular, del nostre alumnat, de sentir-se membre d'un grup que li és propi.
- La legitimació, entesa com la necessitat de sentir-se reconegut i valuós.
- L'establiment de normes clares i ben formulades, com a mitjà per fer que el nostre alumnat se senti contingut, segur.
- La comunicació adequada.
- La gestió adequada de les emocions.

Un cop identificades aquestes necessitats, que òbviament no són exclusives de l'entorn escolar, vàrem tenir clar que l'escola és un mecanisme de socialització (no l'únic, però sí molt important) i que, per tant, calia contextualitzar i dimensionar el programa.

En aquest punt vàrem tenir clar que calia aprofitar el marc de la gestió dialogada de conflictes per millorar la nostra tasca integral com a educadors/es i que caldria, doncs, començar per nosaltres mateixos. Vàrem optar per anar a poc a poc i fent bona lletra perquè els canvis necessaris i importants no es fan de la nit al dia i perquè aquest tipus de transformació, que té tant a veure amb la personalitat de cada un dels professionals de l'ensenyament, posa en joc també l'actual rol de poder i d'autoritat.

La nostra línia de sortida fou, doncs, entendre que de res no ens serviria dissenyar les millors activitats si l'actitud dels mestres no era coherent amb allò que defensa el programa. I és que quan diem que, tot sovint, els nens reaccionen davant els conflictes amb passivitat (evasió) o amb violència, perquè no tenen ni coneixen altres recursos, oblidem que alguns adults tampoc no disposem de gaires més eines per afrontar-los. Després de tot, tampoc nosaltres som fruit d'un sistema educatiu que ens hagi facilitat la gestió positiva de les nostres emocions.

Vàrem fer nostre un terme que prové del camp de la conflictologia i que ens aporta J. Burton (1990)³: la prevenció que és el procés d'intervenció abans de la crisi que ens porta a:

- Una explicació adequada del conflicte.
- Un coneixement dels canvis estructurals necessaris per a eliminar-ne les causes.
- Una promoció de condicions que creïn un clima adequat i afavoreixin unes relacions cooperatives que disminueixin el risc de nous esclats, aprenent a tractar i solucionar les contradiccions abans que arribin a convertir-se en antagonismes.

Això explica per què vàrem dedicar el primer curs del programa al treball amb els mestres (formació i diagnòstic de les necessitats del centre) i iniciàvem el segon treballant de manera més sistemàtica amb l'alumnat. Tot plegat, mirant d'abordar les causes que faciliten la convivència pacífica i que, en el nostre cas, vàrem dividir en cinc eixos de treball: Treball cooperatiu, habilitats comunicatives, gestió de la diferència, gestió ecològica de les emocions i gestió de conflictes.

(3) Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Prevention*. New York: St. Martin's Press, Inc.

Des de l'inici hem comptat amb una coordinadora que ha estat encarregada de:

- Elaborar un llibre del programa de gestió de conflictes amb més de 200 activitats i dinàmiques per a poder treballar les habilitats relacionades amb els cinc eixos de treball del programa, classificades per edats i per matèries.
- Realitzar mediacions (en un primer moment) i, a partir del curs 2007-08, formar a l'alumnat de 1r d'ESO en mediació i gestió dialogada de conflictes per a crear un equip de mediadors/es.
- Elaborar un protocol de Gestió dialogada de conflictes que s'aplica a tot el personal de l'escola: monitors/es de menjador, personal de neteja, personal docent, d'administració, etc.
- Assessorar els cicles en aspectes relacionats amb la gestió dialogada de conflictes i l'educació emocional i fer-ne el seguiment (recull i avaluació de les activitats).
- Coordinar l'elaboració participativa del Pla de convivència del centre.

El curs 2006-07 es va ampliar aquesta tasca i vàrem:

- Incorporar el Programa de gestió de conflictes a la Programació General de Centre, al Projecte educatiu, al RRI i a altres documents del centre.
- Establir a Primària el sistema d'elaboració de normes efectives.
- Dissenyar codis d'observació (indicadors) a Educació Infantil i Primària que incorporessin l'avaluació dels aspectes que contempla el programa.

Des del curs 2007-08:

- S'informa de l'existència i funcionament del programa a totes les reunions de pares (des de P5 fins a 4t d'ESO), demanant la complicitat de les famílies.
- Organitzem cada 2 anys un curs de formació en gestió de conflictes gratuït, adreçat a tot el personal de l'escola i també a les famílies.
- Es crea el Departament Ubuntu que dividit en 3 subcomissions, recull els eixos transversals de l'escola: Gestió dialogada de conflictes i educació emocional, solidaritat i medi ambient.
- Dediquem una matèria optativa a 1r d'ESO a la formació de mediadors/es.
- Disposem d'un equip de mediadors/es que lidera el Servei de mediació de l'escola format per alumnes a partir de 2n d'ESO i per les famílies prèviament formades.
- Fem formació continua, per un costat, amb l'alumnat mediador i per l'altra amb les famílies i els mestres mediadors/es.

No obstant, el desenvolupament d'aquest programa ens ha deixat un cert gust agre-dolç. Són molts els moments on hem cregut que estàvem en el bon camí. Han estat molts els moments on s'ha produït la "màgia" però també hi ha hagut indicadors que ens han fet replantejar-nos el programa. Així:

- Valorem la resposta positiva de les famílies respecte al programa d'Educació Emocional i, molt especialment que assisteixen a la formació que adrecem a pares i mares per a que siguin partícips també des de casa d'aquesta manera d'entendre l'educació.
- Constatem l'interès de l'alumnat per formar-se i per fer de mediadors/es però el nombre de sol·licituds de mediació és baix.
- Apreciem la constància i la dedicació del grup de mediació de pares, mares i mestres que es reuneixen periòdicament des de fa tres cursos, malgrat no haver hagut tingut cap sol·licitud.
- Constatem canvis en alguns docents per incorporar el programa al dia a dia però
- seguim sentint algunes vegades la frase “no tenim temps per treballar aquestes coses”.
- Des de 2006 recollim i valorem les activitats que es treballen a cada curs relacionades amb l'existència del programa i els seus 5 eixos de treball però no observem un augment destacat ni de les activitats ni de les actituds que han d'acompanyar i facilitar aquestes activitats.

Aquests factors i el fet que, de manera natural, des del primer moment a l'escola ha-guem parlat del programa de gestió dialogada de conflictes i educació emocional ens ha portat a reorientar el projecte.

El “nou” programa d'educació emocional

L'extensió de la present comunicació no permet explicar el programa d'educació emo-cional en la seva magnitud ni apuntar els objectius de treball amb l'alumnat. En aquest punt volem explicar allò que és més innovador i que resumim en 3 idees claus:

- L'educació emocional des de P3 fins a 4t d'ESO és, a la nostra escola, una matèria amb dotació horària específica. Això respon a l'adequació del projecte curricular al nostre projecte educatiu.
- Aquesta matèria està a càrrec de cada tutoria.
- Disposem de la figura d'una persona que coordina i treballa per donar la coherèn-cia al desenvolupament del programa.

Des del curs 2012-13, l'educació emocional, sense renunciar a la seva imprescindible transversalitat, té la consideració de matèria pròpia i té una dotació horària determi-nada (i diferenciada de l'hora de tutoria, que en el nostre centre té el nom d'assemblea).

Així a Educació Infantil, Primària i 1r d'ESO l'educació emocional disposa d'una hora setmanal i té la consideració curricular d'alternativa a la religió. Des de 2n a 4t d'ESO (per disponibilitat horària) l'educació emocional és quinzenal (conviu a 2n d'ESO amb

tècniques d'estudi, a 3r d'ESO amb orientació professional i a 4t d'ESO amb informàtica). En tots els casos, és la tutoria l'encarregada de portar-la endavant.

El fet d'haver donat aquest impuls tan important des de l'equip pedagògic (al menys quantitativament) serà un dels aspectes on centrarem més l'avaluació. Volem saber si l'estratègia d'haver "precipitat" els canvis ha funcionat.

Per això, durant aquest primer any els resultats esperats que ens plantejem a nivell de centre tenen més a veure amb el disseny del programa que amb la seva eficàcia. Per això ens fixem com a reptes:

- Que el claustre conegui els objectius del programa referits a l'alumnat.
- Que els docents entenguin que estan permanentment sent un model de persona emocionalment intel·ligent o no (tant si en són conscients com si no).
- Que les tutories programin la matèria d'educació emocional, adaptant la metodologia i les activitats al seu grup classe per a assolir els objectius del programa.
- Que els docents mantinguin (i intensifiquin) les activitats especialment adreçades a desenvolupar la intel·ligència emocional de l'alumnat més enllà de la dotació horària específica de la matèria (en el seu dia a dia, a altres classes, en l'acció tutorial, etc).
- Que el major nombre possible de docents senti la necessitat d'alfabetitzar-se emocionalment. Tenim com a punt fort que la majoria del claustre està format en gestió dialogada de conflictes.
- Que les tutories comencin a aplicar tècniques de relaxació i concentració de manera més sistemàtica a l'aula.
- Que els docents validin la plantilla en la que es recolliran les activitats relacionades amb l'educació emocional (les que desenvolupin les tutories a l'hora de "classe" i les que facin altres mestres a les seves matèries i que hauran d'enviar a fi de curs a les tutories per tal que ho recullin).

La coordinadora del programa farà el seguiment i l'assessorament de les programacions i serà la principal encarregada d'avaluar el programa. Per assolir aquests resultats algunes de les activitats previstes seran:

- Assistir a una reunió trimestral per cicle per tal de fer el seguiment del programa.
- Assistir com a observadora a, com a mínim, una sessió d'educació emocional per cada nivell educatiu.
- Celebrar 3 claustres monogràfics (un per trimestre): una petita formació sobre educació emocional, un altre al voltant de les dimensions del programa d'educació emocional i un tercer sobre tècniques de relaxació i concentració.
- Posar a disposició de tots els/les docents llibres, experiències i materials adreçats al treball d'educació emocional (per cicles).

- Ajudar a les tutories (sobretot a l'ESO, on hi ha més dificultats) a programar la matèria.
- Enregistrar en àudio diferents tècniques (relacionades amb el ioga, el braingym, la respiració conscient, la respiració muscular progressiva, etc.) per tal de facilitar que els docents l'incorporin en el seu dia a dia.
- Elaborar els diferents d'instruments d'avaluació: consulta col·laborativa, qüestionaris, entrevistes a docents, alumnes i equip pedagògic, guió d'observació participant, plantilla d'objectius, activitats i indicadors.

Conclusions

Sense perdre de vista els alt i baixos del programa, que ens semblen necessaris per a continuar

caminant, la valoració d'aquest tram de trajecte és positiva. Considerem un salt qualitatiu la implantació de l'Educació Emocional a la nostra escola: ha estat la manera de fer visible una part de la nostra manera de treballar i un fet diferencial del nostre projecte pedagògic.

La finalitat del nostre programa és intervenir en la millora de l'educació emocional dels i les alumnes entre P3 i 4t d'ESO, amb la intenció d'augmentar el seu benestar personal i social. Per això, ens estem centrant molt especialment a avaluar l'input (recursos humans, estratègies d'intervenció, possibles obstacles, coherència interna) i a avaluar el procés (en especial, la recollida de dades, l'adaptació i planificació de les activitats i l'aplicació que ens ha de permetre fer els canvis que siguin necessaris el curs vinent).

De moment però, el fet de percebre la reacció positiva de l'alumnat quan es sent escoltat des de l'àmbit més emocional i el fet que el 95% del Claustre consideri que l'Educació Emocional ha de tenir caràcter transversal fan que encarem el futur del programa amb optimisme. A més comptem amb un 73% dels i les mestres que s'han format en aquest àmbit i el 80% vol seguir-ho fent durant aquest curs i el proper⁴.

Tot i no poder parlar ni de resultats ni de conclusions molt concretes, sabem que el programa d'Educació Emocional i gestió dialogada de conflictes a la nostra escola té vocació de permanència: ha vingut per "quedar-se". Si des del curs 2005 vàrem iniciar

(4) Dades recollides en una enquesta anònima a tot el claustre de mestres feta el mes de gener de 2013.

aquesta tasca, el nostre propòsit és consolidar-la, generalitzar-la i avaluar la seva eficàcia.

Qüestions o consideracions per al debat

El canvi de programa té com a punt destacat l'haver dotat a l'educació emocional d'un horari específic i de la consideració de matèria. Això comporta que totes les tutories hagin de programar aquesta matèria i s'hagin de capacitar per impartir-la. Amb aquest "plus", hem pogut "salvar" l'escull de la manca de temps per a treballar-la i hem volgut precipitar la necessitat d'incorporar-la en el dia a dia. L'objectiu era donar-li visibilitat i així ha estat. Ara ja hi ha un 87% dels i les mestres de la nostra escola que consideren prioritari el treball de l'Educació Emocional⁵.

Sabem que el procés educatiu entès també com aquell del que som subjectes els docents, requereix temps. I sovint no és fàcil saber si cal ser prudent (donant als docents el temps per incorporar els canvis) o, "la prudència ens fa traïdors". És a dir, a vegades hem de frenar l'impuls d'aquells que "tiren" més per a que s'incorpori més docents però, a vegades, cal prémer l'accelerador i esperar que pugin al carro els que encara s'ho estan pensant. I si des del 2005 fins ara estàvem sent prudents, aquest curs hem decidit prémer l'accelerador. Tot i així, aquest impuls de la direcció pedagògica de l'escola ens planteja alguns dubtes. ¿És millor esperar a que la majoria del claustre es formi en educació emocional per aplicar el programa amb l'alumnat? ¿La formació dels docents garanteix que serem un bon model de persones emocionalment intel·ligents? ¿Qui formarà millor en Educació emocional, qui més en "sap" o la tutoria?

Per tant, a finals d'aquest curs ens caldrà veure com responen les tutories a la demanda de treballar sistemàticament les habilitats emocionals. Serà doncs l'hora d'avaluar si la manca de temps era una justificació per no haver de moure'ns de la nostra "zona de confort" o una gran part del claustre creu efectivament allò que ja fa anys que figura en el nostre projecte educatiu.

Fins i tot si la resposta fos afirmativa i la majoria de docents sentissin la necessitat (com ja ens han fet saber) de formar-se en habilitats emocionals, haurem de saber si amb això ja n'hi ha prou. Com millor que ningú sabem els docents, formació i capacita-

(5) Dades recollides en una enquesta anònima a tot el claustre de mestres feta el mes de gener de 2013

ció no és el mateix i un dels riscos que corre aquesta fase del programa és que els encarregats/des de liderar-la ho puguin fer oblidant inèrcies docents poc intel·ligents emocionalment parlant. Per resoldre aquests dubtes, aquest primer any dedicarem part dels nostres esforços a reforçar el propi disseny del programa més que no pas a avaluar la seva eficàcia.

En tot cas, la nostra aposta és clara: seguirem treballant per tal de fer-ho possible.

Bibliografia emprada i complementària

Burton, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. New York: St. Martin's Press, Inc.

Tot i no estar citats explícitament, la comunicació recull fonaments teòrics de la següent bibliografia:

Alvarez, M., y Bisquerra, R. (2002). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Girard K., Koch, S. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Granica.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Cairós.

Kreidler, W.J. (1984). *Creative Conflict Resolution. More than 200 activities for keeping peace in the classroom*, Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.

Lederach, J.P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Los libros de la Catarata. Sastre, G.; Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.

Stufflebeam, D. L. (2002). *Evaluación sistemática, guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, S. A.

La creativitat com a valor a desenvolupar en els mestres del s.XXI

Josep Gustems Carnicer i Caterina Calderón Garrido

jgustems@ub.edu

Universitat de Barcelona

Resum. La creativitat és un estudi transversal relacionat amb la producció i el potencial de pensament i acció divergent de les persones. Els models explicatius han emfasitzat els aspectes genètics, ambientals, combinats, de personalitat o cognitius per a donar explicació d'un recurs que forma part de les competències necessàries per a qualsevol mestre. Com a valor és especialment necessari en àmbits educatius i de recerca perquè fa avançar el coneixement. Les arts són un espai valuós per a desenvolupar la creativitat de les persones i dels grups humans. Es presenten un seguit de tècniques per desenvolupar la creativitat així com eines i instruments de mesura de la mateixa.

Abstract. Creativity is a cross-sectional study related to the production and the potential for divergent thought and action of the people. Explanatory models have emphasized the genetic, environmental, combined personality and cognitive explanation given for a resource that is part of the requirements for any teacher. As value, is particularly important in educational and research because it advances knowledge. The arts are a valuable space to develop the creativity of individuals and human groups. We present a series of techniques to develop creativity as well as tools and instruments for measuring it.

Objectius

Aquest treball pretén examinar el valor de la creativitat en la formació dels mestres, a partir d'un seguit d'evidències teòriques, anàlisi documental i de models basats en recerques aplicades en aquest tema, especialment en l'àmbit educatiu i psicopedagògic.

Exposició (Bona pràctica)

La creativitat és un àmbit de coneixement teòric pràctic de caire transversal, i amb caràcter sistèmic, dedicat a l'estudi del potencial creatiu de les persones, els processos i productes creatius, els llocs i contextos que propicien la creativitat, o bé l'aplicació de determinades tècniques per desenvolupar-la (Runco, 2010).

Si busquem l'etimologia i el sentit de "creativitat" aquesta ens remet a la capacitat per fer una activitat creadora de forma significativa i amb una certa regularitat, en definit va "criar", donar vida i mantenir-la (Ortiz, 2009). Per tant, hem de considerar dues conseqüències d'aquest fet: l'una és el caràcter transformador i d'aprenentatge que representa l'activitat creativa; l'altre, el caràcter ètic de les seves aportacions a l'esfera humana (Moya i Bravo, 2009).

Quan intentem qualificar la creativitat, hi ha un ampli consens en que és una activitat innovadora, original, rara, que proposa noves solucions a problemes preexistents, en definitiva, allò que ha estat anomenat com a pensament *divergent*, en contraposició amb el convergent, més orientat a la utilitat, acceptació i aplicabilitat de qualsevol idea. La creativitat serà efectiva només quan aconseguixi una síntesi entre ambdós tipus, convergent i divergent, allò nou i allò convencional, tradició i progrés. Només llavors la creativitat s'instal·la en el futur (Yamila, Donolo i Ferrándiz, 2010).

Els biògrafs de famosos creadors, sovint han constatat que les capacitats creatives d'una persona no eren transferibles a qualsevol de les activitats humanes o intel·lectuals que aquestes persones practicaven; sovint eren molt creatius en un o dos camps específics, i molt normals, o fins i tot deficientes en d'altres terrenys (Gardner, 1994). Aquest fet ha incentivat encara més la recerca de l'abast dels mecanismes creatius, i ha portat als investigadors a proposar diferents models teòrics explicatius del fenomen. A continuació detallarem els més arrelats.

Al llarg de l'últim segle s'han plantejat cinc grans models explicatius per a l'activitat creativa: el biològic, l'ambientalista, el combinat, el de personalitat i el cognitiu. Cap d'ells ha aportat una explicació definitiva, però els seus posicionaments, complementaris, ens han ajudat en una millor comprensió del fenomen.

El **model biològic** és hereu de la tradició romàntica, en que el creador és algú qui té un do innat, un talent especial, misteriós, únic, que l'infon una inspiració propera al geni (Gil, 2009). Aquest plantejament ha propiciat estudis genètics, neurològics i biogràfics que intenten trobar causes hereditàries per a la creativitat, mitjançant proves neurològiques (com els TAC). Gràcies a aquesta última tècnica, podem afirmar que la creativitat té un component combinatori entre àrees cognitives, semàntiques (fluïdesa verbal) i visuals (imaginació) del cervell (Kounios et al, 2006). En aquesta mateixa línia, s'han estudiat les diferències en la creativitat segons gèneres, obtenint resultats molt similars (Limiñana et al, 2010), tot i que assenyalen que els homes són més creatius gràcies al raonament i la flexibilitat, mentre que les dones ho són en relació amb la fluïdesa verbal, la elaboració i la velocitat de resposta (Hennessey i Amabile, 2010). Respecte a l'edat, des de Piaget (1975) s'havia defensat la idea que la infància era el moment de màxima creativitat, degut sobretot a la gran utilització del joc com a element de treball i de desenvolupament. Avui dia, i gràcies a les eines de mesura, podem afirmar que l'evolució de la creativitat adopta una forma de U, essent els majors rendiments en l'etapa preescolar, baixant molt cap als 9 anys (etapa de "literalitat") i tornant a créixer a l'edat adulta, adoptant un màxim entre els 35 i 39 anys (Simonton, 1984). En els adults, creativitat és sinònim de productivitat creativa i d'esforç continu (teoria de les 10.000 hores, de Hayes, 1981).

El **model ambientalista** planteja que són l'educació i el context social els responsables del desenvolupament de la creativitat. En aquest sentit els contactes biogràfics i educatius esdevindrien la pedra angular del procés de desenvolupament del potencial creador. Els estudis ambientalistes solen descriure i analitzar detalladament les condicions biogràfiques, coincidint en els aspectes de soledat, recolzament personal intens, i recolzament comunitari o religiós, necessaris per a una producció en quantitat, però no necessàriament en qualitat d'idees (Vosburg, 1998). Els estudis sobre resiliència, sovint associen aquesta al potencial creatiu d'una persona en moments difícils (Urra, 2010).

El **model mixt o combinat** és el més proper als posicionaments de l'escola actual, on s'atorga un pes rellevant als aspectes innats de la creativitat però sempre modulats i condicionats al seu desenvolupament contextual. No obstant aquest sentir col·lectiu, autors com Gardner (1994) plantegen que una combinació de talent innat, pedagogia apropiada i capacitació formarien un artesà competent, però no un artista. Per a aquest nivell, aquest autor planteja la necessitat de recórrer a explicacions derivades dels trets de personalitat, cosa que representaria un nou abordatge.

El **model de personalitat** defensa que determinats trets de personalitat estarien relacionats amb determinades conductes creatives, i sobretot, en el manteniment d'aquestes conductes. En aquest sentit, la majoria de relats i biografies de creadors revelen una infantesa peculiar, plena d'experiències sorprenents que els va menar a una actitud davant la vida un xic desinhibida, poc convencional, arriscada, amb trets d'originalitat i d'inconformisme, sovint amb actituds desafiantes i provocant conflictes escolars i problemes de socialització (Maslow, 1994). Malgrat això, la visió del creador és la de algú auto-confiat, assertiu, obert de ment, imaginatiu, extravertit, curiós, amb una gran motivació intrínseca (Latorre i Fortes, 1997). Per que aquesta forma de ser pugui desenvolupar-se amb plenitud, li caldrà un grau important de sacrifici i perseverança, dur les coses al límit, ser valent i no arrugar-se (Frega, 2009). Contrasta aquesta valentia i desafiament amb un cert estil més femení –sensible i amb un alt grau de perceptivitat social i de l'entorn. El conflicte entre aquests dos elements produirà inevitablement moments de crisi adaptativa i creativa.

Finalment, el **model cognitiu** ve a completar i matisar tots els anteriors, amb aportacions originals i innovadores des de la psicologia bàsica. Eysenck (1995) planteja que els creadors tenen una major disposició a l'obertura i major versatilitat dels esquemes cognitius que la resta (especialment, síntesi i sobreinclusió). Aquesta versatilitat es relaciona amb el grau de complexitat i tolerància a l'ambigüitat, pròpia dels processos creatius, i que correlaciona positivament amb els estudis de capacitats per a la superdotació (Latorre i Fortes, 1997). Tot i que Intel·ligència i Creativitat no són el mateix, per a gaudir d'un alt grau de creativitat cal disposar d'un CI (Coeficient d'Intel·ligència)

mig o alt (Silvia, 2008). Això no succeiria pas a l'inrevés, una alta intel·ligència no proporcionaria sempre una alta creativitat. Sembla, però, que cal un mínim de CI per a ser creatiu: només el coneixement previ d'un tema permet llur aplicació creativa (Guilford, 1950). La creativitat no és res més que una forma diferent de treballar amb la informació. Altres aproximacions al fenomen creatiu des de la perspectiva cognitiva podrien ser: el pensament lateral (De Bono, 1998), la reorganització cognitiva (Gestalt), l'estil cognitiu i la independència de camp, l'estil de resposta impulsiu (Martínez, 2010) o el poc filtre atencional –el que s'anomena “atenció desenfocada”, que sovint es relaciona amb trets psicòtics (Eysenck, 1995).

En resum, qui seria, doncs més creatiu? Quins factors marcarien la diferència entre el creatiu expert i el creatiu ocasional, l'afecionat? Els estudis d'aquestes últimes dècades coincideixen en assenyalar com a indicadors d'expertesa: la *freqüència* en l'elaboració de productes (fluïdesa, quantitat), la *varietat* dels productes (flexibilitat, qualitat), la *profunditat d'interessos* (sensibilitat, significació, apreciació) i finalment els aspectes *paradoxals* (redefinició cognitiva). Segons McKinnon (1962), ser creatiu seria el resultat de factors biogràfics, motivacionals i temperamentals, on s'unirien el talent innat amb l'educació i les circumstàncies del context.

Resultats, conclusions i prospectiva

Com afavorir la creativitat?

Les tècniques proposades milloren el rendiment creatiu, no necessàriament ni l'aptitud creativa ni la qualitat dels productes creatius (Latorre i Fortes, 1997). La majoria d'autors coincideixen en afirmar que el millor és crear un clima de confiança, llibertat i plaer, on l'activitat sigui guiada per la motivació intrínseca de la persona, on s'arribi a sentir l'anomenat “flux” (Csikszentmihalyi, 1999), evitant la pressió de les presses, els premis, l'avaluació, el control o la crítica. Així doncs, es considera que cal mantenir un cert grau de recolzament, de reforç i d'afecte positiu, tot i que aquesta motivació extrínseca mai ha de ser massa alta (Hennessey i Amabile, 2010), d'aquesta manera es crea una tensió motivacional fecunda, una asincronia entre talent personal, l'àmbit de coneixement i el context (Gardner, 1993). Es fomenta la creativitat en un ambient lúdic, assumint riscos, transformant el joc en una producció concreta i útil, afrontant allò desconegut amb actitud il·lusionada de misteri, orientant més la nostra visió vers el procés que no pas al producte, amb parsimònia i moderació, fugint de les presses (Runco, 2010).

Tot i que els individus en solitari creen més productes, els petits grups produeixen resultats qualitativament més creatius, un dels avantatges de l'aprenentatge cooperatiu (Martín i Neuman, 2009). En grup s'afavoreix l'assertivitat, l'expressió i la desinhibició

a partir de fets significatius presents, per anar progressivament centrant-nos en àmbits temàtics diferents, altres estils i emocions, etc. (Batey i Furnham, 2006). Curiosament, les àrees de coneixement socialment més infravalorades són les que permeten comportaments més creatius i menys convencionals, doncs gaudeixen de menys *status quo* -l'anomenada *Teoria de la Inversió*, d'Sternberg (López i Martín, 2010).

Tècniques creatives

Des d'antic s'establiren diferents fases en el procés creatiu, a l'actualitat seguim considerant les fases suggerides per Wallas (1926) com les més importants: la preparació, la incubació, la il·luminació i la verificació. Són moltes les recomanacions i exercicis que al llarg de la història s'han proposat com a estratègies per a fomentar la creació, tant en les arts com en d'altres àmbits. Hi ha qui prefereix la "minicreativitat" o creativitat del dia a dia, dels petits detalls, a l'ús de tècniques específiques per a desenvolupar-la (Beghetto i Kauffman, 2007).

Sigui com sigui, en un inici la creació guardava una certa aureola de misteri lligada al poder, la inducció hipnòtica, al·lucinògena o al món preconscient dels somnis; avui dia podem afirmar que determinades tècniques de treball afavoreixen la producció creativa, ja sigui en quantitat o en qualitat. A continuació presentem un llistat de les que han estat més exitoses i acceptades entre la comunitat educativa:

- Fer *preguntes* (la famosa "interrogació socràtica"): la bona pregunta com a síntesi d'un problema. Transformar les preguntes inicials (Latorre i Fortes, 1997).
- Tècnica S.C.A.M.P.E.R.: a partir de les inicials de les paraules angleses Substituir, Combinar, Adaptar, Modificar, Buscar altres usos, Eliminar, Canviar la forma. L'Scamper consisteix en fer un llistat d'atributs d'algun objecte i després modificar-los.
- El *Brainstorming* (Osborn, 1948) o pluja d'idees a partir d'una situació, tema o problema. Desenvolupa la fluïdesa, l'anàlisi i la valoració posterior.
- La *metàfora* (Lakoff i Johnson, 1986) com a eina d'associació poc habitual d'idees, analogies, canvis de registre, amb resultats novedosos.
- El *Concassage*, consisteix en sotmetre una idea a una augmentació, disminució, millora, associació, inversió, supressió, etc, valorant-ne la originalitat dels resultats obtinguts.
- La *Solució de Problemes* és la pràctica d'exercicis per augmentar la informació sobre un tema, ja sigui en amplitud o en profunditat, amb l'objectiu de provocar un canvi de perspectiva i obrir vies per a la creació de nous productes.

- La *Sinèctica*, o reunió d'elements que no guarden relació aparent i que es proposa de buscar-l'hi. També s'anomena *SIAModel*.
- Els *Jocs* són una tècnica àmpliament utilitzada per a promoure conductes creatives (Piaget, 1975). Trobem jocs adaptats a cada àmbit temàtic, i en diferents modalitats: sensorial, simbòlic, formal (de regles), etc.
- Les experiències de Freinet amb l'*Impremta* o la *Ràdio* escolar, esdevenen un motor de difusió i un estímul a la creació de textos.
- La *Improvisació* (musical, corporal, textual) a partir de consignes establertes i basant-nos en allò que ja es coneix bé (Hemsey de Gaínza, 2007).
- La *Matriu combinatòria* (Guilford, 1967) tridimensional, en que proposa fins a
- 120 tipus de produccions diferents, segons es combinin 4 tipus de continguts (figuratiu, simbòlic, semàntic o conductual), 6 productes (unitat, classe, relació, sistema, transformació i implicació) i 5 operacions (avaluació, producció convergent, producció divergent, memòria i cognició). Resultarien, per tant, 24 tipus diferents de creació seguint les possibilitats d'aquesta matriu de Guilford, i caldria analitzar i eixamplar els nostres costums creatius que ben segur es centren en uns pocs models combinatoris.

Avaluar la creativitat

Les tècniques anteriorment descrites pretenen el desenvolupament de la creativitat, per tant, pressuposen que la creativitat es pot mesurar. Quan parlem de creativitat ens referim tant a la creació dels productes com als processos que els fan possibles.

Respecte als models centrats en la **producció creativa**, Menchen (2006, a Alsina et al, 2009) planteja 7 nivells o dimensions creatives diferents, derivats de les dades quantitatives, que van des de la ocurrència, l'aportació, el descobriment, la invenció, la innovació, l'enginy, fins a la genialitat. Tots participem d'alguna d'aquestes categories en alguna àrea de la vida o del pensament; només uns pocs estan cridats a gaudir dels rangs més elevats. Aquesta mesura quantitativa de la creativitat es fa ben palesa quan ens endinsem en la biografia d'algun creador: acostumem a conèixer-ne només els productes ben acabats, aquells que els han fet famosos, tot i que la majoria de creadors tenen molts més productes mediocres i dolents que no pas de rellevants (Gardner, 1994). Per tant, afavorir aquest aspecte de producció quantitativa és realment necessari.

Respecte a l'avaluació del **potencial creatiu**, és una mesura difícil de determinar però que es relaciona amb la capacitat present per a la producció. En aquest sentit, els experts suggereixen que és preferible utilitzar un test que no pas un qüestionari per a la seva mesura. Entre els tests més divulgats, tenim els de Guilford (1967), o el de Torrance, ambdós caracteritzats per la mesura del pensament divergent i la manca de baremació i validació, però molt suggerents per la seva època. També disposem d'altres instruments que aporten mesures útils: inventaris d'actituds (Davis i Rimm, 1982), de personalitat (16PF de Cattell), estudis biogràfics (com els de Gardner), etc. Avui dia podem utilitzar la mesura PIC-A i el CREA (Corbalan et al, 2006) àmpliament utilitzat en el nostre país degut a la seva fàcil aplicació i correcció, basat en la producció de preguntes a partir d'una làmina i que contempla flexibilitat, fluïdesa, originalitat, pensament lateral i sobreinclusió (Corbalán i Limiñana, 2010). Tots ells estan baremats per a la població espanyola.

Avaluació i desenvolupament de la creativitat van de la mà. L'un mesura i corregeix l'altre i així és com podem donar resposta –ni que sigui provisional- als reptes que la societat del futur ens planteja. La recerca en creativitat està en un moment més que notable i la utilització de la música i les arts en el desenvolupament d'aquesta competència està encara per desenvolupar-se de forma sistemàtica i atenent als avenços en psicologia i pedagogia. Desitgem que en el futur trobem més presència de la música en aquestes àrees del coneixement.

Qüestions o consideracions per al debat

Cal que els mestres siguin creatius o que propiciïn la creativitat?

Caldria seleccionar els mestres pel seu grau de creativitat?

És la creativitat un valor constructiu o transgressor?

Fins a quin punt incomoda la gent creativa?

Bibliografia emprada i complementària

Alsina, P.; Díaz, M.; Giráldez, A.; Ibarretxe G. (2009). *10 ideas clave. El aprendizaje creativo*. Barcelona: Graó.

Batey, M.; Furnham, A. (2006). Creativity, intelligence, and personality: A critical review of the scattered literature. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 132, 355-429.

Beghetto, R.A.; Kauffman, J.C. (2007). Toward a broader conception of creativity: a case for "mini C" creativity. *Psychologic Aesthetic Creativity Arts*, 1, 73- 79.

- Corbalán, F.J., Martínez, F., Alonso, C., et al. (2006). *CREA. Inteligencia creativa. Una medida cognitiva de la creatividad*. Madrid: TEA Ediciones.
- Corbalán, J.; Limiñana, R. M. (2010). El genio en una botella. El test CREA, las preguntas y la creatividad. *Anales de Psicología*, 26 (2), 197-205.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Fluir*. Barcelona: Kairós.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (1982). Group Inventory For Finding Interests (GIFFI I and GIFFI II): Instruments for Identifying Creative Potential in Junior and Senior High Schools. *Journal of Creative Behavior*, 16(1), 50-57.
- De Bono, E. (1998). *El pensamiento lateral: manual de Creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Eberle, B. (1997). *Scamper: Creative Games and Activities for Imagination Development*. Austin, TX: Prufrock.
- Eysenck, H. J. (1995). *Genius. The Natural History of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frega, A. L. (2009). Creatividad y educación musical. *Creatividad y Sociedad*, 13, 9-31.
- Gardner, H. (1993). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Gil, P. (2009). Estimular la creatividad en la clase de música. *Creatividad y sociedad*, 13, 52-79.
- Guilford, J.P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5 (9), 444-454.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Hayes, J. R. (1981). *The Complete Problem Solver*. Filadelfia: Franklin Institute Press.
- Hemsey De Gaínza, V. (2007). *La improvisación musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Hennessey, B. A.; Amabile, T. M. (2010). Creativity. *Annuary Review Psychologist*, 61, 596-598.
- Kounios, J. et al. (2006). The prepared mind: neural activity prior to problem presentation predicts subsequent solution by sudden insight. *Psychologic Science*, 17, 882-890.
- Lakoff, G.; Johnson, M. (1986). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Latorre, Á.; Fortes, M. C. (1997). Aproximación al concepto de creatividad desde una perspectiva psicológica. *Eufonía, didáctica de la música*, 8, 1-9.
- Limiñana, R. M; Bordoy, M.; Juste, G.; Corbalán, J. (2010). Creativity, intelectual abilities and response styles: Implications for academic performance in the secondary school. *Anales de Psicología*, 26 (2), 212-219.

- López, O.; Martín, R. (2010). Estilos de pensamiento y creatividad. *Anales de Psicología*, 26 (2), 254-258.
- Martín, C.; Neuman, V. (2009). Creatividad y aprendizaje cooperativo en la formación musical del alumnado universitario de la Titulación de Educación Infantil. *Creatividad y Sociedad*, 13, 154-171.
- Martínez, F. (2010). Impulsividad, amplitud atencional y rendimiento creativo. Un estudio empírico con estudiantes universitarios. *Anales de Psicología*, 26 (2), 238-245.
- Maslow, A.H. (1994). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- McKinnon, D.W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17, 484-495.
- Miller, A.L. (2007). Creativity and cognitive style: the relationship between field-dependence-independence, expected evaluation, and creative performance. *Psychologic Aesthetic Creative Arts*, 1, 243-246.
- Moya, M. del V.; Bravo, R. (2009). Creatividad y música para todos: una experiencia musical creativa con personas mayores. *Creatividad y Sociedad*, 13, 212- 236.
- Ortiz, M. A. (2009). La creatividad como valor añadido en los contenidos informativos. *Creatividad y Sociedad*, 13, 237-260.
- Osborn, A. (1948). *Your Creative Power*. Nueva York: Scribner.
- Piaget, J. (1975). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Runco, M. A. (2010). Parsimonious creativity and its measurement, In Villalba, E. (Ed.) (2009) *Measuring Creativity: the book*. http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc2082_en.htm 393-405.
- Silvia, P. J. (2008). Creativity and intelligence revisited: a latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965). *Creativity Research Journal*, 20, 34-39.
- Simonton, D. K. (1984). *Genius, creativity and Leadership: historiometric inquires*. Harvard mass.: Harward University Press.
- Urra, J. (2010). *Fortalece a tu hijo*. Barcelona: Planeta.
- Vosburg, S. K. (1998). Mood and the quantity and quality of ideas. *Creativity Research Journal*, 11, 315-331.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. Londres: Watts.
- Yamila, D.; Donolo, D.; Ferrándiz, C. (2010). Laberintos de la mente. Perfil intelectual, creativo y motivacional de alumnos de arte. *Anales de Psicología*, 26 (2), 267-272.

Projecte d'aula: Concurs de ganyotes

**Marta Larroya Sorolla, M^aMar Aguayo Gallego, Pilar de Lara Sanandrés,
Mireia Viladegut Casals i Èlia Ribes Casals**

mlarroya@xtec.cat, maraguay_19@hotmail.com, plara@xtec.cat,
mvilade3@xtec.cat, eribes4@xtec.cat

ESCOLA PARC DEL SALADAR

Resum. Es tracta d'una experiència portada a terme en una escola d'Educació Infantil i Primària, concretament a l'etapa d'infantil, 5 anys.

Un projecte d'aula que parteix de les pròpies inquietuds dels infants. I és a través de l'organització del propi concurs: definició i creació del concurs, planificació, divulgació, valors...i finalment la realització i reflexió, que s'assoleixen i creen nous esquemes d'aprenentatge.

Un concurs de ganyotes a través del qual es treballen infinitat de continguts, destacant els valors de justícia, respecte, pau, perdó, confiança... Algunes de les eines, recursos... emprats han estat contes, vídeos i programes informàtics, accions i situacions diàries... L'art és un molt bon recurs per fer camí i arribar a grans aprenentatges.

Paraules clau: treball per projectes, treball en equip, aprenentatge a partir de la resolució de conflictes, l'art com a recurs per treballar les emocions i valors.

Objectius

Principal:

1. Aprendre a partir de les pròpies inquietuds dels infants (treball per projectes).

Altres:

2. Observar situacions de la vida diària, des d'un punt de vista optimista.
3. Fomentar el treball en equip i cohesió de grup, per tal de reforçar el vincle entre tota la comunitat educativa.
4. Desenvolupar habilitats com la comprensió empàtica i la tolerància cap a la frustració.

Exposició del Treball (experiència/bona pràctica)

L'**escola** on s'ha portat a terme l'experiència que a continuació es presenta, és una escola situada a la població d'Alcarràs (Lleida). Es tracta d'un centre de nova creació que va obrir les seves portes el curs 2006/07. Actualment el Cicle d'Educació infantil compta amb dues línies per nivell, d'aproximadament un ràtio de 23 alumnes per aula. La

Línia metodològica de l'escola, emprà principalment la metodologia per projectes, tot i que també es fa ús d'altres com: els ambients, racons...

Amb el començament de cada curs acadèmic, alumnes i docents ens plantegem moltes fites a aconseguir. És sobretot en aquesta fase inicial del curs acadèmic quan ens venen moltes imatges al cap: dels aprenentatges que com a mestres anem interioritzant del dia a dia, dels cursos anteriors, dels alumnes que abans eren petits i ara ja són grans, d'aspectes que hem de seguir millorant... Amb això volem dir que l'experiència que ara presentem, és fruit de molt temps, un fruit que any rere any canvia, creix...

El projecte del "Concurs de ganyotes" té el seu **origen** en un conflicte entre diferents companys d'aula. Per tal de mostrar i transmetre el seu enuig, ràbia... fan ús de les **ganyotes**.

A través de la resolució del conflicte i posterior conversació entorn el significat de les ganyotes, el grup classe reflexiona i es fa conscient (amb l'ajuda i acompanyament del mestre) de les **possibilitats** d'una ganyota. Arribant a la conclusió de que aquesta no sempre és utilitzada en conflictes i situacions "negatives", sinó que també pot ser una diversió.

A tothom ens encanta fer de quan en quan tonteries, ganyotes... i fins hi tot d'aquestes coses es pot aprendre moltíssim.



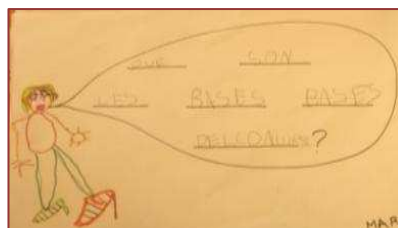
Tot comença amb un joc, però que poc a poc es va convertint en el nostre projecte.

Mirem vídeos de gent fent ganyotes, fem ganyotes amb plastelina... i decidim que **per què no organitzar el nostre propi concurs de ganyotes?**

Busquem diferents cartells de concursos, mirem els seus colors, lletres, mides, imatges i informacions que contenen...



Amb la col·laboració de les famílies investiguem sobre les bases del concurs.





Amb l'Artigues (el nostre estimat **conserge**) descobrim la guillotina.

Per portar a terme un concurs, cal preparar infinitat de coses. Les senyorettes Sònia i Tere ens expliquen que necessitem un **jurat** i també un **podí**. El circuit de cotxes del poble ens deixa el seu propi podí (**entorn**).



I clar si és un concurs i tenim podí... també havíem de preparar unes medalles.



I una de les parts més importants, els participants i presentadors/es. Entre tots i totes vam votar i vam decidir que podria participar tothom de la nostra escola. Però i com avisar-los i convidar-los a participar? Aquells dies a la televisió, feien molts anuncis els senyors i senyores del govern, i el

carrer estava ple de cartells! Així que perquè no fer la nostra pròpia propaganda? I vam fer el nostre propi cartell i un anunci.

CONCURS DE GANYOTES

Participa!

BASES DEL CONCURS

- 1- GANYOTA DIVERTIDA**
Cal que la vostra ganyota faci riure.
- 2- MANS I CARA**
Es poden fer servir les mans i la cara, però no pintar-se ni posar-se complements.
- 3- POSAR UN TÍTOL**
Cal escollir un títol per a la ganyota i escriure aquest al darrere.
- 4- PARC DEL SALADAR**
Pot participar tothom qui tingui relació amb l'escola Parc del Saladar: mares i pares, germans, padrins i padrines, senyorettes, conserge...
- 5- 12 DESEMBRE**
Cal presentar la ganyota abans del 12 del Desembre, dins d'una capsula situada a l'entrada de l'escola. La fotografia (en color i tamany DIN-A 5) cal que al darrere tingui el nom, cognoms i telefon de contacte.



Molta feina feta, però... ens vam adonar que el que realment és important, és **participar** i **saber guanyar**, com també **acceptar la derrota (VALORS)**.



I se'ns oblidava, sabeu que també hem treballat una mica la **creativitat** i l'**art** amb les ganyotes? A Lleida, a la plaça Sant Joan, vam descobrir una escultura de la cara d'un nen. Diferents infants van portar imatges de quadres i escultures. Amb tot plegat, ens hem adonat que tant grans com petits, fem moltes ganyotes i amb elles **expressem sentiments**.



ANTONIO LOPEZ



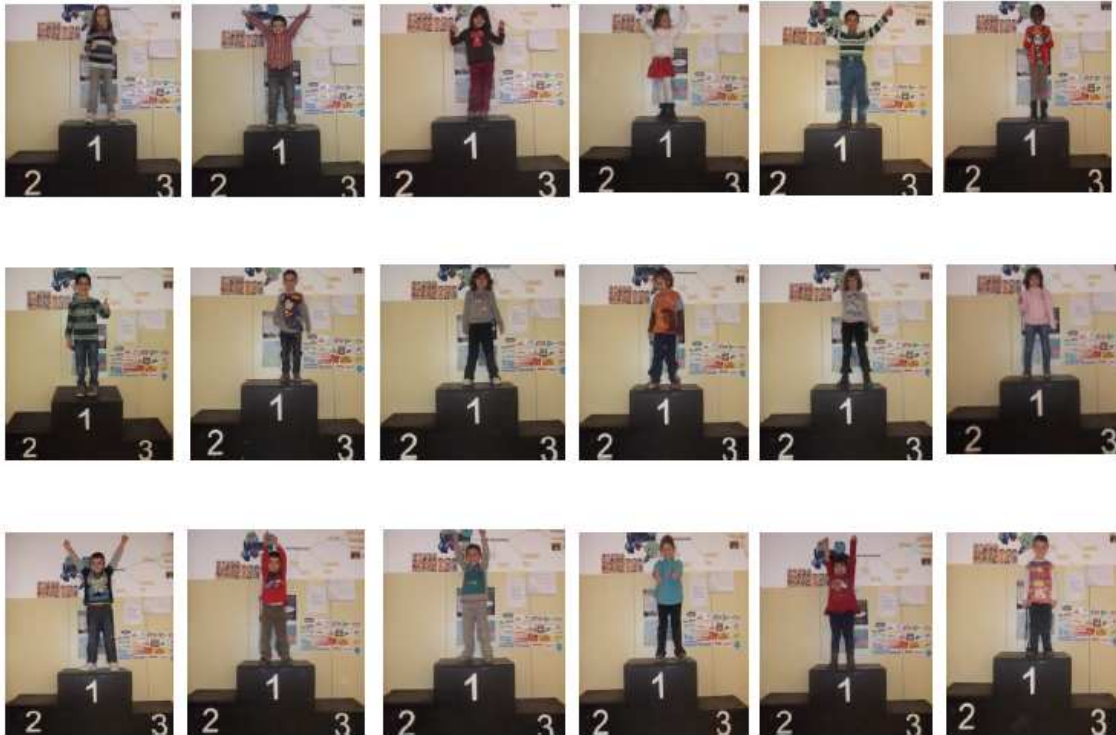
FRITZ

Resultats i conclusions

Hem pogut observar com els infants s'han endinsat al projecte amb molt d'entusiasme i positivisme. Com també, s'ha notat que les dinàmiques de classe els han atret i els ha interessat el que anàvem descobrint dia a dia sobre les parts de la cara i la seva expressió, el treball dels valors com el respecte a les opinions dels companys, el perdó, la justícia a través del jurat del concurs, la pau, la confiança... El món de l'escriptura, de la creativitat, el relacionar aspectes reals amb matemàtics, i sobretot destacar la participació, aquesta ha estat molt elevada en els debats, les activitats grupals i en grups petits de treball per part de tots els nens i nenes.

Hem extrapolat realitats de la societat en la que ens ha tocat viure a fets de la nostra vida diària. Com també els infants han aconseguit ser els protagonistes dels seus aprenentatges tot buscant solucions als conflictes, prenent decisions i realitzant experiències que els han fet sentir-se més conscients del que es duia a terme i dels coneixements que han anat adquirint.

Com docents, som conscients de que sempre hi pot haver una millora, i per aquesta raó, un cop tancat el projecte a l'aula en fem una reflexió i posada en comú dins els cicles i claustres pedagògics portats a terme a la nostra escola.



Qüestions i consideracions per al debat

Aprendre a partir (o a través) de qualsevol inquietud. I amb ella anar cap a àmbits molt diversos, des de treballar continguts matemàtics, valors, lecto-escritura... Un aprenentatge globalitzat.

— Es pot aprendre de qualsevol cosa?

— És possible treballar a partir de les inquietuds reals dels infants?

Com treure profit a les diferents situacions diàries, tant d'accions “inadequades”/ “adequades” (correctes, incorrectes, negatives, positives...)?

Emocions i sentiments en l’aprenentatge.

— És possible treballar-ho amb els infants d’infantil? És cert que no hi ha una meta , un moment que marqui el final de l’aprenentatge (mai n’hi ha prou), però és un camí a recórrer, en el que poc a poc es va avançant.

Experiències semblants, per tal de seguir millorant i aprenent.

Bibliografia/webgrafia emprada i complementària

López, E. (2008). *Educación emocional. Programa para 3 – 6 años*. Madrid: Wolters kluwer

Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters kluwer.

Abelló, L. (2008). Les famílies a l'escola: això no toca? Espais familiars d'implicació. *Revista Guix*. Walter Garcia.

* Comentar que hi ha més bibliografia relacionada amb metodologia(la qual ha estat consultada a l'hora de marcar i decidir la metodologia i forma de funcionar a la nostra escola), però creiem que l'específica i més rellevant per a aquest congrés és l'exposada anteriorment

Els valors, la intersecció entre la competència emocional i la competència executiva en la gestió de l'aula

Agnès Renom Plana, M. Lourdes Sotelo Álvarez

arenom@xtec.cat, msotelo@xtec.cat

Universitat Autònoma de Barcelona, ICE UB

Resum. Aquesta ponència pretén evidenciar la importància de la formació en competència emocional que hauria de rebre el professorat novell de manera creixent i progressiva per a construir la seva identitat com a docent. S'ha de fonamentar en bases sòlides a partir de l'assoliment de competències com ara l'emocional o l'educació en valors, com a factors claus en el desenvolupament de les pràctiques educatives per a potenciar la construcció del coneixement de manera integral i holística. Esdevenir docents emocionalment competents és un indicador de qualitat tot i que no suficient. Els valors hi juguen un paper fonamental, ja que per potenciar la creativitat o la solidaritat entre d'altres, cal conjugar competències professionals com el saber fer per a potenciar els valors positius i lluitar contra l'individualisme o la intolerància. Es tracta d'exposar l'experiència formativa en educació emocional a partir d'exemples pràctics, de les valoracions dels participants en la formació, com a indicador que afavoreix la competència executiva.

Objectius

En relació amb la ponència:

1. Compartir l'experiència com a formadores del professorat novell a l'àmbit de la gestió emocional a l'aula.
2. Evidenciar la importància de la formació en educació emocional del professorat novell per la bona gestió de l'aula.
3. Reflexionar sobre els valors com a frontera entre la competència emocional i la competència executiva⁶ en la formació dels docents novells.

En relació amb la formació:

1. Donar eines i estratègies al professorat novell per gestionar millor les emocions a l'aula durant el desenvolupament dels processos educatius.

(6) Capacitat per organitzar i dirigir els altres (Marina, J.A.(2012), Debats d'educació/25)

2. Generar espais creatius i de reflexió sobre els valors i les emocions a través de pràctiques vivencials per al desenvolupament de la competència personal i professional.
3. Experimentar activitats d'aprenentatge des de les competències emocionals per a la seva transferència a l'aula.

Exposició de l'experiència

Consideracions prèvies

Eurydice defineix la competència docent com “la capacitat d'actuar eficaçment en situacions diverses, complexes i imprevisibles; es recolza en coneixements, però també en valors, habilitats, experiències,...” (Eurydice 2000).

Durant la darrera dècada, el Departament d'Ensenyament impulsa polítiques educatives per a potenciar l'educació emocional a les aules. Els programes de competència social, els programes de mediació i el programa de Filosofia 3/18 entre d'altres, es converteixen en eines per apropar els docents i els alumnes a l'educació de les emocions i així millorar les relacions interpersonals. En general, són programes amb gran repercussió que no troben un espai generalitzat dins el currículum a l'ensenyament obligatori.

El Pla Marc de Formació 2005-2010 del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya defineix com un eix d'actuació la necessitat de formar integralment al professorat novell. Dins els àmbits de formació, l'educació emocional es considera rellevant i primordial per al professorat que s'inicia com a docent o bé té escassa experiència professional.

Des d'aquest prisma, l'ICE de la Universitat de Barcelona organitza els cursos de formació inicial per al professorat interí amb un programa que inclou un taller d'educació emocional i també cursos d'estiu en els successius Plans de Formació anuals adreçats al professorat novell en matèria d'educació emocional i la gestió de l'aula. És en aquests tallers i cursos que hem impartit al llarg dels darrers anys on es troba la nostra experiència i que volem compartir en aquesta jornada.

Molts mestres i professors han passat pels nostres cursos i és per això que ens trobem en disposició d'avaluar els beneficis que comporta saber gestionar adequadament les emocions a l'aula com a resultat de ser més competents emocionalment tant sigui personalment com professional a partir de la formació rebuda. Cert és que no tenim cap evidència empírica que demostrï l'impacte de la formació a l'aula però de les valoracions i reflexions recollides dels assistents al llarg de les diferents activitats formatives, ens permeten extreure'n aquestes conclusions.

No obstant, l'educació emocional necessita el suport de l'administració educativa per a seguir avançant i donar recursos per crear les condicions adequades a l'aula per tal que es produeixi l'aprenentatge. Bé es sabut que per produir-se un aprenentatge significatiu, cal treballar conjuntament la part del cervell pensant (consciència) i la part emocional (emocions i experiències). Per això, no basta amb transmetre idees, sinó que cal arribar a elles a partir de l'experimentació i de la reflexió. En d'altres paraules, es fa necessari generar espais vivencials i reflexius per activar emocions i així crear les condicions bàsiques per l'aprenentatge.

Des de la formació pretenem construir espais d'aprenentatge a partir de les vivències i de la pràctica amb la finalitat de fer emergir els valors que han d'acompanyar contínuament els processos educatius.

La veritable clau per l'èxit de l'aprenentatge no és tan sols la bona planificació en sí mateix sinó les condicions que es generen en el sí de l'aula. Aquesta idea és l'eix transversal que acompanya les nostres activitats formatives i és des d'aquí que les desenvolupem per promoure els valors positius en la intersecció entre la competència emocional i la competència executiva que han d'adquirir els docents novells.

De forma global, podem dir que en les sessions formatives es desenvolupen activitats per experimentar, en la pròpia pell del docent, les emocions que s'acostumen a generar en el desenvolupament de les activitats d'aprenentatge dins l'aula. Observar i identificar les emocions dels altres, canalitzar les emocions que no van bé per al bon desenvolupament de l'activitat i seleccionar estratègies que afavoreixen l'organització i la direcció de la gestió a l'aula són pràctiques habituals a cadascuna de les sessions per a reflexionar sobre els valors positius com a condicions inicials i necessàries per a la predisposició a l'aprenentatge.

Donar rellevància a l'enfocament metodològic en el desenvolupament de les activitats com ara la pràctica reflexiva també constitueix una línia fonamental de treball a cadascuna de les sessions formatives per l'entrenament del mètode i així poder descobrir totes les possibilitats metodològiques d'aplicació independentment de l'activitat que es desenvolupi. És a dir, es tracta de guiar al professorat novell per tal que prengui consciència de la importància que té el fet de donar als alumnes un espai individual de reflexió i d'autoanàlisi, un espai de contrast en petit grup i/o gran grup i finalment, un temps per aprendre a reconstruir tenint en compte les experiències, els valors, les emocions i els coneixements dels altres.

La interacció a l'aula durant el desenvolupament de les activitats posa de manifest els valors que van apareixent tant per part de l'alumnat com del professor i també evidencia la prioritat que li dona el docent alhora d'organitzar i dirigir tots aquells processos educatius al llarg de la sessió. Per tant, no es suficient que els docents tinguin adquirides bones habilitats socials sinó també que siguin capaços d'entendre el què es-

tà passant als seus alumnes, és a dir, el que els preocupa o el que els alegra de manera que la intel·ligència emocional ha de ser social o no és intel·ligència (Eduard Punset *et al.*, 2012).

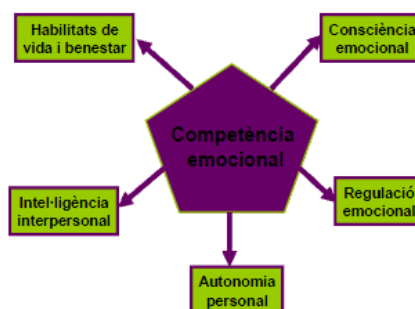
Des del nostre punt de vista, la confluència o intersecció dels valors entre la competència emocional i la competència executiva (organització i lideratge de l'aula) esdevenen la clau de volta per aconseguir la millora i la qualitat en la gestió dels processos d'ensenyament- aprenentatge.

Si bé al llarg dels cursos de formació s'experimenten múltiples activitats emmarcades en diverses àrees o matèries, creiem oportú explicar una pràctica per il·lustrar i entendre el treball sobre els valors que es generen a partir de la interacció en l'anomenada intersecció de la competència emocional i la competència executiva per a reflexionar sobre la gestió adequada que han de fer els docents novells a l'aula.

Una sessió de formació

L'activitat que us presentem s'emmarca en un moment ja avançat del curs quan anteriorment ja s'han treballat els blocs de consciència i regulació emocional a partir de la identificació de les pròpies emocions i de les emocions dels altres. També s'ha fet un treball previ sobre les emocions centrals dels diferents rols de l'alumnat i de les emocions que es desperten segons els rols del professorat. A més, convé haver treballat les relacions interpersonals com pot ser a través de missatges assertius per prendre consciència sobre les relacions entre el professorat i l'alumnat o sobre la relació entre iguals on el llenguatge verbal i no verbal juga un paper fonamental.

Si observem el següent esquema de la competència emocional, ens podem situar en el marc dels continguts de les competències emocionals de la sessió:

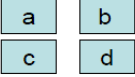


Font. Bisquerra, R. Educació emocional i convivència

Es proposa llegir un conte (exemple "conte dels sentiments") des de l'enfocament tradicional individualista i des de l'enfocament cooperatiu. La classe s'organitza en quatre grups, dos dels quals són participants, per tant, actuen com dos grups d'alumnes i els altres dos grups actuen d'observadors. Es tracta de realitzar la lectura seguint les seqüències d'una unitat didàctica *standard* desenvolupant activitats per a cadascuna de les dos estructures (individualista i cooperativa).

Per a fer-se una idea del model d'intervenció, és a dir, de com s'organitza i es dirigeix l'activitat, compartim l'experiència d'una proposta d'interacció entre iguals de la unitat didàctica que es resumeix al següent esquema. (Pujolàs, P., 2008, *L'aprenentatge cooperatiu. 9 idees clau per al treball cooperatiu*).

Interacció entre iguals en una unitat didàctica:

Seqüències d'una unitat didàctica estàndard:	Estructura: Activitat individualista	Estructura: Activitat cooperativa
		
Conèixer idees prèvies	Preguntes individuals obertes	Foli giratori
Lectura del text introductor	Lectura individual consecutiva	Lectura compartida
Explicació professor/a	Explicació professor/a	Explicació professor/a
Comprovació/Comprensió	Preguntes individuals obertes	Parada 3 minuts/ estructura 1-2-4
Exercitació dels alumnes	Exercitació individual	Llapis al centre
Correcció en gran grup	Correcció en gran grup	El número/ números iguals junt
Elaboració síntesi final	Elaboració individual de síntesi	La substància/ joc de paraules
Avaluació final	Avaluació final individual	Avaluació final cooperativa
	Total seqüències amb interacció entre els alumnes: 0/8	Total seqüències amb interacció entre els alumnes: 6/8

En primer lloc, les formadores prioritzem com a treball inicial de la sessió, la identificació de les emocions potencials que es poden generar en cada grup d'alumnes atesa l'estructura individualista o cooperativa a la que pertanyen. Així doncs, el professorat novell, posant-se en el lloc dels alumnes, experimenten les maneres de fer i els valors que es vinculen amb aquestes metodologies. Per exemple, es previsible que es valori la seguretat, la confiança, entre d'altres emocions que poden sentir els alumnes de l'estructura cooperativa al disposar d'espais conjunts per a preguntar, compartir dubtes o simplement explicar el que saben en petit grup que porta al foment de la solidaritat o la creativitat entre d'altres valors.

I en segon lloc, la pràctica reflexiva constitueix el treball nuclear de la sessió, és a dir, es reflexiona sobre els valors que condueixen i es desprenen de cadascuna de les activitats pràctiques a cada seqüència didàctica. En una estructura individualista és d'esperar que darrera les activitats s'amaguin actituds de por i incertesa marcades per determinats esperits combatius i escassa solidaritat, per exemple.

Per altra part, des l'observació es realitza un treball reflexiu convidant primerament a l'autoanàlisi individual de cada professor/a novell sobre les pràctiques observades (emocions claus a cada activitat i valors que orienten la metodologia), per passar al

contrast amb el grup observador i, finalment obtenir la perspectiva global des de la mirada conjunta de tots els participants a partir de les vivències i els valors que emergeixen en el conjunt de la intervenció.

Per concloure la sessió es fomenta la reflexió conjunta final; l'experiència ens diu que no tan sols per al professorat novell resulta difícil i complex gestionar una aula donades les interaccions, ja sigui pel plantejament de les activitats didàctiques o bé per les dinàmiques pròpies de convivència i relacions interpersonals que es generen com a grup humà que és, sinó que ho continua sent per tot el professorat en general. Sembla que disposar de recursos pedagògics, expressar les emocions apropiadament i tenir en compte les emocions dels altres, són recursos personals en educació emocional que conjuntament amb la presa de consciència sobre els valors que es transmeten durant el desenvolupament de la pràctica pedagògica així com la vivència d'experiències compartides entre novells, són elements imprescindibles que els aporten estratègies per a construir una millor competència executiva per gestionar l'aula.

Resultats, conclusions i prospectiva

La proposta educativa fa que es porti a terme una metodologia de treball cooperatiu a l'aula, que es tingui en compte la integració de coneixements, la funcionalitat dels aprenentatges i l'autonomia personal. Segons com sigui l'experiència dels participants en la formació, podran transmetre i aplicar a l'aula les metodologies i/o activitats viscudes en la formació ja com a gestors més optimistes i visionaris. D'aquesta manera, es troben en millors condicions per prioritzar els valors que han de conduir els processos educatius.

En la pràctica diària, es repeteixen models viscuts, la resistència al canvi es veu palesa. Per a nosaltres la formació del professional novell es fa necessària per provocar el canvi, i fer-los més competents en l'organització i lideratge de l'aula.

La formació del professorat novell, ofereix la possibilitat d'aprofundir en la pràctica docent, i dona pautes de regulació i eficàcia en l'optimització dels recursos humans i materials de què disposa el centre educatiu. Obrir els ulls dels participants provoca un canvi en la seva aplicació a l'aula.

Formar al professorat novell i formar-lo en educació emocional és un indicador de qualitat professional per millorar la gestió executiva a l'aula. Aquesta és una raó de pes per continuar apostant per la formació per contribuir en la construcció de la identitat del docent novell qualificat i així avançar cap l'èxit professional i, com a conseqüència, millorar els resultats educatius de l'alumnat de Catalunya en relació amb els indicadors marcats per la Unió Europea, horitzó 2020.

Qüestions per al debat

Quins són els valors que emergeixen actualment a les aules i que pot fer l'educació emocional per a reconduir alguns patrons de comportament com el marquisme, l'individualisme,....?

En una crisi de valors globals de la societat, les institucions escolars haurien de reaccionar urgentment cap el replantejament dels valors a l'aula i en quin marc ho poden fer?

Bibliografia emprada i complementaria

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

Bisquerra, R (Coord.) (2011). Com educar les emocions? La intel·ligència emocional en la infància i l'adolescència. Barcelona: Faros. Sant Joan de Déu. Observatori de salut de la infància i l'adolescència.

Eduard Punset *et al* (2012). *Com educar les emocions? La intel·ligència emocional en la infància i l'adolescència*. Barcelona: Faros. Sant Joan de Déu (Observatori de Salut de la infància i l'adolescència).

Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). Educar con inteligencia emocional. Barcelona: Plaza Janés.

Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.

Renom, A. (2003). Educación emocional. Programa para la Educación Primaria (6-12 años). Barcelona: Ciss-Praxis.

Pujolàs, P. (2008). El aprendizaje cooperativo. 9 ideas clave. Barcelona: Graó

Salzberger-Wittenberg, I.; Henry, I.; Osborne, E. (1996). L'experiència emocional d'ensenyar i aprendre. Barcelona: Edicions 62.

Shapiro, L. E. (1998). La inteligencia emocional de los niños. Mèxic: Vergara Ediciones.

La creación de una comunidad de aprendizaje de docentes en torno al aprendizaje social y emocional

M^a José Molina Martínez

mjmolina22@gmail.com

Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla –La Mancha

Resumen. Desde el CRFP, centro de formación del profesorado pionero porque ofrece exclusivamente formación en entornos virtuales, se propone al profesorado de Castilla –La Mancha formarse durante el curso actual en temas relacionados con el aprendizaje social y emocional, una de las líneas prioritarias en la formación de nuestro profesorado. A través de talleres realizados por ponentes expertos, de un blog específico y de cuentas en redes sociales se pretende crear una comunidad de aprendizaje formada por docentes interesados en llevar el aprendizaje social y emocional a sus aulas y centros educativos. De esta manera, durante el próximo curso, el CRFP contará con profesorado con intereses y metas comunes ampliamente formado para empezar a trabajar en la modalidad de Grupo Colaborativo en el diseño y desarrollo de un plan de implementación de la Competencia Emocional (que figura en el currículo oficial de Castilla –La Mancha) en nuestros colegios, dentro del proyecto “Coles con mucho corazón”.

Objetivos

El objetivo principal de esta comunicación dirigida a profesionales de la educación interesados en el aprendizaje emocional es dar a conocer una forma distinta e innovadora de formar y de trabajar de forma colaborativa con docentes en torno a este tema. Una vez expuesta la iniciativa los asistentes a las jornadas podrán:

1. Seguir su evolución a través del blog del proyecto, de twitter, de mails...
2. Sumarse a ella a través de distintos tipos de colaboraciones.
3. Plantearse la aplicación de esta forma de trabajo en sus centros o localidades.
4. Contactar con profesorado de muchos lugares para comenzar a trabajar en grupos colaborativos.

Un segundo objetivo central consiste, como vemos, en que los asistentes se replanteen nuevas formas de trabajo pero también que, a través del debate, nosotros podamos obtener información acerca de sus experiencias previas y de sus puntos de vista con respecto a la puesta en marcha de nuestro proyecto.

Exposición del Trabajo

La Comunidad Autónoma de Castilla –La Mancha cuenta en su legislación, desde el año 2007, con la Competencia Emocional como una de las competencias que se busca que el alumnado desarrolle a lo largo de su escolarización. En ese sentido se desmarcó de

otras muchas CCAA concediendo importancia al aprendizaje social y emocional del alumno y ofreciendo un elemento más que, sin duda, aporta calidad a su sistema educativo. Sin embargo, durante estos años, la Competencia Emocional no se ha trabajado en nuestras aulas ni centros de forma sistemática ni planeada ni consciente sino que ha sido una actividad que ha dependido del voluntarismo de algunos profesores, que la desarrollan de manera individual.

El Centro Regional de Formación del Profesorado es un centro de nueva creación. Comenzamos nuestra andadura este pasado mes de septiembre. Está localizado en Toledo y atiende a la formación de unos 30000 docentes, de las distintas etapas educativas, de toda Castilla –La Mancha. Toda la oferta formativa, excepto eventos repartidos a lo largo del año, se realiza online. Para ello disponemos de una plataforma. Dentro de la misma cobran vida tres modalidades formativas distintas:

- Seminarios en centros. En este caso se trata de trabajo entre los compañeros de un mismo centro educativo, pero cuya actividad se refleja a través de las diferentes herramientas que les proporciona la plataforma (wiki, foro, blog, aula virtual). Lo que no aparece en plataforma es como si no se hubiera hecho y no se puede valorar ni compartir por lo que todo debe quedar reflejado.
- Grupos Colaborativos, donde trabajan de manera cooperativa docentes de distintos puntos geográficos de la comunidad que confluyen en la plataforma como lugar de encuentro y que, al igual que los Seminarios, cuenta con una serie de herramientas colaborativas.
- Talleres, modalidad de formación individual que se lleva a cabo a través de videoconferencia, usando el programa Adobe Connect.

En su plan de formación, el CRFP establece una serie de objetivos prioritarios a la hora de formar al profesorado con el objetivo último de beneficiar al alumnado de la región, y a la vez, reconocer el trabajo de los docentes. De estos objetivos se derivan una serie de proyectos encaminados a lograrlos y que pretenden contar con las aportaciones y colaboración de los distintos centros educativos de Castilla –La Mancha. Uno de estos objetivos prioritarios hace referencia al aprendizaje social y emocional y tiene su proyecto asociado, un proyecto llamado “Coles con mucho corazón” que continuación describiremos.

El proyecto cuenta con varias fases todas interesantes pero parece que la primera, cuya meta es crear una comunidad de aprendizaje con docentes interesados en el aprendizaje social y emocional es la más retadora e innovadora. Posteriormente estas personas interesadas, con el respaldo de su centro, comenzarán a trabajar a través de Grupos Colaborativos con el fin de elaborar material y ofrecer experiencias al resto de centros educativos para que puedan sumarse al proyecto y beneficiarse de la trayectoria del mismo.

Gracias a esta comunidad de aprendizaje detrás del ordenador y de la conexión a Internet hay un grupo de personas con intereses, inquietudes y problemáticas comunes que posiblemente nunca se hubieran conocido en otras circunstancias. Y detrás hay un objetivo común sustentado por algo más que una simple conexión a la red y donde el protagonismo es para la interacción entre las personas y para las aportaciones individuales que favorecen el bien del grupo en su conjunto y ayudan a construir algo común donde lo importante no es tanto el producto final como el camino recorrido juntos.

El principal valor que sobresale en esta forma de trabajar, como comunidad de aprendizaje y como Grupo Colaborativo del CRFP, es la colaboración entre iguales. Pero también otros valores como la generosidad, la apertura o la madurez.

Muchas veces nos quejamos de la falta de visibilidad del profesorado con respecto a otros colectivos, como puedan ser los médicos, que comparten experiencias de forma regular y sistematizada. Es cierto que a veces no sabemos ni lo que hace el profesor de la clase de al lado y puede que esté haciendo cosas geniales. Pues bien, en estos Grupos Colaborativos la cooperación constituye la base del trabajo. La herramienta, que es la red, es anecdótica. Su fin es simplemente servir de punto de encuentro para las almas y los corazones de muchos docentes que se replantean la educación y que desean aportar su granito de arena a la mejora de la misma en el campo del aprendizaje social y emocional.

Es posible tener lo mejor de ambos mundos, el tecnológico y el humano. Es necesario dotar a esta red de aprendizaje de una entidad impregnada de emociones comunes y eso sólo se puede lograr dedicando tiempo a las interacciones que se producen en el lugar de encuentro del Grupo Colaborativo en la red. Este lugar de encuentro luego generará sus ramificaciones y los participantes se seguirán comunicando a través de otros medios (llamadas, mensajes, encuentros presenciales, etc).

Además, las nuevas herramientas tecnológicas nos permiten llegar a más gente y más lejos, contagiando y extendiendo el valor y la cultura de la colaboración hasta límites insospechados hace años. Simplemente no hay límite para nuestra imaginación.

Con esta forma de trabajar, tu trabajo y el mío y el de muchos otros se enriquece de una forma tal que estimula la creatividad y la imaginación como nunca habíamos experimentado, con lo que de enriquecedor tiene esta nueva forma de trabajar.

En la base del valor de ayuda mutua y de construcción de conocimiento común está la comprensión de que el otro tiene mucho que aportar, está el respeto a las valoraciones ajenas, la aceptación madura de las críticas constructivas, la consideración y el respeto hacia el trabajo ajeno y la iniciativa propia por el bien de la meta común del grupo.

Cada persona tiene una forma de ser particular y es difícil pedirles a todos que sean asertivos, resilientes, generosos y otras cualidades que requiere el trabajo cooperativo en el cual nos embarcamos. Por eso se hace necesario formar a los componentes del Grupo Colaborativo sobre su rol en el grupo y los valores y actitudes que benefician el trabajo en equipo. Esta labor de formación e información ha de ser realizada por el Asesor, en este caso del CRFP.

A lo largo de la trayectoria y de la vida del Grupo Colaborativo nos encontraremos escollos, obstáculos que parezcan insalvables. Esto es inevitable y es parte del proceso. Para llevar de la mejor forma posible estos momentos es necesario trabajar la resiliencia del grupo, su capacidad para superar y salir reforzados de las adversidades.

En cuanto a las fases del proyecto “Coles con mucho corazón”, durante el curso 2012/2013 y con ayuda, principalmente, de un blog específico y una cuenta de twitter, los objetivos son los siguientes:

- Promover y difundir a través de un blog experiencias educativas que mejoren la competencia social y emocional de los alumnos y que se pueden adaptar y adoptar en otras aulas.
- Animar al profesorado a que trabaje la competencia socioemocional de sus alumnos valorando sus beneficios tanto para el alumno como para el docente.
- Difundir contenidos de calidad en torno a la competencia social y emocional del alumno para las diferentes etapas educativas y materias, permitiendo la integración de contenidos
- Reconocer la dedicación de aquellos docentes de Castilla-La Mancha que ponen énfasis en los aspectos de la formación social y emocional de su alumnado.
- Dotar al profesorado de un banco de recursos (elaborado por el CRFP) en torno al tema.
- Recomendar al profesorado docente a los profesionales que pueden seguir para estar al corriente de las nuevas tendencias en el aprendizaje socioemocional.
- Dar a conocer el blog y los proyectos del CRFP fuera de nuestra comunidad.
- Abrir diferentes canales de comunicación con docentes que tengan inquietudes en torno al tema.
- Animar al profesorado a trabajar en el proyecto y a formarse en el área de aprendizaje socioemocional.
- Formar al profesorado en Inteligencia Emocional (vocabulario, técnicas, ejercicios...).
- Atender los distintos aspectos relacionados con la competencia socioemocional (relajación, resto de Inteligencias Múltiples, aprendizaje cooperativo, creatividad, talento, filosofía para niños, aprendizaje en la naturaleza...) con un tratamiento global e integrador.

- Fomentar las visitas con regularidad del profesorado al blog para contar con profesorado motivado y formado para la próxima fase del proyecto.

Una vez que estén los participantes del Grupo Colaborativo, que previamente se han formado con los talleres y de los recursos disponibles en el blog durante el curso anterior, a través del mismo se pretende conseguir los siguientes objetivos:

- Crear una hoja de ruta del proceso de implementación de la Competencia Emocional en los colegios de CLM.
- Elaborar un programa completo, de calidad, coordinado y unificado, aunque flexible, para trabajar la Competencia Emocional en los colegios de CLM. Este programa estará a disposición de cualquier docente de la comunidad.
- Difundir entre la comunidad educativa la información disponible acerca de la influencia de los aspectos emocionales en el desarrollo del niño y en su proceso de aprendizaje.
- Aplicar en el aula los avances científicos sobre la relevancia de la Competencia Emocional en la vida del niño y del adulto.
- Avanzar en la ciencia (entendida esta como conjunto de conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento, sistemáticamente estructurados y de los que se deducen principios y leyes generales) de la educación emocional.
- Crear materiales listos para usar por cualquier maestro de CLM.
- Fomentar la reflexión acerca de la importancia de la Competencia Emocional, en la comunidad educativa.
- Mejorar la formación del profesorado para impartir Educación Emocional a sus alumnos con calidad.
- Apoyar y asesorar al profesorado en su proceso de implementación de la Competencia Emocional en su aula y en su centro, dotándolo de las herramientas y la formación específica oportuna para tal fin.
- Animar al profesorado a trabajar de forma conjunta la Competencia Emocional, involucrando a todo el Centro Educativo y a toda la Comunidad Educativa.
- Asesorar a los Equipos Directivos de los Centros Educativos en el proceso de implementación.
- Formar líderes que guíen el proceso de implementación en sus centros educativos.
-
- Mejorar la Competencia Emocional del docente, del alumno y de sus familias para contribuir a su bienestar.
- Colaborar con instituciones que puedan realizar aportaciones interesantes al proyecto.
- Presentar tanto el proyecto en sí como los materiales elaborados de manera atractiva y amena a la comunidad educativa.

- Difundir las experiencias y materiales elaborados a los distintos públicos potenciales.
- Posibilidad de enmarcar el proyecto dentro de un proyecto a nivel europeo.
- Involucrar a las familias como *partners* en el proyecto.
- Elaborar boletines informativos de periodicidad mensual para los padres informándoles de qué se está trabajando en cada momento y proponiéndoles actividades con sus hijos algunas de las cuales se devolverán al tutor, que elaborará un cuadernillo con estas fichas a final del curso (en ningún caso este último será un aspecto prioritario, es una forma de comprobar que en casa se trabaja la Competencial Emocional con la familia).
- No sobrecargar el horario lectivo del alumno sino complementarlo y ayudarlo a mejorar su proceso de aprendizaje y su relación con la escuela.
- Elaborar guías con FAQ e indicaciones generales para familias y maestros.
- Reconocer el trabajo de maestros y colegios en esta labor.

Resultados, conclusiones y prospectiva.

En el tiempo que llevamos de curso hemos comprobado el interés por parte de nuestra comunidad docente por los temas relacionados con el aprendizaje social y emocional a través de indicadores como el número de Seminarios que abordan estos temas, la alta participación en los talleres propuestos, la demanda de repetición de talleres, el número creciente de seguidores de la cuenta de twitter creado específicamente para el propósito de formar una comunidad de aprendizaje, el número de entradas al blog o el número de participantes en Grupos Colaborativos creados a propuesta de los docentes de toda la región. Además, esta comunidad ya está dando sus primeros signos de interacciones positivas entre sus componentes. Por todo esto esperamos contar pronto con una amplia selección de centros y de sus respectivos líderes informales para comenzar a trabajar en la implementación de la Competencia Emocional.

Cuestiones o consideraciones para el debate.

Podemos considerar las siguientes cuestiones:

¿Beneficiaría el trabajo en equipo del profesorado a los alumnos?

¿Sabe nuestro profesorado trabajar en grupo?

¿Sería esta una nueva competencia que debería trabajar el profesorado del siglo XXI?

¿Cultivamos el valor de la colaboración en nuestro quehacer diario como docentes?

¿Qué valores le aporta al docente el trabajo cooperativo con otros docentes?

¿Es posible tratar temas emocionales usando como medio las nuevas tecnologías?

Bibliografía citada y complementaria

Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Castilla La Mancha.(DOCM, 1 de junio).

Plan de formación del Centro Regional de Formación del Profesorado de Castilla –La Mancha (2012-2014).

Treball d'emocions i valors en una escola d'educació especial

Sílvia Simó i Pujol i Marta Borràs i Prats

ssimo2@xtec.cat

Escola d'Educació Especial Xaloc

Resum. Mostrar, a partir d'un recull d'experiències, com des d'una escola d'educació especial, l'educació emocional i l'educació de valors formen part intrínseca del seu funcionament i de la seva raó de ser.

Qui som

El Centre d'Educació Especial Xaloc és una escola privada concertada amb el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, sense afany de lucre i declarada d'utilitat pública amb més de 40 anys d'experiència.

La titularitat és a càrrec de l'Associació Escola d'Educació Especial Xaloc, formada per les famílies i els Professionals del Centre.

Acull alumnes amb Discapacitat Intel·lectual i del desenvolupament DID amb o sense problemes associats (sensorials, físics, mentals...). Imparteix educació **infantil, primària i secundària**, amb les modificacions curriculars adequades del primer nivell de concreció.

L'escolaritat obligatòria s'allarga a l'etapa de 16 a 21 anys amb els **Programes de Transició a la Vida Adulta i Programes de Qualificació Professional Inicial PQPI** en Hostaleria i auxiliar de restauració i servei de Bar. Es continua el procés d'inserció laboral en empresa ordinària a partir d'un conveni amb el Servei d'inserció Laboral TAINA, i en Tallers Protegits (CET, TO) i/o Residències a partir de convenis específics.

Els alumnes estan agrupats per criteris d'heterogeneïtat en quan a síndromes, i d'homogeneïtat per grups d'edat i/o interessos.

Què fem

Degut a la tipologia d'alumnat que acollim, no ens centrem única i exclusivament a impartir un currículum d'aprenentatges escolars, sinó que les habilitats personals i socials formen la part més important del nostre treball, on els processos d'aprenentatge van adreçats principalment al creixement personal i a la participació social; així doncs l'educació emocional i l'educació de valors n'esdevenen els pilars.

L'essència de la nostra escola és formar persones –amb les seves característiques– fent-los participar més enllà de l'àmbit escolar, per tal de fer-los visibles, ara i quan si-

guin adults, i que formin part de la societat amb tota dignitat, aportant-hi les seves capacitats, per tal que aquesta sigui més justa i solidària.

Com ho fem

Metodologia activa i vivencial.

Continguts aplicats a:

- Funcionalitat en la vida real (treballant molts continguts “in situ”, i així veure els nostres alumnes entre la societat, i veure com aquesta els veu a ells).
- Sensibilització pel món actual (sostenibilitat, intergeneracionalitat, interculturalitat...)

- Treball a partir d'interessos que es poden presentar en un moment donat, i que motiven a l'alumnat. Això és possible perquè no estem subjectes a un currículum prefixat.

- Donar el màxim d'autonomia als alumnes perquè puguin fer el màxim de coses per ells mateixos.

Materials elaborats pels docents (l'alumnat no disposa de llibres de text), i amb recursos TIC. Treballar l'educació emocional i l'educació de valors forma part indissociable de la nostra tasca educativa, treballant-los en tots els nivells educatius de l'escola i complementant-se entre sí. Ho treballem a partir d'un currículum específic que anomenem Emocions i que es du a terme setmanalment, així com a través de diferents metodologies on el treball emocional i de valors, hi estan indirectament implicats.

Metodologies on específicament es treballa l'educació emocional

Com ho fem

Pretenem desenvolupar un seguit d'habilitats socials i cognitives, segons les possibilitats de cada grup, per tal que siguin capaços de:

- Adquirir consciència de si mateix.
- Reconèixer, identificar, imitar, anomenar... emocions i sentiments bàsics (content, trist, enfadat, sorprès, avorrit, espantat) en un altre i en si mateix. En la mesura del possible identificar, associar i anomenar sentiments més complexos (vergonya, pena, preocupació, culpabilitat, gelosia, enveja...).
- Expressar adequadament les seves emocions davant de fets quotidians.




- Definir quin és el problema, i el sentiment que aquest produeix: conèixer les causes d'aquests sentiments en funció del context, a partir d' historietta, de conte, de fotografia, de vídeo, o de la realitat.
- Buscar diferents solucions, i escollir la millor en funció de les conseqüències d'aquestes: preveure quina conseqüència té cada alternativa.
- Autoregular-se: predir la pròpia conducta en funció del desencadenant i intentar controlar-se.
- Estimular l'aparició d'emocions positives.
- Aprendre a gestionar les emocions de manera que es puguin sentir millor tant ells com el seu entorn.
- Comprendre les emocions dels altres: posarse en la pell d'un altre, i entendre els seus sentiments.

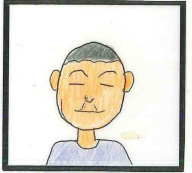
En definitiva, facilitar les estratègies per tal que puguin resoldre de la millor manera els seus problemes interpersonals.

Exemple d'un treball dut a terme amb nois de l'etapa 16-20, a partir de l'idea del Semàfor de les emocions.


STOP: EM CALMO conèixer quines són les maneres de calmar que ens funcionen
 PENSO: què em passa? Quin problema tinc? Com em sento?
 SOLUCIONO: Què puc fer? Quines conseqüències tenen les diferents alternatives?
 Quina és la millor solució?



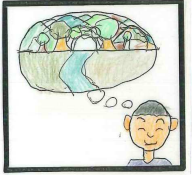
STOP: PARO, EM CALMO
Com em calmo?



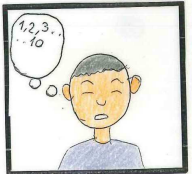
Respiro a poc a poc amb els ulls tancats.




Em relaxo.



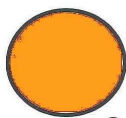
Recordo una imatge o situació agradable.



Compto fins a 10.

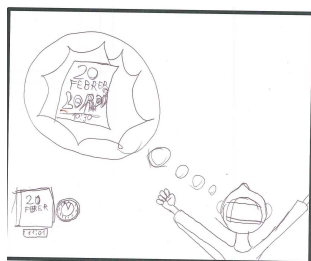
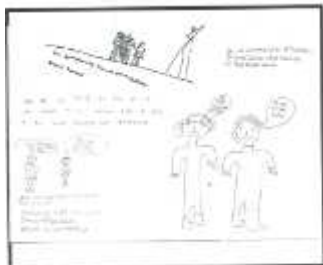


Passejo.



PENSO: què em passa? Quin problema tinc? Com em sento?

QUIN PROBLEMA TINC?



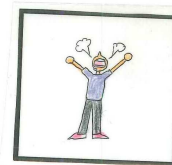
COM EM SENTO?



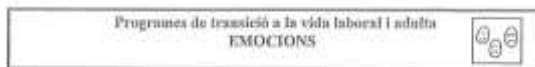
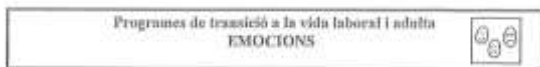
Tens, rigid, vaig d'un lloc a altre...



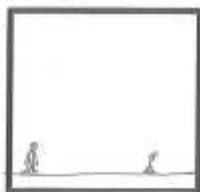
Mal de panxa, ganes d'anar al lavabo...



No ajuanto res: se sentida crido, insulto, dono cons...



SOLUCIÓ: Què puc fer?



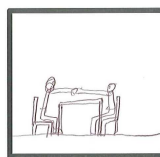
Evitar la persona que m'ha provocat el problema: anar-me'n, fer com si no ha passat res...



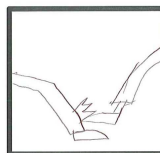
Barallar-me: donar-li cops, empentes...



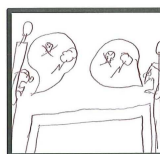
Anar a explicar-li a una altra persona: mestre, pares...



Parlar amb la persona que m'ha molestat, i arribar a un acord.

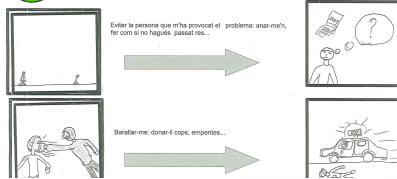


Fer-li jo mateix el que ell m'ha fet

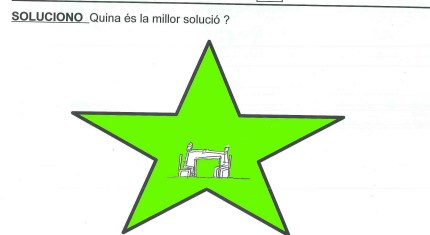
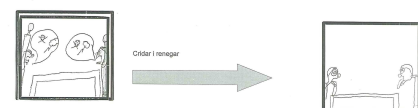
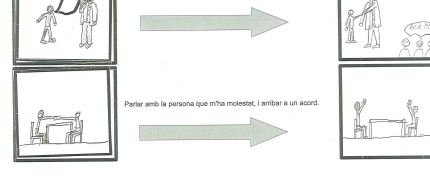


Cridar i dir renecs

SOLUCIÓ Quines conseqüències té cada alternativa ?



SOLUCIÓ Quina és la millor solució ?



EL SEMÀFOR DE LES EMOCIONS EN EL ROLE-PLAYING (hem representat). Descripció de la situació: Un noi té el comandament de la play, l'altre el vol. Com que no li deixa, aquest li pren. Què em passa? Quin problema tinc? Està empipat i molestat perquè li ha pres el comandament, mentre l'estava fent servir. Solució possible i valoració d'aquesta.



Metodologies on indirectament està implícit l'educació emocional i l'educació de valors⁷

Aprentatge cooperatiu

Què és

Entre els diferents agents aprenents es du a terme un projecte comú, on tots hi participen segons les seves possibilitats i un "ensenyat" passa a ser ensenyant. Un alumne aprèn de l'altre, i es crea un context on tots els nens poden treballar: diferents persones treballant juntes per un objectiu comú.

Exemples de què fem

Infantil i Primària

- Teatre
- Aules



Secundària

- Teatre
- Aules
- Assemblea
- Setmana cultural
- Acompanyament d'una classe de primària a la biblioteca
- Explicació de contes populars a un grup de classe de Primària
- Construcció de cotxes de fusta al taller per les classes de Primària



Transició

- Servei de bar: Els alumnes preparen begudes i esmorzars pels mestres, i mensualment per un grup de Secundària.

(7) Alguns exemples estan inclosos en més d'una metodologia

- Elaborar i servir el menjar pels pares de PQPI. Manteniment de l'edifici escolar

Tota l'escola

- Revista escolar
- TeleXaloc

Aprentatge servei

Què és

Proposta educativa que combina processos d'aprenentatge i de servei a la comunitat en un sol projecte ben articulat en el qual els participants es formen tot treballant sobre necessitats reals de l'entorn amb l'objectiu de millorar-lo. És un projecte educatiu amb utilitat social, i on hi intervenen diversos aprenentatges. L'aprenentatge millora el servei a la comunitat, perquè aquest guanya en qualitat, i el servei dóna sentit a l'aprenentatge, perquè allò que s'aprèn es transfereix a la realitat en forma d'acció: el que s'aprèn es transforma amb una cosa d'utilitat pels altres.

Tirem endavant projectes de col·laboració amb entitats solidàries o ciutadanes en les quals el nostre alumnat es sent actiu, fent un servei a la comunitat, i a l'hora, es forma com a persona, realitzant importants aprenentatges de contingut, de competències, d'habilitats i de valors.

Exemples de què fem

Secundària

- Servei de préstec amb la Biblioteca del Nord de Sabadell



Transició

- Servei de compra per l'escola
- Servei de reciclatge intern i destrucció de documents per la comunitat
- Plastificació i enquadernació de documents per a l'escola
- Manteniment de l'edifici escolar, pintar el pati i la caseta de l'hort
- ADENC (entitat ecologista de Sabadell)

- Muntar exposició bolets i col·laborar elaborant material per aquesta
- Arrencar espècies invasores del riu Ripoll
- Construir caixes niu per mallerengues



- CARITES
 - Rentem i planxem roba solidària
- BANC D'ALIMENT – REBOST SOLIDARI
 - Recollida i emmagatzematge
- CREU ROJA
 - Tasques d'ensobrament i etiquetatge dels fulls informatius per als seus associats
- PUNT DE VOLUNTARIAT
 - Tasques manipulatives de comptar, ensobrar i etiquetar el seu full bimensual
- AMPA IES
 - Tasques d'ensobrament del seu butlletí trimestral
- PARTICIPACIO EN CAMPANYES
 - Recollida de llibres infantils i juvenils promogudes per l'ONG Interlibros
- DINAMITZACIÓ D'UN GRUP DE VOLUNTARIS I VOLUNTÀRIES ALUMNESANCIANS DE LA RESIDÈNCIA SABADELL GENT GRAN
 - Tallers d'expressió intergeneracional: elaboració de pel·lícules i anuncis conjuntament joves i ancians.

Comunitats d'aprenentatge

Què és

Les comunitats d'aprenentatge és un projecte educatiu de transformació de l'entorn per poder aconseguir l'èxit escolar de tots els alumnes, ja que amb la participació dels membres de l'entorn, famílies, voluntaris, associacions culturals, esportives... es crea un entorn afavoridor d'aprenentatge per a totes les persones i, al mateix temps un clima de solidaritat i convivència: la participació de les famílies s'integra dins el funcionament normal del dia a dia escolar. La formació i l'educació dels fills i filles no és només responsabilitat de l'escola. Els pares i mares necessiten poder participar, aportant els seus coneixements. Amb la participació dels familiars a les aules apareixen tot una sèrie de punts forts que val la pena aprofitar:

- La motivació de l'alumnat a l'hora d'enfrontar-se a l'activitat concreta que es porta a terme.

- La superació de l'angoixa familiar i l'augment de la confiança cap els professionals al poder vivenciar el treball que està fent el seu fill/a i com es mostra de competent en les tasques a realitzar, tot i tenir en compte les seves discapacitats.
- L'efecte crida que promou cap a la resta de familiars, amics o coneguts a l'entorn del treball pedagògic que s'està fent des de l'escola.

Exemples de què fem dins l'escola amb pares o familiars

Infantil

- CANTEM
- FEM MASSATGES



Primària

- PREPAREM LA TAPA DE L'ÀLBUM
- FEM UN CALENDARI D'ADVENT
- LA BOTIGUETA
- FEM DISFRESSES
- LLEGIM EL CONTE PER SANT JORDI
- LES NOSTRES MASCOTES
- EXPLICACIÓ DE CONTES
- L'OFICI DELS PARES
- TREBALLEM L'HORT



Secundària

- ELS ESMORZARS DE LES ÀVIES
- CONSTRUCCIÓ DE PESSEBRES

Exemples de què fem dins l'escola amb diferent alumnat

Secundària

- EXPLIQUEM CONTES ALS NOIS DE PRIMÀRIA
 - PREPARANT-LOS PRÈVIAMENT I EXPLICANT-LOS A LA CLASSE
 - ACOMPANYANT-LOS A LA BIBLIOTECA
- «JUGUEM» A BOTIGUES AMB ELS NOIS DE PRIMÀRIA

Exemples de què fem fora l'escola

Què és

Diferents persones o col·lectius ens aporten coneixements (on nosaltres som agents passius), però sobretot, nosaltres podem aportar coneixements (i esdevenir agents actius).

Donem molta importància a les escolaritats compartides, però sobretot a les activitats compartides amb altres centres del nostre entorn. És una dinàmica que ajuda a la possibilitat de viure contextos escolars ordinaris per part dels alumnes dels centres d'educació especial. Per als alumnes de l'escola ordinària, aquest també en resulta un intercanvi positiu, ja que els permet conèixer, conèixer i aprendre dels alumnes provinents d'escoles d'educació especial, valorant les capacitats reals dels nostres alumnes.

També els professionals d'ambdós tipus de centres s'enriqueixen en l'intercanvi de coneixements.

- **L'escolaritat compartida és aquell tipus d'escolarització que propicia la col·laboració entre centres**, optimitzant els recursos personals i materials d'ambdues escoles, a partir de compartir un mateix alumne, la qual cosa implica l'organització i programació de tota una sèrie d'activitats.



- **Les activitats compartides**, es comparteixen activitats entre diferents escoles de manera puntual o sistemàtica en funció dels interessos.

Primària

- Activitats compartides amb diferents escoles amb les quals realitzem escolaritat compartida: teatre, jocs al pati, elaboració del calendari per l'any, dansa contemporània, activitats de plàstica, l'hort i el blog de l'hort compartit amb el CEIP La Roureda Els nostres horts.
- Teatre i taller de plàstica que ens realitzen els alumnes de l'aula d'acollida de l'IES Agustí Serra.
- Coral amb diferents escoles d'educació especial de Sabadell i una escola de música Cors amb cor
- Un grup convida a les nostres instal·lacions a un grup del CEIP Can Deu per explicar-los: què són i com es juga a les bitlles catalanes i com jugar als malabars, com a contrapartida, l'alumnat del CEIP Can Deu ens convida a la seva escola per explicar-nos com es juga un esport normatiu d'equip.
- Miniolimpíades amb el CEE Bellapart.

Secundària

- Partit de futbol i basquet amb l'escola taller Xalest
- Cross amb el CEE Bellapart i Xalest
- Intercanvi amb una escola d'EE de Limoges (França). Ells han vingut a visitar-nos i nosaltres hi anirem el juny d'enguany.



Transició

- Per la Diada de Sant Jordi el nostre alumnat va a fer un taller a l'IES Agustí Serra explicant les tècniques utilitzades per l'elaboració dels productes artesanals que venen en el que anomenem "La Paradeta" i que els serveix per costejar-se part del seu viatge de final de curs.
- Intercanvi d'experiències a l'etapa 16-20 dins l'àmbit d'hostaleria amb el CEE Margassa de Badalona (escola de PQPI), i també amb els alumnes de l'escola ordinària Servator amb qui s'ha compartit les estades al Vapor Llonch.
- Activitats HORT a l'escola ordinària La Inmaculada L'hort de l'amistat.

Participació activa en l'entorn

Què és

Participar obertament al barri, ciutat... i fins i tot a l'estranger!

Com?

- A la ciutat: en les activitats del programa de Ciutat i escola: amb programes de Ciutadania, assistència a teatre, cinema, exposicions...
- Al barri: assistint als serveis que ens ofereix: Biblioteca, parcs, diversos establiments... i col·laborant en la seva revista, en el Pregó de Festa Major, en la cercavila de Carnestoltes...
- Estranger: correspondència amb una escola d'educació especial de Brasil, intercanvi amb una escola d'educació especial de Limoges (França).



Objectiu final del nostre projecte: què pretenem aportat als nostres alumnes?

- Potenciar les competències, habilitats i els coneixements relacionats amb l'equilibri personal (autoconeixement, autoestima...) i establir relacions interpersonals adequades en els entorns en que participa (sentiment de pertànyer a grup amb diferències i capacitats).

- Assolir una autodeterminació que li possibiliti d'escollir en funció dels seus interessos i motivacions, i pugui així esdevenir membre actiu de la societat, com a ciutadà responsable i solidari, gaudint d'una integració social i qualitat de vida en tots els entorns on es desenvolupa.
- En definitiva, formar ciutadans competents que se sentin satisfets en les seves competències tot acceptant les seves limitacions, i que puguin ser capaços de posar el seu gra de sorra per poder millorar el món que els ha tocat viure.

Conclusions

Els fets els aconseguim a poc a poc, però amb passió, compromís i perseverança.

Com tot col·lectiu, hem passat diferents períodes i que com a tal, hem anat traçant el camí que ara ens defineix: hem anat evolucionant des de la nostra necessitat tant teòrica com pràctica: trencant esquemes, trencant tòpics demagògics... i procurant avançar cap allà on desitgem: una societat més oberta on tothom hi tingui cabuda com a bons/es ciutadans/es i com a bons/es treballadors/res segons les possibilitats de cadascú.

Creiem que totes les persones amb DID poden aportar valor a la societat, si la societat és sensible a les seves aportacions. I l'etapa educativa hi juga un paper fonamental a l'hora d'assolir el grau de competències i habilitats personals i socials, que li facilitaran un major integració i compromís amb la societat.

Pensem també, que cada cop més la societat va acceptant amb més normalitat el nostre col·lectiu com a persones de ple dret.

Bibliografia emprada i complementaria

Dincat (2010). *Model de formació durant l'etapa de transició a la vida adulta, per a persones de 16 a 21 anys amb discapacitat intel·lectual i del desenvolupament*.

Monfort, M. i Monfort Juarez, I. (2001). *En la mente I*. Madrid: Entha ed.

Monfort, M. i Monfort Juarez, I. (2009). *En la mente I*. Madrid: Entha ed.

Caruana, A. i Tercero, M^a P. (2012). *Cultivando emociones (Educación Emocional de 3 a 8 años)*. Biblioteca Virtual del CEFIRE de Elda. Disponible a: www.lavirtu.com

FAROS (2012). (Sant Joan de Déu Observatorio de salud de la infancia y adolescencia). *Como educar las emociones (la inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia)*.

Segura, M. i Arcas, M. (2001). *Decideix vol I. Programa de competència Social*. Educació Primària. Generalitat de Catalunya.

Carpena, A. (2006). *Educació socioemocional a primària*. Vic: EUMO.

PUC de la cooperació i la creativitat (2012) Eina pedagògica per treballar la intel·ligència emocional, la resolució de conflictes i l'educació de valors. Disponible a: www.puc-pac.com

Programa de educación emocional. Gestión de conflictos

Aida Arredondo, Cristina Sanchís, Gisela Baz, Itziar Villán

aidaarredondo@gmail.com, cris.sanchis28@gmail.com, gisela.baz@gmail.com,
itziarvillan@gmail.com

Universitat de Barcelona

Resumen. El programa que hemos desarrollado está enmarcado dentro de la temática de la Educación Emocional. Según la tesis doctoral de Obiols (2005), si nos centramos en los programas de Educación Emocional, las principales áreas a trabajar son: la inteligencia emocional, el conocimiento de las propias emociones, la autoestima, la automotivación, la empatía, la resolución de problemas, las habilidades sociales, etc. Por lo tanto, como no podemos abarcar toda la temática, nos hemos centrado en los cuatro bloques que creemos que son los más importantes a desarrollar según las necesidades detectadas en un grupo determinado. Éstos tienen la finalidad de desarrollar determinadas competencias relacionadas con la gestión de las emociones, la autoestima, las habilidades socioemocionales y la resolución de conflictos.

En este programa se exponen veintiuna sesiones repartidas en los cuatro bloques que lo conforman, cinco sesiones para cada bloque y una final de valoración por parte del alumnado.

Este programa se pensó con el fin de llevarlo a cabo en una escuela determinada, para tratar las necesidades de un grupo de alumnos de la etapa de Educación Primaria. De todos modos, esperamos que pueda serle útil a otros profesionales pudiéndolo adaptar a nuevos contextos.

Objetivos

1. Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones.
2. Desarrollar la capacidad de comprender y regular las propias emociones.
3. Desarrollar el propio auto-concepto y una autoimagen positiva.
4. Potenciar actitudes de respeto y aceptación sobre la propia singularidad y la de los demás.
5. Desarrollar competencias para la resolución positiva de conflictos.

Exposición del Trabajo

Destinatarios

Los destinatarios del programa son un grupo de veintidós alumnos de edades comprendidas entre los siete y los diez años, es decir, 3º, 4º y 5º de Primaria. Hay tres niños y cuatro niñas de diez años, tres niños y dos niñas de nueve, cinco niñas y cuatro niños de ocho y un niño de siete.

Es un grupo que se forma a partir de los niños de estos cursos que hacen uso del servicio del comedor escolar. Por este motivo, es posible, que cada día varíe un poco el número de alumnos. Después de comer disponen de unos quince o veinte minutos de recreo y, entonces, se dirigen a un aula para realizar una hora de estudio. En este espacio en que los alumnos deberían hacer los deberes, suceden todo tipo de conflictos, debido a que se producen con frecuencia situaciones de violencia y agresiones verbales y/o físicas. Desde el inicio del curso han trabajado dos monitoras de comedor y, ahora, ocupa el lugar una maestra de Educación Infantil.

Identificación de las necesidades del contexto que originarán la intervención

Este programa nace de un modelo de consulta cuando el profesorado expresa su preocupación ante una situación de agresividad dentro del grupo; sobre todo haciendo especial hincapié en el grupo –clase de 4º de Primaria. Esta situación les hace sentirse impotentes y angustiados por la falta de recursos para poder gestionar la situación actual. Los propios alumnos expresan que la situación es "insostenible" y las faltas de respeto entre ellos y ellas han ido in crescendo.

De este modo, las áreas de actuación de este programa responden a las necesidades de este grupo concreto, el cual muestra dificultades en sus relaciones interpersonales y conductas conflictivas en el entorno escolar.

El programa está centrado en la temática de Educación Emocional y está pensado para llevarse a cabo con niños y niñas de ocho a diez años. Los ámbitos a trabajar son la inteligencia emocional, la autoestima, las habilidades socioemocionales y la resolución de conflictos. Aunque son temáticas que están interrelacionadas, las trabajaremos diferenciadas en cuatro bloques de cinco sesiones, con una duración de treinta minutos cada una. Finalizaremos con una última sesión de valoración por parte del alumnado. En total, tendremos veintiuna sesiones, en las cuales intentaremos desarrollar algunas competencias para la mejora de la convivencia y el bienestar emocional de este grupo-clase.

Con este programa esperamos potenciar valores como el respeto, la solidaridad o la aceptación que puedan extrapolarse a todas las situaciones de la vida y, por supuesto, a sus respectivas clases y relaciones con otros alumnos y profesores, dentro del entorno escolar. El modelo del programa responde a un modelo de aprendizaje constructivista y significativo, basado en las experiencias y adquisición de los conocimientos, de una manera vivencial y experimental. Por ello, las sesiones tratarán de ser prácticas en su esencia, aunque se apoyen en una base teórica.

Diseño de evaluación

Dado que no hemos podido finalizar el programa y que está en fase de aplicación, no disponemos de la evaluación final pero sí que contemplamos cómo se evaluará la ex-

perencia. Con la evaluación pretendemos conseguir la mejora de este programa, para ello intentaremos dar respuesta a una serie de aspectos (Fernández–Ballesteros, 1995):

- Comprobar la utilidad del programa.
- Servir de base para la mejora continua.
- Promover procesos de aprendizaje colectivo e individual.
- Comprender los límites y aciertos del programa.

Instrumentos y estrategias de evaluación

Consideramos el programa como una aportación organizada y sistematizada de diferentes sesiones entorno a la Educación Emocional, con una vocación correctiva de acciones violentas y, también, con las expectativas de una prevención para poder dotar de recursos al alumnado y mejorar, así, sus relaciones interpersonales potenciando una educación integral.

Para ello hemos elaborado una serie de plantillas para la recogida de datos que puedan facilitarnos la evaluación de los logros predeterminados desde dos perspectivas:

- Perspectiva de la persona que lleva a cabo el programa (docente):

Ficha de registro de cada sesión, para favorecer una evaluación continuada por parte de las personas que llevan a cabo el programa. También nos ayudará a tener una visión global al concluir el programa para poder hacer una valoración final de éste.

- Perspectiva del alumnado:

Cuestionario de valoración personal del programa, con algunas preguntas sencillas para que el alumnado pueda evaluar el programa y el papel del dinamizador.

Collage portada del portafolio, el cual irán elaborando a través de las actividades escritas, que favorezca una valoración cualitativa del programa y ayude a la autorreflexión del propio alumnado.

Resultados, conclusiones y prospectiva

La educación en las escuelas siempre se ha basado en la adquisición de los conocimientos y contenidos que marcaba el currículo, en base a la ley orgánica que determinaba el sistema educativo en cada momento. No obstante, en los últimos años, se ha visto incrementado el número de centros, docentes y familias interesadas en la formación de la Inteligencia Emocional, de manera transversal, como parte propia del currículum educativo para el desarrollo personal y formativo del alumnado.

Este programa tan solo es una pincelada de lo que conllevaría un trabajo eficaz sobre el desarrollo emocional de las personas. Creemos que el hecho de desarrollar la Inteligencia Emocional nos permitirá ser felices y mejores personas y, a su vez, ayudar a las demás a serlo. Esto nos permitirá gestionar y regular nuestras propias emociones y sentimientos tales como la ansiedad o los conflictos. Por eso, creemos importante empezar a contribuir en la implantación de este tipo de formación en las escuelas, aunque sea a partir de pequeños proyectos, como puede ser este modelo de programa.

En la última década la Educación Emocional ha entrado con fuerza en el sistema educativo. El ser humano se ha dado cuenta de que no basta con adquirir muchos conocimientos si, en la práctica, somos incapaces de gestionar nuestras propias vidas. Además, la finalidad máxima de las personas, en general, es alcanzar la felicidad o la satisfacción. Por lo tanto, la escuela debería educar para lograr personas satisfechas, por encima de todo.

A pesar de la conciencia colectiva de la necesidad de este tipo de formación, a menudo nos quedamos con la parte teórica y cuesta llevar a cabo este tipo de aprendizajes. Por un lado, por la falta de formación de los maestros y, por el otro, por no saber cómo transmitirla, ya que no se puede "enseñar" como tal, sino que es necesaria e imprescindible la figura de alguien que te acompañe en el proceso de aprendizaje.

Es por todo esto que consideramos importante facilitar este tipo de programas a los centros, ya que lo consideramos un buen recurso para los docentes que deseen comenzar a trabajar aspectos emocionales en sus aulas, más allá de que este programa naciera de una demanda específica en un contexto particular.

El primer bloque, sobre Inteligencia Emocional, nos lleva a comprender que esta es educable y permite concienciarnos de la necesidad de reconocer las propias emociones y gestionarlas, ya que son el motor que marcan nuestras acciones. En el segundo bloque, sobre la autoestima, nos ayuda a reflexionar sobre la importancia de creer en nosotros mismos, para poder alcanzar el propio bienestar y ayudar a los demás a alcanzarlo. El tercer bloque, sobre las habilidades sociales, nos lleva a identificar la importancia de saber ponerse en la piel de las personas, no solo para comprender a los demás sino para que a su vez ellos y ellas te comprendan. Esto nos llevará a una mejor integración social. El bloque sobre la resolución de conflictos es el último aspecto que pretendemos trabajar, aunque no por ello es menos relevante, ya que se trata de, una vez concienciados todos los aspectos anteriores, tener la capacidad de poner en práctica habilidades que promuevan el bienestar personal y colectivo.

Este programa se realiza a medida, para un grupo concreto que tiene un problema determinado, por lo tanto, se aplica de manera correctiva cuando el conflicto ya ha tenido lugar. Nos atrevemos a anticipar que al grupo clase destinatario le será muy útil trabajar todos estos aspectos, pero nos gustaría remarcar que la Educación Emocional

es una herramienta de prevención primaria y que no solo debe aparecer de manera correctiva y, menos aún, de una forma puntual.

Un niño o niña que se desarrolle con competencias emocionales estará más preparado para enfrentar la vida con éxito, tanto en lo personal, como en su parte académica o profesional. Se podría decir que es una forma de prevención para no convertirnos en adultos con altos niveles de estrés o depresión.

Defendemos también el comenzar lo antes posible a trabajar la Educación Emocional, desde la etapa de Educación Infantil, ya que el asentar unas buenas bases nos ayudará a garantizar un mayor nivel de salud y bienestar emocional a lo largo de la vida. Esperamos que, con el tiempo, docentes, familias y la sociedad en general, recojan todas estas demandas y se dé respuesta desde las administraciones o instituciones, con una apuesta clara y firme en la educación de competencias socioemocionales.

Cuestiones y consideraciones para el debate

Al llevar a cabo nuestro programa en la escuela, nos han surgido diferentes reflexiones que consideramos de especial interés para llevar a debate dentro del entorno escolar. Cabe destacar que aún no hemos podido finalizar la puesta en práctica del programa. Por este motivo todavía no podemos extraer alguna conclusión o valoración en firme. De todas maneras, al considerar la evaluación como un proceso sí que nos permite poder ir desarrollando una serie de ideas:

1. Es necesaria una buena base formativa en los docentes que quieran llevar a cabo este tipo de experiencias por diversos motivos. En primer lugar, para ser capaces de acompañar a los niños en las diferentes emociones, sentimientos y estados de ánimo que van surgiendo a raíz de las actividades. Frente a sus conflictos expresados o sus roturas emocionales, el educador debe intervenir. Pero, ¿estamos los adultos realmente preparados para llevar a cabo esta empresa? ¿Es adecuada la formación en Inteligencia Emocional que ofrecen en el grado de Magisterio? ¿Hasta qué punto tenemos competencias el personal docente para actuar e intervenir con nuestro alumnado? ¿De qué forma gestionamos nosotros los sucesos que causan desequilibrio emocional en nuestras vidas?

Y en segundo lugar, por qué el profesorado debe asumir los valores que quedan implícitos dentro del programa como suyos. Debe interiorizar los valores que transmite, de manera consciente durante las sesiones, para no dejar de transmitirlos durante su práctica educativa en el resto del horario escolar. El programa en sí cobra valor y resulta realmente eficaz cuando se aplica ante cualquier situación de la vida en el aula. Vivir la educación a través de la ética es una posición que se adopta como profesional y se desprende de una forma tan sutil que los alumnos quedan impregnados de esa ética

de una manera casi imperceptible. Hemos podido comprobar cómo surgen cambios de conducta y que desaparecen adjetivos como “conflictivo”, “rabioso”, “nervioso”, “mal-educado” cuando el contexto cambia, los niños “cambian”. ¿Hasta qué punto somos responsables de las actitudes y de las conductas de nuestro alumnado? ¿Qué estrategias utilizamos como docentes? ¿Con qué mirada se acerca uno a esta profesión? ¿Realmente la figura del docente ha hecho una introspección para descubrir cuáles son sus valores y creencias?

2. El impacto emocional que causan nuestras actuaciones como docentes en el aula no se puede medir. Durante la aplicación del programa nos ha sorprendido el poco “control” y “consciencia” que tenemos los docentes sobre el impacto emocional que causamos en nuestros alumnos, fruto de nuestras propias acciones educativas. A veces, una palabra o un gesto han producido una modificación en la persona del alumno o ha llevado a una mayor reflexión que toda la sesión en sí. A veces, una sesión que pensamos que había pasado por alto ha fomentado un cambio de consciencia colectiva. ¿Realmente existe una consciencia del profesional de la educación sobre cuál es el impacto emocional sobre su alumnado? ¿Se ejerce esta profesión desde la consciencia más absoluta? ¿Qué transmitimos y cómo por currículo oculto? ¿Qué estamos aprendiendo en la escuela? ¿Matemáticas, catalán? ¿O supervivencia, competitividad, buscar la aprobación? ¿Aprendemos a querernos y a querer a los demás? ¿Se es consciente de esta responsabilidad?

3. El grupo con el que hemos trabajado, era un grupo donde surgían muchos conflictos y se resolvían siempre de manera destructiva, ya fuera con insultos o bien con agresiones físicas. Reinaba la ley del más fuerte. Aplicando la frase: el mayor protege al pequeño y el pequeño respeta al mayor, no han vuelto a producirse agresiones físicas. En cuanto a las agresiones verbales han ido disminuyendo paulatinamente con el paso de los días. Ellos y ellas mismas reconocen estas agresiones y han pasado, como grupo, a denunciarlas en lugar de irlas reproduciendo. La maestra se ha encargado de proteger a los alumnos para que no tengan que “defenderse”, además de mostrarles diferentes estrategias para protegerse ellos mismos de los ataques que puedan producirse. Naturalmente, uno de los trabajos principales ha sido fortalecer la autoestima de todo el alumnado. Han podido comprobar que, detrás de cada conducta negativa de un compañero, hay una historia propia que le empuja a comportarse así. Han podido descubrir que, a menudo, se “comportan mal” porque no conocen otra manera de canalizar lo que les pasa o lo que les preocupa. Han podido desarrollar la empatía y el diálogo. Por tanto, ¿es realmente el docente un gestor de conflictos en nuestras escuelas? ¿Cómo gestionamos nuestros propios conflictos los adultos? ¿Qué modelo le ofrecemos al alumnado?

4. Queremos defender el poder trabajar con grupos pequeños. Ya que el número de alumnos por grupo clase actual (veintisiete alumnos) no permite incidir al educador en los aspectos emocionales de sus alumnos. Todos los aspectos nombrados anteriormente han sido proporcionados a este grupo de una manera más superficial de lo que nos hubiese gustado, ya que la parte en la que el educador les ofrece a modo de píldora una reflexión individual, un regalo, para que se puedan llevar a casa y pensar sobre ello, resulta muy complicado en un grupo grande. Creemos que si se pudiera trabajar con la mitad del grupo y llevar a cabo el programa (y cualquier asignatura), sin estar las aulas masificadas, se evidenciaría más la eficacia y los resultados serían visibles con una mayor rapidez. Trabajar en grupo, pero respetando las individualidades y dándole a cada una la atención que se merece, permite que los procesos de aprendizaje queden mucho mejor instalados. La reflexión final no puede ser otra que... ¿hacia qué modelo educativo evoluciona nuestro país?

Bibliografía citada y complementaria

Aguirre, A. et al. (2006). *La medición escolar. Una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona: Graó.

Alcántara, J. A. (2005). *Educación la autoestima. Métodos, técnicas y actividades*. Barcelona: CEAC.

Bisquerra, R., y Álvarez, M. (2002). La competencia emocional. *Manual de orientación y tutoría* (pp. 144/69-144/83). Barcelona: Praxis

Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (8ª Ed.). Barcelona: Wolters Kluwer.

Carpena, A. (2006). *Educació socioemocional a primària. Materials pràctics i de reflexió* (2ª Ed.). Vic: Eumo.

Caruana Vañó, A. (coord.). (2005). *Programa de Educación Emocional para la prevención de la violencia. 2º ciclo d'ESO*. Recuperado el 20 de noviembre de 2012. Disponible en:

<http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Biblinter/Valencia Programa Educa emocional 2 CicloESO.pdf>

CEIP Ana María Matute (sin fecha). Recuperado el 18 de noviembre de 2012. Disponible en: <http://cp.anamariamatute.getafe.educa.madrid.org>

Documento de reflexión para el profesorado. Conocimiento del alumno. Características psicológicas del niño/a de segundo ciclo (sin fecha). Recuperado el 18 de noviembre de 2012. Disponible en: [http://apoclam.org/cdprimaria/doc/general/caracteristicas psicologicas 2 ciclo.pdf](http://apoclam.org/cdprimaria/doc/general/caracteristicas_psicologicas_2_ciclo.pdf)

- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence*. Barcelona: Kairós S. A.
- GROP, y Zurita, A. (2009). *Actividades para el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños*. Barcelona: Parramón.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R., y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Monjas, M. I. (2007). *Cómo promover la convivencia. Programa de Asertividad y Habilidades Sociales (PAHS)*. Madrid: CEPE.
- Novara, D., y Passerine, E. (2005). *Educación socioafectiva*. Madrid: NARCEA S.A.
- Obiols, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu*. Tesis doctoral per optar al títol de Doctora per el departament de Mètodes de Investigació i Diagnòstic en Educació (MIDE), Universitat de Barcelona, Barcelona, Espanya.
- Renom, A. (Coord.). (2003). *Educación emocional. Programa para la educación primaria*. Barcelona: Praxis.
- Salvador Granados, M. (2000). *Programa de desarrollo emocional*. Granada: Aljibe, S. L.
- Sastre, G., y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Trabajamos en Primaria la Inteligencia Emocional (2011). *Colegio El Porvenir*. Recuperado el 20 de noviembre de 2012. Disponible en: http://www.fliedner.es/index.php/elporvenir/es/actividades_primaria_ie
- Vallés Arándica, A., y Vallés Tortosa, C. (2001). *Las habilidades sociales en la escuela. Una propuesta curricular*. España: EOS.
- Vera Garcia, M. M. (Febrero, 2009). El desarrollo emocional de los niños. *Innovación y experiencias educativas*, nº 15. Recuperado el 18 de noviembre de 2012. Disponible en: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_15/MARIA%20DEL%20MAR_VERA_2.pdf
- Zilda, A. P., Del Prette, A. (2002). *Psicología de las habilidades sociales: terapia y educación*. España: Manual Moderno.

Formación docente y competencias. Nuevas necesidades formativas

Eva María Torrecilla Sánchez, Patricia Torrijos Fincias, María Esperanza Herrera García, Juan Francisco Martín Izard

emt@usal.es, patrizamora@usal.es, espe@usal.es, jfmi@usal.es

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca

Resumen. Durante años el constructo enseñanza-aprendizaje estaba formado por dos elementos principales: contenidos y objetivos. Actualmente, se ha producido un cambio en este combinado, delegándose a un segundo plano los objetivos para dejar paso a un nuevo concepto: "competencias", estableciendo una nueva definición del constructo.

En concreto queremos comprobar el lugar que ocupan estas competencias en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria obligatoria y posobligatoria, es decir, en el marco del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas⁸; con ello podemos valorar en qué aspectos debemos profundizar en esta formación para diseñar programas formativos adecuados a las necesidades de los alumnos, donde abordemos aspectos relativos a resolución de conflictos, educación en valores, educación emocional, etc., todos ellos ligados a las competencias.

Palabras clave: competencia, resolución de conflictos, educación emocional, valores, educación superior

Abstract. For many years the teaching-learning was formed by two main components: content and objectives. At present, there has been a change in this combined, delegating a back seat the objectives making way for a new concept: "competencies", establishing a new definition of the construct.

In particular we want to check the place of these competencies in initial teacher training for secondary education compulsory and post-compulsory, under the Master Teacher of Secondary School Education, Vocational Training and Language Education, we thereby assess which aspects we should delve into this training, to design training programs adapted to the needs of students, where we address issues relating to conflict resolution, values education, emotional education, etc.

Keywords: competence, conflict resolution, emotional education, values, higher education

(8) A partir de ahora nos referiremos a él como Máster de profesorado

Objetivos

Nuestra pretensión, en este estudio es dar respuesta a una serie de interrogantes; el primero,

¿Qué supone formar en competencias?; mediante el cual tenemos como objetivos, delimitar el término competencia, y, en segundo lugar, comprender la importancia de las competencias en la formación.

En segundo lugar, ¿Qué competencias deben adquirir los futuros docentes de Educación Secundaria obligatoria y posobligatoria para desarrollar esta labor, desde una educación fundamentada en la mejora de la convivencia?, lo que se desglosa en una serie de objetivos más concretos como conocer las competencias a adquirir por los futuros docentes de Educación Secundaria ligadas a valores, convivencia y resolución de conflictos.

Desarrollo Teórico

Al hablar de formación en competencias fijamos la mirada en el Espacio Europeo de Educación Superior; sin embargo, las competencias no son un término elaborado con la implantación del Plan Bolonia en las Universidades Europeas, sino que desde siempre han estado presentes para los titulados de Formación Profesional, a quienes se les solicitaba y solicita en su formación que fueran y sean capaces de transferir sus aprendizajes en los centros a diferentes campos (Carabaña, 2011). Teniendo en cuenta este primer aspecto, podemos entender que las competencias guardan relación con la adquisición de destrezas; no obstante, consideramos de interés reflexionar en torno a la primera cuestión planteada: *¿qué supone formar en competencias?*

En el párrafo anterior hemos señalado qué puede suponer la formación en competencias; conjuntamente, nos parece fundamental hacer referencia a diferentes definiciones del término para poder establecer qué implica la formación en competencias. En consecuencia, mostramos algunas definiciones elaboradas por diferentes autores (ver cuadro 1).

Junto a estas definiciones, De Miguel (2005) señala que una competencia incluye tres elementos: *intención, acción y resultado*.

A través de todos estos aspectos, podemos establecer que las competencias hacen referencia a las capacidades que un individuo posee y pone en práctica en un contexto determinado, ya sea social, profesional o personal. Si nos centramos en la relación de las competencias con la formación, teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, podemos establecer que hace referencia a la acción de “guiar” al discente para transferir habilidades a los diferentes contextos, es decir, potenciar o formar para la vida

social. Lo que nos plantea, que formar en competencias supone un medio importante para el desempeño de la labor profesional, al dar respuesta a los requisitos del mercado laboral (Gairín, 2011).

Cuadro 1. Definiciones de competencias (Torrecilla, 2012)

Spencer y Spencer (1993, p. 9)	«una característica subyacente en una persona que está causalmente relacionada con el desempeño, referido a un criterio superior efectivo, en un trabajo o situación»
Bunk (1994, p.9)	«Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y aptitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible, está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo»
Le Boterf (1996, p. 23)	«Una construcción, a partir de una combinación de recursos (conocimientos, saber hacer, cualidades o aptitudes, y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño»
PISA (2008, p. 18)	«Combinación de destrezas, conocimientos y actitudes. (...)Relacionado con la capacidad de los alumnos para aplicar conocimientos y destrezas en materias clave y para analizar, razonar y comunicarse de manera efectiva mientras plantean, resuelven e interpretan problemas en situaciones diversas»
Cano (2011, p. 25)	«Lo que caracteriza la competencia es su aplicabilidad, su transferencia, el saber movilizar los conocimientos que se poseen en las diferentes (y cambiantes) situaciones de la práctica»

En conclusión, formar en competencias hace referencia a uno de los pilares de la educación señalado por Delors (1996), “aprender a hacer”, teniendo en cuenta que se ha de adaptar el conocimiento a la práctica profesional. Es decir, siempre ha estado presente la formación en competencias aunque su plasmación legal es relativamente reciente.

Una vez profundizado en este primer interrogante, intentamos dar respuesta al segundo de ellos: *¿Qué competencias deben adquirir los futuros docentes de Educación Secundaria obligatoria y posobligatoria para desarrollar esta labor, desde una educación fundamentada en la mejora de la convivencia?* Para ello, es conveniente remitirnos al momento en que las competencias empiezan a formar parte de la Educación Superior en España. Este inicio se plantea legislativamente con el Real Decreto 1393/2007, de

29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En este documento legislativo se señala que: “los planes de estudio conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. (...). La nueva organización de las enseñanzas incrementará la empleabilidad de los titulados (...). De acuerdo con el mismo, la formación de los futuros docentes de Educación Secundaria, mediante el máster específico, debe desarrollarse mediante competencias. Estas competencias, se presentan en la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. De todas las competencias que se señalan en esta orden, entresacamos aquellas que guardan relación con valores, convivencia y resolución de conflictos:

Competencias generales:

- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula, dominar destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula, y abordar problemas de disciplina y resolución de conflictos.
- Diseñar y desarrollar espacios de aprendizaje con especial atención a la equidad, la educación emocional y en valores, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres, la formación ciudadana y el respeto de los derechos humanos que faciliten la vida en sociedad, la toma de decisiones y la construcción de un futuro sostenible.

Competencias específicas:

- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y en el centro, abordar y resolver posibles problemas.
- Promover acciones de educación emocional en valores y formación ciudadana.
- Fomentar un clima que facilite el aprendizaje y ponga en valor las aportaciones de los estudiantes.
- Dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite en aprendizaje y la convivencia.

Competencias transversales:

- Comunicarse de manera efectiva, de forma verbal y no verbal, tanto utilizando sus recursos personales como apoyándose en las tecnologías de la información y de la comunicación.
- Mantener un equilibrio socioemocional basado en la autoestima, la automotivación, la autocrítica y el autocontrol.

- Ejercer su profesión con responsabilidad, actuando con empatía y ejerciendo el liderazgo.

Observamos cómo estas competencias vienen agrupadas en tres tipos: generales, específicas y transversales. Esta agrupación se elabora de acuerdo con el Proyecto Tuning (Comisión Europea, 2006) haciendo referencia las competencias *generales* a aquellas que identifican los elementos compartidos que pueden ser comunes a cualquier titulación, en nuestro caso a la formación general de los docentes; las competencias *específicas* hacen referencia a especificidades propias de una titulación, en este caso la formación en las diferentes especialidades del máster; y las *transversales* se caracterizan por su importancia para la vida como ciudadano, diferenciándose⁹ entre instrumentales, sistemáticas e interpersonales.

Junto a esta agrupación se encuentra la señalada por CNICE, 2007, (en Hernández, 2008). Estableciéndose tres tipos que guardan relación directa con los anteriores:

Competencias básicas: las que debe poseer todo el profesorado para desempeñar su actividad docente de forma general, es decir, recursos que debe dominar, metodologías que debe conocer, etc.

Competencias avanzadas: hacen referencia a las que facilitan el desempeño profesional de manera autónoma y creativa. En estas competencias el docente debe ser capaz de innovar.

Competencias específicas: las referidas a los propios puestos docentes, ej.: directores, coordinadores, especialidades docentes (biología, lengua, etc.).

De acuerdo con ambas agrupaciones, las cuales consideramos similares, existiendo una diferencia entre el modelo de CNICE (2007) que señala la categoría de competencias avanzadas y el Proyecto Tuning que habla de competencias transversales. A nuestro entender ambas son importantes, destacándose que las competencias avanzadas guardan gran similitud con las transversales ya que las primeras forman parte de competencias que han de ser trabajadas de forma general y guardan importancia en la vida social y personal de los estudiantes como futuros trabajadores.

(9) *Instrumentales:* herramientas para el aprendizaje y la formación. *Sistemáticas:* relacionadas con el conjunto y la capacidad de gestionar adecuadamente la totalidad de la actuación. *Interpersonales:* capacidades que permiten mantener una buena relación social con los demás. (Cano, 2011, p. 28).

Conclusiones

La formación en competencias supone la transferencia de las habilidades adquiridas o adquirir por los estudiantes de Educación Superior a sus futuros entornos de trabajo. En el caso concreto que nos inquieta, existen un número importante de competencias que guardan relación con los valores, lo que a su vez supone una profundización mayor en ellas, que a nuestra manera de entender deben de ser fundamentadas en todas y cada una de las materias de los estudiantes del Máster de Profesorado.

No debemos de olvidar que la sociedad en la que nos encontramos ha sufrido múltiples cambios (crisis económica, diferentes tipos de familias, convivencia de diferentes culturas, etc.), que ha incrementado en los escenarios educativos los problemas de convivencia, lo que a su vez ha supuesto que los problemas de convivencia en las aulas sean una de las principales preocupaciones de los docentes (Torrego, 2006). Por todo ello, es fundamental que profundicemos en competencias convivenciales, relativas a la resolución de conflictos, y por supuesto en todos los aspectos relacionados con los valores que las mismas conllevan, ya que ayudaran a los futuros docentes a ser capaces de transferir estos aprendizajes a las aulas para ser competentes en la resolución de conflictos y por supuesto, mejorando la convivencia en sus centros educativos.

Cuestiones y consideraciones para el debate

Este estudio teórico, pretende ser un primer paso para el desarrollo de futuros programas formativos, dirigidos al colectivo señalado, por lo cual, es primordial partir de una revisión teórica del estado de la cuestión para posteriormente satisfacer todas las carencias que se puedan encontrar respecto a la formación en competencias, específicamente en los tres componentes señalados, que han de adquirir los futuros docentes. Por ello, debemos plantearnos una serie de cuestiones:

¿Se está planteando adecuadamente la formación en competencias en Educación Superior?

Los futuros docentes, estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria, *¿Salen realmente preparados para implementar espacios de convivencia positiva en sus centros? ¿Son capaces de resolver diferentes tipos de conflictos de manera efectiva?*

Estas dos cuestiones nos permitirán mejorar la situación actual, ayudando a los futuros docentes y centros educativos a gestionar entornos de convivencia

Bibliografía citada y complementaria

Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional (CEDEFOP)*, 1, 8-14.

Cano, E. (2011). *Buenas prácticas en la evaluación de competencias. Cinco casos de Educación Superior*. Barcelona: Laertes educación.

Carabaña, J. (2011). Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, 1 (63), 15-31.

De Miguel, M (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. (Proyecto EA2005-0118)*. Oviedo: Servicio de publicaciones. Universidad de Oviedo. Disponible en: http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza_competencias_mario_miguel2_documento.pdf [Consulta: 7 de mayo de 2012]

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: UNESCO-Santillana.PISA

Gairín Sallan, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 1 (63), 15-31.

Hernández, A. (2008). La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación. En A. García- Valcárcel (Coord.). *Investigación y tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la innovación educativa*. (pp. 33-55). Salamanca: Aquilafuente.

Le Boterf, G. (1996). *De la compétence a la navigation professionnelle*. Paris: Les Editions d'Organitzacions.

Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. (BOE núm. 312 de 29/12/2007, 53751- 53753)

Proyecto Tuning (2000). Disponible en: <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/> [Consulta: el 3 abril de 2012]

Spencer, L.M. y Spencer, S.M. (1993). *Competence at Work. Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Torrecilla, E.M. (2012). *Evaluación de competencias en resolución de conflictos para los futuros docentes de Educación Secundaria: Comparación entre metodologías de apren-*

dizaje presencial y virtual. Salamanca: Trabajo Fin del Máster TIC en Educación: análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas (Papel).

Torrego, J. (2006). La formación del profesorado ante los retos de la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. En A. Moreno, (Ed.), *La convivencia en las aulas: problemas y soluciones* (pp. 409-433). [Volumen de las Intervenciones del Congreso: La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones, 2005] España: Ministerio de Educación y Ciencia.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE núm. 260 de 30/10/2007, 44037- 44048).

Diseño de un programa de promoción de habilidades de pareja como estrategia de prevención de conductas violentas

Patricia Torrijos Fincias, Juan Francisco Martín Izard, Eva María Torrecilla Sánchez y María Esperanza Herrera García

patrizamora@usal.es, jfmi@usal.es, emt@usal.es y espe@usal.es

Universidad de Salamanca

Resum. La escuela, como uno de los principales agentes de socialización, ha de centrar su labor en el desarrollo integral de los individuos (Ortega 2006). Así pues, se convierte en el lugar idóneo para promover relaciones interpersonales saludables y, más concretamente, las relaciones de pareja que empiezan a surgir en la adolescencia.

Bajo esta premisa, presentamos una propuesta innovadora en la que facilitamos a los adolescentes las herramientas necesarias para vivir las relaciones de pareja como una fuente de equilibrio emocional y desarrollo personal. Nos basamos en los contenidos propios de la educación emocional (Bisquerra, 2000) para elaborar un programa de intervención preventiva de conductas violentas que pueden aparecer a partir del establecimiento de estas relaciones (Archer, 2000; Lewis y Fremow, 2000, Muñoz Rivas 2007; Sánchez, Ortega, F.J, Ortega, R y Viejo, 2008).

Palabras clave: Adolescencia, relaciones interpersonales, prevención

Abstract. The school, as one of the principal agents of socialization, has to centre his work on the integral development of individuals (Ortega, 2006). So, it becomes the ideal place to promote healthy interpersonal relationships and, more concretely, the romantic relationships that begin to emerge in adolescence.

Under this premise, we present an innovative proposal in which we provide teenagers the necessary tools to live the romantic relationships as a source of emotional balance and personal development. We are basing on the own contents of emotional education (Bisquerra, 2000) to elaborate a preventive intervention program of violent behaviors that can appear from the establishment of these relations (Archer, 2000; Lewis y Fremow, 2000, Muñoz Rivas, 2007; Sánchez, Ortega, F.J, Ortega, R y Viejo, 2008).

Key words: Adolescence, interpersonal relationships, prevention

Objetivos

El programa que presentamos tiene como objetivo general:

- Favorecer el desarrollo de habilidades relacionales de los adolescentes del primer ciclo de Educación Secundaria a través de la Educación Emocional.

Como objetivos específicos señalamos los siguientes:

- Favorecer el reconocimiento de la importancia de trabajar habilidades de pareja con los adolescentes dentro del aula.
- Modular aquellos estereotipos y actitudes que pueden conducir a los adolescentes a generar relaciones en situación de sumisión o dependencia.
- Proporcionar un conjunto de materiales para que el profesorado pueda trabajar la educación emocional y relacional con los alumnos del primer ciclo de Secundaria.
- Prevenir las conductas violentas que en ocasiones ponen en marcha los adolescentes ante los conflictos que surgen en el seno de la pareja
- Generar estrategias de resolución de **conflictos**.

Exposición del trabajo

1. Las relaciones de pareja en la adolescencia

Es en la adolescencia cuando empiezan a surgir las primeras relaciones de pareja, constituyendo para el adolescente un apoyo madurativo y afectivo que incidirá positivamente en su autoestima, cubriendo esa necesidad de sentirse querido y gustar a los demás (Sánchez- Queija, 2008)

Estas relaciones no siempre son bien entendidas por el entorno. Padres, profesores y otros adultos suelen verlas como esporádicas y de poca importancia. En muchas ocasiones, la preocupación principal son los riesgos que supone la experimentación sexual que asocian a este tipo de relaciones. Sin embargo, sobre todo al inicio de las relaciones, los adolescentes no siempre tienen expectativas de mantener contactos sexuales coitales (Moreno et al. 2008). Esas primeras relaciones suelen surgir en el seno de una “pandilla mixta”, en la que los miembros de “mayor status” comienzan por emparejarse, suponiendo una forma de relación social en el grupo más que una manera de compartir intimidad. Ahora bien, no hay que restar importancia a estas relaciones, pues pueden ser precursores de posteriores relaciones de pareja estable. (Sánchez Queija, 2008).

La forma en la que los adolescentes se sitúan ante este tipo de relaciones y como las manejan está muy mediatizado por modelos familiares, modelos transmitidos a través de los medios de comunicación, en la literatura, etc. De esta manera, hombres y mujeres aprendemos roles y valores que hacen que nos desenvolvamos en las relaciones de forma diferente (Ortega et al. 2011).

Estos procesos de enseñanza “informal” ocasionan aprendizajes poco adecuados. Por ejemplo, en el cine se transmite una imagen idealizada que gira en torno a la figura del amor romántico que alimenta mitos y falsas creencias como encontrar “la media naranja” o “al príncipe azul”.

Desde el mundo educativo, se ha sido consciente de la necesidad de una educación sexual que amortigüe el efecto de la instrumentalización, comercialización y sobre estimulación sexual a la que se encuentran sometidos nuestros adolescentes por parte de los medios de comunicación (Venegas, 2011). Así pues, se han ido elaborado programas de promoción de una sexualidad voluntaria, sana, satisfactoria, saludable y responsable que previnieran riesgos de salud psicológica y física en el adolescente (Barragán, 1999, Harimaguada, 2000, Blanco, 2000, López, 2002, Cerviño et al, 2007, etc), Ello ha implicado un reconocimiento por parte de los agentes educativos de la sexualidad adolescente, así como ha impulsado la investigación en este ámbito.

No obstante, y a pesar de que en los últimos años hemos asistido a una apertura en cuanto a las costumbres sexuales (apertura que va disminuyendo y reduciendo las diferencias entre sexos en cuanto a las actitudes con las que se muestran ante la sexualidad y las relaciones), aún hoy día se siguen viendo diferencias inter sexos que dejan resquicios de aquella visión en la que se valoraba la pasividad de la mujer en cuanto a las relaciones sexuales y se valoraba la actividad sexual de los hombres como signo de masculinidad (Martínez Álvarez, 2000)

Ahora bien, más allá de centrarnos en la sexualidad adolescente y en los riesgos de mantener prácticas sexuales inadecuadas, nuestro objetivo es dar paso a la educación emocional en el ámbito de las relaciones de pareja que empiezan a surgir durante la adolescencia. Consideramos que si comenzamos por trabajar el reconocimiento de las propias emociones, así como de las emociones de los demás, estaremos incidiendo en el desarrollo de competencias que favorezcan las relaciones interpersonales saludables (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007).

2. Las relaciones de pareja y los conflictos. Necesidad de una intervención preventiva

Hemos apuntado la importancia de las relaciones de pareja durante la adolescencia como fuente de seguridad y apoyo emocional. Sin embargo, desde la investigación también se concluye que a medida que las relaciones se van haciendo cada vez mas serias y estables, aumenta también el número de conflictos, comenzándose a establecer dinámicas relacionales basadas en el dominio e incluso, algo más frecuente de lo esperado, aparecen comportamientos violentos entre las parejas (Archer, 2000; Lewis y Fremouw, 2000, Muñoz Rivas, 2007, Sánchez, V, Ortega F.J, Ortega, R y Viejo, C, 2008)

Aun reconociendo que los conflictos son inevitables y entendiendo la necesidad de éstos como fuente de crecimiento, maduración personal y relacional, lo que debe preocuparnos como educadores es la forma en la que se enfrentan los adolescentes a dichos conflictos que surgen en el marco de la relación amorosa.

Debemos, por tanto, tomar la iniciativa para favorecer que nuestros adolescentes vivan sus relaciones sentimentales de una forma saludable y adecuada, en la búsqueda por erradicar comportamientos violentos y por hacer de ese contexto sentimental un verdadero mecanismo de apoyo emocional, seguridad y enriquecimiento personal.

Se constata así la necesidad de plantear estrategias educativas que permitan a nuestros adolescentes entender las relaciones de pareja y la convivencia con la persona amada como un proceso, en el que deberán desarrollar habilidades para enfrentarse a los conflictos de una forma creativa y respetuosa con las partes, lo cual no deja cabida a la violencia ya sea física, verbal o psicológica.

Desde un enfoque de educación emocional tenemos una visión preventiva (Bisquerra, 2012), dándole al profesorado las herramientas necesarias para evitar que los adolescentes se involucren en relaciones interpersonales poco saludables y, más concretamente, en relaciones de pareja en situación de dependencia o sumisión.

3. Diseño del programa de promoción de habilidades de pareja

Nuestro programa está diseñado para ser desarrollado en centros de Educación Secundaria Obligatoria y, más concretamente, con alumnos del primer ciclo de E.S.O.

Consta de 12 sesiones de una hora aproximadamente que pueden ser desarrolladas por tutores una vez que hayan recibido formación y orientaciones oportunas.

Los contenidos que trabaja el programa son:

- Sexo, genero, sexualidad y mitos del amor romántico: Uno de los aspectos fundamentales a desarrollar y sobre los que tenemos que trabajar es la confusión que muchas veces existe entre términos como sexo, sexualidad y género, así como los mitos que surgen en torno al amor romántico.
- Tipos de amor y relaciones de pareja: El amor no es algo estático, sino que fluctúa y pasa por una serie de fases. Autores como Sternberg (1986) distinguen tres componentes: intimidad, pasión y compromiso; en función de sus combinaciones dan lugar a tipos de amor bien diferentes. Debemos trabajar con nuestros adolescentes la tolerancia a la frustración, que entiendan que las personas podemos situarnos ante las relaciones de pareja de forma diferente y como la concepción que cada uno tenga del amor va a condicionar el modo en el que establezcan esas primeras relaciones.
- El conocimiento de las propias emociones: Estaríamos haciendo referencia a la competencia emocional básica: la autoconciencia emocional. Identificar nuestras propias emociones y sobretodo entender cuando nos invaden las emociones negativas constituirá el primer paso para intentar cambiarlas o controlarlas. En el ámbito de las relaciones de pareja no basta con conocer nuestras propias emociones, sino que hemos de saber expresarlas (tanto verbal como no verbalmente) de forma

que le demos al otro la oportunidad de conocerlas e identificarlas, lo cual puede evitarnos muchos conflictos.

- Manejo de las emociones: Manejar las emociones supone en el ámbito de las relaciones de pareja aprender a autorregularlas. La necesidad de autorregulación se pone de manifiesto cuando las emociones se desbordan e influyen negativamente en nuestro bienestar y por consiguiente, en el bienestar de los demás.
- El reconocimiento de las emociones de los otros: En el ámbito de las relaciones de pareja es fundamental el establecimiento de la empatía, entendiéndola como esa habilidad que nos permite comprender al otro y ponernos en su lugar. La empatía nos ayudará a evitar conductas violentas que dañen al otro, a la relación y a nosotros mismos.
- Habilidades de comunicación: En el seno de las relaciones de pareja es fundamental la comunicación. Frente a los estilos comunicativos pasivos o agresivos, debemos potenciar la asertividad. Debemos incidir en la comprensión de la comunicación verbal y no verbal así como en la escucha, como habilidades necesarias en la prevención de conflictos y en la resolución de los mismos.

Estos contenidos no se trabajan como compartimentos estancos sino que se desarrollan de una manera integrada a lo largo de las 12 sesiones.

Número de Sesión	Título de la sesión
Sesión 1	Presentación. ¿Qué sabemos de...?
Sesión 2	Trabajamos mitos del amor
Sesión 3	Como yo te amo....
Sesión 4	“Siento, luego existo”
Sesión 5	Te diré aquello que quiero
Sesión 6	Entonces, ¿Uno más uno son tres?
Sesión 7	Te entiendo
Sesión 8	Puedo ponerme en tu lugar
Sesión 9	Escúchame; te escucho
Sesión 10	Cuando surge el conflicto
Sesión 11	¿Y si me deja de querer?
Sesión 12	Evaluación: ¿Merece la pena?

Orientaciones metodológicas para la aplicación del programa

Nuestra propuesta ha de entenderse como flexible y adaptable en función de las características del centro educativo, del profesorado y del alumnado con el que se trabaje. Conviene tener en cuenta algunas orientaciones generales que pueden favorecer la consecución de los objetivos expuestos:

- El programa debe ser asumido por el centro.
- Formación del profesorado y establecimiento de un equipo de trabajo.
- La implicación de las familias.
- Promover la motivación del alumnado.
- Fomentar la actividad grupal.

Resultados y efectos esperados

El programa se encuentra en estos momentos en fase de experimentación, por lo que aún no disponemos de datos definitivos sobre el impacto en los adolescentes. Aun así, podemos apuntar indicios de que el trabajo con los jóvenes en competencias emocionales desde los centros educativos favorece la mejora de la convivencia, el establecimiento de relaciones interpersonales saludables y aumenta el bienestar personal, como ya han apuntado investigaciones precedentes (IFBM, 2008). Los efectos concretos del programa que podemos esperar sobre el establecimiento de las relaciones de pareja irán en el sentido de afrontar los conflictos que surgen en las relaciones como una oportunidad para aprender y crecer. Para poder evaluar los efectos del programa y su repercusión sobre la prevención de conductas violentas debemos esperar más allá de la finalización de la intervención, cuando los sujetos tengan oportunidad de poner en juego las habilidades y competencias adquiridas.

Conclusiones y cuestiones para el debate

Nuestra propuesta ofrece a los adolescentes una imagen del amor saludable, brindándoles la oportunidad de que entiendan que el amor de pareja no se reduce al enamoramiento, e incidiendo en esa visión ilusoria que muchas veces tenemos del amor. Visión que ha sido alimentada por esos cuentos e historias que nos contaron de pequeños, por esas películas que vemos en el cine o por esos libros que nos envuelven en historias maravillosa y que presentan finales felices para siempre.

Y es que, como sabemos, tras esa fase ilusoria de enamoramiento, empezarán a surgir los primeros conflictos propios de cualquier relación interpersonal, a los que debemos hacer frente para que no sean percibidos como síntoma de ruptura o falta de amor en

la relación, sino que deben ser entendidos como una oportunidad de crecimiento personal y de afianzamiento de la relación.

Apostamos entonces por una propuesta innovadora, por una iniciativa en la que, desde la educación emocional, ayudemos a que los jóvenes posean las habilidades y conocimientos necesarios para que las relaciones de pareja sean entendidas y vividas como relaciones enriquecedoras, como fuente de desarrollo y de apoyo. Relaciones desde las que podrán experimentar y compartir emociones, planteadas desde el equilibrio y no desde la dependencia o la sumisión.

Ahora bien, las cuestiones serían: ¿Están nuestras escuelas preparadas para la implementación de programas como el que aquí se presentan? ¿Somos conscientes de los beneficios de abrir las puertas a la Educación Emocional? ¿Estamos dispuestos como profesionales del mundo educativo a favorecer el desarrollo integral del alumnado?

Bibliografía utilizada y complementaria

Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 126, 651-680.

Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012). Disponible en: [¿Cómo educar las emociones? La Inteligencia Emocional en la infancia y en la adolescencia. Esplugues de Llobregat \(Barcelona\): Hospital Sant Joan de Déu.](#)

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

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

Fundación Marcelino Botín. (IFBM, 2008). *Educación Emocional y Social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

Lewis, S. F. y Fremouw, W. (2000). Dating violence: a critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21, 105-127.

Lopez, F. (2002). *Educación sexual de adolescentes y jóvenes: reelaboración de como planear mi vida* (2ª Edición). Madrid: Siglo XXI.

Martínez Álvarez, J.L. (2000) Experiencias heterosexuales en la adolescencia: implicaciones para la educación sexual. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53 (1), 191-209.

Muñoz-Rivas, M. J., Graña J. L., O'Leary K. D., y González M. P. (2007a): Aggression in adolescent dating relationships: prevalence, justification and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298-304.

Muñoz-Rivas M.J., Graña J.L., O'Leary K.D., y González M. P. (2007b): Physical and psychological aggression in dating relationships in Spanish university students. *Psicotema*, 19 (1), 102-107.

Ortega, R. (2006). La convivencia, un modelo para la prevención de la violencia. En Moreno, A. (Eds), La convivencia en las aulas: problemas y soluciones. (Volumen de las intervenciones del Congreso: *La convivencia en las aulas: Problemas y soluciones*, 2005). España: Ministerio de Educación y Ciencia, 29-48.

Ortega, R, Sánchez, V., Ortega Rivera, J. y Viejo, C. (2011). La violencia sexual en las relaciones interpersonales de adolescentes en M. Lameiras e I., Iglesias. (Eds). *Violencia de Género. La violencia sexual a debate*. (pp. 99-126). Valencia: Tirant Lo Blanch.

Sánchez Queija, I. (2008). El Desarrollo Socioemocional del adolescente. En B. Delgado (Ed). *Psicología del Desarrollo. Desde la infancia a la vejez*. Madrid: UNED/McGrawHill.

Sánchez, V.; Ortega, F.J., Ortega, R. y Viejo, C. (2008) Las relaciones sentimentales durante la adolescencia: Satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de psicología*, 2-1, 97-109.

Sternberg, R. (2000). *El triángulo del amor: Intimidad, pasión y compromiso*. Barcelona. Paidós Ibérica.

Venegas, M (2011). El modelo actual de educación afectivo sexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*. 55-3, 1-10.

El valor de l'amor: avaluació d'un programa d'educació emocional

Carme Bosch, Teresa Gutiérrez, Rosa M. Raich

carme.bosch.jorba@gmail.com; teresa.gutierrez@uab.cat, rosa.raich@uab.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Resum. L'amor és una emoció que mou reaccions, algunes gratificants i altres desagradables. Davant l'actual problema de la violència de gènere en la parella, aquesta investigació té per objectiu analitzar els resultats d'un programa d'educació emocional dirigit a l'adolescència.

La mostra està composta per 186 participants amb una edat mitjana de 15,3 anys. S'utilitza un disseny quasi experimental *pretest i posttest* amb grup control i metodologia mixta amb instruments quantitatius i qualitatius: qüestionari AVE, Assetjament i Violència Escolar (Piñuel i Oñate, 2006); el qüestionari CTI, Pensament Constructiu d'Intel·ligència Emocional (Epstein, 2003), així com entrevistes individuals semi-estructurades de seguiment a una submostra (6 noies i nois) del grup experimental, als tres i dotze mesos.

Dels resultats obtinguts, dins les limitacions d'aquesta investigació, cal destacar la disminució de l'índex de violència en el grup d'adolescents, com a principal factor de risc del problema de la violència de gènere en la parella.

Paraules clau: Amor, adolescència, avaluació programa educatiu

Objectius

La violència de gènere en la parella és un problema mundial que està augmentant i comporta greus conseqüències a les dones (Organització Mundial de la Salut, 2005), pel que és necessari fer prevenció. Malgrat la violència de gènere no és un fenomen nou, en els darrers anys s'ha desenvolupat un procés de denúncia, discussió, visualització i presa de consciència d'aquest problema (Díaz-Aguado i Carvajal, 2011; Heise i García-Moreno, 2003).

El context educatiu és el marc idoni per fer prevenció mitjançant l'educació emocional amb programes que fomentin el desenvolupament de les competències emocionals: consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, i benestar personal i social (Bisquerra, 2011).

Pels motius exposats presentem aquesta investigació de prevenció primària universal dirigida a l'adolescència per ser l'edat d'inici del festeig i així reduir els factors de risc de la violència de gènere.

Objectiu general

Promoure noves línies de prevenció de la violència de gènere.

Avaluar l'efectivitat del programa d'educació emocional per a adolescents de 4rt d'educació secundària.

Objectius específics

1. Disminuir l'índex de violència en el context escolar.
2. Augmentar les habilitats emocionals per millorar les relacions en la parella.
3. Avaluar els coneixements per identificar què és una relació abusiva en la parella i les causes que les provoquen.
4. Avaluar les actuacions de rebuig i prevenció de les relacions abusives en la parella.
5. Avaluar els coneixements per tenir una relació de parella saludable i amb igualtat.

Exposició del Treball

El procés global de la investigació consta del disseny del programa d'educació emocional amb el títol *L'amor no destrueix ni mata... tu què en penses?*, la seva implementació i l'avaluació.

S'ha elaborat un disseny quasi-experimental *pre-post* amb grup control i metodologia mixta. La mostra la configuren 184 adolescents d'ambdós sexes, de la Catalunya Central, de dos instituts públics de Manresa, amb una mitjana d'edat de 15,3 anys.

Grup Experimental	IES Lluís de Peguera	94 alumnes
Grup Control	IES Lacetània	90 alumnes

Instruments: Presentem la descripció de cada instrument emprat en la metodologia quantitativa (pre i post), i qualitativa (post).

— Quantitatius: AVE i CTI



Qüestionari AVE: Assetjament i Violència Escolar (Piñuel i Oñate, 2006)

Ítems: 94 preguntes

Temps: de 25 a 35 minuts

Edat: de 2n de primària a 2n de Batxillerat



Qüestionari CTI: Pensament Constructiu de la Intel·ligència Emocional (Epstein, 2003)

Ítems: 108 preguntes
 Temps: de 15 a 30 minuts
 Edat: Adolescents i adults

- Qualitatius: Entrevista individual semi-estructurada.
 S’han fet entrevistes individuals de seguiment semi-estructurades en profunditat a una submostra representativa del grup experimental, de 12 alumnes, sis noies i sis nois, per observar i analitzar l’impacte i efectivitat del programa de prevenció de relacions abusives en la parella, als tres i dotze mesos de la seva aplicació.

Programa educatiu: El programa preventiu “L’amor no es destrueix ni mata tu què en penses?” consta de tres sessions amb un total de sis hores, i es complementa amb el material didàctic amb el mateix nom. La finalitat del programa és promoure competències emocionals, valors i models de relació en la parella satisfactoris, per promoure en la població jove una actitud personal crítica i activa per rebutjar i prevenir la violència de gènere en la parella.

Modalitat	Sessions	Periodicitat	Total Hores	Avaluació
Grup Aula	Tres	Setmanal	3dies x 2h=6h	Als 3 i 12 mesos

Objectius programa educatiu

- Sensibilitzar de la problemàtica de la violència de gènere en la parella.
- Oferir coneixements i reflexions de les causes.
- Promoure competències emocionals, i fomentar relacions de parella satisfactòries amb respecte mutu i igualtat

Metodologia programa educatiu

- Pedagogia activa, participativa i vivencial basada en l’educació emocional.
- Utilització de diverses tècniques adients a l’adolescència: dinàmiques de grup, dibuix, teatre i música.
- Ús de llenguatge igualitari.

Material didàctic complementari

- 1a part: Situar-nos, començar a conèixer les nostres actituds

- 2a part: Diferències entre l'amor romàntic idealitzat i la realitat en les relacions de parella.
- 3ª part: Eines per fomentar relacions de parella satisfactòries.

Resultats, conclusions i prospectiva

Els resultats obtinguts, dins les limitacions d'aquesta investigació, apunten a l'eficàcia de l'aplicació del programa d'educació emocional, tal com s'ha constatat en la disminució significativa de l'agressivitat, com a principal causa del problema de violència de gènere en les relacions de parella.

1. El grup d'adolescents que participa en el programa educatiu presenta una disminució significativa i millora de l'índex d'agressivitat en el *posttest* del grup experimental. Contràriament, en el grup control l'índex d'agressivitat augmenta i empitjora.
2. L'aplicació del programa educatiu incideix en una lleugera millora de les habilitats adquirides d'intel·ligència emocional en el grup experimental, i un lleuger empitjorament en el grup control. No s'han trobat diferències significatives entre el *pretest* i *posttest* dels dos grups, ni entre les noies, ni els nois.
3. Els resultats permeten mantenir la hipòtesi que l'alumnat participant sap identificar què és una relació abusiva en la parella. Pel que fa al coneixement de casos propers que pateixen alguna relació de violència de gènere en la parella, els resultats indiquen que les noies en coneixen més que els nois.
4. Els resultats permeten mantenir la hipòtesi que l'alumnat participant sap identificar les causes que provoquen les relacions abusives en la parella.
5. Els resultats obtinguts permeten mantenir la hipòtesi que l'alumnat participant rebutja les relacions abusives en la parella i sap prevenir-les. Resultats que corroboren la importància de fer prevenció en el context educatiu.
6. Els resultats obtinguts a les entrevistes d'avaluació, als tres i dotze mesos, permeten mantenir la hipòtesi que l'alumnat participant té coneixements de les característiques bàsiques per establir una relació de parella satisfactòria, i afirmen que en el seu futur volen tenir relacions de parella amb igualtat.

Aquesta investigació posa de manifest que estem en el camí adequat ja que s'han aconseguit els canvis esperats, destacant la disminució de l'índex d'agressivitat en el grup d'adolescents. Resultats que ens animen a continuar en la línia de la prevenció del problema de la violència de gènere, mitjançant l'educació emocional.

Qüestions i consideracions per al debat

Necessitat d'incloure l'educació emocional en el currículum escolar.

Necessitat de formació dels equips docents en educació emocional.

Necessitat de formació per mares i pares en educació emocional.

Promoure programes d'educació emocional en els mitjans de comunicació: TV, ràdio.

Instruments d'avaluació per a adolescents de les competències emocionals en la relació de parella.

Bibliografia emprada i complementària

Agulló Morera, M. J., Filella Guiu, G., García Navarro, E., López Cassà, E., Bisquerra Alzina, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.

Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.

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

Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López-Cassà, E., Pérez-González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N., Planells, O. (2012). *Com educar les emocions? La intel·ligència emocional en la infància i l'adolescència*. Esplugues de Llobregat (Barcelona): Hospital Sant Joan de Déu.

Coria, C. (2005). *El amor no es como nos contaron... ni como lo inventamos*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz-Aguado, M. J. (2009). Prevenir la violencia de género desde la escuela. *Revista Estudios de Juventud. Monográfico sobre Juventud y Violencia de Género*, 86, 31- 46.

Díaz-Aguado, M.J., i Carvajal, M.I. (Dirs.) (2011). Igualdad y prevención de la violencia de género en la adolescencia. Madrid: Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad. Consultat el 15 de desembre de 2012 a: <http://mariajosediaz-aguado.blogspot.com>

Epstein, S. (2003). *Inventario de Pensamiento Constructivo. Una medida de la inteligencia emocional*. Madrid: TEA Ediciones.

Foshee, V.A., Bauman, K.E., Ennett, S.T., Suchindran, C., Benefield, T., i Linder, G.F. (2005). Assessing the effects of the dating violence prevention program *Safe Dates* using random coefficient regression modeling. *Prevention Science*, 6, 245-258.

Foshee, V.A., Reyes, H.L., Ennett, S.T., Suchindran, C., Mathias, J.P., Karriker-Jaffe, K.J., Bauman, K.E., i Benefield TS. (2011). Risk and protective factors distinguishing profiles of adolescent peer and dating violence perpetration. *Journal of Adolescent Health, 48* (4), 344-50.

Heise, L., i García-Moreno, C. (2003). La violencia en la pareja. Washington. Organización Panamericana de la Salud, Informe mundial sobre la violencia y la salud. *Publicación Científica y Técnica, 588*, 97-131.

Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo. *Apuntes de Psicología, 25*, 325-340.

Katz, J.H., Heisterkamp, A., i Fleming, Wm. M. (2011). The Social Justice Roots of the Mentors in Violence Prevention Model and Its Application in a High School Setting. *Violence Against Women, 17* (6), 684-702.

Muñoz-Rivas, M., Graña, J.L., O'Leary, K.D., i González, P. (2007). Physical and psychological aggression in dating relationships in Spanish university students. *Psicothema. 19* (1), 102-7.

Piñuel, I., i Oñate, A. (2006). *Test AVE. Acoso y Violencia Escolar*. Madrid: TEA Ediciones.

Redorta, J., Obiols, M., y Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto. Aprenda a manejar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Sternberg, R. (2000). *La experiencia del amor*. Barcelona: Paidós.

Recuperar els valors des de l'educació emocional?

M Núria Valls Molins, Conxi Millán Pérez

mvalismolins102@gmail.com, cmillan4@xtec.cat

Universitat Autònoma de Barcelona

Departament d'Ensenyament

Resum. Les filosofies de la postmodernitat dissolen els valors de la modernitat mitjançant *el relativisme*. Quan *el relativisme* afirma que tot és subjectiu en realitat està negant la possibilitat de diàleg. També fa impossible la definició de valors universals.

Habermas (1987a), en canvi, afirma que hi ha un nou paradigma per interpretar la realitat: *el paradigma de la intersubjectivitat*. Així no solament no invalida el diàleg, sinó que el reafirma. Segons la *Teoria de l'acció comunicativa*, formulada per Habermas (1987b), hi ha la possibilitat d'entesa, participant en l'acció comunicativa mitjançant les pretensions de validesa.

Aquest plantejament es basa en una nova ètica. Els valors que defensa són: **la veracitat i el consens**.

Ens podem preguntar com afecta el relativisme i l'absència de diàleg a l'educació emocional: Tenim l'exemple del **bulling**.

Una concreció dels valors: **veracitat i consens** els trobem en **el treball col·laboratiu**.

Objectius

1. Com podem recuperar els valors des de l'educació?

Pel fet de negar l'existència d'un objecte, la filosofia de Foucault (1992, 1997, 1999), redueix el coneixement a una categoria de poder. El coneixement és, en si mateix, un desig de poder en sentit nietzschian, la genealogia del qual abraça totes les pretensions de veritat de la raó il·lustrada. Considera el coneixement ideològic com un fals coneixement i, per tant, Foucault (loc. cit.) afirma que no és possible veure a través i més enllà de les estructures del fals coneixement ideològic.

Segons la definició de *dissolució del subjecte* feta a través de les anàlisis filosòfiques foucaultianes, un cop desaparegut, l'individu deixa de ser subjecte del seu pensament i de la seva acció. Com a conseqüència queda desposseït de la capacitat per raonar amb l'objectiu de produir coneixement i acordar formes d'organització estables de contingut humà, justes solidàries, racionals i universals. Segons aquesta definició, l'individu és incapaç d'emetre arguments i, en conseqüència, perd la seva eina mitjançant la qual esdevenia l'autor, individual o col·lectiu, de la seva emancipació. Amb aquesta pèrdua, causada pel relativisme postmodern, els homes i les dones esdevenen impotents de cara a definir allò que és cert i allò que és fals, allò que és just i allò que és injust. La

conseqüència d'aquests pressupòsits és una nova hegemonia de la concepció nietszscheana de poder.

Des dels plantejaments relativistes no es considera que suposi cap millora el reconeixement del dret de totes les persones a l'educació i a la cultura, ni tampoc els diferents intents que s'han fet per a la seva concreció, com foren els avenços socials i culturals que s'havien produït com a conseqüència de la Il·lustració que defensava la instrucció pública per a tothom.

Des d'aquest posicionament postmodern, tant l'escola com la cultura són analitzades des de la perspectiva del poder i s'argumenta que tot el que s'aconsegueix és apuntalar el propi poder. Per tant, les relacions i les interaccions que es produeixen al si de l'educació i la cultura només responen, en el discurs genealogista de Foucault (1992, 1996, 1999), a *pretensions de poder*.

De la mateixa manera que en el pensament racional tradicional defensa la idea d'uns valors universals, des del postmodernisme es lluita contra qualsevol criteri d'universalitat. Sense espais comuns de diàleg no es pot construir el coneixement dels fets ni establir uns valors consensuats, així com tampoc esdevindrà possible posar-se d'acord sobre els fets passats i el seu valor per als membres d'una comunitat determinada. El món de la vida de les persones, fet de tradicions i de creences perd tot el seu doble sentit: el d'un passat comú compartit i el d'un present amb característiques susceptibles d'universalització

II. Recuperar el valor del diàleg a l'educació emocional

Seguint Habermas (1998/1992), **situem la teoria de l'acció en el paradigma de l'entesa intersubjectiva** (Habermas 1993/1985).

El concepte d'*acció comunicativa* en Habermas es refereix a la interacció de, com a mínim, dos subjectes capaços de llenguatge i d'acció que ja sigui amb mitjans verbals o extraverbals, estableixen una relació interpersonal. Els actors busquen entendre's sobre una situació per poder així coordinar de comú acord els seus plans d'acció i amb això les seves accions. El concepte central, el d'*interpretació*, es refereix primordialment a la negociació de definicions de la situació susceptibles de consens.

En la societat actual, cal admetre que s'està produint una nova demanda en base a la necessitat de desenvolupar les capacitats i habilitats que requereix la nova societat en què ens trobem: **la societat de la informació dins l'economia del coneixement**. Els aprenentatges instrumentals tradicionals es poden considerar un subconjunt dels aprenentatges comunicatius, basats en el diàleg entre iguals i que desenvolupen les habilitats comunicatives. Aquests aprenentatges comunicatius posen en relació el sistema educatiu amb el món de la vida de les persones mitjançant el diàleg.

Segons les anàlisis de Manuel Castells sobre la societat de la informació a *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información* (Borja i Castells 1997), el món actual es mou entre dos pols: el global i el local. Però les anàlisis de Habermas permeten fer-ne una distinció més acurada; Habermas distingeix entre els dos mons: *sistema* i *món de la vida*. El món interconnectat globalment suposa un sistema de producció i distribució de les mercaderies que interrelaciona d'una manera molt estreta les tres esferes: social, política i econòmica:

La información y el conocimiento están profundamente insertos en la cultura de las sociedades (Castells 1994:25).

Los procesos de producción y consumo, y más allá de éstos las esferas de la vida económica y social, están cada vez más entrelazadas (Castells 1994:26).

III. Desenvolupar els valors que rauen en l'acció comunicativa

Com hem esmentat abans, el concepte *d'acció comunicativa* es refereix a la interacció d' almenys dos subjectes capaços de llenguatge i acció que (ja sigui per mitjans verbals o extra verbals) estableixen una relació personal. Els actors cerquen entendre's sobre una situació d'acció per poder així coordinar de comú acord els seus plans d'acció i amb això les seves accions.

D'aquestes reflexions es desprèn la necessitat de **recuperar el valor del diàleg** a l'educació del segle XXI. Els **valors universals: la solidaritat, la pau, la veritat, l'entesa, la igualtat d'oportunitats**, són els que es practiquen mitjançant el diàleg i constitueixen una ètica en la qual es fonamenta l'educació emocional que recupera els valors universals.

El diàleg promou les pretensions s'anomenen *pretensions de veracitat*, ja que les persones participen en els processos d'entesa sense ocultar la seva subjectivitat, a la que cadascú de nosaltres, hi té un accés privilegiat.

Quan les persones participen en un diàleg intersubjectiu es posa en evidència **el poder d'integració de la solidaritat**, posant en evidència que les persones també **actuen amb interaccions basades en la solidaritat**. Aquestes interaccions basades en la solidaritat es donen quan les persones prenen decisions anteposant els interessos i les necessitats d'altres persones en situació de marginació i/o exclusió social, a d'altres interessos, totalment veritables i legítims. Interaccions basades en la solidaritat que apareixen, transcendent l'entorn més proper i, portant a les persones a oferir part del seu temps lliure en tasques de col·laboració voluntària a projectes socials, culturals i educatius de caire transformador. És mitjançant les interaccions basades en la solidaritat que les persones i els col·lectius actuen quan participen en processos de formació democràtica d'opinió. És així com es van construir **el valor comú de la solidaritat**.

Quan a l'escola es recuperen valors universals com l'educació per a la pau al món, o la defensa dels *Drets Humans*, es construeix el valor de la solidaritat. Quan a l'escola els nois i les noies aprenen a tenir cura dels més dèbils, a compartir el coneixement amb el treball col·laboratiu, a defensar la igualtat de la dona...etc., desenvolupen el valor de la solidaritat.

Una situació on el diàleg afavoreix la resolució de conflictes: El cas del bulling

Així com l'educació emocional és transversal a tots els moments educatius de l'escola, encara que hi ha espais curriculars també específics per aquest tipus d'educació; el diàleg que neix de la veracitat dels participants pot ser permanent i transversal en totes les activitats educatives.

Quan es dona una situació de diàleg és difícil que es produeixin fets de l'anomenat "bulling", o , dit en les nostres paraules: assetjament. Però, en el cas que es doni aquest tipus de conductes, tant des de la normativa del Departament d'Ensenyament, com des de la pràctica escolar, s'han de propiciar tant la resolució de conflictes com la mediació.

En el cas de l'assetjament hi ha de fons una creença: la superioritat de l'assetjador/a. Aquest valor de la superioritat, fins arribar a la prepotència, no és pas un valor que defensi la nostra proposta d'educació emocional basada en el diàleg i en el valor de la sinceritat. Això no obstant, tots i totes sabem que al nostre alumnat, sobretot als i a les adolescents, els arriben missatges relativistes de dissolució dels valors, de deconstrucció de l'escala de valors universals que tradicionalment des de la Il·lustració han vingut alimentant les nostres societats modernes. Aquests missatges els arriben a través de la televisió, de les xarxes socials o de la publicitat. Els/les adolescents són propicis a rebre aquestes influències i, és per això que possiblement pràctiques poc comunicatives arribin a les aules.

El treball col·laboratiu a l'aula: una alternativa a les conductes d'assetjament

Segons Robert B. Kozma (2012): *En el model de creació de coneixement, els projectes col·laboratius i les recerques són habituals i, per tant la tecnologia s'estén a totes les pràctiques d'ensenyament i aprenentatge.(...) La capacitat de creació de les xarxes de les TIC permeten - tant als professors com als alumnes- treballar amb col·laboradors distants, participar en comunitats de creació de coneixement i accedir a mentors externs, experts, científics i empresaris.*

Aquesta transformació des d'una educació que concebia el professor com autoritat central i disseminador d'informació està evolucionant cap una nova pràctica educativa que entén els alumnes com a estudiants intencionals i creadors de coneixement, que treballen en projectes col·laboratius i on les escoles estan estructurades de manera horitzontal, cosa que permet més autonomia del professorat. Aquesta nova concepció

de l'educació té implicacions significatives en una societat i una economia on tothom té el potencial de produir, col·laborar i consumir productes de coneixement.

Emmarcant la nostra proposta en aquest tipus de societat del coneixement que ens presenta Robert B. Kozma (2012), desenvolupar projectes col·laboratius a l'escola es converteix en una prioritat. A més es fa imprescindible la utilització de les TIC i els avantatges que això suposa.

Ens preguntem quines són les implicacions de l'educació emocional basada en valors té en aquesta nova concepció de l'educació. Segons el mateix autor:

La joventut d'avui està tan compromesa amb l'ús de la tecnologia que se l'ha batejat com els estudiants del nou mil·lenni.

Això ens situa en un paradigma comunicatiu que permet desenvolupar valors com: el treball cooperatiu, l'empatia, l'autoestima i l'autoconfiança, l'ajuda mútua i la coordinació de les accions en la construcció del coneixement. **El valor del consens** és present en aquesta metodologia basada en el treball col·laboratiu. Per treballar en grup cal posar-se d'acord: **s'arriba a acords mitjançant el consens.**

Resultats, conclusions i prospectiva

D'aquesta reflexió teòrica sobre el valor del diàleg basat en la sinceritat en l'educació, se'n despèn:

- Hi ha la possibilitat de refer els valors universals que rauen en l'educació, mitjançant la pràctica de projectes col·laboratius basats en un diàleg sincer.
- Els valors fonamentals que es recuperen amb aquesta pràctica afavoreixen l'entesa entre els/les alumnes i això minimitza els conflictes i els possibles casos d'assetjament: S'aprèn a dialogar i a arribar al consens.
- També és el diàleg basat en la validesa i la veracitat dels arguments, el que afavoreix la pràctica de la mediació en la resolució de conflictes.

Qüestions i consideracions per al debat

Les preguntes que ens podem formular són:

1. Què cal fer per tal de recuperar els valors des de l'educació?
2. És possible superar el relativisme mitjançant l'educació emocional?
3. L'educació és eminentment comunicació intersubjectiva?

Bibliografia emprada i complementària

Borja, J.; Castells, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.

Castells, M.; Flecha, R.; Freire, P.; Giroux, H.; Macedo, D.; Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.

Castells, M. (1998). *La Era de la Información*. (Vol. I: La Sociedad Red, 1997; Vol. II: *El poder de la identidad*, 1998a; Vol. III: *Fin de Milenio*, 1998b). Madrid: Alianza editorial (Treball original publicat el 1996 -1997).

Elster, J. (2002). *Alquimias de la mente. La racionalidad y las emociones*. Barcelona: Paidós Básica/El Roure (Treball original publicat el 1999).

Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía y la historia*. Barcelona: Pretextos (Treball original publicat el 1968).

Foucault, M. (1996). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI (Treball original publicat el 1975).

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica*. Barcelona: Paidós Básica

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Habermas, J. (1987a). *Teoría de la acción comunicativa I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus (Treball original publicat el 1981).

Habermas, J. (1987b). *Teoría de la acción comunicativa II. Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus (Treball original publicat el 1981).

Habermas, J. (1988). La modernidad: un proyecto inacabado. *Ensayos políticos*. Pp. 265-283. Barcelona: Península (Treball original publicat el 1980).

Habermas, J. (1993). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid: Taurus. (Treball original publicat el 1985).

Habermas, J. (1994). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península. (Treball original publicat el 1983).

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Editorial Trotta. (Treball original publicat el 1992).

Habermas, J. et al. (2002). *La postmodernidad*. Barcelona: Kairós (Treball original publicat el 1983).

Kozma, R.B. (2012). *Les TIC i la transformació de l'educació en l'economia del coneixement*. Debats d'Educació nº 28. Ed: Fundació Jaume Bofill. Barcelona.

Mead, G.H. (1990). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A. (Treball original publicat el 1934).

Scribner i Cole. (1977). *Cultura y pensamiento*. México: Limusa.

Hasta dónde puede llegar la autonomía del profesorado: neutralidad, beligerancia y la libertad de cátedra

Patricio Carreño Rojas
pcarrenorojasl@gmail.com
Universitat de Barcelona

Resumen. Estas líneas se inscriben en un trabajo de investigación que actualmente desarrollamos con un conjunto de profesores provenientes de distintos centros educativos. Nuestro objetivo es reflexionar y dialogar acerca de aquellas experiencias controversiales que forman parte de la labor docente en materia de valores. En el entendido de que el docente es ante todo un *sujeto moral que educa y transmite valores*, presentamos tres escenarios de experiencias de conflictos de valor que, suponemos, muchos profesores han experimentados. Estos son: conflictos entre una *autonomía y una lealtad a la institución*; entre *neutralidad y beligerancia*; y por último *la controversia que suscita la libertad de cátedra*. En cada uno de estos escenarios aparecen distintos valores tales como la libertad, autonomía, responsabilidad, lealtad, -todos ellos apreciados- pero sin embargo, en determinadas circunstancias entran en conflicto según la manera en que se aprecian, comprenden y expresan para resolver diversas situaciones complejas. Estimamos importante atender a estos *escenarios controversiales* porque revelan los principios, creencias y convicciones, que inciden directamente en el modo de transmitir y educar en valores a los alumnos y dan cuenta de la ética profesional de cada docente.

Nuestra reflexión es una invitación para analizar y aunar criterios para resolver los problemas controversiales. Por esta misma razón es que planteamos algunas interrogantes en cada uno de los escenarios con el fin de suscitar un diálogo constructivo y avanzar de manera óptima a una educación en valores y en la maduración de la ética profesional del profesorado.

Conflicto entre autonomía y lealtad frente a la institución educativa

En muchas ocasiones el profesorado vive cierta fricción o ruptura con la institución educativa donde trabaja en la medida que va expresando con mayor grado de libertad de expresión, sus propias creencias, convicciones y principios acerca de cómo se posiciona ante la educación, el ejercicio profesional y especialmente ante la *educación en valores*.

Pueden entonces aparecer algunas discrepancias entre el docente y la institución en la forma en que abordan la enseñanza y en los valores que sustentan y promueven sus respectivas decisiones y acciones. Hasta aquí, constatar esta *“discrepancia”* no necesariamente es signo de tensión o de ruptura. En muchos casos estas discrepancias se vuelven en experiencias laborales enriquecedoras, reconociendo y apreciando los valores de la diversidad y tolerancia. Sin embargo, el detonante crítico aparece en la *posición* que adopta el docente frente a la adhesión y lealtad activa al proyecto educativo

pero que en algunos aspectos discrepa y pudiese no sentirse interpretado o incluso estar en directa contraposición con sus propios principios que orientan su vida personal y profesional.

Desde la mirada institucional, está claro que ésta no será ajena frente a las formas de proceder del profesor, especialmente si el conflicto tiene una repercusión negativa a los ojos de la institución. Frente a ciertos conflictos de valor, es probable que las organizaciones educativas tengan ciertas normativas y criterios de acción que regulan e iluminan el proceder por parte del profesorado. Estas normativas revelan la posición que tiene la entidad educativa. Aquí, el profesor conoce o bien, debe estar al tanto del ideario y ubicar su labor en coherencia con éste. En aquellas escuelas, -principalmente las públicas- en virtud del pluralismo y tolerancia que defienden, no poseen necesariamente *una posición única y definida* en temas moralmente controvertidos. Esto permite al profesor sentirse más libre y respetado en sus planteamientos valóricos, pero en algunas ocasiones no tendría el apoyo y respaldo de la misma institución para solucionar las controversias de valor frente a los alumnos, las familias e incluso con los demás profesores que trabajan en el mismo centro. La manera en que el docente pueda resolver esta tensión, revelará su nivel de autonomía, En ocasiones *el legítimo ejercicio de autonomía se entrecruza con el deber y compromiso del docente de ofrecer una lealtad o al menos no ser un agente de obstrucción al ideario de la institución educativa*.

Tanto la adhesión hacia la institución como la confianza que ésta otorga al docente, son justas y necesarias, que, si bien pueden y han sido materia de conflictos, no parece deseable optar por una en desmedro de otra. La defensa de la libertad individual y autónoma debe inscribirse dentro de la racionalidad social de la convivencia comunitaria que otorga cada institución con sus legítimas propuestas educativas y de valores. A su vez, la institución educativa debe procurar y defender el desarrollo de una autonomía responsable en todos quienes forman parte de la comunidad educativa. Nos parece que se debe propiciar un *equilibrio* entre ambas lealtades, tal como lo expresan Buxarrais et al. (1997: 15) *“un equilibrio dinámico entre el respeto a la autonomía del profesor para actuar responsablemente en las cuestiones controvertidas, y unas bases consensuadas por la comunidad que aseguren la mínima y necesaria concordancia en el funcionamiento global de la institución”*. Al respecto los profesores debemos preguntarnos previamente: *¿cuáles son valores declara el centro educativo donde trabajo?, ¿cuáles son los valores más importantes para mí y que defiendo en toda circunstancia?, ¿creo que la institución favorece el desarrollo de una autonomía responsable de los profesores?*

Conflictos entre la neutralidad, beligerancia y libertad de cátedra

Neutralidad es «aquella instancia que, ante un conjunto de opciones existente respecto a un objeto determinado, no apoya a una (o algunas) de ellas por encima de las demás» Y beligerancia es «aquella instancia que, ante un conjunto de opciones respecto de un objeto determinado, apoya a una (o algunas) de ellas por encima de las demás» (Trilla, 1997:35)

La tensión entre una fidelidad a la conciencia moral autónoma y una fidelidad a la institución pasa necesariamente por dos controversias morales que puede vivir el profesorado, cuyos criterios que adopte serán fundamentales en la formación de una autonomía moral y profesional. La primera refiere a *la neutralidad y/o beligerancia*, y por otro el ejercicio de *la libertad de cátedra* que abordaremos más adelante. La primera tiene como escenario primordial el papel que asume el profesor ante sus alumnos frente a los contenidos controversiales que se desarrollan en el aula, y la segunda, se ubica fuera de ella, y es en la relación profesorado y la institución educativa donde éste tiene un vínculo contractual laboral. Ambas controversias tiene un tronco ético en común, y es la manera como el docente entiende y vive el ejercicio de su libertad y autonomía de conciencia en su quehacer profesional. La controversia sobre la neutralidad y beligerancia se inicia ya cuando nos preguntamos *cuándo y de qué depende* que el profesor deba actuar con neutralidad o beligerancia. Desde ya podemos afirmar de inicio que el profesor nunca podrá ser totalmente neutral. El profesor ingresa al aula no sólo con sus conocimientos sino con todo su modo de ver el mundo. Su historia personal y profesional deja de alguna manera huella en todo su quehacer. Por otro lado, la escuela tampoco es neutral en su totalidad, puesto que también presenta un modo particular de entender la educación y la sociedad, y está remitida a un contexto sociopolítico del que no puede ni debe escapar. Bien podemos afirmar que la postura neutral es ya una ideología, y por tanto deja de ser neutral. Es fundamental explicitar y diferenciar responsablemente cuáles son los tiempos y espacios adecuados para expresar lo que se piensa sobre distintas materias controversiales tanto los profesores como la institución educativa. La problemática consiste en *saber discernir cuándo, cómo y dónde es pertinente actuar de manera más o menos neutral y más o menos beligerante*. La neutralidad y beligerancia no tienen que ser necesariamente contradictorias entre sí, aunque efectivamente sean realidades contrarias, por tanto ambas se pueden dar al interior de la praxis educativa. Cada una de ellas tiene su lógica y aporte a la resolución de las controversias de valores, y tal como afirma Trilla (1992: 29) *“ninguna de ellas es en principio y genéricamente indeseable”*. En algunos círculos es mal mirado un profesor neutral, se dirá errónea e injustamente que no se involucra en su tarea educativa, e incluso se estaría contradiciendo en su vocación de formador de personas. La neutralidad entra en sospecha al entenderla como abstención, pasividad y falta de compromiso del profesor. Sin embargo la neutralidad como

estrategia puede favorecer el diálogo frente a los dilemas morales sin optar por una opción por encima de otra. De esta manera el profesor está cuidando que el proceso sea de búsqueda genuina de la verdad por parte del alumno, y que el alumno sea quien de manera autónoma reflexione y realice un discernimiento frente a las controversias de valor. Para profundizar dejamos dos preguntas para una discusión pedagógica:

- *¿Qué aspectos dificultan y favorecen una adecuada neutralidad y beligerancia del profesor?*
- *¿Cuáles son aquellos valores que están en conflictos? ¿Qué posturas tenemos al respecto?*

El problema de la libertad de cátedra

Para dar mayor cuenta de la complejidad, hay que considerar que la propia institución educativa debe cumplir con el principio de neutralidad ideológica como garantía a las convicciones religiosas, morales e ideológicas de los padres en lo que refiere a la enseñanza pública. De tal manera que existe los derechos del Estado a difundir los valores democráticos, el profesor a ejercer su *libertad de cátedra*, por otro lado las instituciones educativas, sean públicas, concertadas o particulares, la Constitución les garantiza su derecho a crear su ideario propio, y esto en virtud de los derechos que tienen los padres de educar a sus hijos en las escuelas que ofrezcan visiones filosóficas, religiosas o morales acordes a sus convicciones familiares. El siguiente cuadro refleja esta relación de *derechos deberes* de todos los involucrados que afecta directamente en una educación en valores. Se aprecian algunos valores que, al ubicarlos unos frente a otros, reflejan los niveles de conflictos según los intereses de los involucrados. Los dos escenarios expuestos anteriormente sitúan los problemas según los criterios y creencias personales, pero aquí los puntos de vistas, sin negar lo anterior, se encuentran respaldados por las leyes jurídicas en materia de derechos y deberes que nos regulan y los criterios que las sostienen lo que hace mucho más complejo encontrar soluciones.

Derechos del profesor: La libertad de cátedra.	«La libertad de cátedra, en cuanto libertad individual del docente, es en primer lugar y fundamentalmente una proyección de la libertad ideológica y del derecho a difundir libremente los pensamientos, ideas y opiniones de los docentes en el ejercicio de su función» (Tribunal Constitucional, sentencias 217/1992. Además ver art. 20.1 de la Constitución española)
Deberes de profesor: «neutralidad y formar en los principios de-	«El profesor no es libre de difundir sus pensamientos y opiniones” en la medida en que, hacerlo así, impondría a los espíritus que debe formar su propia visión del mundo».

mocráticos».	(Lozano, 1995:7) «La libertad de cátedra no exime por tanto a los profesores de su deber de formar a los alumnos en el conocimiento y respeto de los principios democráticos de convivencia»... (LODE, art.3)
Derechos del centro educativo: el derecho de la libre creación de centros con carácter propio.	Se reconoce «establecer un ideario educativo propio dentro del respeto a los principios y declaraciones de la Constitución».... Aquello forma parte de «la libertad de creación de centros, en cuanto equivale a la posibilidad de dotar a éstos de un carácter u orientación propios» (T.C. en la Sentencia 5/1981, nº 8, apoyado por la LOECE en su artículo 34.)
Derechos de la familia a escoger la escuela.	Respecto a los padres, éstos tienen derecho a “«escoger la escuela de sus hijos de acuerdo a sus propios criterios ideológicos, morales y religiosos». (artículo 4, apartado c de la LODE)

La mirada sinóptica del recuadro refleja la complejidad en torno a los derechos y deberes de los distintos actores involucrado en la educación. Podemos apreciar que la defensa de un derecho fácilmente pudiese entrar en contradicción con los derechos de otros aunque no lo son necesariamente si realmente logramos definir y focalizar el problema diferenciando lo fundamental de lo secundario con criterios de pertinencia. Lo mismo puede suceder con los deberes. Ante un posible conflicto habrá que iniciar una política de acuerdos y complementariedad entre los distintos derechos y deberes. A esto se le llama *principio de conciliación*. Es bueno aclarar que la libertad de cátedra es un derecho con limitaciones porque no es sinónimo de “libertad de enseñar”, sino más bien *libertad de expresión en el ejercicio de la enseñanza*. El conflicto a discutir está en que la libertad de enseñanza se puede malentender como la libertad plena del profesor de enseñar lo que le apetece e incluso si quisiera o no enseñar. Libertad de enseñar en ningún caso es libertad plena del profesor de no enseñar. ¡Tema para discutir! Por otro lado, el deber del Estado de educar en los valores democráticos, bien puede ser en algunas ocasiones una limitación a la neutralidad ideológica. Este punto ha traído muchos conflictos de los distintos actores sociales. A nuestro parecer, no se ha entendido en profundidad lo que entendemos por neutralidad, sus límites y posibilidades, como tampoco el deber y derecho del Estado en educar en los valores democráticos, sin que esto signifique un tipo de concienciación política con el gobierno de turno. ¡Otro aspecto a discutir!

Conclusiones

Existen clases de valores, clases de neutralidad y clases de beligerancia. Tendremos que poner atención a qué tipo de valores, qué clase de neutralidad y qué clase de beligerancia estamos hablando para que el docente pueda con la mayor objetividad y profesionalismo pronunciarse al respecto desde una autonomía responsable. Una cosa es clara, el docente ante los valores controvertidos *siempre deberá pronunciarse y afrontar los conflictos*, porque cuando lo hace da a conocer de sus creencias y convicciones frente a valores que hemos planteados aquí como la autonomía, responsabilidad, libertad de conciencia y lealtad al centro donde trabaja.

En este sentido, hablar de neutralidad no es sinónimo de inactividad, pasividad o falta de compromiso y de responsabilidad, por el contrario, en muchas ocasiones actuar con cierta beligerancia está más cerca de la irresponsabilidad según el tipo de beligerancia. Creemos que la beligerancia debe ser explícita, sin coaccionar, adoctrinar o manipular. Por esta razón es que hemos afirmado que la neutralidad es irreal y no tiene que ser necesariamente antagónico a la beligerancia. Tal como lo dice Puig (1995) el profesor debe actuar comprometidamente y ser beligerante en favorecer y buscar adherir a los valores democráticos en general y actuar de manera neutral (sea pasiva o activa según las circunstancias) en los contenidos que se discuten en el aula y en la escuela en general. Es importante que estos tres escenarios controversiales estén presentes en los Proyecto Educativos Institucionales, así como en las distintas instancias colectivas del profesorado para aunar criterios de acción frente a la institución educativa así como a los alumnos y familias. También es conveniente que las agrupaciones de Padres y familias (AMPA) aborden adecuadamente estos aspectos para garantizar una educación moral integral de sus hijos en un clima escolar de autonomía, tolerancia y responsabilidad. Estos acuerdos no tendrán buen puerto si al mismo tiempo no se generan espacios de diálogo permanente entre los profesores, familias y la institución educativa en virtud de una construcción conjunta en materia de educación en valores.

Bibliografía citada y complementaria

Altarejos, F. (1998). *Ética docente*. Barcelona: Editorial Ariel.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría de sistema de enseñanza*. Barcelona: Ediciones Laia.

Buxarrais, M. R., Martínez, M., Puig, J. M. y Trilla, J. (1997). *La educación moral en primaria y en secundaria*. Madrid: Biblioteca del Normalista.

Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel Educación.

Lozano, B. (1995). *La libertad de cátedra*. Madrid: Editorial M.P.

Puig, J.M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE-HORSORI.

Touriñán, J.M. (1979). *El sentido de la libertad en educación*. Madrid: Emesa.

Trilla, J. (1992). *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*. Barcelona: Paidós.

Trilla, J. (1997). *La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor*. CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, pp. 33-38.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126268>. Revisado el 01.02.2013.

Què en pensa el professorat de la intel·ligència emocional i de la seua aplicació a l'aula?

Juan Pedro Barberá Cebolla, Marta Fuentes Agustí

barbera_jua@gva.es, marta.fuentes@uab.cat

Generalitat Valenciana. Universitat Autònoma de Barcelona

Resum. En aquesta comunicació es pretén fer explícites les opinions manifestades pel professorat assistent a diversos cursos i jornades en modalitat presencials i en línia incloses dins dels plans de formació del professorat dels Centres de Formació, Innovació i Recursos Educatius (CEFIREs) de la Comunitat Valenciana, relacionats amb el coneixement i posada en pràctica a l'aula de la intel·ligència emocional i les intel·ligències múltiples.

El professorat assistent ha manifestat la importància d'incloure aquestes pràctiques en l'ensenyament, la falta d'orientació i d'una major oferta formativa al respecte, així com la necessitat d'un treball conjunt entre els diferents agents educatius (administració educativa, gestió directiva del centres educatius, professorat, famílies, alumnat etc.).

Davant aquesta necessitat manifestada s'han dissenyat noves formacions i la continuïtat de les iniciades, ja sigui mitjançant cursos en línia, tallers, conferències, etc.

Objectiu

Compartir què pensa el professorat pel que fa a la intel·ligència emocional en la necessitat de coneixement, de formació i possibilitats d'aplicació dins del centre escolar.

Experiència

Són nombroses les veus que s'alcen des del col·lectiu professional del professorat i des del si de les institucions educatives que indiquen la necessitat d'un canvi o transformació pedagògica docent que conduís cap a una nova manera d'ensenyar i d'aprendre que es trobés més d'acord amb la societat amb la que vivim i amb les necessitats que manifesten les famílies i l'alumnat. Ens fan saber, per una banda, que cal una escola que no estigui tan pendent del currículum escolar i de les qualificacions acadèmiques i que s'orienti cap a una educació en valors fonamentals materialitzats mitjançant una adequada alfabetització emocional del professorat la qual li permeti ser el canal transmissor i conductor d'aprenentatges molt més rics en experiències, emocions i sentiments que redunden en beneficiar a l'alumnat facilitant-li una formació molt més integral com a persona la qual minimitzi o elimini factors de risc per millorar-ne el benestar físic i psicològic. Per altra banda, també fan menció a la vessant de l'assoliment i la consecució d'objectius acadèmics i professionals.

L'eina a la que ens referim que permetria complir amb aquesta doble funció de millora acadèmica i personal n'és la intel·ligència emocional. Ara bé, el panorama d'inclusió i ús de la intel·ligència emocional en els centres educatius sovint no es compleix i, en aquest sentit, se'n fa ressò el propi professorat.

Aquesta comunicació surt de les opinions manifestades pel professorat assistent a diversos cursos i jornades tant presencials com en línia incloses en els plans de formació del professorat dels Centres de Formació, Innovació i Recursos Educatius (CEFIRES) de la Comunitat Valenciana, relacionats amb el coneixement i posada en pràctica a l'aula de la intel·ligència emocional i les intel·ligències múltiples.

<i>Títol de la formació</i>	<i>Durada</i>	<i>Realització</i>
<i>Del coeficient intel·lectual a les intel·ligències múltiples</i>	3 hores	2006
<i>La intel·ligència emocional aplicada a l'aula.</i>	3 hores	2008
<i>Recursos didàctics per a l'aplicació de la intel·ligència emocional a l'aula.</i>	3 hores	2009
<i>Estils d'aprenentatge i intel·ligències múltiples.</i>	3 hores	2010
<i>La intel·ligència emocional aplicada a l'aula (en línia).</i>	40 hores	2012
<i>Intel·ligència emocional i intel·ligències múltiples com a responsables del rendiment acadèmic i de l'autoestima acadèmica.</i>	3 hores	2013

Considerem molt valuoses les opinions expressades pel professorat pel motiu de ser l'element clau decisiu a l'hora d'una implementació real i efectiva de la intel·ligència emocional al centre educatiu.

Antecedents de la Intel·ligència Emocional

Fent un poc d'història cal dir que el concepte d'intel·ligència emocional no és tan novedós com sovint es pensa. El psicòleg Thorndike (1920: 228) dins del marc de la intel·ligència social començava assentant les bases del que després es consolidaria com intel·ligència emocional definint-la com *l'habilitat per comprendre i dirigir als homes i dones, nois i noies, i a actuar amb saviesa en les relacions humanes.*

Gardner (1983) amb la seua obra *Frames of Mind* revolucionà el món educatiu canviant el concepte que es tenia fins aleshores d'una intel·ligència unitària que es mesurava amb el vell conegut coeficient intel·lectual (CI), donant pas a una perspectiva de la intel·ligència més diversa i estratificada. En 1995 publicà *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, on estableix una diferenciació amb set tipus d'intel·ligències: lògica-matemàtica, lingüística, corporal-kinestèsica, musical, espacial, intrapersonal i interpersonal. Sent la intel·ligència intrapersonal l'encarregada del coneixement dels aspectes interns del propi individu per fer-ne una revisió que li permeta autoavaluar-se emocionalment. I per altra banda, la interpersonal encarregada de discernir els sentiments o estats d'ànim en altres persones. En 2001 publica *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI* on n'afegeix dues més, l'existencial per formular-se preguntes sobre el més enllà i el sentit de la vida i la naturalista relacionada amb l'ecologia.

De totes formes quan vertaderament sen va fer ressò la societat en general, i a la comunitat educativa en particular, sobre la importància de la intel·ligència emocional va ser amb la publicació del *best-seller Emotional Intelligence* de Goleman en 1995, on la defineix com *la capacitat per sentir, entendre, controlar y modificar estats d'ànim emocionals en u mateix i en els demás*.

Atenent a les definicions d'intel·ligència emocional proporcionada per aquests autors de seguida compremem la rellevància que té la creació d'un espai d'aprenentatge on els continguts educatius siguin apresos integrats en del marc de les emocions, els sentiments i els valors. Martínez (2012: 19) *l'escola és un espai on els nostres alumnes construeixen la seua vida, és un lloc on els alumnes es formen com a persones i, per tant, on aprenen a crear vincles i a reconèixer les seves limitacions i les seves possibilitats, a ser feliços o no, a ser més o menys dependents i independents, a resoldre conflictes i a viure amb ells, a sentir moralment com a pacient, agent u observador i a regular les seves conductes i sentiments*.

Resultats: El professorat i la intel·ligència emocional

Un extracte que ve a resumir moltes de les opinions manifestades pel professorat en els fòrums i debats esdevinguts en els cursos i jornades abans esmentats de formació en intel·ligència emocional i intel·ligències múltiples són les següents:

- Caldria donar-li més importància a l'educació dels sentiments, caldria incloure en el currículum la formació en intel·ligència emocional cap al professorat, cap a l'alumnat però també donar algunes pautes als pares i a la societat en general, pensa que tal vegada aconseguiríem rebaixar una mica els índex de violència en general. Però han de participar tots els diferents òrgans socials, des del govern facilitant-nos eines, programes., l'equip docent de cada centre, implicant activament els pares i els propis pares recolzant la nostra tasca.

- Com a professors també necessitem que ens eduquen emocionalment perquè en moltes ocasions no sabem com actuar davant d'algunes situacions dins de l'aula, davant d'una actitud violenta, d'una negació, o de la desmotivació de l'alumnat.
- Com a docents o com a pares hem “d'educar per a la vida”... Preparar-los per a saber afrontar situacions que moltes vegades se'ns escapen de les mans, i que la solució no és un cop de puny, o una fugida de la realitat mitjançant les drogues... Els hem d'ensenyar a expressar els sentiments.
- En poques paraules, hem d'aprendre a mostrar-los el millor camí per a reconduir tot allò que senten.
- Efectivament! cal omplir-nos la motxilla d'aquestes dues eines emocionals, abans d'entrar a l'aula, però també als corredors, claustre, departaments, entrevistes amb els pares, etc. I clar, per tal d'utilitzar aquestes ferramentes sols hi han dos camins, necessaris però no suficients un sense l'altre i per tant complementaris: formació permanent en intel·ligència emocional i practicar, o almenys intentar-ho, la intel·ligència emocional de manera quotidiana a l'aula, al centre, al carrer, amb amics, família, parella, etc.
- *Me parece increíble estar viviendo esta gran oportunidad que es formarse para entender y atender nuestras propias emociones. De hecho el resultado se verá en un futuro pero pienso que esta formación debería estar accesible desde todas las edades en el colegio y formar parte del plan de estudios de los futuros docentes. De momento ya hay varias experiencias piloto.*
- *Formación en emociones para TODOS. Parafraseando otro anuncio de Coca Cola que también impactó por allá el 2009 diría “para los guapos, para los feos, para los optimistas, para los pesimistas, para los que te quieren, para los que no te quieren, para los últimos, para los primeros, para los que se superan, para los que participan, para nosotros, para todos y para los que... simplemente viven”.*
- *Desde siempre, los profesores más apreciados y valorados fueron fundamentalmente por sus cualidades emocionales, però este bagaje competencial, antes conveniente, hoy se ha convertido en un requisito absolutamente necesario. Las aulas de hoy, especialmente en niveles obligatorios, son escenarios complicados en los que la obra que se representa no tiene nada que ver con la de hace algunos años, por lo que el papel del profesorado no puede seguir siendo el mismo. Los profesores que antes tenían garantizados la audiencia y la obediencia, ahora tienen que ganarse la actitud positiva y el respeto de sus alumnos, para lo que no hay otro camino que incorporar nuevas competencias profesionales que faciliten una gestión eficaz de la clase, lo que implica el manejo efectivo de procesos tan diversos como específicos como: observar, respetar, entusiasmar, escuchar, advertir, perdonar, sancionar, pactar, mediar...el modo de conducir todos estos procesos influye en gran medida en los resultados y procesos, y representa un componente importante de la situación.*

Segons ens indica Fernández-Berrocal, Extremera i Palomera (2008) a *España hi ha molt pocs programes socio-emocionals destinats a fomentar la intel·ligència emocional en el professorat*. Aquesta afirmació és corroborada pràcticament per la totalitat del professorat que s'ha instruït en els cursos d'intel·ligència emocional mencionats. Es desconeixen els motius reals d'aquesta mancança d'oferta formativa entorn la inclusió de l'educació emocional a les escoles: poc pressupost per a la formació, prioritització d'altres temàtiques, enfocaments més academicistes, etc.

Per altra banda, el professorat també manifesta l'ajut que li proporciona la intel·ligència emocional per saber enfrontar-se a situacions derivades en la vida escolar diària com és el cas de: violència en les aules, estrès, *burnout* o síndrome de professor cremat en el treball, millora en el tractament amb les famílies, amb els companys i en el clima relacional professorat-alumnat a l'aula etc.

Conclusions i prospectiva

Les opinions del professorat es resumeixen en:

- La necessitat d'una formació del professorat en emocions, valors i sentiments; D'aquí que des de diverses institucions estigui vetllant per la continuïtat de les formacions iniciades i el disseny de noves formacions, ja sigui mitjançant cursos en línia, tallers, conferències, etc.
- En la planificació de programes estratègics d'actuació i alfabetització socio-emocional al centre escolar, com per exemple el seu reflex en el Projecte Educatiu de Centre (PEC); en un diàleg fluid i de col·laboració entre l'equip directiu, el professorat, l'equip psicopedagògic i les famílies; en la implicació individual i personalitzada en un projecte d'educació emocional que reverteixi en la millora del clima escolar, educatiu i acadèmic.

Tot açò es tradueix en una nova forma d'educar des dels valors i els sentiments com a eines per poder respondre de forma més efectiva a la nova realitat socioeducativa del segle XXI.

Considerem que al professorat li cal una bona formació en intel·ligència emocional per diversos motius. En primer lloc, perquè és qui la va a fer servir al centre educatiu tant per a una millora del clima en les relacions entre diversos sectors que conformen el marc escolar com amb els propis companys/es, pares/mares, alumnat, personal d'administració i serveis. En segon lloc, perquè s'erigeix com a persona formada per comunicar les excel·lències de la intel·ligència emocional als pares i mares de l'alumnat per a què en facin ús a casa i se'n beneficien. I en tercer lloc, com a usuari en l'aplicació directa a l'aula revestint els continguts acadèmics d'un plus que permeti millorar i can-

viar la forma d'ensenyar i d'aprendre l'alumnat i, en conseqüència, elevar el seu rendiment acadèmic.

Voldríem acabar amb una de les tesis de Fernández-Berrocal i Ruiz (2008: 430) *la capacitat per a atendre les nostres emocions, experimentar amb claredat el sentiments i poder reparar els estats d'ànim negatius va a influir decisivament sobre la salut mental dels estudiants i aquest desequilibri psicològic, a la seua vegada, es troba relacionant i afecta al rendiment acadèmic final.*

Qüestions i consideracions per al debat

La facilitat en l'ús, aplicació i immersió d'un centre educatiu en intel·ligència emocional és independent del tipus de titularitat pública, privada o concertada?

Per on es considera que li caldria començar a un centre educatiu que estigués interessat en fer un canvi educatiu on el nucli de l'aprenentatge es situés en la intel·ligència emocional i on els continguts i el rendiment acadèmic giraren al seu voltant?

Quin tipus de formació en intel·ligència emocional es considera que li caldria al professorat per considerar-lo competent per a poder aplicar la intel·ligència emocional a l'aula?

Tenint en compte la importància que se li dona a la intel·ligència emocional en gran quantitat d'estudis i investigacions realitzades que indiquen l'excel·lència en la millora educativa, perquè considereu que des de l'administració educativa no se li dona la rellevància que caldria?

Bibliografia emprada i complementària

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. i Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle i J. C. Núñez (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom*. New York: Nova, 67-88.

Fernández-Berrocal, P., i Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*. 15, 6(2), 421-436. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books. (Versión castellana: *Inteligencia emocional*, Barcelona: Kairós.

Martínez, (2012). *Adolescencia, aprendizaje y personalidad. Problemas y soluciones en la Educación Secundaria*. Barcelona: Sello Editorial, SL.

Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

ELNA, educació emocional amb valors, dins i fora de l'escola

ELNA (Eduquem la Nostra Autoestima), M. Cristina Farré Agustín
info@elna.associacio.com, cristifarre@gmail.com

Resum. Molts tenim cada cop més clar, que ajudar els infants i joves a desenvolupar competències socials i emocionals des d'una edat primerenca beneficia la seva salut i benestar a llarg termini. Ajudar-los a gestionar les seves emocions i ser assertius en les seves relacions els fa millors estudiants. Augmentar l'empatia i el sentit social, relaxar el cos, tranquil·litzar la ment i prestar més atenció als altres són habilitats necessàries no solament a l'escola sinó també per a tota la vida.

Al juny del 2011 vam crear l'**Associació ELNA -Eduquem La Nostra Autoestima-** una associació sense ànim de lucre, a l'àrea del Garraf, que es proposa fer activitats extraescolars en centres cívics i també a les escoles a través de les AMPAs perquè els infants coneguin les seves emocions i com gestionar-les correctament, aprenguin valors, sàpiguen relacionar-se amb empatia i desenvolupin la seva creativitat. Finalment, hem acabat treballant més dins de les escoles en horari escolar que fora.

Objectius

1. Potenciar la intel·ligència emocional i treballar l'autoestima amb un programa de tallers i activitats per enfortir-les.
2. Transmetre valors a través del desenvolupament de diverses tècniques i mitjans, emprant molt els contes.
3. Proporcionar eines que facin que els infants aprenguin a gestionar les seves emocions.
4. Desenvolupar la creativitat per mitjà de la música, la pintura, la il·lustració, el fang, l'expressió corporal... etc.
5. Treballar per a la inclusió social.

Exposició del treball realitzat

Introducció

Un grup de 7 persones formades en psicologia, educació social, educació emocional, en la formació de formadors i en el lleure decidim crear ELNA -Eduquem La Nostra Autoestima- com a entitat sense ànim de lucre perquè vam tenir molt clar que hi havia un buit en l'educació emocional tant a les escoles com al lleure i que era vital per al desenvolupament integral dels nostres infants i joves. A pesar d'haver legalitzat la nostra associació al setembre del 2011, vam tenir un seguit d'impediments: problemes burocràtics, la creació de la web, l'aprofundiment de la nostra formació en l'educació

socio-emocional i sobretot donar-nos a conèixer, van provocar que no engeguéssim de fet fins a l'abril del 2012. Per tant la nostra experiència es resumeix a uns 7-8 mesos d'activitats, amb l'estiu pel mig.

Vam tenir dues baixes de les fundadores i actualment, a més dels socis de l'entitat, som 12 professionals col·laborant en el projecte. Ara, a més, disposem d'una mestra d'educació infantil, una educadora especialista en massatges per a infants, una pedagoga especialitzada en llenguatge sensorial (teatre); una escriptora i dibuixant de contes infantils; una psicòloga i kinesióloga, especialista en educació creadora; una terapeuta de shiatsu, practicant de qi-qong, dues educadores amb persones discapacitades i una pedagoga social.

Estem geogràficament al Garraf però podem treballar a tota Catalunya. Només a la nostra zona estem parlant d'uns 50 centres d'educació infantil, primària, secundària i educació especial, amb un volum aproximat d'uns 16.500 alumnes.

No tenim cap subvenció, només les quotes modestes dels socis i el que els infants paguen per als tallers que és generalment d'1€/infant a les escoles i de 3€/infant als centres cívics. També fem tallers gratuïts quan ho considerem. No som cap empresa i ningú obté beneficis amb la nostra activitat. Els diners que recollim serveixen per comprar alguna cosa de material i pagar unes prestacions més aviat baixes a les educadores que fan els tallers. Tenim clar que en aquesta situació de crisi no podem demanar més perquè el nostre objectiu és que com més infants facin els tallers, millor.

Vam anar d'escola en escola a les direccions, Ampa per Ampa, i a tots els centres cívics, tríptics en mà, a oferir el nostre programa amb els següents tallers: valors a través dels contes, educació emocional, il·lustració, music-art, creativitat i emocions, expressió-fang, expressió-moviment, expressió-teatre, escolta activa, tècniques d'estudi i recursos personals; com hem de parlar perquè els fills escoltin..., i ara n'incloem de prevenció de l'assetjament i resolució de conflictes.

Les diferents experiències

— Activitats als Centres Cívics

Hem de reconèixer que la xarxa de centres cívics de Vilanova i la Geltrú (8 centres als diferents barris) ens ha donat tot el suport i facilitat al màxim poder desenvolupar la nostra tasca als seus locals. En un d'ells hi tenim la nostra seu. Però la crisi ha fet que els infants s'apunten cada vegada menys a activitats extraescolars, ja sigui programades per les AMPAs o als centres cívics, tret de les activitats més conegudes com les d'esports i altres. I molt menys a activitats que gestionen emocions, que en general costen d'entendre.

De tota manera vam fer al **Centre Cívic de la Geltrú** un taller d'expressió creadora amb fang, un taller adreçat a totes les edats, es va fer un trimestre, 10 sessions. Els assistents van dir que els havia agradat, però no s'hi van tornar a apuntar tots, amb la qual cosa no es va poder tornar a obrir.

Al **Centre Cívic de la Geltrú** hem fet també un trimestre, 10 sessions de “valors a través dels contes”, per a infants de 6 a 8 anys. Primer ensenyant tècniques de relaxació, amb respiració, música etc... i després llegint i comentant els contes, triant cada vegada un valor diferent com l'esforç, la impulsivitat i altres. Cada dia s'enduien en una tira de cartolina el resum fet per ells del valor treballat. Va tenir un gran èxit perquè els nens/es s'ho van passar molt bé i els familiars ens expliquen que els aprenentatges encara duren ... i tracten de donar-los lliçons!

Al mateix **Centre Cívic de la Geltrú** hem col·laborat amb l'entitat “Comunica't” per fer un taller de 7 sessions sobre “Com hem de parlar perquè els nens escoltin...” basat en el llibre d'Adele Faber i Elaine Mazlish.

Al **Centre Cívic la Collada-Sis Camins** vam fer dos tallers gratuïts de prova amb adolescents de músic-art que van tenir molt bona acceptació per part dels joves, en demanaven més, però ningú es va fer càrrec de pagar un mínim. Volíem continuar també amb teatre. Una llàstima perquè la majoria es passen moltes hores al carrer i sortien moltes emocions que es podien anar abordant.

Al **Centre Cívic Mar** estem fent actualment un taller molt variat d'emocions i creativitat amb infants de 3 a 6 anys, que també acabem amb un conte. Funciona molt bé, i tant infants com pares estan desitjant que arribi el divendres. Aquest s'ha pogut muntar amb 10 infants perquè quasi provenen tots de la mateixa escola, i una mare que havia llegit el programa es va encarregar de fer-ne difusió.

— AMPAs

Escola Vora del mar de Cubelles. En vam fer un de “Valors a través dels contes”, amb una primera part de relaxació, a infantil amb nens i nenes de 3 a 5 anys. Aquesta és la única activitat que hem aconseguit encetar amb una AMPA, però només va durar un mes, ja que no eren prou infants.

— Activitats familiars a la masia

Tenim a disposició d'ELNA una masia a la muntanya de Cubelles que té una sala gran reservada per a les activitats. N'hem realitzades ja 3, amb grups d'infants de diverses edats que vénen amb els pares, una de meditació i després contes; una altra de músic-art amb eines per relaxar-se primer i una tercera de pintura lliure sobre tela també amb música relaxant i donant eines per gestionar les emocions negatives.

— Activitats PAE a les escoles de Vilanova i la Geltrú.

El Programa d'Animació Educativa (PAE) de Vilanova i la Geltrú és una eina de l'IMET, Institut Municipal d'Educació i Treball, per facilitar als centres una tria d'activitats de suport a la seva tasca pedagògica i alhora apropar l'alumnat al seu entorn més immediat: recursos, espais, serveis de la ciutat etc... Es tracta d'oferir al professorat activitats complementàries als continguts curriculars i oferir a l'alumnat una visió més àmplia d'allò que se'ls explica a classe.

Aquest any s'han ofert 227 activitats entre els següents mòduls: arts escèniques i audiovisuals; coneixement de la ciutat; convivència, ciutadania i diversitat; educació ambiental; esports; patrimoni i oferta museística; recursos al centre i per al centre; salut.

En aquest darrer apartat van permetre a ELNA oferir 3 activitats que van ser "Meditació activa i relaxació", "músic-art" i "escolta activa".

Cada escola escull per a cada curs un parell d'activitats, les que li semblen més interessants.

Sent una entitat quasi desconeguda i plantejant gestió d'emocions, vam tenir la gran sorpresa que 12 dels 19 centres d'infantil, primària i especial que hi ha Vilanova ens han triat per anar a fer activitats a la seva escola, moltes a diversos cursos. En total de 47 sessions d'una hora, la gran majoria de tècniques de relaxació.

Ha sigut la gran oportunitat d'entrar a les escoles – i per tant poder treballar amb tots els infants- i abordar d'una manera amena, amb centenars de nanos els nostres temes: què són les emocions, perquè hem de saber gestionar-les, com canvia el benestar amb nosaltres mateixos i els altres quan ho sabem fer, com podem evitar situacions de violència o agressivitat que ningú agraden, la importància d'escoltar etc... i els hem donat eines: respiració, semàfor, demorar les respostes, tenir més sentit de l'humor, parlar-se a un mateix positivament, no donar importància a les coses que no en tenen, parlar de les emocions que ens afecten, automassatges curts... fins acabar tots estirats i que entenguin el plaer d'escoltar una música relaxant i tancar els ulls. Hem adequat cada taller en funció de les edats dels infants i també segons les dificultats que ens narraven els mestres de cada grup.

Ha estat un gran èxit a tot arreu, així ho han dit directors, mestres i infants, amb una gran sensació de voler-ne més. També tenim constància de molts infants que, per exemple, a casa han ensenyat els pares/mares a respirar "quan noteu que us puja aquella ràbia abans de posar-vos a cridar".

— Activitats a escoles que ens ho ha sol·licitat.

Fruit de la nostra anada escola per escola amb el tríptic al juny i al setembre passats, **l'escola Roquetes de Sant Pere de Ribes** ens va demanar de fer 6 tallers d'il·lustració que van consistir en explicar, a dues classes de 5è de primària, contes amb valors, com

ara els drets dels infants o qüestions de gènere o de tolerància, després parlar-ne i dir cadascú la seva, repartir a cada infant una frase del conte que havien d'il·lustrar amb dibuixos i collage per tornar a refer el conte ells mateixos. Experiència molt enriquidora que permet aprofundir sobre molts temes bàsics de les emocions.

I després **la mateixa escola** va demanar 12 tallers de moviment:

Cada sessió va ser diferent, malgrat haver tractat en totes un punt en comú: saber utilitzar el cos per expressar els sentiments. Hem considerat molt important el tancament de les sessions, perquè és on els alumnes poden posar paraules, imatges o colors als pensaments que han tingut o les emocions que han sentit, o com han viscut el desenvolupament de l'activitat. Amb el museu i les escultures, la gran màquina (que s'havien d'inventar amb els seus cossos), la llavor que creix, el cinema mut per representar contes coneguts, l'excursió per tensar-se i després relaxar-se i les pintures famoses com Guernica, s'ha treballat la creativitat a l'hora de fer servir moviments expressius en funció de cada emoció i també molt la concentració.

El dia 30 de gener, aniversari de la mort de M. Gandhi, a les escoles es celebra el Dia Escolar de la No-violència i la Pau (DENIP). **A l'escola Vora del Mar del Cubelles**, ens demanen d'ajudar-los a organitzar la setmana de la pau, fent 18 tallers, un per a cada classe, des de P3 a sisè de primària, 9 classes, dues línies. El fil conductor era que treballar per la pau significa, allà on estem cadascú, fer el possible per a un món millor; i que no podem parlar de pau al món si no estem en pau amb nosaltres mateixos i els que ens envolten.

Usant la imaginació, la creativitat, la música, els contes i les eines habituals de relaxació per aconseguir gestionar les emocions, vam fer tots els tallers, amb jocs, molt variats i amens, adequant-los a cada edat. Al dia següent vam distribuir per als més grans (de 3r a 6è) un full on havien de posar què els havia agradat més del taller i què havien après. Les respostes demostren que fins i tot un sol taller els pot ser útil i aprenen coses. Els mestres van quedar molt satisfets. Parlarem de nous projectes. Val a dir que és una escola on direcció i molts mestres estan sensibilitzats amb l'educació emocional i que la treballen, encara que no de forma sistemàtica i planificada.

— Classes d'educació socio-emocional a l'Escola Arjau de Vilanova i la Geltrú.

En aquest centre ja sensibilitzat amb l'educació emocional i on hem fet molts tallers de relaxació, estem fent classe cada setmana a cada un dels tercers de primària.

Vam presentar primer les emocions, si les sabien reconèixer, quines hi ha, què vol dir ser emocionalment intel·ligent etc. Un cop una mica més familiaritzats amb el vocabulari emocional, passar a l'autoconeixement, autonomia i responsabilitat, autoestima, autocontrol, per després passar a les habilitats socials, l'empatia, l'escolta activa, habilitats de comunicació i més endavant, resolució de conflictes, prevenció de

l'assetjament, assertivitat i valors. Cada classe l'acabem amb un conte on es tracti l'emoció essencial de la qual hem parlat. I també els hem posat deures: fer una fitxa amb les seves qualitats físiques i personals. Dir tres emocions agradables, 3 desagradables... Com em veuen els altres, fent una enquesta a família, mestres i amics etc.

Estem aproximadament cap a la meitat de la globalitat del curs que hem planificat i és aviat per fer balanç, encara que en general tothom n'està content. Anem ajustant a la mida de 8-9 anys per no fer-ho massa teòric i més amb jocs i activitats. De tota manera creiem que s'ha de parlar i insistir sobre el vocabulari i conceptes emocionals perquè els vagin interioritzant.

- Classes d'escolta activa i Educació Emocional a mestres (programades, encara no realitzades)
- Classes a les famílies o escola de pares a diversos centres, que farem segurament per cicles, haurem de trobar la manera que els pares s'impliquin (programades, encara no realitzades).

Resultats, conclusions i prospectiva

A pesar de la poca feina feta, ja que el temps de menys d'un any tampoc ha donat per a més, els resultats són clarament positius i encoratjadors. I penso que hi ha dos factors fonamentals per a l'èxit obtingut:

1. La necessitat tan imperiosa d'aquesta feina socio-emocional a la nostra societat fa que sigui realment ben rebuda. És una mica com una alenada d'aire fresc.
2. Les que formem part d'ELNA creiem en el que fem, estem tan convençudes de la necessitat d'aquesta tasca que hi posem l'ànima, moltes hores de treball voluntari i hem emprat molts esforços en tractar de fer la feina bé.

A més dels tallers amb mestres i pares, també farem cursos entre nosaltres per intercanviar experiències i coneixements que volem ampliar a socis que són educadors i que hi estan interessats.

Encara no hem començat als instituts, on penso fer-ho properament amb xerrades de prevenció de l'assetjament, per donar eines als joves, que sàpiguen com moure's en aquestes situacions que dissortadament s'estan produint amb massa freqüència.

Tampoc hem pogut encaixar encara la nostra feina amb serveis socials amb els infants i joves amb dificultats socials o que viuen en una situació de risc. Al no poder trobar-nos als centres cívics per falta d'activitats i manca de pressupost per la seva part no hem engegat encara però ho farem aviat.

Qüestions i consideracions per al debat

Al nostre entendre és impossible esperar a formar tots els directors, professors i personal no-docent de les escoles en educació emocional per introduir-la de forma generalitzada. Fa molts anys que nombrosos catedràtics especialitzats en la matèria, psicòlegs, pedagogs i molts més tracten incansablement d'introduir el tema als centres educatius i els resultats no són els que serien d'esperar. El Dr. Rafel Bisquerra ho deixa ben clar en el seu article "Orígens i desenvolupament de l'educació emocional a Espanya" en el quaderns Faros nº6 sobre "Com educar les emocions?" quan acaba dient que "tot el que s'ha fet és més sobre el paper (publicacions, congressos, cursos) que en la pràctica real a les escoles".

Com a mínim al Garraf no hi ha un sol centre que hagi introduït de forma sistemàtica i constant un programa d'educació emocional: no s'ensenyen emocions, com s'ensenyen matemàtiques o llengua. Sí que és cert que hi ha centres que van abordant el tema i tenen en el seu projecte educatiu les actituds de tolerància, els valors democràtics, el respecte, l'educació no sexista, la solidaritat, la formació integral... però cap, que sapiquem, un pla concret, continuat i valorat d'Educació Emocional.

També pel que hem pogut parlar i veure, el/la psicopedagog/a de cada centre, en la majoria dels casos compartint diverses escoles, està aclaparat/da amb tots els casos més difícils i urgents, no solament amb els infants, també amb l'escola i famílies. És poc realista pensar que elles es podrien encarregar de posar en marxa, controlar la seva pràctica i avaluar un programa d'educació emocional. Hi ha d'haver un dedicació adequada i suficient.

Així com hi ha a les escoles el psicòleg escolar, o el mediador, per què no la figura de l'orientador emocional? Hauria de ser una persona o un grup ben formats que anessin rodant per les escoles per zones, fent algunes classes pràctiques a tots els cursos, amb sessions flexibles, amenes i bastant pràctiques, usant els contes emocionals amb valors també com a recurs; que també fessin sessions amb mestres i personal no docent i sessions regulars amb els pares-mares, proporcionessin eines, material de treball per quan no hi fossin, tornar a l'escola cada trimestre, per exemple, fer balanç, presentar nous temes a abordar, etc...O podria ser algun mestre de cada escola que s'especialitzés en Educació Emocional i vetllés per a la bona implantació dins del centre.

Una altra manera seria fer com el programa LECXIT, la lectura per a l'èxit educatiu, promogut per la fundació "la Caixa", el Departament d'Ensenyament i la Fundació Jaume Bofill que es va començar el curs passat amb unes quantes escoles pilot a tot el territori i enguany s'ha ampliat. Clar que part important de LECXIT són els voluntaris.

I seria important també tenir una xarxa de contactes en l'àmbit educatiu interessats en l'educació integral per poder intercanviar experiències, i sobre tot vincular-nos amb les famílies.

S'hauria doncs de trobar la complicitat de l'administració pública, per poder introduir aquests ensenyaments a les escoles i hauríem de trobar també com finançar-lo en aquesta situació tan greu de crisi que ho complica tot en el sentit econòmic, però que fa més necessària que mai la introducció dels programes d'educació emocional de forma generalitzada.

Bibliografia emprada i complementària

Bach, E. i Forés, A.(2008). *La asertividad para gente extraordinaria*. Barcelona: Plataforma. Bach, E. i Darder, P. (2002). *Sedueix-te per seduir*. Barcelona: Edicions 62.

Bisquerra, R. (Coord) (2012). *Com educar les emocions? La intel·ligència emocional en la infància i adolescència*. Barcelona: Quaderns Faros 6.

Bisquerra, R. (Coord) (2001). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.

Carpena, A. (2001) *Educació socio-emocional a primària*. Vic: Eumo.

Faber, A. i Mazlish E. (2006). *Cómo hablar para los adolescentes le escuchen y cómo escuchar para que los adolescentes hablen*. Madrid: Medeci.

Faber, A. i Mazlish, E. (1997). *Cómo hablar para sus hijos le escuchen y cómo escuchar para que sus hijos hablen*. Madrid: Medeci.

Fuster, V. i Rojas Marcos, L. (2008). *Corazón y mente. Claves para el bienestar físico y emocional*. Barcelona: Planeta.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós. Goleman D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos. Goleman, D. (2002). *Intel·ligència emocional*. Barcelona: Kairos.

GROP (2012). *Activitats per al desenvolupament de la intel·ligència emocional en els nens*. Barcelona: Parramon.

Guirado i Serrat, A. (2012). *La creativitat. Una visió polièdrica des de la teoria, la pràctica i l'educació*. Girona: PrisMa.

Lantieri, L. (2009). *Inteligencia emocional infantil y juvenil. Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar.

Navarro, J. (2011). *Resi...què? Resiliència. 100 activitats per plantar cara a l'adversitat*. Tarragona: Silva.

Pennac D. (2008). *Mal d'escola*. Barcelona: Empúries.

Pujol, E. i Bisquerra, R. (2012). *El gran llibre de les emocions*. Barcelona: Parramon. Robinson, K. (2009). *El Elemento*. Barcelona: Mondadori.

Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.

Willingham, D. (2011). *Per què als nens no els agrada anar a l'escola?* Barcelona: Graó.

El quadern de les emocions

Susana Coll Balart, Mireia Planàs Serradell, M^aÀngels Salvans Vilamala

susana.coll@hotmail.com, anis_planis@hotmail.com, m.angels1968@hotmail.com

Col·legi Santa Caterina de Siena: L'Esquitx Il·lar d'infants

Fundació Dominiques de l'Ensenyament - VIC

Resum. La pràctica del QUADERN DE LES EMOCIONS respon, a la nostra escola, a la necessitat i passió que sentim, els mestres, per atendre i **educar integralment** els infants. Creiem en ells i volem contribuir a la seva llibertat i felicitat perquè visquin des del seu centre, el seu SER.

El quadern de les emocions no és un diari d'accions, no. És un quadern on els alumnes anoten cada dia, a casa, una estoneta abans d'anar a dormir, una de les emocions que han viscut al llarg de la jornada per tal de compartir-la, al dia següent, amb els companys/es, si ho creuen convenient pel grau d'importància o per la necessitat d'ajuda que senten. Els companys/es escolten, donen la seva opinió i ofereixen camins al lector.

El quadern de les emocions és la possibilitat de sortir del meu JO per comprendre que hi ha un TU en un escenari comú, el món, que guaita quina representació hi volem fer. I és **l'escola la que facilita, cada dia, un espai i un temps** perquè això es pugui donar. Volem acompanyar-los, des de les emocions, en el **procés d'autodescobriment** i d'apropament als companys i al món.

Objectiu

La pràctica del QUADERN DE LES EMOCIONS és l'exercici d'una eina d'expressió del JO, que cerca i troba el TU i gaudeix sentint-se part d'un NOSALTRES.

El quadern de les emocions és un quadern físic on els nens/es anoten i descriuen diàriament una de les emocions han sentit al llarg de la jornada i després la comparteixen amb els companys/es.

El QUADERN és una eina de vida i per a la vida, molt adequada en el context escolar. És interdisciplinària, global, integral i integradora, amb dos blocs d'objectius definits, (en parlarem més avall) complementaris entre ells, que versen cap a l'objectiu estrella, **l'objectiu en majúscules: SENTIR-SE i SER FELIÇ**. És una eina una eina que permet entendre el món des de les emocions i a través de les emocions; que permet retrobar-se amb un mateix i viure des del SER.

Per arribar a la meta, és a dir, ser feliç, hom ha de retornar al seu SER més original. Fer-nos grans en moltes ocasions vol dir, també, allunyar-nos de la nostra essència, perdre la connexió amb el JO més profund, l'autèntic. El quadern és una manera de tornar a connectar-nos amb nosaltres mateixos, sense volar, mantenint-nos connectats als altres, als iguals, per créixer junts i aprendre els uns dels altres, i connectats al món.

I això és el que fem precisament a partir del QUADERN : **propiciar que els moments agradables, de plaer, de satisfacció, els moments bons que vivim nosaltres, que viuen els nens, se succeeixin amb més freqüència amb la clara i ferma intenció que s'arribin a instaurar amb tanta intensitat i força que ja no siguin simples emocions i esdevinguin sentiment.** SER FELIÇ no és una emoció. Bé, sí. Són moltes emocions consolidades fins al punt d'esdevenir SENTIMENT. La FELICITAT és un sentiment.

És interessant **que compreguin que totes les emocions són lícites;** que no n'hi ha de bones i dolentes, que segons se succeeixen les coses en sent una o altra, en aquell moment deixa de veure les que no li agraden com a rivals, i entén que totes són una oportunitat de canvi i creixement per a ell. Totes poden ser les seves aliades i ajudar-lo a trobar allò que li manca. El que li cal és fer-ne una bona gestió per al seu bé, primer, i per al bé dels altres, després. I el que li cal és potenciar aquelles emocions que li produeixen plaer i satisfacció, en el sentit profund de les paraules.

Si ens centrem en els dos grups d'objectius que pretén treballar el quadern, el primer grup els definim com a **objectius propis i personals.** Són els anomenats *SÉ QUI SÓC*. I són els objectius que permeten els infants conèixer-se en el sentit més ple de la paraula. Són un conjunt d'objectius que van des del retrobar-se amb amor amb ells mateixos al sentir-se dignes de ser estimats i volguts. Van des de saber què sento a saber què necessito. Desglossats són aquests:

- Aturar-se per sentir i per pensar: diferenciar la ment del cos, els pensaments de les emocions.
- Aturar-se per saber què m' està passant, com m'estic sentint, perquè es coneguin cada vegada més.
- Expressar per escrit allò que m' està passant a través del quadern.
- Posar nom al que estan sentint: diferenciar sentiments d'emocions.
- Incrementar el registre d'emocions amb matisos i contextos diferents.
- Sentir com a lícites les emocions que tenim.
- Autoregular les emocions.
- Experimentar l' instant present (ara i aquí)
- Acceptar els aspectes que agraden d'un mateix, i els que no agraden tant.
- Superar i/o sanar alguna situació viscuda.
- Potenciar les situacions que ens fan sentir bé.
- Eradicar o disminuir les situacions desagradables.
- Gaudir de la PAU interior i en les relacions amb els altres.
- Agrair el que tenim i el que vivim com a parts fonamentals per a l'aprenentatge que hem de fer.

Tots ells encaminats a que es valorin i s'estimin a ells/es mateixos, primer de tot, per poder acceptar i estimar els altres, després. Un acte d'amor primer cap a un mateix

amb la idea clara que som constructors de la nostra pròpia vida. El nostre propòsit no és ensenyar-los a lluitar contra l'emoció que senten, sinó que es serveixin d'ella amb la finalitat d'eixamplar el seu horitzó.

El segon grup d'objectius són els que **estan referits al grup**, a la resta de persones, els anomenem SÓC AQUÍ, COMPTA AMB MI. Són objectius que posen la força en l'altra, que és un com jo, que sent com jo. Van des de l'escolta fins a la comprensió i l'ajuda activa. Parlen de compartir, de crear complicitats, de generar empatia. Parlen de vincles. Enunciats són aquests:

- Comunicar al grup l'emoció que es té anotada al quadern.
- Compartir amb el grup el què està passant i sentint.
- Confiar en l'altre.
- Escoltar l'altre.
- Connectar amb les pròpies emocions sentides en contextos i situacions semblants, quan sentim un company.
- Apropar-se als companys amb un comentari esperançador ,sincer i constructiu.
- Sentir-se part d'una comunitat.
- Agrair l'amor rebut en les seves diverses manifestacions.

Tots ells dirigits a la millora de les relacions, a l'augment de l'empatia, a l'amor més gran, l'Incondicional, necessari per a la transformació del món. Tots ells encaminats a sortir del jo per sentir-nos una part interconnectada de la creació.

Aquests objectius es treballen tots alhora, conjuntament, en un mateix temps els uns i els altres, com si d'una autopista es tractés, molts carrils de costat amb un horitzó al davant. No són objectius direccionals i consecutius. I és important fer notar que sense el treball dels uns no es poden desenvolupar els altres .

Quant més conscients són en els alumnes de tot aquest reguitzell d'objectius i viuen des d'ells i amb ells , més a prop estan d'instal·lar-se en el sentiment de la FELICITAT.

Hi ha alguna cosa més engrescadora i més gran a fer en una escola que això?

Exposició del Treball

Som el que som gràcies al què hem estat i al camí recorregut.

Per ser honestos amb nosaltres mateixos/es i amb aquells/es que han inspirat la nostra pràctica, ens cal recordar i parlar sovint dels nostres inicis. El QUADERN no neix de cap ment de l'escola en un moment de sort ni de creativitat il·luminada. El QUADERN DE LES EMOCIONS és una de les diverses expressions de la nostra recerca personal i de

claustre per tal de treballar de manera integral amb els alumnes, acompanyant-los en la seva recerca de la IDENTITAT profunda.

Fa més de tres anys que vam descobrir, a la xarxa, un professor japonès que, mitjançant, un quadern i el que en ell hi escrivien els alumnes, parlava de sentiments, d'emocions, i afavoria que entre companys iguals també ho fessin, i es diguessin coses que servissin per estar més bé. Realment, aquest document, Les cartes del professor Kanamori, (http://youtu.be/Pb_ZJ_xnx6I) ens va impactar. I ho va fer amb tanta força que, seguint les indicacions d'un formador que teníem, vam començar a estudiar la possibilitat d'encabir-les en el nostre dia a dia a l'escola, com a disciplina a treballar.

La veritat és que la direcció de l'escola va trobar, ràpidament, com fer-ho. El projecte educatiu de l'escola reposa sobre cinc grans pilars, com si d'un temple es tractés. De seguida vam sentir i saber que el QUADERN formaria part de més d'un pilar, d'aquí el seu caràcter interdisciplinari i global.

Com encaixa doncs el quadern en el nostre projecte educatiu? Com podem estar segurs que no malgastem temps d'aprenentatge dels alumnes fent el quadern? Així, doncs, si el pilar central de l'escola és l'educació de la persona en totes les seves dimensions, el quadern com expressió del JO en formaria part, sens dubte. I si el quadern requereix d'expressió escrita i oral per realitzar-se seria part també del pilar lingüístic. I els altres tres pilars, ni dir-ho, el QUADERN, amb tots els objectius que treballa, ajudaria a creure més en un mateix, a saber del potencial que tenim dins per aprendre més i millor, estructurant la ment amb les matemàtiques i facilitant la comunicació en llenguatges propis del món actual, les noves tecnologies i l'aprenentatge de llengües globals a tot el món.

Gairebé alhora, vam tenir l'oportunitat de participar en el 1r Congrés d'educació que es va fer a Àvila. També allà van parlar del quadern. Amb més motiu encara va sortir la nostra idea reforçada.

La justificació de la pràctica que anàvem a iniciar va donar tranquil·litat i seguretat a tots els sectors educatius implicats, mestres i pares. Vam decidir que ho faríem diàriament a partir de 3r de primària i ens hi vam posar el curs 2010-2011. Des de bon començament la pràctica es va contextualitzar. No érem al Japó, en una classe de nens, tots japonesos. Érem i som a Vic, en una escola de nens i nens de més de vint-i-cinc nacionalitats, amb costums, cultures i pràctiques religioses diferents. No érem professors Kanamori. L'entorn és diferent i el QUADERN DE LES EMOCIONS vulguem o no, també.

Per què esperar a iniciar un quadern de les emocions als vint anys si ho podem fer abans i serà més senzill? Quant de lluny estarem del nostre SER? Per què esperar a iniciar-lo als quaranta, després d'un trencament o de perdre la feina? No, no. De cap

manera. Amb humilitat i convenciment sentim que els infants han de començar a gaudir de la meta, des de petits, ja mateix. De mica en mica, poden assaborir-ne el gust, olorar la flaire que té la felicitat, se'n percep la suavitat de tant en tant, en el dia a dia, en les petites coses de la nostra vida, amb els amics, amb els pares, a l'aula, al pati... amb tot allò que experimenten a través de les emocions. Se'n gaudeix en moments puntuals, esporàdics, inconscients a vegades, però també en instants volguts i treballats, vivint i transitant per tot un grapat d'emocions.

Quan els/les alumnes de 3r s'inicien en la pràctica, els costa una mica perquè fan del quadern un diari personal d'activitats. És feina del mestre/a aprofitar que ja saben que és un diari per encaminar-los cap al *Quadern de les emocions*. I la veritat és que no és massa complicat. Des de P3 es treballen a l'escola les emocions, i a partir de 1r es fa un treball intens amb les targetes de les emocions de l'Anna Carpena. En poc temps, els nens/es ja escriuen com s'han sentit davant d'una situació i no què han fet a l'escola.

Cada dia, al vespre a casa, tots els/les alumnes han d'anotar en el seu quadern una de les emocions que han sentit al llarg del dia. Aconsellem que no sempre sigui la que els ha fet sentir millor. Convé que els entrenem a no tapar ni defugir cap emoció que senten. Solem dir-los que anotin la que els ha durat més temps o la que han experimentat amb més intensitat, encara que s'hagi allargat poc temps. Al dia següent, en la franja horària que tenen acordada des de principi de curs, els alumnes treuen el quadern i cada dia un d'ells demana per llegir el que hi ha anotat el dia abans. Els mestres ens ho apuntem per tal que tots puguin sortir. No obliguem a cap nen a llegir-ho. Fer el quadern i escoltar el company que està compartint l'emoció amb el grup, ja és importantíssim. Val a dir que cada nen té el seu ritme i va entrant en la roda del compartir quan sent prou confiança, quan se sent prou tranquil i a gust. Cada un té un tempo i el respectem. Evidentment no castiguem qui no ho ha fet. Volem fomentar un hàbit en ells. Si senten pressió sabem que no funcionarà. Només compliran i prou. Som constants, reforcem positivament qui ho fa. Sempre en positiu, no renyem. Animem. Encoratgem. Confiam en ells/es i els hi fem palesa la confiança.

Val a dir, però, que al cicle mitjà les emocions més repetitives i que abunden més, de manera espontània i natural, són "*estic content, estic trist i estic enrabiad*". I no és fins a 5è de primària que els nens comencen a introduir, de forma habitual, sense la intervenció del mestre, altres emocions en els seus quaderns. No només estan tristos o contents, ara són capaços d'escriure i compartir les seves pors, les seves il·lusions i les seves preocupacions. I a 6è, són tan profundes les seves cartes que emocionen i trasbalsen alhora. El respecte, quan un company parla, frapa. El silenci, embolcalla. La mirada atenta i els ulls vius i brillants dels alumnes, enamoren. El veritable acte educatiu es personifica cada dia quan vivim *el quadern de les emocions* d'un d'ells/es. Alhora tots esdevenen i esdevenim educands i educadors. Tots som acompanyants de l'altre/a

i a tots ens acompanyen els altres. El grup es compacta de tal manera que no hi ha judicis, ni burles. Hi ha complicitat i confiança. Un grup a punt per treballar d'una manera diferent, des de la generositat.

La feina del mestre/a només és la de recolzar les comunicacions que fan els alumnes i les intervencions de la resta de companys/es. Ajudar, si es necessita, a clarificar algun concepte, a reforçar, si cal, l'autoestima i la seguretat dels alumnes, a felicitar la valentia que tenen i a agrair la confiança que donen al grup i a la mateixa mestra. L'adult no en sap més. Quants de moments genials viscuts amb ells! Amb quina saviesa parlen! I com els ajuda el QUADERN en el seu procés educatiu i en el seu camí de vida.

Resultats i conclusions

Des que porten a terme aquesta pràctica a l'escola, els grups on es fa canvien. Entre ells/es neix un sentiment que abans no hi era amb la força que ara hi és. Els mestres, sempre hem parlat amb ells de la importància de sentir-nos part d'un grup, de treballar pel bé de la resta, però no ho aconseguíem amb la facilitat i naturalitat d'ara. I és fàcil d'entendre. Ara neix de dins un sentiment nou. Ara neix d'ells la unió que tenen, el vincle que conreen cada dia. Obrint-se i compartint el què els passa, senten i creen uns llaços que no necessiten d'adjectius per anomenar-los. L'empatia creix i guanya terreny a la competitivitat. S'instaura un clima molt agradable per treballar i aprendre, que va més enllà de l'estona que dediquen a la pràctica del quadern.

En aquest temps que portem fent aquesta pràctica, els resultats més evidents que tenim enregistrats són:

— *Disminució dels conflictes entre iguals i amb els mestres: menys conflictes i de menor intensitat.*

N'hi ha molts menys. Ni el pati, ni les entrades ni sortides són moments per al conflicte. Pràcticament zero, i si es donen, es resolen sense la intervenció dels mestres. Entre ells s'ho parlen i ho arreglen, amb l'ajuda d'un company mediador.

Com es poden enfadar amb un company pel sol fet que està trist o preocupat encara que digui alguna cosa que no toqui? A ells els hi passa sovint. Ara, tenen més elements per comprendre i acceptar coses que passen a la classe o al pati. I no s'enfaden. I ho deixen córrer moltes més vegades que no pas abans.

— *Coneixement més gran que tenen els uns dels altres, i d'un mateix fet que facilita els treballs en equip i el treball cooperatiu. S'ajuden més. La paciència, augmenta. L'acceptació, també.*

El fet de veure en l'altre coses que també els passen a ells/es i, que sense l'altre seria més difícil de veure's en un mateix, fa més senzill acceptar-ho i, si és el cas, transmutar-ho, eliminar-ho, millorar-ho o potenciar-ho.

Poder parlar amb alumnes de 6è de primària del què senten, com ho viuen i com ho gestionen pel bé propi i dels altres és una sort, un regal fantàstic que ens va caure a les mans i que tenim l'obligació de fer fructificar perquè cada nen faci brillar l'estrella que porta dins.

Resumint doncs...

Només cal habitar els nens i nenes a escriure cada dia, a casa, una mica del què han sentit al llarg de la jornada. Només cal crear-los la necessitat de parar-se, sentir-se i després continuar. Només cal demostrar-los que no estan sols/es i que tenen companys/es i adults que els escolten, ajuden i aprenen d'ells i amb ells/es.

Qüestions i consideracions per al debat

Malgrat els bons resultats que ens està portant la pràctica a tots, alumnes, mestres i pares (de rebot), hi ha encara algunes llacunes que volem millorar i abordar, i que fan que no ens relaxem ni abaixem el llistó. Dia a dia, mes a mes, acompanyem els/les alumnes perquè es treballin els objectius del primer i del segon bloc i assaboreixin una mica la felicitat.

Però també hem de ser sincers i dir que encara no tots els alumnes ho fan cada dia, de manera sistemàtica i automàtica. I si ho fan, quants d'ells ho fan perquè forma part ja d'ells? Quants ho fan perquè ho necessiten? Perquè estan més bé? Quants ho fan només perquè el mestre ho diu? I la gran pregunta és : Quants ho mantindran al llarg de l'adolescència? Quedarà com una pràctica més o deixarà pòsit per al futur, de per vida?

El gran repte nostre, educadors (pares i mestres), és que l'eina deixi de ser nostre només i passi a ser seva, integrada dins de la seva persona. Una eina per retrobar-se, per recordar qui és, què necessita, per trobar el veritable sentit a la vida.

També estem valorant la possibilitat que siguin els mateixos alumnes de 6è, que amb la pràctica ja més treballada, puguin motivar i engrescar els nens i nenes que comencen per primera vegada el seu Quadern de les emocions.

I també una dificultat que trobem és l'acompanyament i el reconeixement del treball personal que fan els nens per part de les seves famílies. Hem de trobar la manera de donar a conèixer més el quadern a les famílies i puguin potenciar-ne així l'ús en els seus fills, valorant el creixement personal que els aporta.

La qüestió que queda a l'aire més enllà del quadern de les emocions és si serem suficientment bons per sembrar en ells les ganes i la necessitat de viure sempre des del seu SER.

Una vida amb sentit val la pena ser viscuda. Sense sentit, apareix el caos.

Bibliografia emprada i complementària

Albadalejo, M.; Carpena, A. i altres (2013) *Aprender e enseñar amb benestar i empatia*. Barcelona: Octaedro.

Carpena, A (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Octaedro.

Kanamori, T. (Doc Youtube): *Pensando en ti*.

Pujol, E. i Bisquerra, R (2012) *El gran llibre de les emocions*. Barcelona: Parramón.

V-R-T: Una metodologia d'Educació Emocional i en Valors: Experiència educativa a Ensenyament i Formació de Formadors

Carles Porrini i Oriol Julià

associacioseer@hotmail.com, ojuliag@gmail.com

Associació SEER

Resum. V-R-T: vivenciar, Reflexionar, Transferir. Proposta metodològica sistematitzada per l'Associació SEER i aplicada en totes les accions educatives i formatives realitzades¹⁰.

En aquesta comunicació trobareu una explicació bàsica de la metodologia, i la seva aplicació en Educació Emocional i en Valors.

La nostra experiència ens ha permès realitzar intervencions en diferents contextos i realitats educatives. Des de 2003 l'associació ha realitzat nombrosos tallers i formacions sota aquesta metodologia. Actualment el V-R-T es configura també com a contingut i eix transversal de les formacions a formadors que realitzem.

Per a la seva aplicació esdevé necessari la creació i adaptació de recursos didàctics, com performances, jocs, dinàmiques, textos, preguntes, objectes, músiques, imatges i vídeos. Tasca que es realitza des de l'equip de creació de L'Associació SEER.

Els fonaments teòrics de la nostra proposta es basen en el treball de les competències emocionals (*Marc Teòric en Educació Emocional del GROU de la UB*), el model d'Educació en Valors basat en el constructivisme (Puig i Martín, 2000).

Objectiu

Mostrar com la proposta VRT contribueix a la millora de les competències de la persona.

La nostra línia de treball pretén certificar que la metodologia VRT afavoreix el desenvolupament de la persona i de totes les seves dimensions, en aspectes com:

- Les competències emocionals
 - Competències per la vida i el benestar
 - Competència social
 - Regulació emocional
 - Consciència emocional

(10) Citem projecte a Capellades

- Autonomia emocional
- Habilitats Socials
- Autoconeixement
- Judici moral

Exposició de l'experiència i desenvolupament tècnic del programa

Justificació

Llibertat, Respecte, Diàleg, Cooperació, Autoestima, Pau, Llibertat... són valors que la majoria d'agents educatius de l'àmbit formal o no-formal volen transmetre als infants i joves que participen en les seves activitats. Com s'educa en valors? Es poden ensenyar els valors? Podem relacionar valors i emocions? Per tant podem ensenyar en i amb competències emocionals?

Segons Puig (1995) els valors són qualitats de la realitat material i humana que permeten preferir aquelles manifestacions d'aquesta realitat que són o ens semblen òptimes. És a dir, concebem els valors com aquells principis ètics i morals que guien i orienten la vida de les persones. Les opcions i decisions personals que prenem diàriament estan fonamentades en els nostres valors.

Des de SEER creiem en l'Educació Emocional com el mitjà, i també com a contingut per la millora de l'educació que impartim a infants i joves.

En els últims anys ha millorat molt la informació i ja s'ha apropiat el terme a l'educació formal. Cada vegada més professors/res veuen la necessitat d'aplicar recursos diferents als habituals, tot i que encara no han vist realment què significa educar emocionalment, ja els hi atreu la idea. La relació entre educació en Valors i en Emocions ajuda a entendre aquesta part última a més professionals. Però, sota el nostre parer, el que ara cal apropar és el coneixement sobre el "Com?". I no ens referim el "Com?" implantar un projecte, sinó el "Com?" qualsevol professor/a pot aplicar eines emocionals a la seva aula. És cert que l'èxit total d'aquesta aplicació passa pel propi treball personal i emocional de cada docent, però hem d'aconseguir fer accessibles uns mínims tant d'aquest procés com de la transmissió a l'alumnat.

Proposta metodològica

En el camp de l'educació moral s'han presentat diferents recursos metodològics per educar en valors. Dilemes, exercicis de cooperació, role-playing, frases inacabades, activitats de comprensió crítica ... (Puig i Martin, 2000).

Des de l'Associació SEER volem suggerir una proposta metodològica per a l'Educació Emocional i en Valors que es pot transferir a contextos formals i d'educació en adults.

El joc es pot definir com aquella activitat amb regles acceptades lliurement amb una única finalitat en si mateixa que va acompanyada d'un sentiment de diversió. L'ús del joc com a eina educativa pot facilitar un procés de construcció de valors i actituds (Moreno, 2005). La proposta d'intervenció per educar en valors mitjançant el joc és el mètode V – R – T: Vivenciar – Reflexionar – Transferir.

VIVENCIAR

Vivenciar implica l'experimentació en primera persona de moltes situacions i emocions. Durant una estona lúdica es pot viure alegria, satisfacció, ràbia, incertesa... L'educador/a ha de dissenyar una pràctica on emergeixin les conductes desitjades, tot i que en el transcurs d'aquest és important respectar-ne el desenvolupament, intentant no intervenir gaire en la dinàmica que creïn els participants. La prioritat ha de ser permetre que l'infant o jove senti i experimenti.

REFLEXIONAR

Un cop s'acabi la part vivencial és important crear un espai d'intercanvi que pot començar amb un "*com us heu sentit quan...?*". L'educador/a ha d'aprofitar les situacions que ha observat durant el joc per analitzar conductes i comportaments que cregui interessants. Cal construir un espai d'intercanvi de percepcions en relació als valors i elements que volem treballar. És recomanable evitar els judicis de valor (ha estat bé o malament).

L'èxit d'aquest procés es fonamenta en una bona gestió de l'espai reflexiu. Preguntar, crear debat, intercanviar idees i dinamitzar el torn de paraules són aspectes que els educadors han de tenir present. Sovint plantejar una bona pregunta és més significatiu que donar directament la resposta.

La durada i el to d'aquest moment ha de ser variable i s'ha d'adequar en funció de les prioritats educatives. La reflexió ha de facilitar que l'infant o adolescent consideri important la posada en pràctica d'un determinat valor.

TRANSFERIR

Un pas més en la fase reflexiva és qüestionar si en la vida diària actuem igual que hem actuat durant el joc i si ho considerem adequat. Durant el joc ens mostrem tal i com som. Ens ha agradat? Actuem així en el dia a dia? Podem millorar? Aquest pot ser un bon espai per oferir pautes per ajudar a canviar o modificar certes conductes.

El triangle que es forma entre Educador/a –Grup– Infant permet un intercanvi constant d'opinions, punts de vista, formes d'entendre les coses. Partir de l'experiència compartida durant el joc i aprofitar aquest diàleg que es genera espontàniament o de forma dirigida, permet reflexionar i desenvolupar el procés de construcció de valors. El joc pot ser un bon recurs per a generar aquest espai dins de l'aula. El mètode V–R–T és

una proposta més d'educació en valors aplicable a qualsevol context educatiu que posa en joc tres elements clau de l'educació en valors des de la perspectiva constructivista: acció, paraula, emoció. Utilitzar el VRT pot donar valor al joc i joc als valors.

Resultats, conclusions i prospectiva

Un dels punts febles del projecte és la manca d'eines existents per avaluar quantitativament els beneficis de les diferents actuacions. Tot i això les valoracions subjectives dels centres i la nostra sensació com a equip son molt positives en tots els casos.

L'Agència de Salut Pública de Barcelona, però, va preparar uns qüestionaris per l'alumnat que es van passar als Centres de Barcelona amb els següents resultats (no publicats oficialment):

Curs 2009-2010. INS Barri Besós i INS Pablo Ruiz Picasso.

Total alumnes enquestats 360.

Es realitzen tres preguntes al respecte del programa realitzat per l'Associació SEER a les aules.

1. Creus que has millorat la teva relació amb altres companys/es de la classe?
2. Creus que has millorat el teu comportament a l'aula?
3. Creus que has millorat la relació amb els professors/es?

Millora relacions amb altres companys/es de classe

	N	%
<i>Sí</i>	281	78,1
<i>No</i>	69	19,2
<i>NC</i>	10	2,8

Entre els que diuen que sí, un 56% declara que ha millorat les relacions i l'amistat (més respecte, més amables, millor comportament, més companyerisme i hi ha més diàleg). Un 12,5% diu que ha millorat la confiança i un 2% que ha millorat en els estudis. La resta no respon en què han millorat.

Millora del comportament

	N	%
<i>Sí</i>	254	70,6
<i>No</i>	93	25,8
<i>NC</i>	13	3,6

<i>Millora relacions amb els/les professors/res</i>		
	N	%
<i>Sí</i>	217	60,3
<i>No</i>	124	34,4
<i>NC</i>	19	5,3

Entre els que diuen que sí, el 31% declara que ha millorat la seva actitud (millor comportament, més atent a classe, més tranquil, més respectuós, més obediència, en fer els deures), un 20% que ha millorat la confiança i la relació amb els professors. La resta no respon en què han millorat.

Pel que fa a l'alumnat no tenim el mínim dubte que estan desitjant més moments en el propi centre com els que obtenen dels nostres tallers. En un entorn en el que estan acostumats a dirigir pensaments, comunicació i accions cap a l'exterior, quan canvien aquesta direcció cap el seu interior, es sorprenen, i s'hi capfiquen.

Qüestions i consideracions pel debat

Les preguntes que plantejem a tot aquell que llegeixi aquesta comunicació són més dirigides, doncs, a un debat intern que no pas a un debat extern.

Com em sento més sovint, o últimament?

Com crec que faig sentir als demés normalment, o en els darrers dies? Com em vull sentir? I com vull fer sentir?

Quines accions o actituds meves del meu quotidià em fan sentir bé i quines malament? Com em fa sentir el meu sistema actual de vida?

Quins canvis puc fer i que depèn de mi per sentir-me millor més temps?

Aquestes preguntes i d'altres similars també les podem aplicar a l'Educació Formal. Com em fa sentir l'actual educació?

Què crec que fa sentir als infants i joves avui en dia?

Com em vull sentir? I com vull que es senti l'alumnat?

En quines accions de l'educació em sento bé i quines em desperten unes altres emocions? Que puc fer jo per aportar quelcom positiu a l'educació?

Bibliografia citada i complementària

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

Julià, O (2011). *“Inclusió d’Educació Emocional en els centres de secundària. Millora de les relacions interpersonals i els hàbits de comportament”*. Document de treball d’Associació SEER (Social d’Educació de l’Emoció i la Raó) Barcelona.

Moreno, I. (2005). *El juego y los juegos*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.

Puig Rovira, J.Ma (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: Horsori.

Puig Rovira, J.Ma i Martin Garcia, X. (2000). *L’educació moral a l’escola. Teoria i pràctica*. Barcelona: Edebé

La expresión como medio para el desarrollo emocional

María Navarro Sánchez

montalva@hotmail.com

Centro de Acogida de Campanar

Sección IES Consellería centro CAES

Valencia

Resumen. Todas las personas presentamos necesidad de expresión emocional y esto es todavía más importante en contextos desfavorecidos. Desde el ámbito educativo se debe abordar la Inteligencia Emocional ya que todas las personas tenemos la necesidad de conocernos para poder desarrollarnos integralmente. En contextos de exclusión esta necesidad se hace más evidente. Esta experiencia recoge la puesta en práctica del “Taller de expresión” con el objetivo de desarrollar las competencias emocionales así como la capacidad expresiva del alumnado. Dicha asignatura está justificada desde diferentes áreas del currículum así como con las competencias básicas, al carecer de momento en la legislación educativa, legislación explícita de dicho ámbito. Se trabaja a través del arte y de la expresión, con el fin de conseguir un empoderamiento personal, así como el trabajo en grupo y la resolución de conflictos desde un clima de respeto. Esta experiencia se está llevando a cabo en la Sección IES Consellería centro CAES (Centro de atención educativa singular), que se encuentra dentro del Centro de Acogida de Campanar en la ciudad de Valencia.

Objetivos

1. Desarrollar la capacidad de expresión como medio de desarrollo emocional a nivel personal, grupal y social.
2. Reconocer el potencial creativo y expresivo del alumnado como medio de desinhibición creativa y expresiva.
3. Propiciar el empleo de metodologías plásticas expresivas para potenciar la capacidad creativa a individual y grupal.

Exposición del trabajo

La programación de la asignatura de “Taller de expresión” está realizada en la Sección del IES Consellería. El centro está regulado por la resolución del 27 de agosto del 2010, de la Consellería de Educación, por la que se crea una sección de Educación Secundaria Obligatoria en la ciudad de Valencia. El centro educativo tiene la consideración de Centro de Acción Educativa Singular, a los efectos previstos en la Orden de 4 de julio de 2001, de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención del alumnado con necesidades de compensación educativa (DOGV de 17.07.2001). Dicho centro está dentro del centro de acogida de menores de Campanar, de quien es titular la Consellería de Bienestar Social. Este centro, está calificado como centro de acogida

de formación especial, destinado al acogimiento de menores en situación de desamparo del sistema de protección que se encuentran bajo la tutela o guarda de la Generalitat y que presentan trastornos de conducta. La Ley 12/2008, de 3 de julio de 2008, de la Generalitat, de Protección Integral de la Infancia y la Adolescencia de la Comunitat Valenciana, en el artículo 27, establece los derechos de los Menores en situación de acogimiento residencial o familiar en materia de escolarización.

La asignatura “Taller de expresión” está relacionada con varias asignaturas reflejadas en el curriculum de la actual ley educativa, la Ley orgánica de educación del 2 de mayo del 2010, así como con las competencias básicas. Por otra parte también está regulado desde la constitución española en el artículo 27, “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”. Entre los objetivos generales de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria recogidos en el Decreto 112/2007, de 20 de julio, del Consell, por el que se establece el currículum de la Educación Secundaria Obligatoria en ESO en la Comunidad Valenciana, se encuentran los siguientes, relacionados directamente con el contenido de dicha asignatura:

1. Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades, así como valorar el esfuerzo con la finalidad de superar las dificultades.
2. Valorar y participar en la creación artística y comprender el lenguaje de las distintas manifestaciones artísticas, utilizando diversos medios de expresión y representación. Analizar y valorar, de forma crítica, los medios de comunicación escrita y audiovisual.
3. Analizar y valorar, de forma crítica, los medios de comunicación escrita y audiovisual.
4. Comprender y expresar con corrección textos y mensajes complejos, oralmente y por escrito, en valenciano y en castellano.

Por otra parte están las competencias básicas reguladas por el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se regulan las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En el taller se trabajan todas las competencias, pero destacaré cuatro fundamentales para esta asignatura. La competencia social y ciudadana nos permite comprender la realidad del mundo social en el que vivimos, una convivencia plural además de afrontar convivencia y conflictos con una actitud constructiva, solidaria y responsable. La competencia cultural y artística tiene como objetivo desarrollar la sensibilidad hacia el medio, es decir, hacia las expresiones y manifestaciones culturales y artísticas. Se trabaja la empatía y la valoración de

la diversidad. De esta forma se trabaja la conciencia, los valores y actitudes como la responsabilidad y perseverancia, además de un conocimiento mayor de ellos mismos para una mejora de la autoestima así como iniciativa personal tanto a nivel individual como a nivel grupal. La siguiente competencia a desarrollar será aprender a aprender, nos permite buscar respuestas y admitir varias soluciones ante un mismo problema. La adquisición de esta competencia implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos. Incluye tanto el pensamiento estratégico como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse y el uso eficiente de recursos y técnicas de trabajo. Otra competencia que se trabaja es autonomía e iniciativa personal, a través de la conciencia y aplicación de valores y actitudes personales interrelacionados: responsabilidad, perseverancia, conocimiento de sí mismo, autoestima, creatividad, autocrítica, control emocional. Además de escoger con criterio propio, imaginar proyectos y llevar a término las acciones necesarias por desarrollar las acciones y planes personales, la adquisición de esta competencia supone ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico.

Krishnamurti (2009), dice que la misión fundamental de la educación es “despertar la inteligencia” y no limitarse a reproducir una máquina programada. Así pues, la educación no se puede reducir a aprender a leer y aprender después de los libros, sino que hay que aprender de la vida, y debe preparar a los alumnos a afrontar los problemas de la existencia en un mundo social complejo. Por otra parte muestra un interés en experimentar sentimientos pues estos son, de hecho, la “sustancia de la vida”, de modo que la función de la “buena educación” es lograr que el individuo sea `muy sensible a todo, no sólo a las matemáticas o a la geografía, porque la forma más elevada de sensibilidad es la forma más elevada de inteligencia” (Krishnamurti, 1993: 70). Así pues, la buena educación no se limita a producir sino a desarrollar a seres humanos. Una “mente educada” es aquella que “piensa, es activa, está viva; es una mente que mira, observa, escucha y siente” (Krishnamurti, 1993: 76). Para llevar a cabo los mensajes del filósofo es necesario que desde la educación se le de relevancia e importancia, no únicamente a los contenidos sino a las actitudes y valores que permitan a los individuos poder convivir con ellos mismos y con la pluralidad de los que les rodean.

En la Educación Secundaria Obligatoria adquiere relevancia el discurso académico. Desde el mundo educativo se centra el trabajo expresivo al ámbito lingüístico, siendo este importante pero no el único canal de expresión; tenemos muchos más canales que desarrollar y trabajar desde el aula. Esta asignatura surge de la necesidad de expresarnos como seres humanos tanto a nivel escrito como oral y artístico así como de potenciar en el alumnado su potencial expresivo y creativo.

Según el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para este siglo, presidida por J. Delors (1996), la educación debería de basarse en cuatro pilares, que actuarían como las grandes finalidades de la educación en el siglo XXI: Aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir juntos y aprender a ser. La educación del ser humano ha de ser global o integral, es decir, debe incorporar todas las dimensiones que definen a la persona (cognitiva, emotiva, física, ética, social, etc.).

Debido a que no está contemplada esta asignatura tal cual en la programación he recogido los objetivos de diferentes áreas como son: el área de Educación Física, el área de Lengua, el área de Educación Plástica y Visual y el área de Música del Primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. La evaluación del aprendizaje del alumnado será continua y diferenciada. Los criterios de evaluación están acordados en el claustro de profesores. Al no tener carga lectiva las notas obtenidas se valoran tanto desde el área de Lengua como del área de Educación Plástica y Visual. El grupo donde se realiza es un aula de segundo de la ESO que consta de una media de ocho alumnos con una diversidad significativa y con una necesidad de desarrollar la expresión y trabajar la parte emocional. La metodología de las sesiones es dinámica, activa y participativa, las sesiones tienen una duración de cincuenta y cinco minutos dos días a la semana. Según la concepción dialógica del aprendizaje, para aprender las personas necesitamos de situaciones de interacción. Para esto se tiene que crear una relación de igualdad entre todos los miembros, reconociendo así la inteligencia cultural de cada individuo. Los siete principios del aprendizaje dialógico son: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, dimensión instrumental, creación de sentido, solidaridad e igualdad de diferencias. A través del diálogo se transforma la relación, el entorno y nuestro conocimiento (Aubert et al, 2008). El taller se estructura con diferentes tipos de actividades. Entre ellas se diferencian trabajos de tipo individual y actividades de grupo. El trabajo inicial será individual y una vez realizado se compartirá de forma grupal. Un aspecto fundamental para la realización del taller y teniendo en cuenta las características del alumnado es el respeto hacia la libertad de expresión de cada individuo. La programación del taller consiste en hacer un desarrollo progresivo que vaya desde ellos mismos hasta su relación con los demás y con el mundo, siguiendo las diferentes competencias emocionales a través de actividades y prácticas que desarrollen la autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía, destrezas sociales así como el desarrollo moral y valores. El primer trimestre se trabajó la expresión personal de cada individuo además de actividades grupales con el fin de profundizar en un autoconocimiento personal además de trabajar la imagen de cada alumno, intentando reconocer expresiones y emociones en ellos mismos y en los demás, así como la identidad personal. El segundo trimestre está encaminado a trabajar los sentidos tanto a nivel individual como a nivel grupal así como diferentes lenguajes visuales, canales de comunicación y capacidades expresivas y emocionales. Por último en el tercer trimes-

tre se pretende trabajar la dramatización así como la relación con el mundo a través de la educación en valores con experiencias de personas que viven en otras partes del mundo.

Una actividad que se establece como rutina en el taller es la relajación. Antes de empezar la clase se dejan cinco minutos para la relajación de cada individuo, con el objetivo de trabajar la conciencia corporal y la desconexión mental además ayudar en la resolución de conflictos. Algunas de las actividades tipo a desarrollar en el aula van a ser las siguientes: creación de obras de expresión: escrita, visual, musical y corporal, autoconocimiento a través de la pintura, ejercicios de expresión corporal, ejercicios plásticos, ejercicios de sensibilidad para despertar los sentidos, exposiciones orales, expresiones escritas, así como actividades dramatizadas entre otros muchas. Se realiza también el uso de las nuevas tecnologías a través de tablet, ordenador, cámara de fotos y de la cámara de vídeo. Dentro de este apartado creo que es importante señalar los tipos de dinámicas que se van a realizar en el aula como son de presentación, conocimiento afirmación, confianza, comunicación, cooperación, resolución de conflictos entre otras. Además tras cada actividad se produce la muestra de la obra creada por el "artista" y es aquí donde se producen diálogos y debates dentro de las obras creadas por el alumnado donde se reflexiona a nivel grupal sobre las obras creadas. Esta obra en ocasiones en colgada en el aula o guardada en la capeta del artista. Estamos hechos para vivir con los otros y para esto necesitamos estrategias y desarrollo de nuestra competencia social y emocional, siento que tenemos responsabilidad y compromiso como docentes de acompañar y guiar en el proceso de desarrollo personal y emocional.

Resultados

Es impresionante el potencial creativo y emocional que tenemos todos dentro de nosotros mismos, cuando se crea un clima adecuado en el aula así como se desarrolla un conjunto de prácticas donde el alumnado siente libertad, diálogo y escucha tanto del docente como de los compañeros. Se producen sinergias entre todos los participantes. Esto nos permite potenciar las capacidades del alumnado. Los alumnos cada vez confían más en su potencialidad, el conocimiento de ellos mismos ha ido aumentando y cada día el empoderamiento es mayor. Este crecimiento a nivel de competencias emocionales les permite una mejor relación tanto con ellos mismos como con los compañeros y con la sociedad en general. Cuando alguien cambia, cambia también su alrededor. El trabajo es progresivo y gradual, es importante "Al entrar dijo el maestro: no vengo a enseñar, sino a cultivar. No vengo a imponer, sino a compartir. No vengo a vigilar, sino a acompañar. Y los alumnos se miraron entre sí, expectantes". Betuel Cano.

Cuestiones para el debate

¿Se debería implementar una asignatura que fomentara la expresión del alumnado en los centros educativos? ¿Tenemos responsabilidad de desarrollar a nivel integral al alumnado o únicamente centrarnos en el nivel cognitivo?

¿Permite el actual sistema educativo la expresión, desarrollo emocional del alumnado dentro del contexto formal? ¿Por qué se niegan a trabajar a nivel emocional desde el curriculum? ¿Podemos enseñar valores a través de la expresión?

¿Quién nos debe de enseñar a desarrollar nuestra capacidad emocional? ¿Qué hacer frente el analfabetismo emocional?

Bibliografía utilizada y complementaria

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R.; Racionero, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Bisquerra, R. (2007). "Educación emocional para la convivencia". En Soriano, E. (coord.) (2007), *Propuestas educativas para la convivencia* (pp. 25-58). Madrid: La muralla.

Delors, J y otros (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI (Madrid, Santillana-UNESCO). 318 pp.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). "El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Consultado 1/10/12:
<http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenidoextremera.html>.

Gardner, H. (1993). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona, Paidós.

Goleman, D. (1996): *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós .

Krishnamurti, J. (2009). *Sobre la educación*. Barcelona, Kairós.

Mestre Navas, M y Fernández Berrocal, P (coords..) (2007). *Manual de inteligencia Emocional*. Madrid: Pirámide.

Segura, M y Arcas M. (2005). *Educar las emociones y los sentimientos*. Madrid: Arcas

Educació Emocional a l'Escola Infantil: Fonament de l'Educació Intercultural

Marta Ana Vingut Riggall

mvingut@xtec.cat

Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat: Aspectes Socioculturals, Emocionals i Lingüístics. Universitat Autònoma de Barcelona

Resum. Els resultats d'un estudi centrat en la percepció dels mestres d'educació infantil respecte de l'alumnat d'origen immigrant ha generat una sèrie de resultats que apunten cap a la conveniència que els docents es formen en una pedagogia culturalment compromesa i la necessitat de promoure l'educació intercultural entre l'alumnat. Ara bé, arran de les reflexions que aquest tema ha suscitat, es considera necessari anar més enllà de l'educació intercultural i assegurar la maduresa emocional dels docents com a eix clau per a treballar en aquesta línia, a més de promoure l'educació emocional entre els infants durant els primers anys d'escolarització, tot considerant que es tracta d'una etapa de creixement i d'experimentació vital per a consolidar les bases de les competències personals, socials i ciutadanes que convé desenvolupar per a la vida d'avui en un context democràtic i plural com el que ens envolta.

Objectiu

1. Considerar l'educació emocional com a fonament de l'educació intercultural.

Introducció

En els darrers anys he estat desenvolupant una investigació amb el suport del grup de recerca GRADASEL¹¹ de la Universitat Autònoma de Barcelona, tot seguint la línia de recerca de l'antropòleg Nord-americà Joseph Tobin centrat en l'acollida d'alumnat immigrant a l'escola infantil des d'una perspectiva transcultural. Els objectius de la recerca es centren en detectar quina és la percepció que tenen els mestres de l'escola infantil respecte de l'alumnat d'origen immigrant i com aquestes percepcions són resultat de la influència sociocultural de l'entorn. Com a docent, al llarg de la investigació m'ha acompanyat un procés de reflexió en relació als tòpics d'anàlisi que han emergit de les dades d'estudi tot reparant en la maduresa emocional dels docents com a peça clau en el procés educatiu, especialment durant els primers anys de l'escolarització. En

(11) GRADASEL és el "Grup de Recerca d'Atenció a la Diversitat: Aspectes Socioculturals, Emocionals i Lingüístics" de la Universitat Autònoma de Barcelona.

aquesta comunicació exposo breument la línia de recerca que he desenvolupat així com els principals resultats per a obrir després una possible discussió respecte de l'educació emocional com a fonament de l'educació intercultural.

Metodologia de recerca

L'enfocament metodològic que abordo en la recerca pretén escoltar la *veu* dels diferents agents implicats en l'acció educativa, en aquest cas dels mestres de l'escola infantil, a partir del que J. Tobin anomena "*Video-cued Multivocal Ethnography*" (Tobin, 1989, 2009). Aquest mètode de fonamentació etnogràfica es basa en l'anàlisi del discurs de grups de discussió (*focus groups*) a partir dels comentaris i observacions que fan els participants en veure uns vídeos etnogràfics. Aquests vídeos són unes breus produccions audiovisuals que segueixen unes pautes específiques d'enregistrament i edició i que mostren el que seria un dia habitual a l'escola. D'acord amb els principis metodològics, el vídeo etnogràfic es converteix en una eina per a estimular la reflexió sobre la pràctica educativa tot provocant que emergeixi un discurs espontani entre els agents educatius que posi de manifest els seus valors personals i educatius, alhora que pretén generar una oportunitat per a compartir expectatives i creences sobre l'educació i estimular la creativitat pedagògica envers l'atenció educativa. Els vídeos etnogràfics emprats per a la recerca són tres, un del context educatiu propi, el català, i dos de dos països diferents (en aquesta recerca s'han emprat els vídeos dels contextos educatius d'EEUU i d'Alemanya cedits pel projecte CCB¹²). El fet d'emprar vídeos estrangers com a estímul de discussió permet tenir accés a una perspectiva transcultural i ajuda a descentrar-se d'un mateix, tot qüestionant i reflexionant sobre les pròpies pràctiques des de l'alteritat en un discurs de construcció grupal, deixant entreveure els valors culturals que influeixen en la pràctica docent, alhora que permet revisar estereotips, detectar necessitats i redefinir valors i identitats.

(12) CCB és Children Crossing Borders ("Infants Creuant Fronteres"), projecte dirigit per Joseph Tobin que centra el seu anàlisi en la percepció de mestres i famílies respecte de l'acollida de l'alumnat d'origen immigrant a les escoles infantils de diferents països (Anglaterra, França, Alemanya, Itàlia i EEUU). Aquest projecte deriva de l'anterior "Preschool in Three Cultures" (1989) que es focalitza només en els discursos de mestres d'EEUU, Xina i Japó en un estudi transcultural i diacrònic, revisat i actualitzat al 2009.

Per a l'estudi, he accedit a cinc grups de discussió formats per mestres d'educació infantil de diferents escoles de la província de Barcelona seleccionades d'acord amb un criteri quantitatiu respecte del percentatge d'alumnat d'origen immigrant que acollia i a la línia pedagògica de l'escola, de caràcter més tradicional i academicista d'una banda i de caràcter més innovador per l'altra. Així, s'ha comptat amb una mostra total de quaranta-un mestres.

Resultats de la recerca

A partir de l'anàlisi de continguts, el treball de recerca amb grups de discussió ha fet emergir una sèrie de tòpics d'estudi sobre els quals he basat la recerca que, més enllà de referir-se només a l'alumnat d'origen immigrant, són extensibles a tota la comunitat educativa en etapa infantil. Molt breument, aquests es resumeixen en els següents apartats:

- Una preocupació per part dels mestres per atendre la diversitat de l'alumnat en el marc d'una escola encara d'estructura rígida i tendència cap als aprenentatges de tipus cognitiu que fa esforços per respondre als principis d'inclusió, amb especial neguit per la manca de recursos humans.
- Una interpretació multicultural del concepte d'Educació Intercultural, no mostrant consciència respecte de la necessitat de posicionar-se de manera compromesa i crítica amb les diferències de tipus cultural, amb consegüent desaprofitament del potencial educador que suposa la interculturalitat de cara a tot l'alumnat així com vers el desenvolupament de les competències social i ciutadana.
- Una distància entre l'escola i la família, considerant-se ambdós com a àmbits educatius separats, on la manca de comunicació i relació entre els dos genera tensió i exigències mútues que de vegades desencadena judicis de menyspreament respecte de les suposades mancances de l'altre (en ocasions l'escola retreu a les famílies manca d'hàbits i d'atencions de cura mentre que sovint percep pressió per part d'aquestes respecte dels aprenentatges, en especial vers l'adquisició de la lecto-escritura).
- Encara que es reconeix la importància de l'adquisició natural de la llengua, es recull una clara preocupació per la llengua catalana i una percepció de responsabilitat per part de molts mestres per a la seva educació, especialment davant l'ús estès del castellà en els entorns socials, la qual cosa es tradueix en pràctiques educatives centrades en l'ensenyament de la llengua de forma dirigida i en el desaprofitament del potencial educatiu que ofereix la presència de les altres llengües d'origen dels alumnes.

L'Educació Emocional com a Fonament de l'Educació Intercultural

Quan es tracta d'immigració, la societat està carregada de prejudicis i això, inconscientment, influeix sobre les actituds de les persones, i per extensió, en la dels mestres, sovint a través del currículum ocult. En el cas de les escoles participants en l'estudi no puc parlar de mostres d'actituds de rebuig vers els infants que els mestres tenen a les seves aules, ni tan sols des d'una anàlisi més acurada tot reparant en les variacions semàntiques del discurs (Bonilla-Silva i Forman, 2000). El que sí puc constatar és la tendència a explicitar les diferències culturals quan es parla de les famílies dels petits, distància que es percep menor quan hi ha una comunicació propera d'aquests amb l'escola i es valoren els seus esforços d'acostament. També es recullen discursos d'alteritat quan es parla de nens i nenes desconeguts, especialment quan es refereixen a infants de zones d'alta concentració de població immigrada. Es percep de forma generalitzada que treballar en les escoles d'aquestes zones ha de ser difícil i que es requereixen d'unes aptituds personals especials, discurs que contrasta amb el dels mestres que treballen en aquestes escoles els quals mostren una major satisfacció laboral.

En aquesta recerca he pogut veure com el fenomen migratori és encara recent per a molts mestres i que, com assenyalen els treballs de Leiva (2010), Garreta i Llevot (2003) o Jordán (1994), encara estan lluny d'entendre la necessitat de formar-se en educació intercultural si bé encara no entenen aquest concepte com una formació que implica intercanvi, valoració i enriquiment mutu entre cultures en contacte (Jordán), així com una actitud èticament compromesa amb les desigualtats i de superació dels prejudicis com a fonament educatiu de la persona (Derman-Sparks, 2007, Coelho, 2005, Cummins, 2002). Els mestres encara no són conscients que han d'ajudar els infants a créixer i construir una identitat ajustada, així com un compromís d'actuació responsable en un món ple de desigualtats i d'estereotips des d'un projecte educatiu comú i compromès adreçat a tots els alumnes de l'escola i transmesa des de tota la comunitat educativa, sinó que estan més preocupats per l'aprenentatge des d'un enfocament cognitiu i de superació d'estadis d'aprenentatge. Tot i així, cal assenyalar que comencen a evidenciar-se neguits per a avançar cap a un projecte educatiu més inclusor, però encara lluny d'una perspectiva intercultural de pedagogia compromesa. Comparteixo, doncs, amb els teòrics la necessitat de formar els docents en una pedagogia intercultural i desvetllar la seva sensibilitat respecte d'aquesta, però revisant els resultats de la recerca que aquí només he presentat molt breument, les meves reflexions em porten a considerar la maduresa emocional dels docents com a condició prèvia a la formació intercultural, la qual hauria de ser un dels objectius prioritaris –per no dir el que més- de l'escola infantil.

Algunes consideracions respecte de l'Educació Emocional

Les persones som éssers emocionals i això es manifesta des dels primers moments de la vida en l'establiment de vincles afectius i amb la conducta de l'aferrament. Des de les aportacions de les investigacions psicològiques respecte de la intel·ligència humana des d'una perspectiva factorial, parlem d'una intel·ligència emocional com part del perfil intel·lectual de les persones i, com a tal, és educable i modificable. Així, les respostes emocionals de cadascú i la seva intensitat estan condicionades per la predisposició o potencial personal que un té i per les experiències d'entrenament i l'educació emocional que ha rebut al llarg de la seva vida en funció de les oportunitats que tingui per a desenvolupar aquesta intel·ligència, la significativitat atorgada i les pressions de l'entorn per a fomentar-la (Castelló, 2001). Durant la primera infància els nens i nenes es troben en un moment crucial de maduració d'estructures neuronals que permeten l'aprenentatge, tot entenent l'aprenentatge com al procés pel qual les experiències modifiquen el nostre sistema nerviós consolidant el que s'ha après en les xarxes neuronals. Llavors, quantes més experiències emocionals tinguin els infants en les primeres edats, més s'estimularà la seva capacitat emocional.

Des dels estudis psicològics sabem, seguint Goleman (1997) o Steiner (2002), que les emocions estan vinculades a les estructures més primàries del cervell humà. El pensament racional és més elaborat i es troba en les estructures més evolucionades, en les àrees prefrontals de l'escorça cerebral. Per això és més lent però més precís i pot controlar l'impuls de l'emoció. Abans de poder pensar en el que volem fer, el nostre cervell ja ens ha provocat una emoció, la qual no podem evitar però sí que podem controlar el curs de les reaccions que la segueixen a partir de la raó. Des d'aquest plantejament, interessa saber com responem quan ens trobem amb situacions que mouen les nostres emocions, com per exemple, en el cas de les visions estereotipades i els prejudicis que genera la immigració. El comportament emocional dels prejudicis actua des d'edats molt primerenques pel simple fet de conviure en una societat que els reproduceix. Als dos anys els infants ja perceben les diferències físiques i cap als tres i quatre anys ja actuen moguts per influències de la família o de l'entorn. Això no obstant, les creences que ho justifiquen s'aprenen posteriorment. Així, si es volen evitar les actituds de rebuig i els prejudicis, no es pot actuar directament sobre les emocions, sinó que cal fer intervenir la raó; és més fàcil canviar les creences intel·lectuals que transformar els sentiments més profunds. Per això, educar les emocions és primordial i avui més que mai perquè la dinàmica de vida és ràpida i sobrecarregada d'estímuls que sedueixen i provoquen reaccions immediates.

Ara bé, per a educar en emocions, és necessari que prèviament els educadors parteixin d'una maduresa emocional excepcional per actuar-hi amb coherència (Goleman), però com assenyala Horno Goicoechea (2004), el problema és que els professionals que

treballem en el camp educatiu no hem estat educats per a fer-ho i tot resta a la disposició natural de cada mestre o mestra. Tradicionalment l'escola ha tendit a fomentar la seva estratègia didàctica basant-se només en la part cognitiva de l'ésser humà, descuidant la part afectiva i emocional que, de fet, actua com a motor. Phillipe Meirieu (2003) fa una interessant revisió sobre la responsabilitat pedagògica a la seva obra "Frankenstein Educador" amb una intel·ligent ironia. El pedagog explica com el Dr. Frankenstein 'fa' un home però es desentén de la seva educació. La "criatura" no és dolenta, però com l'abandona a la seva sort i no li dóna les eines per relacionar-se amb els demés, cau en la violència en no tenir les eines per a interaccionar amb l'entorn i deixar-se endur pels impulsos davant el rebuig d'un poble ignorant.

Competència Emocional, Coneixement i Oportunitats

Pedagogs i teòrics del món educatiu com Pestalozzi, Korckzak, Freire o Montessori, entre d'altres, han destacat la importància que té la selecció i la formació dels mestres. Canals (2007) defensa que la formació dels docents s'hauria de centrar en actituds i conviccions profundes de la persona i no pas en conceptes o aprenentatges programats. Xirau o Fromm defensen l'amor com a condició bàsica de la pedagogia i Steiner (2002) que cal una alfabetització emocional que implica habilitats per a comprendre i expressar les emocions, així com l'habilitat d'escoltar els demés i de sentir empatia respecte de les seves emocions. Des de les aportacions dels estudis culturals, Schmitz i Schmitz (2011) o J.M. Bennet (1998), observen que la competència emocional influeix en els processos d'aculturació i des d'una pedagogia crítica, Derman-Sparks (2007) o Cummins (2002) defensen que cal anar més enllà i promoure l'experimentació d'emocions de tota mena per a aprendre a gestionar-les i tenir l'oportunitat de comprendre com ens afecten. Seguint Stein (2003), aquesta experimentació ens permet un coneixement més profund sobre nosaltres mateixos ja que, en encarar les emocions, fem aflorar "allò que dormita en nosaltres". Només així tindrem elements de crítica que afavoreixin el desenvolupament de processos d'empatia i de compromís ètic.

Experiències de recerca com la que he desenvolupat mostren com els equips docents es preocupen pels seus alumnes i tenen en especial consideració els aspectes emocionals i afectius, especialment en l'etapa infantil, però no es contempla l'educació emocional com a prioritat educativa. En promoure una oportunitat per a reflexionar sobre l'educació amb alumnat d'origen immigrant i en veure les experiències pedagògiques d'altres països, els mateixos mestres són capaços d'arribar a valoracions molt més ajustades a les necessitats educatives dels alumnes, qüestionant algunes tendències metodològiques i organitzatives pròpies (com els horaris, els continguts d'aprenentatge o la distància mantinguda amb les famílies) i reforçant-ne d'altres (com la importància de vetllar per l'establiment del bon vincle emocional). Les discussions

generades també han permès desmuntar alguns estereotips com ara les barreres de comunicació que existeixen amb famílies d'origen immigrat en valorar que moltes famílies acostumen a buscar-se estratègies de comunicació i que es mouen per a afavorir la comunicació amb l'escola. Tot això fa pensar que amb una major formació en educació intercultural, augmentarien els arguments de racionalitat que permetessin elaborar noves percepcions menys estereotipades i molt més crítiques. D'aquesta manera, emanen tres eixos que haurien de permetre promoure una pedagogia culturalment compromesa: competència emocional, coneixement (formació intercultural) i oportunitats per a fer aflorar les percepcions que hom té i elaborant-ne de noves molt més ajustades de forma ètica i compromesa. Aquests eixos són aplicables tant als equips docents en actiu com als estudiants que es vulguin dedicar a la funció docent, però també s'adrecen als infants perquè es troben en un moment crucial de formació de valors i de desenvolupament de la seva competència emocional ja des dels primers moments de l'escolarització.

Conclusions

Per tradició, els mestres d'educació infantil a Catalunya tendeixen a mostrar-se afectius amb els infants i a valorar positivament les respostes afectives dels infants. Així mateix, responen positivament als vincles afectius establerts amb famílies i companys de feina, la qual cosa millora la seva implicació i compromís en l'acció docent. Tot i així, la tradició academicista fa prioritzar aprenentatges de tipus cognitiu a emocional ja des de l'escola infantil, tot parant més atenció a l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura que al creixement ètic i moral. Les persones som éssers eminentment emocionals i ens relacionem per mitjà de les emocions, les quals tenen una gran força i dirigeixen les nostres actituds. Si l'escola infantil descuida aquest puntal educatiu en els primers moments de l'educació, haurà d'invertir majors esforços en etapes posteriors. Viure en la societat avui, democràtica, mediàtica i d'aspiració intercultural, exigeix de les persones competència ciutadana i plurilingüe, actitud crítica i compromís ètic, unes competències i una maduresa personal que cal desenvolupar des d'edats primerenques, en estreta relació amb les famílies, amb les que es comparteix la responsabilitat educadora. L'educació intercultural es basa en aquestes premisses, de manera que l'escola ha de vetllar per a donar l'oportunitat als més petits d'experimentar i aprendre a gestionar diferents tipus d'emoció durant l'etapa infantil en ser una etapa clau per al seu aprenentatge. Això obre interrogants respecte de la maduresa emocional dels docents i la seva formació.

Qüestions a considerar per al debat

Competència emocional dels docents i la seva formació.

Criteris de selecció del personal docent.

Bibliografia emprada i complementària

BenneT, M.J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In: BENNET (Ed.). *Basic concepts of intercultural communication. Selected readings*. (pp.1-34) Yarmouth, Maine (EEUU): Intercultural Press.

Bonilla-Silva, E. i Forman, T.A. (2000): 'I am not racist but...': mapping white college students' racial ideology in the USA. *Discourse and Society* 11,1, 50–85. [En línia] a http://sociology.emory.edu/downloads/bonilla-silva_forman_2000_i%5C'm_not_a_racist_but.pdf [Consulta: 25 octubre 2012]

Canals, M.A. (2007). Estimar de debò cada nena i cada nen. in: BESALÚ, X. et al. (Eds.): *Mestres del S. XXI*. (pp. 335-340) Girona: CCG.

Castelló Tarrida, A. (2001): *Inteligencias. Una integración multidisciplinaria*. Barcelona. Masson.

Coelho, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona: Horsori.

Cummins, J. (2002). *Lenguaje y poder. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Morata.

Derman-Sparks, L. (2007). *Current developments in Anti-Bias Education Work in the USA*. Ponència a Kinderwelten Conference. Berlín. 30 Novembre. (paper)

Garreta, J. i Llevot, N. (2003). *El espejismo intercultural. La escuela de Cataluña ante la diversidad cultural*. Madrid: Secretaría General Técnica. MEC.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Horno Goicoechea, P. (2004). *Eduquem l'afecte. Reflexions per a famílies, professorat, pediatres*. Barcelona: Graó.

Jordán Sierra, J.A. (coord) (2001). *L'educació Intercultural, una resposta a temps*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Jordán, J.A. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.

Leiva Olivencia, J.J. (2010). Educación intercultural y convivencia desde la perspectiva docente. *Revista de Educación y Formación del Profesorado* 14, 3, 251-274.

Meirieu, P. (2003). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes.

Schmitz, P.G. i Schmitz, F. (2011). Does Emotional Intelligence explain Individual Differences in Acculturation? In: FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. et al. (Coord.): *Inteligencia Emocional: 20 Años de Investigación y Desarrollo - II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 205-214). Santander: Fundación Marcelino Botín.

Stein, E. (2003). *Sobre el problema de la empatía*. Madrid: Trotta.

Steiner, C. (2002). *La educación Emocional. Una propuesta para orientar las emociones personales*. Madrid: Punto de Lectura.

Tobin, J., Hsueh, Y. i Karasawa, M. (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited. China, Japan and the United States*. Londres: The University of Chicago Press.

Tobin, J., W.U., D. i Davidson, D. (1989). *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the U.S.* New Haven, CT: Yale University Press.

El mètode «Jugar/treballar amb l'obra de teatre Qui sò jo? Una eina/joc per a l'educació emocional en grups» i la seva primera implementació en l'Institut d'Aran

Pax Dettoni

paxdettoni@gmail.com

Institut d'Aran

Resum. El passat curs, es va realitzar a l'Institut d'Aran amb 180 nens/es de primer i segon de l'ESO el pilot del mètode «Jugar/treballar amb l'obra de teatre Qui sò jo?» per tractar l'educació emocional i valors amb els alumnes. Aquesta eina/joc s'ha desenvolupat a partir de l'obra en llengua aranesa «Qui sò jo?» que tracta els temes d'intel·ligència emocional, autoconeixement i els valors de la solidaritat i la responsabilitat sobre la pròpia vida. Les sessions les van guiar els tutors -prèviament formats-, que durant sis tutories seguien aquest mètode basat en dinàmiques de joc; exposició d'aprenentatges bàsics d'educació emocional; i teatre fòrum de les escenes visionades. L'experiència va ser molt positiva, i se segueix implementant en l'actualitat. L'Eina/joc consta del DVD de l'obra, el guió i la guia autodidacta pel professor/tutor. També aquest mètode s'usa en tallers d'educació emocional per persones adultes, i amb mestres de primària.

Més informació: www.teatrodeconciencia.org

Objectius

El joc/treball que es proposa amb l'obra de teatre Qui sò Jo? ha estat concebut per poder contribuir de forma pràctica als següents objectius:

1. Promoure l'educació emocional entre adults i adolescents, com a porta per accedir a la intel·ligència del cor (o intel·ligència espiritual)
2. Promoure els valors de la responsabilitat individual i social (solidaritat)
3. Promoure l'ús del teatre com una manifestació cultural i com una eina de transformació personal i social
4. Promoure espais per a la participació pública dels individus
5. Difondre la llengua aranesa i el concepte de les llengües minoritàries

Aquest primer objectiu es desglossa alhora en altres objectius que es relacionen directament amb els comportaments individuals d'adults (que poden ser també mestres) i alumnes en les aules. Per això a continuació els afegim, doncs són també objectius d'aquest eina/joc i seran conseqüència del desenvolupament de la intel·ligència emocional, així com també d'una connexió amb la intel·ligència del cor (i la pròpia responsabilitat individual i social):

- Millorar el reconeixement i designació de les pròpies emocions
- Augmentar la comprensió en la causa de les emocions
- Augmentar la capacitat per expressar adequadament les emocions
- Augmentar la tolerància davant la frustració i el control de l'empipament
- Disminuir el comportament agressiu
- Augmentar els sentiments positius sobre si mateixos (autoestima)
- Millorar el maneig de l'estrès i disminuir l'ansietat
- Major responsabilitat sobre un mateix i amb l'entorn
- Major capacitat d'atenció i concentració
- Augmentar la comprensió del punt de vista d'una altra persona i respectar-ho
- Millorar l'empatia i la sensibilitat per percebre els sentiments de les altres persones
- Millorar la capacitat d'escoltar
- Augmentar l'habilitat per analitzar i comprendre les relacions
- Millorar la resolució de conflictes i la negociació en els desacords
- Major habilitat i actitud positiva en la comunicació
- Major tolerància en el tracte amb altres persones
- Major actitud cooperativa, d'ajuda i de compartir
- Major capacitat per manejar el conflicte a les aules
- Major llibertat interior i propietat sobre si mateix
- Major capacitat de ser solidari d'una forma natural i espontània
- Major comprensió del sentit últim de l'existència
- Major capacitat d'Estimar sense esperar res a canvi

Jugant/treballant amb l'obra de teatre Qui sò Jo? es tracten lliçons bàsiques d'educació emocional amb l'objectiu últim de «despertar» en els participants la consciència que posseïm una intel·ligència emocional, i una intel·ligència del cor que poden ser desenvolupades. Per a això es proveeixen ensenyaments que possibiliten l'inici d'un camí que després cadascun de forma individual haurà de recórrer adquirint més coneixements pel seu creixement personal i la seva espiritualitat. Per això, és recomanable que aquesta eina/joc s'usi dins d'un programa major que persegueixi els mateixos objectius.

Experiència

Primer es considera necessari explicar el mètode Jugar/Treballar amb l'obra de teatre «Qui sò Jo?» para després poder exposar la primera experiència amb l'Institut d'Aran.

Qui sò jo? (en català Qui sóc jo?) és la primera obra de Teatre de Consciència, s'articula en tres escenes independents que giren sobre el procés de conèixer-se a un mateix. És un espectacle teatral al servei del desenvolupament humà. En clau d'humor convida a

l'espectador a reflexionar sobre la responsabilitat individual que tenim sobre el nostre propi benestar i el de la societat en la qual vivim.

Aquesta primera peça de Teatre de Consciència interpretada pels actors/actrius de l'Associació de Persones d'Aran entà Toti i que ha estat escrita i dirigida per Pax Dettoni i va ser interpretada per primera vegada en el mateixa Vall d'Aran en 2010 i per última al juny de 2011 a Barcelona on va poder ser gravada per elaborar una pel·lícula DVD en llengua original, Aranès, amb subtítols al català, castellà, anglès, francès i italià.

El Teatre de Consciència posa l'espectacle teatral al servei de la reflexió personal per a l'autoconeixement, l'educació emocional i l'espiritualitat. El guió, la posada en escena (decorat, vestuaris, maquillatge, perruqueria) l'emotivitat en la interpretació dels actors, i la il·luminació són concebuts per crear un espai que ens convida a allunyar-nos de la nostra quotidianitat i ens permet dedicar una mica de temps (de vegades tan escàs en la nostra vida diària) a reflexionar sobre el nostre interior, sobre nosaltres mateixos. A més les obres estan pensades per generar debat i reflexió compartida en finalitzar mitjançant el teatre Fòrum, per això existeix una postproducció de pel·lícula DVD perquè puguin arribar a les aules.

En aquest cas, a partir de l'obra de teatre, al 2012 Pax Dettoni ha desenvolupat l'eina pedagògica «Jugar/treballar amb l'obra de teatre Qui sò jo?» que es dirigeix a qualsevol grup de persones (majors d'11 anys) que vulguin començar un procés d'educació emocional i de coneixement interior a través del teatre fòrum. La finalitat pedagògica d'aquesta eina l'ha convertit en un recurs útil per a professors que volen treballar l'educació emocional a les aules, així com per a mares/pares/tutors/adults mitjançant formacions específiques o a les escoles d'adults.

Es tracta d'un innovador recurs didàctic que a partir del visionat de les escenes de l'obra de teatre Qui sò Jo? convida al grup de persones a posar en conjunt les seves reflexions sobre els temes vinculats al coneixement de les emocions, la seva gestió, la responsabilitat individual en el propi benestar, l'empatia i el compromís amb els altres: la solidaritat. L'eina pretén que el grup pugui fer una reflexió sobre si mateixos i la seva intel·ligència emocional; però també un aprenentatge introductori en l'educació emocional i l'espiritualitat.

El joc/treball que es proposa és el Teatre Fòrum que inclou ensenyaments bàsics d'educació emocional alhora que incentiva als participants a compartir les seves pròpies experiències. Es proposa un joc/treball col·lectiu de com a mínim 6 sessions (de durada d'hora a hora i mitja), en cadascuna de les sessions es treballa sobre les diferents competències d'intel·ligència emocional vinculades amb cadascuna de les escenes de l'obra de teatre.

SESSIÓ	ESCENES DE L'OBRA QSJ	APRENENTATJES D'EDUCACIÓ EMOCIONAL I TEMES DE DEBAT EN TEATRE FORO
1	Sense visionat	Introducció al joc/treball. Primera aproximació a les emocions; a la intel·ligència emocional y el seu reconeixement. L'autoconeixement, i l'essència del «jo». Jocs.
2	Visionat de la presentació	La solidaritat. La responsabilitat individual en la nostra societat. L'empatia. La llengua aranesa i les llengües minoritàries.
3	Visionat de l'Escena 1	Les emocions; reconèixer-les, observar-les, comprendre-les, gestionar-les i manifestar-les.
4	Visionat de l'Escena 2	El victimisme. L'autoestima. La responsabilitat sobre el propi benestar en la nostra vida.
5	Visionat de l'Escena 3	Les crisis com oportunitats de creixement. Recursos per a gestionar les emocions. L'assertivitat. El llenguatge del cor.
6	Sense visionat	Repàs sobre les lliçons bàsiques apreses i pràctica amb un exercici de representació teatral (avaluació).

Per dur a terme aquest joc/ treball és necessari la figura del moderador que realitzarà els ensenyaments bàsics d'educació emocional i dinamitzarà el grup perquè tots els membres participin en el Teatre Fòrum. Per a això l'eina compta amb una guia didàctica. A més el moderador haurà d'adaptar aquests ensenyaments a les necessitats del seu grup (en funció de l'edat, les situacions personals, el «nivell d'alfabetisme emocional»...). En el cas dels col·legis, el moderador és el professor/tutor.

L'eina pedagògica de Jugar/Treballar consta de:

- 1. Pel·lícula** amb l'enregistrament de la representació de l'obra de teatre QSJ (V.O. Aranès amb subtítols al català, castellà, anglès, francès i italià).
- 2. Guia didàctica** que explica detalladament el mètode per poder jugar/treballar amb el QSJ. Conté els ensenyaments bàsics d'educació emocional que es tractaran en les sessions, així com la pauta per a cadascuna d'elles. També inclou els exercicis, dinàmiques de grup i preguntes disparadores del teatre fòrum per «trencar el gel» i convidar als participants a reflexionar. Pretén dotar al moderador dels coneixements bàsics que necessitarà per realitzar aquesta activitat amb el seu grup.
- 3. Guió de l'obra de teatre QSJ** per si es desitja representar-la. El procés de posada en escena de l'obra pot ser en si mateix una instància d'educació emocional per als «ac-

tors». També es pot usar com a recurs en classes d'idiomes per posar en pràctica la part oral i combinar-ho amb l'educació emocional.

Aquesta eina/Joc va ser pilotada per primera vegada al febrer de 2012 en l'Institut d'Aran a les aules de Primer i Segon de l'ESO.

Tot i que l'eina/joc està concebuda per a ser auto-didacta i auto-gestionable, l'experiència va començar amb la formació bàsica en educació emocional (per part de l'autora de l'eina/Joc) a les psicopedagogues del centre i als tutors que després desenvoluparien en ells mateixos cadascuna de les sessions amb els seus alumnes en les hores de tutories. Tots ells comptaven també amb la Guia pedagògica com a recurs principal per pautar les sessions i poder desenvolupar bé els continguts dels aprenentatges d'educació emocional, així com dinamitzar el teatre fòrum.

En el tercer trimestre el mètode es va desenvolupar a les aules i van participar 6 tutors i 180 nens i nenes. Durant aquest procés es va considerar també convenient continuar amb un acompanyament als tutors per part de la formadora per donar-los suport específic en cadascuna de les sis sessions. En total els professors van rebre 20 hores de formació.

La implementació es va portar amb èxit durant 6 setmanes en cadascuna de les sis classes.

A més el mètode també s'ha portat (i es porta) a terme amb grups d'adults i amb grups de professors de primària (formació de formadors). En relació al perfil d'aquests grups d'adults amb els que s'imparteixen tallers de 12 hores fent ús de l'eina/joc, es tracta de persones d'edats entre 20 i 65 anys; de nivells educatius que passen des de l'educació bàsica, fins la titulació universitària, i la mateixa diversitat es troba en les professions, doncs hi ha persones que treballen en llocs de feina que no necessiten qualificacions, i altres en llocs de feina professionalitzats i directius. Els grups són molt heterogenis en quan a aquestes variables, però són homogenis en quan al gènere: la majoria de participants són dones, i en quant a l'interès sincer de fer un creixement personal i arribar a ser mestre de les pròpies emocions i de la pròpia vida. Fins l'actualitat, i després dels pilots s'han format 52 persones en els tallers d'adults, 22 mestres de primària, 10 professors d'institut i 270 nens/nenes de la ESO.

Resultats, Conclusions i Prospectiva

Els resultats de l'ús del mètode «Jugar/Treballar amb l'obra de teatre Qui sò Jo?» són satisfactoris tant en la seva aplicació en el pilot de l'Institut d'Aran, així com en el cas de la seva implementació amb grups d'adults i professors de primària.

En relació a l'Institut d'Aran és important assenyalar que en l'actual curs escolar se segueix implementant aquest recurs pedagògic sense necessitat de formació externa, doncs els professors formats amb l'ajuda de la guia didàctica han pogut formar a altres professors, i/o tornar a implementar el Joc/treball a les seves aules amb els nous alumnes de Primer de l'ESO. A més el Centre ha donat un lloc a l'educació emocional en la seva estratègia de direcció, i s'estan iniciant més accions sobre la temàtica; aquest any, a més de seguir amb el Jugar/treballar, també han donat inici unes activitats d'art teràpia per a nens/as amb certes problemàtiques personals, i uns tallers de teatre de consciència per donar continuïtat als alumnes que l'any passat van participar en el pilot, a més dels de Batxiller. D'altra banda, les psicopedagogues han introduït un mòdul d'educació emocional en la formació interna per a tot el professorat.

Per tant, la implementació de el «Jugar/treballar» ha tingut un doble impacte en el Centre, d'una banda ha posat en relleu la importància de l'educació emocional en l'educació formal i ha obert una nova línia d'intervenció envers els alumnes; i per l'altra ha tingut un resultat directe sobre alumnes i professors que llistem a continuació:

- Ha ajudat enfortir els vincles de comunicació entre alumne-alumne i alumne-professor convidant a una relació de major confiança i acceptació.
- Ha ajudat a que els alumnes prenguin consciència de que poden tenir diàlegs amb si mateixos que poden beneficiar-los (automotivació), i per tant que són responsables dels seus estats d'ànim i que les «culpes» no estan sempre a fora.
- Ha contribuït a la gestió del conflicte en les aules, i també a la gestió del conflicte dins dels equips docents.
- Ha contribuït a que els mestres desenvolupin altres recursos per poder tractar l'educació emocional amb els alumnes durant tot el curs, i que tinguin en compte que aquests recursos serveixen per a qualsevol situació que es doni a l'escola (dins o fora de l'aula)
- Ha contribuït a que els professors puguin fer reflexions personals sobre les seves pròpies vides i portar a la seva quotidianitat els aprenentatges realitzats (en aquest sentit és important recalcar que els tutors involucrats eren sensibles a la temàtica, i això s'ha considerat rellevant a l'hora d'avaluar l'èxit del pilot).

D'altra banda, es fa rellevant comentar que els resultats obtinguts amb els adults i mestres de primària amb els quals s'ha implementat l'eina/joc segueixen la mateixa línia aquí dalt presentada; sobretot en relació al «despertar» de la importància del poder individual i de l'autoeducació per convertir-se en un ésser lliure dins de si mateix, i des d'aquesta veritable autenticitat convertir-se en un ésser al servei de la societat i del planeta.

També podem llegir com a bons resultats la demanda per part d'altres centres de la zona per implementar l'eina/joc i començar un procés d'educació emocional, així com d'adults interessats per la temàtica.

Qüestions o consideracions per al debat

La necessitat de l'educació emocional i els valors de responsabilitat individual i col·lectiva en les nostres societats; maneres pràctiques d'aconseguir-ho (del petit gest a l'estratègia nacional).

La necessitat de la formació en educació emocional per al professorat de primària i secundària; com pal·liar aquesta mancança? Exemples i propostes pràctiques.

La necessitat d'educació emocional en els currículums formals de l'escola: com alçar-la a l'agenda pública? El paper dels *lobbyes* sobre aquesta temàtica, de què forma fer-ho efectiu?

La necessitat d'educació emocional per a les famílies dels nens/es, i adolescents com implicar-les en aquest rol d'educadors emocionals? i com facilitar aquesta educació a ells prèviament? Propostes pràctiques.

La importància del valor de la llibertat interna com a pilar dels altres valors i virtuts com la responsabilitat, la solidaritat, la fortalesa, la justícia, la prudència, la templança, l'esperança, i la compassió/caritat/Amor. Com es pot ensenyar aquesta llibertat interior?

La inclusió de l'art en totes les seves manifestacions com a eina per aconseguir l'educació emocional i la connexió amb els aspectes subtils de l'espiritualitat. Propostes pràctiques.

El teatre com a factor transformador, el seu ús fora dels escenaris. Recuperació del seu rol social i espiritual. Temàtiques que poden treballar-se en l'escena i a les aules.

Bibliografia emprada i complementària

Bach, E. y Darder, P. (2002). *Sedúctete para seducir. Vivir y educar las emociones positivas*. Madrid: Alianza Editorial.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y Bienestar*. Barcelona: Wolters Kluwer. Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis

Bisquerra, R. (coord.) (2011). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

- Boal, A. (2002). *El Arco iris del deseo: del teatro experimental a la terapia*. Barcelona: Alba Editorial
- Boal, A. (2001). *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba Editorial
- Castañer, M. y Trigo, E. (1995). *La interdisciplinariedad en Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas teórico-prácticas*. Barcelona: Inde.
- Dolto, F. (1998). *El niño y la familia. Desarrollo emocional y entorno familiar*. Barcelona: Paidós
- Elias, J., Tobias, S., Friedlander, B. (2000) *Educación de adolescentes con inteligencia emocional*. Barcelona: Debolsillo.
- Frankl, V. (1997). *El hombre en busca del sentido último*. Barcelona: Paidós
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós
- Güell, M., Muñoz, J. *Desconóctete a ti mismo: Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós
- Ibarrola, B. (2003). *Cuentos para sentir*. Madrid: SM
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and adaptation*. Nova York: Oxford University Press.
- Levy, N. (1999) *La Sabiduría de las emociones*. Buenos Aires: Debolsillo.
- López Cassà, E. (2003). *Educación emocional. Programa para 3-6 años*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Marquier, A. (2006). *El poder de elegir*. Barcelona: Ediciones Luciérnaga
- Marquier, A. (2006) *La libertad de Ser*. Barcelona: Ediciones Luciérnaga
- Marquier, A. (2010) *El maestro del corazón*. Barcelona: Ediciones Luciérnaga.
- Pascual, V. y Cuadrado, M. (2001). *Educación emocional. Programa de actividades para la educación secundaria obligatoria*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Pérez Simó, R. (2001). *El desarrollo emocional de tu hijo*. Barcelona: Paidós.
- Ruiz, M. (1997). *Los cuatro acuerdos*. Barcelona: Ediciones Urano.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional: estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Shapiro, L.E. (1998). *La inteligencia emocional de los niños*. Barcelona: Ediciones B
- Sky, M. (2004) *El poder de la emoción*. México: Saga Ediciones.
- Soler, J. y Conangla, M. (2008). *Ámame para que me pueda ir*. Barcelona: RBA
- Sutherland, Margot (2007) *La ciencia de ser padres*. Barcelona: Editorial Grijalbo.
- Sosyal, R (2006). *El libro tibetano de la vida y la muerte*. Barcelona: Urano.
- Tolke, E. (2000) *El poder del ahora*. Barcelona: Editorial Gaia.

- Vallet, M. (2008). *Educación a niños y niñas de 0 a 6 años*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Wilber, K. (2006). *La pura conciencia del Ser*. Barcelona: Kairós.
- Wild, R. (2003). *Calidad de vida, educación y respeto por el crecimiento interior de niños y adolescentes*. Barcelona: Herder.
- Wild, R. (2002). *Educación para SER*. Barcelona: Herder.

«Creixem junts»: una experiència d'educació emocional i en valors a una escola rural

Roser Lladó Moreno i Sònia Camps Gay

rllado@copc.cat, scamps@xtec.cat

Universitat de Barcelona i Escola Les Alzines Balladores

Resum. Presentem en aquesta comunicació l'experiència de l'escola rural Les Alzines Balladores de Sant Feliu de Buixalleu, a la comarca de La Selva. Al llarg dels darrers 3 anys, el claustre de docents ha dut a terme a l'escola el disseny i la implementació del projecte d'educació emocional i en valors "Creixem junts". Amb l'ajut de l'Institut de Ciències de l'Educació de la UB, el Centre de Recursos Pedagògics de La Selva i les formadores Teresa Abellán i Roser Lladó, han elaborat el projecte i l'han portat a la pràctica. Ens centrem en els aspectes de relació escola-famílies, a les quals s'ha volgut implicar en tot moment tant en el projecte com en les activitats que d'aquest s'han desenvolupat. Mostrem l'experiència d'implicació d'aquestes famílies i de la pròpia comunitat, els resultats que s'han obtingut d'aquest treball fins al moment i la perspectiva de futur que es planteja l'escola.

Objectius

L'objectiu d'aquesta comunicació és mostrar el procés de creació i implementació del projecte d'educació emocional i en valors "Creixem junts" en el marc d'una escola rural de recent creació i els resultats obtinguts fins al moment, així com el plantejament del projecte de cara al futur.

Experiència

La comunicació parla de l'experiència en el disseny i implementació del projecte d'educació emocional i en valors «Creixem junts».

El context de l'escola ofereix unes particularitats pròpies: pertany a dos municipis, Sant Feliu de Buixalleu i Massanes, amb nuclis molt repartits en petits subnuclis de masos rurals. La major part dels infants arriben a l'escola en transport públic (autocar), el que dificulta que els pares i mares tinguin una relació més contínua amb el centre. L'escola està ubicada en mòduls, i en aquest moment arriba fins al tercer de primària, amb un increment d'un curs per any acadèmic, amb una sola línia.

Les Alzines Balladores és un centre amb uns criteris concrets respecte dels valors que l'han de guiar: escola catalana, laica, pluralista, democràtica, coeducadora, compromesa amb el medi ambient i oberta a la participació. Aquests són els valors que vol transmetre als infants i fer compartir a les famílies i als municipis en el qual està integrat el centre, i són l'esperit de les activitats que integren el programa.

El Projecte Educatiu de Centre contempla els següents aspectes: l'educació en valors, per a la salut i el benestar dels infants, tenint en compte un concepte integral d'educació harmònica en els aspectes acadèmics, socials, emocionals, motrius, etc.

S'han definit una sèrie de blocs, que es concreten en:

- Consciència emocional, pròpia i aliena: adquisició de vocabulari emocional, expressió de les emocions i sentiments verbalment i no verbalment i el reconeixement i comprensió dels mateixos a través del llenguatge musical, plàstic, corporal i relacional.
- Regulació emocional: consciència de la relació entre cognició, emoció i comportament, habilitat per a l'expressió emocional apropiada i coherent, autocontrol i habilitats d'afrontament i competència per a la generació d'emocions positives.
- Autoestima i autonomia emocional: autoobservació, autoimatge, automotivació, autoeficàcia emocional, responsabilitat, etc.
- Habilitats socials i intel·ligència interpersonal: habilitats socials bàsiques, comunicació receptiva i expressiva, comportament prosocial i cooperació, assertivitat, etc.
- Habilitats per a la vida i el benestar emocional: construcció de l'escala de valors, identificació de problemes, capacitat de fixar objectius adaptatius, negociació, benestar subjectiu, convivència, etc.

Els àmbits d'intervenció del programa són el professorat, l'alumnat, les famílies i la comunitat. El claustre ha creat una comissió encarregada del seguiment del projecte, iniciat alhora en tots els nivells, seguint la línia metodològica de la Pedagogia sistèmica, les intel·ligències múltiples i les investigacions del GROU.

El programa és transversal al centre i es treballa en hores de classe i d'esbarjo, en totes les assignatures, incloent una assemblea que cada curs porta a terme per consensuar programes, per treballar conflictes, per fer peticions al centre, etc.

L'avaluació continuada inclou una valoració del projecte per part de tots els integrants del mateix, en forma de claustres dedicats en exclusiva al seguiment del «Creixem junts», avaluació a l'alumnat i a les famílies en el seguiment de les diverses activitats desenvolupades, tant amb ells com amb els seus fills i filles, etc.

S'han portat a terme dues activitats dedicades a les famílies, en dos dissabtes al matí. La participació ha estat majoritària, tenint una presència de més de 80 pares i mares en cadascuna, el que representa un èxit de gran abast i més tenint en compte que es tracta d'una escola rural. En la primera es va fer la presentació del projecte i es van treballar activitats que mostraven als pares i mares quin seria el treball a fer i quin seria el grau de compromís que se'ls demanaria. Les xarxes socials van tenir un gran protagonisme des del primer moment, fent conèixer als pares i mares tot el procés i convidant-los a participar, fent servir estratègies innovadores i àgils.

En un futur proper es prepara una tercera sessió de participació directa de les famílies, dedicada a l'expressió i gestió emocional a través del cos en un taller de dansa i balls.

Resultats, Conclusions i Prospectiva

Després de la posada en pràctica del primer any del projecte, es pot observar en els/les alumnes un grau de satisfacció i de millora en el seu desenvolupament emocional, qüestió que els pares i mares també denoten, tant participant en les activitats proposades pel claustre específiques per a famílies com en la seva implicació amb els infants. La comunitat es troba implicada en el projecte "Creixem junts" i els/les docents també, malgrat el desgast que comporta en temps i esforç suplementaris per a tothom.

A partir d'ara l'objectiu prioritari serà la consolidació i manteniment del programa, modificant els aspectes necessaris i ampliant cada curs el seu abast. També el d'obtenir els recursos per poder continuar-lo amb les màximes garanties, recursos que hauran de sorgir de la creativitat dels diferents membres de la comunitat educativa, donat l'actual context de recessió econòmica.

Mostrem en la comunicació alguns d'aquests resultats, així com dels objectius que es marcaran a curt i mig termini.

Qüestions i/o consideracions per al debat

Considerem com a elements principals pel debat la necessitat de la implicació de les famílies, la comunitat, el municipi, etc. en la consolidació de l'educació emocional i en valors dels infants i adolescents. Per tal d'obtenir aquesta implicació, és fonamental que els centres educatius promoguin accions de treball conjuntes i siguin proactius en l'establiment d'aquesta relació de confiança, de respecte mutu i de col·laboració, que serà un exemple real de comportament basat en els valors que volem inculcar en els/les alumnes.

Considerem també, en aquest mateix sentit, el paper de l'escola com a element catalitzador d'aquest tipus de processos, que han de desenvolupar-se al centre educatiu, al si de la família i estendre's a tota la societat en un moviment sistèmic coherent i aglutinador. Valorem també el paper de les xarxes socials en l'establiment i consolidació de les relacions entre els integrants de la comunitat educativa que permeten el millor desenvolupament emocional i en valors dels infants i adolescents.

Bibliografia emprada i complementària

Durant l'elaboració del projecte, la formació i l'assessorament hem fet servir, entre molts d'altres, els següents materials:

Bisquerra, R. (Coord.) (2011). Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao: Desclée.

Carpena, A. (2003). Educación socioemocional en la etapa de primaria. Barcelona: Octaedro.

Comellas, M. J. (2007). Escola de pares. Barcelona: Columna.

Giner, A.; Puigardeu, O. (2008). La tutoria y el tutor. Estrategias para su práctica. Barcelona: Horsori-ICE.

GROP. Activitats per al desenvolupament de la intel·ligència emocional en els nens. Barcelona: Parramón.

Obiols, M. (2004). Un programa de educación emocional en la ESO. En M. Álvarez y R. Bisquerra, Manual de orientación y tutoria. Barcelona: Praxis.

Pujol, E. (2009). Valores per créixer. Barcelona: Parramón.

Soldevila, A. (2009). Emociónate. Programa de educación emocional. Madrid: Pirámide.

Un viatge d'estudis solidari i sostenible. Projecte: Els nostres veïns del país veí

Berenice de Lorenzo Rosselló

bdlr@hotmail.com

IES Santanyí

Resum. Durant l'estiu del 2010 vaig aprendre tant amb la meva experiència com a cooperant a Marroc que vaig tenir la necessitat de compartir-ho amb els alumnes de l'IES Santanyí (Mallorca) on faig feina de professora. El juliol de 2011 partírem amb 12 alumnes de 1r de batxillerat, per convida allà, a Fifi, (nord de Marroc), amb 30 alumnes del Liceu Mohamed Bakkali. Abans, durant el curs escolar férem un dinar solidari amb les dones marroquines, un concert i una cursa, per reunir els diners necessaris per poder pagar una setmana d'estar junts, aprendre i ensenyar, donar i rebre. Els viatges d'estudis de fi de curs a Roma, Amsterdam, Berlín... deixaven de tenir sentit tenint aquí al costat Marroc, el país veí d'on ens han arribat els nous veïns del poble als que, per desconeixement, tenim por i rebutgem i amb els que compartim una part de la nostra història.

Objectiu

- Trencar barreres, acostar-nos als nostres veïns que viuen al nostre poble i han vingut d'un altre país.
- Integar en la mesura que sigui possible la dona marroquina en la vida quotidiana del poble.
- Apropar-nos a una cultura tan propera i que sentim tan llunyana com és la cultura marroquí.
- Provocar l'interès de la gent i superar el rebuig cap els marroquins i en conseqüència cap a tota la gent amb la que convivim.
- Comprovar que és la ignorància la que provoca aquestes por.
- Experimentar la solidaritat i la cooperació.
- Aprendre a fer turisme de manera sostenible i minimitzant la nostra petjada amb un comportament el més ecològic possible aportant riquesa a la gent del poble que visitem.

Els preparatius

Tant al pati del nostre centre com als carrers i locals del poble es fa patent el distanciament i rebuig entre veïns de cultures tan diferents i properes com la mallorquina i la marroquina.

Es tractava de què els alumnes coneguessin de primera mà el país veí i que entenguessin mitjançant la convivència que la cultura i el coneixement poden ajudar-nos a tren-

car barreres i prejudicis. Volíem també que aquest aprenentatge se fes extensiu a la gent del nostre poble.

Així amb l'excusa de recollir diners per subvencionar aquesta setmana a Fifi vàrem implicar l'ajuntament de Santanyí per a organitzar un concert benèfic al teatre i una cursa solidària pels carrers del poble... La gent començava a demanar-se per a què tanta activitat i a interessar-se pel nostre projecte. Va ser de gran ajuda també la mediadora cultural dels serveis socials municipals i n'Antonia Bonet que desinteressadament ajuda les dones marroquines i gràcies a qui vàrem contactar amb elles.

L'activitat principal prèvia al viatge va ser organitzar un taller de cuina marroquí-mallorquina que va servir per poder oferir a tot el poble un gran dinar d'apropament. L'associació de mestresses de casa de s'Alqueria Blanca va acceptar de seguida organitzar el taller i el dinar i a més ens ajudaren amb una important aportació econòmica com també ho va fer l'AMIPA de l'institut.

Experiència

Fifi és un petit poble al nord de Marroc, una de les regions més pobres del país. Allà, a la residència d'estudiants vàrem compartir una setmana plena d'activitats.

Aprenguérem a respectar els seus costums en la manera de vestir, de menjar i de dormir. Ells intentaren apropar-se a les nostres i fer-nos sentir més còmodes. La llengua no va ser un impediment per a què passats els primers dies poguéssim haver comunicació verbal; sentírem xerrar àrab, català, castellà, anglès, francès...

Distribuïrem els alumnes per grups barrejats nins i nines mallorquins i marroquins per organitzar els treballs de neteja i menjador. Vàrem dur jocs de taula i tot el material per poder jugar a baseball; vàrem fer un taller de malabars amb material reciclat i els vàrem ensenyar a jugar. El dia a la platja va ser especial: al principi banyadors i bikinis nostres varen conivir amb dificultat amb la roba i mocadors mullats d'ells però una vegada superades les primeres reticències els nostres alumnes varen fer de monitors dels que no sabien nedar. Vàrem aprendre a fer tatuatges i vàrem gaudir d'un passeig en ase. Junts vàrem pintar les parets d'un institut del poble del costat i vàrem fabricar les làmpades per les bombetes de les aules. El darrer dia vàrem intercanviar roba tradicional i cançons i balls populars i tota la gent del poble se va afegir a la festa de comiat. El fet que durant els primers dies se va fer especialment dur per els nostres alumnes fa més emotiu l'èxit de l'experiència ja que el darrer dia, entre abraçades i llàgrimes, no volien marxar.

Hi va haver malentesos, activitats que s'hagueren de canviar, molta calor i també fred però la gran conclusió a la que arribarem és que si hi ha voluntat d'entendre's no hi ha problema que no se superi.

Durant aquests dies procurarem minimitzar la nostra petjada ecològica, fent servir cantimplors per no comprar botelles de plàstic, la decoració per la festa del primer dia la vàrem fer amb tetrabriks dels sucres de l'esmorzar i vàrem fer compost amb les restes dels nostres menjars. Allà on anàrem dedicàrem una estona a recollir els fems que ens trobàvem.

De tornada, el mes d'agost, aprofitant les festes del poble vàrem explicar l'experiència a tota la gent de S'Alqueira Blanca amb la projecció de les fotografies i vídeos. Ja al novembre organitzàrem una horabaixa per cuinar bunyols típics mallorquins i pastes típiques marroquines amb té verd per explicar l'aventura a la gent de Cala d'Or.

Aquesta experiència ha estat possible gràcies a la col·laboració del professor Tarik El Mghouchi del Liceu Mohamed Bakkali de Fifi amb l'ajuda de les ONGs Ensenyants Solidaris de les Illes Balears i ATED de Marroc.

Dissabte 2 de juliol de 2011, Bni Farlum- Fifi, Marroc.

Resultats

Els millors resultats són els testimonis de la gent que va participar en el projecte.

1. Durant el viatge els alumnes escrigueren el que anaven experimentat i transcriuré algunes de les frases que millor expliquen el que va suposar per a ells:

Ariadna: «Hem provat menjar típic marroquí i encara que no sembli creïble menjam coses que a Mallorca no menjaríem... també diem que no ens agrada!»

Elisa: «S'ha de dir que no totes ses experiències han estat bones com veure pollastres morts o que te matin una ovella davant i tot i que ens costi no escandalitzar-nos ho estam aconseguint! Hem après a viure sense els luxes als que estam acostumats i ajudant a aquests nins no hem canviat el món però sí hem aportat el nostre granet d'arena»

Aina Cristina: «M'ha encantat jugar a baseball amb els nins d'aquí perquè es veia que no en sabien però reien i s'emocionaven»

«Abans d'arribar a la residència na Bushra ens ha duit a casa seva, són súper, súper amables!»

«M'ha començat a fer mal la panxa i la cuinera m'ha donat aigua amb comí, la veritat estava asquerós però m'ha llevat el mal!»

«Abans que comencés sa festa del darrer dia ens hem posat a plorar perquè ens feia pena deixar-los, en 5 dies ens hem fet súper amics i ens hem agafat molta confiança i ara se me cauen les llàgrimes només de pensar en els moments que hem compartit»

«Quan ha acabat tot, ens hem posat a ballar tots junts, sí, hem ballat tots junts, nins i nines! I ha estat lo més guai del món!»

«En aquest viatge hem conegut una cultura molt present a Mallorca la qual no coneixíem i jutjàvem malament, en aquest viatge hem après que per jutjar una persona o una cultura primer l'has de conèixer. Hem conegut gent nova molt simpàtica i ens ha costat molt acomiadar-nos però aquestes persones i aquesta cultura ens quedarà per sempre. M'ha encantat aquest viatge!»

Cristina: «Ja som de tornada a Xaouen i només ens queda mitja horeta per estar amb aquestes grans persones i tan meravelloses que he conegut aquests 5 dies... no me'n vull anar. Pareix que els coneixem de tota sa vida i ara plor, no me'n vull anar, no me'n vull anar!!!»

«Ha estat un gran viatge i sé ben cert que ens quedarà per sempre tot això que hem après aquí»

«M'ha sorprès moltíssim tot el que he viscut aquí, però m'ha sorprès per bo!. Els nins i ses nines súper simpàtics pareix que els coneixem de sempre de tanta confiança que els hem agafat i tant de carinyo»

«Sé ben cert que en arribar a casa menjarem amb les mans, pujarem amb els peus damunt el vàter i direm shucran i laila saida i ens recordarem d'aquest nins i nines tan monos que tots esperam poder tornar a veure»

Laura: «Tenc la sensació que aquest viatge ha canviat la meva forma de pensar respecte els marroquins, m'ha obert els ulls, m'ha fet veure que ja no els dic marroquins sinó amics»

«Aquesta experiència és una de ses coses que mai s'obliden, que et queden per sempre, una de les coses més genials que te poden passar a sa vida. Estic orgullosa d'haver vingut a Marroc. I hi tornaria!»

Mario: «Aprendí que cuando te propones una cosa, con esfuerzo y dedicación puedes conseguirla como ha demostrado mi profesora llevando a cabo esta experiencia que hace algunos años habría sido impensable. Allí aprendí que no somos tan diferentes como pensamos y que hay mucha buena gente, ya que desde el primer momento en que llegamos allí hicieron todo lo que estaba en sus manos para que nos sintiéramos bien. También aprendí que cuando tu quieres de verdad comunicarte con una persona el idioma no es un obstáculo y puede llegar a ser una ventaja porque aprendes el idioma del otro».

2. Les alumnes marroquines de l'institut que ens ajudaren amb el dinar i en la trobada posterior al viatge amb els veïns de Cala d'Or:

Fatima: «Participar en el projecte em va permetre relacionar-me amb els altres alumnes perquè varen conèixer la meva cultura, la meva religió i costums i ja no me fa ver-

gonya xerrar amb ells. També m'ha servit per conèixer coses del meu país que no coneixia i que he conegut amb marroquins que no són de la meva família».

Chadia: «Record poder expressar-me amb llibertat i sense por a afrontar-me a una nova situació; mai vaig pensar que pogués relacionar-me amb els alumnes de batxiller, compartir l'experiència i conèixer-los».

3. Les dones marroquines que viuen a Santanyí:

Siham: «el taller de cocina y la comida que hicimos me permitió conocer la cocina mallorquina y a gente mallorquina y pude presentar la comida de Marruecos y pude hablar español con ellos y me gustaría que se volviera a repetir».

Conclusions

- Estam davant d'un nou concepte de viatge d'estudis que no es redueix a passar uns dies junts a un país més desenvolupat d'Europa. El viatge és una eina potentíssima per trencar barreres, estereotips, prejudicis, pors... i una nova manera de fer turisme solidari, sostenible ja des de l'institut!

Podemos vincularnos con nuestro planeta Tierra de dos maneras. Hacerlo como turistas y percibir a la Tierra como fuente de bienes y servicios para nuestro uso, placer y disfrute, o podemos actuar como Peregrinos de la tierra y tratar el planeta con reverencia y gratitud. Los turistas valoran a la Tierra y a todas sus riquezas naturales sólo en términos de su utilidad para ellos mismos. Los peregrinos perciben al planeta como algo sagrado y reconocen el valor intrínseco de toda la vida. Satish Kumar (2010)

- Des de la meva experiència personal crec que s'hauria d'aprofitar l'experiència de viatjar com a eina educativa; canviar l'estereotip del viatge final d'estudis i utilitzar-lo per millorar les relacions entre cultures i una manera diferent de fer turisme. Els pares en sentir la presentació que vàrem fer en tornar amb la projecció de les fotografies me varen dir que el que els seus fills han après amb una setmana el que no poden aprendre ni en un any asseguts a classe.

En general, el viatge si és significatiu ens transforma internament. Sortir de la nostra terra (zona de confort) canvia els judicis que emetem sobre la realitat, el món, algun tema en especial, els altres i nosaltres mateixos.

En un viatge sortim de les nostres referències, paràmetres, seguretats, certeses, mentre els nostres cossos se desplacen per alguna geografia. És a dir, el viatge també provoca un desplaçament emocional i mental, les geografies per on passem són diverses. Sático, A. (2012)

- Els alumnes comprovaren sorpresos la seva pròpia reacció, en un principi de rebuig d'un país amb unes costums diferents (menjar sense plat, els lavabos sense tassa, menjar diferent, nins separats de les nines) i després, d'amor sense condicions una vegada experimentaren com ens varen rebre i com es desvisqueren per nosaltres.

— No hi ha millor lliçó que la pròpia experiència; ja pots, predicar la solidaritat i l'amor cap a l'altre, el respecte i la tolerància que no hi ha res com viure-ho!

Consideracions per al debat

Com podem replantejar-nos els viatges d'estudis per a què siguin no només lúdics i culturals sinó també educatius humanament.

Podem fer turisme sostenible amb els alumnes? Podem interactuar amb la gent que visitem?

Podem ser font de riquesa per als nadius?

Viatjar a països menys "desenvolupats" ensenya a valorar el que tenim.

Davant la dificultat del llenguatge, surt allò que compartim tots, la nostra condició humana.

Bibliografia emprada i complementària

No hi ha més llibres que dos perquè aquest experiment neix de la intuïció, de saber que valia la pena! Podria trobar molts llibres que xerren dels beneficis d'experimentar els coneixements que volen que aprenguem però no varen ser consultats.

Kumar, S. (2010). *¿Turistas o peregrinos? Un peregrino por la Tierra*. Barcelona: Icaria

Mortenson, G. (2010). *Tres tazas de té*. Barcelona: Rocabolsillo

Sátiro, A. (2012). *El viatge com a recurs*. Revista Cantabou, 35, 4.

El valor de la autonomía emocional en la pre-adolescencia

Maria A. Castillo Cano i Núria Pérez Escoda

macastillo@ajmataro.cat, nperezescoda@ub.edu

Servei de Família-Secció de Salut Pública i Universitat de Barcelona

Resumen. Está demostrado que los buenos hábitos aprendidos durante la infancia actúan como factores protectores en la edad adulta; es por ello que se plantea un programa de educación emocional para ciclo superior de primaria, porque es en esta etapa pre-adolescente (11-13a) cuando se construyen los cimientos para conseguir cuotas de autonomía personal. En este estudio ponemos el acento en la autonomía emocional porque entendemos que es una de las competencias personales más complejas para conseguir una independencia saludable. Implica la capacidad de pensar, sentir, tomar decisiones responsables; implica el autoconocimiento, la autoaceptación, la confianza en uno mismo y adquirir una actitud positiva ante la vida. El trabajo continuado y sistemático de cada una de estas dimensiones permite un mayor grado de autoeficacia emocional y en consecuencia un fortalecimiento de la autoestima. Constituye la mejor vacuna para la prevención de conductas disruptivas.

Para medir los efectos del programa de educación emocional se han utilizado dos instrumentos. Por un lado, el cuestionario de desarrollo emocional (QDE 9-13) que permite conocer el nivel de competencia emocional del alumnado y por otro, el cuestionario de Autoestima para educación primaria (A-EP). Al comparar los resultados de partida (pre-test) y tras la intervención (post-test) se observa que los participantes han mejorado significativamente sus competencias emocionales en las dimensiones de regulación emocional y autonomía emocional.

Objetivos

- Aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en ciclo superior de educación primaria.
- Potenciar el valor de la autonomía emocional como herramienta indispensable para fortalecer la autoestima.

Experiencia

El programa de educación emocional se ha llevado a cabo en el marco del programa «salut a l'escola» con 26 alumnos (13 chicos y 13 chicas) de ciclo superior de primaria de una escuela pública de Mataró con el objetivo de evaluar los beneficios directos que supone la aplicación del programa en el desarrollo integral de la persona. El diagnóstico de necesidades de desarrollo emocional del alumnado (conciencia emocional, regulación emocional, competencia social, autonomía emocional y competencia para la vida y el bienestar) se realizó a partir del cuestionario CDE-9-13 del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP) de la Universidad de Barcelona y la evaluación del nivel de autoestima a partir de la aplicación del A-EP de TEA ediciones.

Los resultados de la evaluación previa a la intervención ofrecieron información estratégica para adecuar las dinámicas a las necesidades del alumnado. Tras valorar el análisis de necesidades, se orientó el programa hacia tres de las competencias que tienen que ver con la mejora del conocimiento de uno mismo y las relaciones interpersonales: la autoconciencia, la autonomía y la regulación emocional. La lectura final es fundamental para planificar las actividades que irán dirigidas a potenciar la autoestima, una de las competencias básicas de la autonomía emocional.

El programa de intervención se diseñó conjuntamente con las tutoras del ciclo educativo con la intención de desarrollar estrategias interactivas y prácticas que invitasen a la reflexión y propiciaran el aprendizaje en habilidades personales. Durante el taller se tuvieron en cuenta los resultados de cada chico o chica en función de los resultados del pre-test, pudiendo realizar una atención a las necesidades específicas de cada alumno en cada dimensión de la competencia emocional. Se han planificado seis sesiones en el aula de 1:30 hora en cada grupo (5º y 6º), y además algunas de las técnicas aplicadas tienen continuidad a lo largo del curso; por ejemplo, “el protagonista del día”, una actividad que tiene el objetivo de potenciar la autoestima, tiene continuidad; así como un ejercicio de respiración específico y alguna visualización y cuentos relacionados sobre la regulación emocional y la autonomía.

Puesto que en nuestro programa se trabaja intensamente para el desarrollo de la autonomía emocional, consideramos necesario detenernos en el análisis de este concepto. Cuando se habla de autonomía, surgen multitud de definiciones, sobre todo si hablamos de autonomía en las etapas de la adolescencia. Algunos teóricos del desarrollo humano entienden el concepto de autonomía como una cualidad individual de la persona (Ryan, et al, 1995); mientras que algunos la definen como una característica de la relación del adolescente con los demás, como la separación de los lazos parentales. Para otros se trata de la libertad de tomar decisiones y alcanzar metas (Collins, Gleason, y Sesma, 1997). Desde nuestra perspectiva, el término de autonomía emocional forma parte de una evolución natural hacia la edad adulta. Nos planteamos la autonomía emocional desde un punto de vista positivo del término, en el cual existe un proceso de cambio o “crisis de identidad” en la adolescencia, pero en sentido favorable, desde la perspectiva de la salutogénesis de la cual nos habla Bisquerra (2007). El reto “consiste en definir qué entendemos por autonomía emocional, su importancia en el desarrollo y cómo se puede estimular la autonomía emocional desde planteamientos educativos”, para avanzar en la investigación relativa a la autonomía en esa etapa de la vida. Siguiendo a Bisquerra (2007, 4):

La autonomía emocional es la capacidad de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo. Incluye la capacidad para asumir las consecuencias que se derivan de los propios actos; esto significa, responsabilidad. La persona que tiene autonomía emocional se constituye en su propia “autoridad de referencia”. La autonomía emocional es un estado afectivo caracteriza-

do por gestionar las propias emociones, sentirse seguro sobre sus propias elecciones y objetivos. En este sentido se han manifestado Noom, Deković y Meeus (2001).

La autonomía emocional se sitúa en un punto de equilibrio equidistante entre la dependencia emocional y la desvinculación afectiva. Estaría en la zona de vinculación, pero vinculación saludable.

Resultados, conclusiones y prospectiva

En la tabla 1 se pueden ver las puntuaciones medias del grupo-clase y la puntuación global en las diferentes competencias según el CDE-9-1. Las puntuaciones del pre-test permitieron valorar qué dimensiones eran las más débiles y orientar los aspectos prioritarios a tener en cuenta en la adaptación del programa de educación emocional a aplicar.

Se puede observar que nos encontramos ante un grupo con un nivel medio de competencia emocional (5.88 sobre 10 puntos) y con un potencial de desarrollo global de 4,12 puntos. Asimismo las dimensiones de regulación (4,94) y autonomía (6,00) también mostraban niveles medios o bajos que permitían aconsejar la implantación de un programa para su desarrollo.

Una vez aplicado el programa se pasó de nuevo el cuestionario (pos-test) y tal como demuestran los resultados se puede apreciar que las competencias emocionales mejoraron en todas las dimensiones, siendo especialmente significativos los cambios en la competencia emocional total y en las dimensiones de regulación emocional i autonomía emocional que habían sido priorizadas en el programa de intervención.

Tabla 1. Competencia emocional según el CDE-9-13. Puntuación media total y en las diferentes dimensiones. Comparación antes y después de la intervención

CDE_9-13	N	Media pretest	Media posttest	DT pretest	DT posttest	Wilcoxon Sig.
Total competencia emocional	24	5,88	6,20	,989	1,071	.014
Consciencia	25	6,42	6,45	1,365	1,179	.819
Regulación	26	4,94	5,55	1,559	1,713	.007
Autonomía	25	6,00	6,50	1,230	1,312	.040
Competencia Social	26	5,58	5,61	1,345	1,227	.731
Competencia vida y bienestar	26	6,32	6,50	1,013	1,247	.316

La tabla 2 se presenta los datos obtenidos con el cuestionario de Autoestima A-EP. De acuerdo con la corrección de la prueba, los resultados indican que el grupo tiene una autoestima media-baja. Este resultado también aconsejaba la intervención prevista.

Los resultados obtenidos a partir del A-EP, no permiten observar diferencias significativas entre la situación inicial y final, aunque se apunta una tendencia a la mejora.

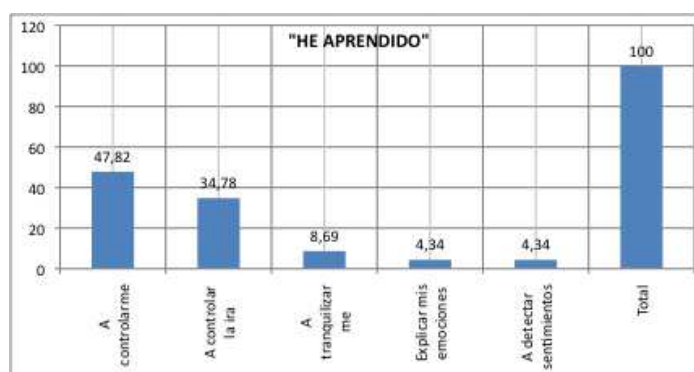
Tabla 2. Autoestima según el A-EP. Puntuación media e intervalo. Comparación antes y después de la intervención

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
A_EP PRE	26	15,00	32,00	24,23	4,179
A_EP POST	26	14,00	32,00	24,62	4,80

Otras evidencias para extraer conclusiones sobre los avances más relevantes que pueda manifestar el alumnado se han obtenido a través de una ficha de autoevaluación aplicada en cada uno de los talleres. En este sentido, debemos decir que la encuesta de autoevaluación que realizaron los niños y niñas en relación a las actividades del programa fue un barómetro necesario a la hora de decidir sobre la continuidad o modificación de las actividades; la opinión manifestada es importante porque expresan su opinión relativa a su experiencia. El alumnado se posicionó en relación a los siguientes supuestos: “he aprendido...”, “me he sentido...”, “me ha sorprendido...”, “he descubierto...” “me ha gustado...” y “me ha desagradado...”.

En esta comunicación nos limitaremos comentar sólo los resultados de la opinión a “he aprendido...” y “he descubierto...” en cada una de las competencias relacionadas con la regulación emocional y la autonomía emocional, debido a su valor en la percepción e interiorización del aprendizaje (ver gráficas 1, 2, 3, 4). La importancia de esta información no radica tanto en el número o porcentaje de alumnos que responden a un determinado concepto, sino al contenido manifestado por el alumnado. Es importante valorar cada respuesta, aunque sea de un solo niño o niña, porque nos informa sobre el interés o motivación, la atención y predisposición; sobre lo que han aprendido o han descubierto sobre los temas tratados, las actividades y talleres realizados.

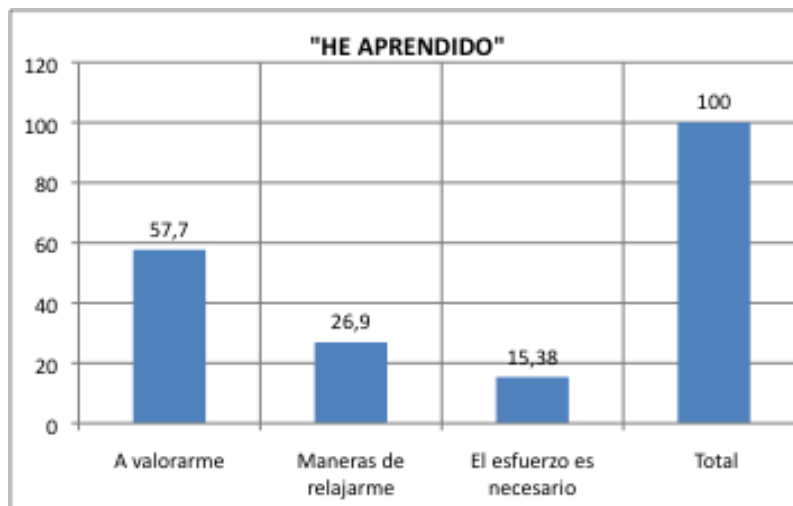
Gráfica 1. Opinión del alumnado en relación a “he aprendido...” relacionado con la REGULACION emocional



Grafica 2. Opinión del alumnado en relación a “he descubierto...” relacionado con la REGULACION emocional



Gráfica 3. Opinión del alumnado en relación a “he aprendido...” relacionado con la AUTONOMIA emocional



Grafica 4. Opinión del alumnado en relación a “he descubierto...” relacionado con la AUTONOMIA emocional



Por otra parte, las observaciones e informe de la tutora han sido básicos para la valoración de la optimización del programa de educación emocional. Al finalizar la experiencia se elaboró un informe global donde se exponían las sugerencias y propuestas que se derivaban de cara a su continuidad durante el presente curso. Fruto de esta experiencia es el hecho de que las propias tutoras y la dirección del centro vieron útil llevar al aula la experiencia de la educación emocional y ayudar al alumnado en todas las etapas de su desarrollo.

De acuerdo con el impacto que ha tenido el desarrollo del programa de educación emocional y la buena acogida por parte de la escuela y las familias, se determinó su continuidad en 6º de EP, durante el presente curso 2012-13. La detección de necesidades de desarrollo emocional que ofrece el programa en sus cinco dimensiones facilita su adaptación a otros cursos. La flexibilidad de cada bloque temático facilita que el profesional que aplique el programa pueda seleccionar las actividades y desarrollarlas a partir de las competencias emocionales susceptibles de potenciar en el grupo. Así en el programa que hemos evaluado se ha potenciado la autonomía emocional y la regulación emocional como dimensiones prioritarias a tratar en el grupo.

En relación a los resultados post-test del CDE 9-13 y del cuestionario de autoestima (A-EP), se ha valorado la respuesta del alumnado, no tanto con el objetivo de esperar obtener resultados significativos en breve, sino como medida para poder valorar la tendencia y evolución del programa al final de su aplicación, es decir, al final de la etapa de ciclo superior de primaria. En este sentido se aprecia una tendencia a la mejora que se prevé siga aumentando en el curso actual.

El estudio presentado nos permite demostrar que es posible desarrollar las competencias emocionales con el objetivo de promover conductas saludables. Nos ofrece una metodología para la selección de los aspectos a trabajar en el taller de forma más adaptada a las necesidades concretas de cada grupo clase y justifica la necesidad de seguir aplicando programas de educación emocional en los cursos siguientes para seguir incrementando la autonomía emocional como factor protector en el desarrollo del pre-adolescente.

Consideraciones para el debate

A partir del análisis de las opiniones de las tutoras en relación al programa, se detectan puntos positivos, pero también otros que hay que mejorar. Como punto fuerte consideran que la adaptación del programa ha sido eficaz y los resultados están siendo satisfactorios. El trabajo de la educación emocional con los alumnos está siendo muy interesante y beneficioso, en el sentido de que se han cuestionado aspectos de sí mismos que desconocían, tal y como se pone de manifiesto en sus propias aportaciones.

El punto débil del programa ha sido la temporalidad. Se ve la necesidad de trabajar las competencias a mejorar a lo largo de todo el curso escolar para que los niños y niñas incorporen más las experiencias trabajadas en clase. Por otro lado, entendemos que la implicación de las familias en la educación emocional es fundamental y es necesario que se sientan como parte indispensable del proceso de desarrollo emocional de sus hijos e hijas.

Se valora aplicar el programa de educación emocional en esta etapa educativa de primaria con el objetivo de fortalecer el desarrollo de habilidades personales: autogestión, tolerancia a la frustración o el autoconcepto como algunos de los pilares básicos de la autonomía personal.

Bibliografía utilizada y complementaria

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

Bisquerra, R. (2007). *La autonomía emocional: status quaestionis de una controversia*.

Comunicación presentada en les III Jornades d'Educació Emocional: «Regulació Emocional i Convivència».

Carpena, A. (2006). *Educació socioemocional a primària. Materials pràctics i de reflexió*. Eumo editorial. Universitat de Vic.

Collins, W. A., Gleason, T. y Sesma, A. Jr. (1997). «Internalization, Autonomy, and Relationships: Development during Adolescence». En: J. Grusec, E., Kuczynski, L. (Eds.), *Handbook of Parenting and the Transmission of Values*, pp. 78–99. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Department for Education and Skills, UK (2005). *Primary National Strategy: Excellence and Enjoyment: social and emocional aspects of learning: guidance*. Inglaterra.

Diekstra, R. y Gravesteyn, C. (2008). *Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y de habilidades para la vida*. Informe de la Fundación Marcelino Botín.

Fuster, V. (2010). *La ciencia de la salud para enseñar a los niños a vivir una vida saludable*. Planeta editorial, Barcelona.

López Cassà, E.; Pérez-Escoda, N. (2010). *Les competències emocionals a l'alumnat de Primària*. Jornades d'Educació Emocional. Barcelona.

Marina, J.A. (2011). *El cerebro infantil: la gran oportunidad*. Ariel, Barcelona.

Oliva, A. y Parra, A. (2001). Autonomia emocional durante la adolescencia. *Infancia y aprendizaje*, 24, 2, 181-196.

Parra, A. y Oliva, A. (2009). A longitudinal research on the development of emotional autonomy during adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 1, 66-75.

Steinberg, L. y Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.

Ryan, R. M., Deci, E. L. y Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. En: Cicchetti, D. Cohen, D.J. (Eds.), *Developmental psychopathology*. Vol. 1. Theory and methods, pp. 618-655. Nueva York: Wiley.

Els valors dintre de l'escola

Lídia Saavedra Cabrera i claustre de l'escola «Els Terraprim»

lsaaved3@xtec.cat

Escola Els Terraprim

Resum. A l'escola treballem l'educació emocional i els valors a partir de dos eixos interconnectats entre ells. Per una banda «les assemblees de valors» i per una altra el treball d'«educació emocional a la tutoria», amb el suport de formació continuada al professorat. Aquestes actuacions estan directament relacionades amb l'objectiu de millorar la cohesió social.

Les assemblees de valors són una oportunitat per treballar a nivell de centre els valors que prioritzem, entre els qual hi trobem l'entusiasme, el treball i l'esforç, l'actitud positiva, l'escolta, el diàleg, el respecte, el compromís, l'afecte, la reflexió i la gratitud. A partir de la reflexió col·lectiva, l'autocrítica i les ganes de millorar, treballem per transformar-nos com a col·lectiu.

El treball dintre de la tutoria dóna la oportunitat de treballar aspectes de conscienciació corporal i emocional, regulació emocional, automotivació, gestió de les relacions... i en un procés de reflexió-acció tenim la oportunitat de definir allò que és més adient treballar en el context del nostre centre i amb les característiques del nostre alumnat. Amb una actitud de continuar aprenent, perquè «*qui està disposat a ensenyar, mai ha de deixar d'aprendre*».

Objectius

- Millorar la cohesió social
- Reflexionar sobre les pròpies emocions, paradigmes, conductes i valors
- Aplicar en el dia a dia maneres de fer i de ser que ens ajudin a millorar les relacions

Exposició del treball

Els valors dintre de l'escola:

- Les assemblees de valors
- L'educació emocional a la tutoria
- La formació del professorat. Aquest curs «Emocions, *coaching* i pensament a l'escola».

1. Les «**Assemblees de valors**» que presentem neixen fa molts anys dintre del nostre centre educatiu i la valoració que se n'ha fet i es fa, sempre ha estat i és molt positiva.

L'assemblea es fa a nivell d'escola, és a dir, hi participa tothom, des de P3 fins a 6è.

El que té de característic aquest projecte és el plantejament que es fa per treballar les assemblees. No es tracta d'un espai per debatre problemes que sorgeixen en el dia a dia de l'escola, ja tenim altres espais per fer això (tutoria, comitè de medi ambient...). Les assemblees es plantegen com un moment de trobada on es posa en comú el treball fet entorn a un valor en concret que s'ha decidit treballar. Es fa un treball a l'aula a nivell de cicle i posteriorment es fa una posada en comú per part de tota l'escola on es mostra algun dels aspectes treballats, les conclusions a les que s'ha arribat, les accions que es decideixen emprendre...

«Les assemblees de valors» representen d'alguna manera els valors que han sustentat i mogut al llarg de molts anys el nostre centre i ara que comencem un nou camí i ens hem plantejat quin eren els nostres punts forts i els nostres punts febles, tenim clar que aquest projecte forma part d'una base molt clara sobre la qual la nostra escola es sustenta i es vol continuar sustentant, ja que ens ajuda a definir quin és l'horitzó que volem seguir.

L'objectiu és treballar per formar persones amb una alta qualitat humana. Treballar des de la valoració col·lectiva, l'autovaloració i l'autocrítica com a punt de transformació individual i col·lectiu. Partint dels valors que ens guien en la tasca educativa: **l'entusiasme, el treball i l'esforç, l'actitud positiva, l'escolta, el diàleg, el respecte, el compromís, l'afecte, la reflexió i la gratitud.**

Part del procés de transformació implica un **esforç** per part de tothom i el col·lectiu de mestres considerem que és una tasca nostra transmetre aquest valor com un element plaent, una eina que ens ajuda en el procés d'ensenyament – aprenentatge per arribar a ser una versió millorada de nosaltres mateixos, tant a nivell individual com col·lectiu.

Percebem l'esforç com un valor que implica una actitud d'acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge, una actitud que ens ajuda a insistir i a persistir treballant allò que volem millorar, perfeccionant allò que suposa un repte per a nosaltres, amb la finalitat de fer la feina ben feta i com hem dit de ser una versió millorada de nosaltres mateixos.

Treballem des de l'esforç però també des de la gratitud. **La gratitud** com a valor, entre d'altres coses per afavorir el sentiment de satisfacció i goig davant del treball acabat i la feina ben feta en funció de les possibilitats de cada alumne.

Som conscients de la funció pedagògica de la paraula i és per aquest motiu que pensem que les interaccions i comunicacions han d'incloure el **respecte** com a valor base que ens permet mostrar actituds de bona gestió relacional amb les persones, així mateix aquesta actitud repercuteix en l'entorn, els materials...

Pensem que l'autoritat s'adquireix des d'una posició d'escolta, atenció i de tenir cura de les necessitats de l'alumnat, entenent que el que necessiten no sempre és el mateix

que volen. Entenent també que el mestre sempre busca poder crear situacions on es pugui expandir i alliberar al màxim el potencial de cada un dels seus alumnes.

Tot això, al mateix temps que l'escola planteja una autoritat a través d'unes normes i unes regles que primer passen pel sedàs dels alumnes, (en el treball previ a les assemblees que es duu a terme a les aules) per tal que ells les puguin reflexionar, valorar i fer-les seves i d'aquesta manera d'integrar-les, i així aquestes, de mica en mica, els permetin ser més autònoms. Aquestes normes cal que siguin conegudes i reconegudes per tothom i no poden recaure únicament sobre el poder de l'adult, sinó que cal que siguin el reflex d'una manera de fer consensuada en uns espais de llibertat per poder opinar, de debat per poder intercanviar opinions i de responsabilitat per poder fer-se càrrec d'allò que es decideix de manera conjunta. Pensem que d'aquesta manera estem ensenyant als alumnes una manera de fer que ajuda a créixer, que ajuda a generar unes dinàmiques enriquidores i afavoridores de vincles constructius i positius, a més de dotar-los d'uns hàbits d'**autonomia** que els permetran créixer com a persones.

Sota l'autoritat dels mestres de l'escola, sota la influència d'aquest tarannà, d'aquesta manera de ser i amb aquesta manera de fer pensem que, s'ofereix als alumnes una manera de ser i de fer que augmenta el seu sentit de la responsabilitat, augmenta la facultat dels nens i nenes a valorar diferents opcions, diferents maneres de fer i poder discernir i decidir amb una independència de criteri cada vegada més àmplia. Pensem que d'aquesta manera estem fent nens més lliures, nens que aprenen a pensar, perquè se'ls plantegen interrogants i no sempre hi ha respostes úniques, se'ls plantegen situacions en les que han d'aprendre a negociar perquè no sempre la decisió consensuada és la de tothom, en definitiva es treballa per haver d'esforçar-nos en justificar allò que decidim, és a dir una autoritat de l'argument, de la raó, de la reflexió.

2. La selecció dels aspectes a treballar a **d'educació emocional a la tutoria**, es fa a partir de la reflexió, la selecció i estructuració dels continguts per part del professorat, per tal d'anar definint amb més concreció la línia pedagògica d'aquest aspecte dintre de l'escola.

3. El centre ofereix al professorat **un curs de «emocions, coaching i pensament a l'escola»** pels mestres, per ajudar a dur a terme un treball d'anàlisi i reflexió-acció.

La formació

Les emocions, els pensaments i les conductes, són un cercle que es retroalimenta. Com a mestres és important conèixer-nos i aprendre a gestionar-nos de manera que puguem tenir relacions constructives. Cal qüestionar-nos a nosaltres mateixos, estar oberts a mirar des de nous paradigmes, treballar a partir de diferents eines, recursos i estratègies per tal de crear els entorns i les dinàmiques que volem en les nostres aules i en els nostres centres.

Detectar les fortaleeses pròpies i les dels nostres alumnes, així com les fonts d'energia, parar atenció a com és la nostra manera de comunicar-nos i la nostra escolta són algunes de les pràctiques que podem aprendre i aplicar a l'escola per crear un ambient que afavoreixi el desenvolupament d'unes relacions personals satisfactòries i un pensament serè i equilibrat.

La reflexió i la consciència de treballar des d'un paradigma que implica una sèrie de valors que es transmeten des de la manera de fer i de prioritzar uns aspectes per sobre dels altres.

Objectius

- Conèixer aspectes fisiològics i de funcionament de les emocions i del pensament.
- La regulació emocional i la automotivació en un mateix i en els alumnes, a partir de diferents eines, estratègies i recursos.
- Aplicar a l'aula, a l'escola i/o a la vida aspectes treballats al llarg del curs per desenvolupar habilitats que portin a una major comprensió d'un mateix i dels altres.

El treball es fa a partir dels tres grans pilars, les emocions, el *coaching* i el pensament.

EMOCIONS:

Orígens. Fisiologia. Conceptes. Vocabulari. La respiració. La percepció dels sentits. La relaxació. Les emocions i els afectes. La intel·ligència emocional. L'ecologia emocional. L'expressió i canalització. Conscienciació corporal. Regulació emocional. Seguretat. autoestima. El rol del mestre.

COACHING:

Sentit i propòsit. Automotivació. Autosuperació i resiliència. Capacitats i habilitats. Actitud positiva. Comunicació i escolta. Assertivitat. Referents. Valors. El «ser». La proactivitat i la motivació. El rol del mestre.

PENSAMENT:

Nivells de consciència. Tipus de pensament. Destreses bàsiques de la persona en relació al pensament. Gestió de les relacions. Gestió dels conflictes. Els cercles de pensament. Les creences limitadores. El problema. La creativitat. El rol del Mestre.

Valoració del treball dels valors dintre de l'escola

Al llarg dels anys que fa que es duen a terme «les assemblees de valors» s'ha anat valorant sempre de manera positiva, si bé de vegades els nens es senten més motivats o

atents, sempre es mostren satisfets de poder compartir els seus aprenentatges i les seves reflexions amb la resta de companys, ja siguin grans o petits.

El treball dels valors a través de les assemblees ens permet al claustre de mestres donar èmfasi en allò que pensem que és important treballar amb els nens i permetre que aquests valors se'ls puguin fer seus, assumint part de la responsabilitat dels seu procés d'ensenyament- aprenentatge. Entenem que aquesta és una responsabilitat presa des de les petites accions del dia a dia, que al final és el que els ajuda a configurar-se la seva autoimatge i la seva autoestima, de la mateixa manera que amb aquestes petites accions aniran configurant els seu caràcter i el seu destí, com molt bé el seu poema:

*«Watch your thoughts; they become words. Watch your words;
they become actions. Watch your actions; they become habit. Watch your habits;
they become character. Watch your character;
it becomes your destiny»*

Aquests valors que com a claustre decidim treballar i transmetre als nostres alumnes, també tenen una repercussió en el clima de convivència del professorat, així com en la manera d'entomar les dificultats i els reptes que dia rere dia se'ns presenten a l'escola. Podem dir orgullosos que ens sentim en un entorn laboral afectuós, càlid, amb il·lusions, i reptes que fan que ens motivin i ens sentim contagiats els uns dels altres per la feina ben feta, posant entre tots i dia rere dia el nostre llistó més alt.

Pel que fa al treball de la tutoria és un procés iniciat i viu que s'interrelaciona amb el treball de les assemblees. De mica en mica anem introduint continguts, dinàmiques, i aspectes nous que l'enriqueixen. Si bé es treballa i es desenvolupa en més intensitat dintre de cada tutoria i de cada cicle, la reflexió ve donada per part de tot el professorat, per tant la implicació és per part de tot el claustre, que ara mateix consta de les següents persones:

Maria Ginabreda Felip, Dolors Falgars Isern, Angeles Bueno Asensio, Anna Màrquez Casademont, M^a del Mar Pelach González, Mònica Dalemus Batlle, Enric Boldó Fabra, Glòria Lloveras Pujol, Sílvia Pascual Poch, Muntserrat Soler Casas, M^a Mercè Farres Marisch, M^a Teresa Cano Riudavets, Francisca Vilarrodona Planas, Jesús Prieto Mendoza i Lúdia Saavedra Cabrera.

Bibliografia emprada i complementària

Conangla, M. M. (2007). *Crisis emocionales*. Barcelona: RBA Bolsillo.

Conangla, M. M. (2008). *Ámame para que me pueda ir*. Barcelona: RBA Bolsillo.

Conangla, M. M. i Soler, J. (2009). *La ecología emocional*. Barcelona: Amat editorial.

Conangla, M. M. Soler, J. (2011). *La ecología emocional per al nou mil·lenni*. Barcelona: Pòrtic.

Conangla, M. M. Soler, J. (2008). *La vida viene a cuento*. Barcelona: Integral ecología emocional.

Corkille, D. (2000). *El niño feliz*. Barcelona: Gedisa.

Covey, S. (2007). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Barcelona: Paidós.

Cyrulnik, B. (2008). *Los patitos feos*. Barcelona: Gedisa.

Frankl, V. (2007). *L'home a la recerca de sentit*. Barcelona: Edicions 62.

Gallifa, J. Pérez, C. Rovira, F. (2002). *La intel·ligència emocional i l'escola emocionalment intel·ligent*. Barcelona: Edebé.

Goleman, D. (2000). *Intel·ligència emocional*. Barcelona: Kairós.

Ibarrola, B. (2007). *Cuentos para sentir (I) (II)*. Madrid: S.M.

Marina, J.A. (2010) *La educación del talento*. Barcelona: Ariel.

Martí, D. (2008). *La revolución interior*. Barcelona: Urano.

Nardone, G. (2004). *El arte de la estatgema*. Barcelona: RBA Integral.

Nardone, G. (2007). *Corrígeme si me equivoco*. Barcelona: Herder.

Obiols, M. (2005) Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu. Tesi doctoral, Universitat de Barcelona. Recuperat el 20 d'abril de 2010 des de <http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0623106-091502/>

Rogers, C. (1995). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós.

Rovira, À. (2004). *La brúixola interior*. Barcelona: Plaza edición.

Rovira, À. (2008). *Paraules que curen*. Barcelona: Plataforma editorial.

Rovira, À; Trias de Bes, F. (2004). *La bona sort*. Barcelona: Empresa activa, Urano.

Ruiz, M., (2008). *Los cuatro acuerdos*. Barcelona: Urano.

Salmurri, F. (2006). *Llibertat emocional*. Barcelona: La Magrana, S.A.

Samsó, R. (2008) *Cita en la cima*. Barcelona: Obelisco.

Schwartz, T. (2007) *La visualización*. Barcelona: Sirio.

Segura, M. i Arcas, M. (2001). Educació primària. Programa de Competència Social. Decideix I i Decideix II. Barcelona. Departament d'educació. Generalitat de Catalunya.

Torrabadella, P. (2006). *Como desarrollar la inteligencia emocional*. Barcelona: Ed. Oceano ambar.

Watzlawick, P. (1996). *El arte de amargarse la vida*. Barcelona: Herder.

Wöbking W. (2000). *Niños más inteligentes*. Barcelona. RBA pràctica.

Saavedra Cabrera, L. (2011) *Emocions, entrenament personal i pensament*. Graó.
<http://guix.grao.com/revistes/guix/379-quimica-a-lacute-escola/emocions-entrenament-personal-i-pensament>

Saavedra Cabrera, L. (2010). *Emocions, coaching i pensament a la tutoria*:

http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fdugi-doc.udg.edu%2Fbitstream%2Fhandle%2F10256%2F3260%2FSaavedra-Cabrera-Lidia.pdf%3Fsequence%3D2&ei=0NeUUPaNOqOZ0QXDroHgBQ&usg=AFQjCNELFnuUqPmH30ykYC_NwGqh18IVwg&sig2=DgUNoEHNa_yaLS37GCzoPQ

Centre orientador: acompanyar en el creixement de l'alumnat

Antoni Giner Tarrida, Xavier Monferrer Troncho i Carme Vanrell Moreno
antoniginer@ub.edu, xavier.monferrer@ub.edu, carmene.vanrell@gmail.com
Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona

Resum. La comunicació que presentem és el resultat del treball de recerca i reflexió realitzat pel Grup de Recerca en Acció Tutorial (GRAT) de l'ICE de la UB amb l'objectiu de definir el camí en la construcció dels centres orientadors. Pensem que un centre educatiu ha d'incorporar l'orientació com a eix vertebrador de la seva praxis docent. Tal i com apunten Giner i Puigardeu (2008) *«La acción tutorial no puede ser una acción puntual, inconexa ni desordenada, sino todo lo contrario, un engranaje participativo de los diferentes agentes educativos que participan de la educación de nuestros alumnos, donde su objetivo final es incidir en el alumno o alumna, en su crecimiento personal, en su encaje en la sociedad y en la construcción de la realidad que le envuelve»*.

Entenem que aquesta visió de l'orientació suposa introduir una personalització en els processos de desenvolupament de l'alumnat a diferents nivells.

A la comunicació s'aporta un model basat en el treball interdisciplinari i en xarxa dels diferents membres de la comunitat educativa per tal de configurar el centre orientador que acompanyi en el creixement de l'alumnat i el desenvolupament de les seves emocions i valors. Finalment es donen orientacions per als centres educatius de secundària per anar avançant en la construcció com a centre orientador.

Objectius

- Valorar la importància que té la orientació per a un centre educatiu
- Aportar un model de centre orientador
- Mostrar un camí per a aquells centres educatius que vulguin ser centres orientadors.

Què és un centre orientador?

Un Centre Orientador (COR) és aquell centre que acompanya a l'alumnat en el seu procés de desenvolupament acadèmic, personal i professional, amb l'objectiu que nois i noies puguin assolir en tots aquests aspectes, el millor futur possible i puguin construir el seu marc de valors i principis que els acompanyaran al llarg de la seva vida.

Ken Robinson és ben conegut al món de l'educació per la seva constant preocupació per fer reflexionar a la comunitat educativa al voltant, entre d'altres temes, de tres idees per a ell fonamentals, tal com manifesta a «Las escuelas matan la creatividad». (<http://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg>)

- La necessitat de deixar “fluir” la creativitat de l'alumne

- Evitar l'estanquitat de les assignatures i dels programes que separen radicalment unes matèries d'altres
- Actualitzar els currículums i les metodologies

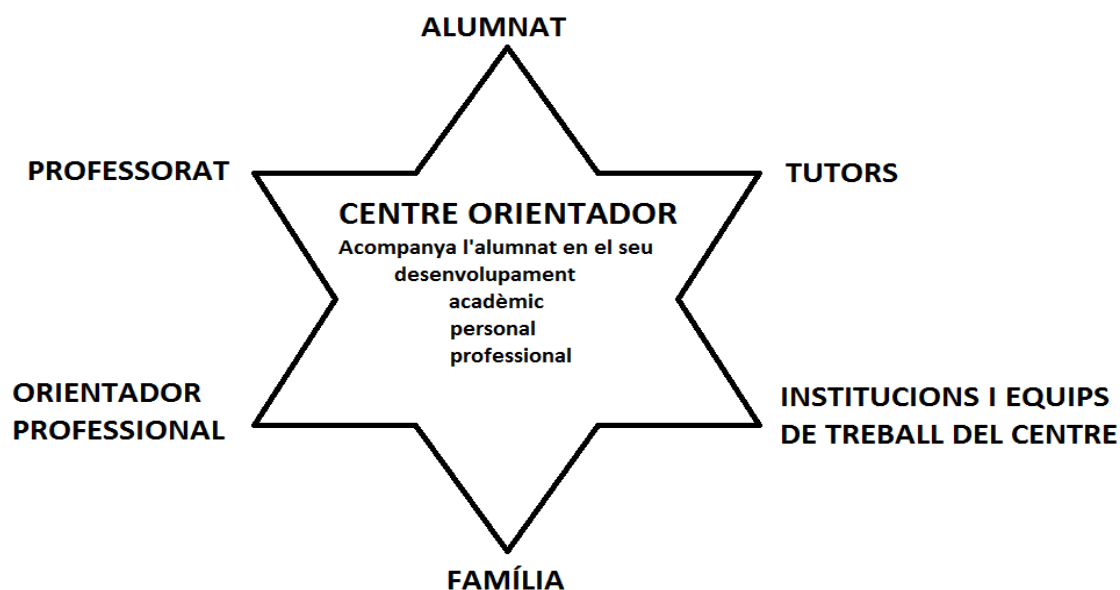
En la seva publicació «El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo» (2012), Ken Robinson mostra els beneficis que suposa connectar l'habilitat i creativitat humana amb els nostres talents i inclinacions individuals. Defineix «elemento» com el lloc on convergeixen les coses que ens agrada fer i les coses que se'ns dona especialment bé.

Apunta la idea de crear uns «marcs» en les escoles, en els llocs de treball i en els estaments públics en els que cada persona se senti inspirada per créixer creativament. Ho entenem com espais amplis i facilitadors de l'aprenentatge amb informacions molt diversificades i de contextos diferents dels treballats fins ara als centres educatius, incorporant el mon real als centres.

El COR acompanya i orienta l'alumnat, especialment en aquells moments de transició en els que es configuren circumstàncies especials: pas de primària a secundària, secundària obligatòria a secundària post obligatòria, i pas d'aquesta a la Universitat, però no limita la seva tasca a aquest períodes, sinó que té present, al llarg de tot el temps d'escolarització, l'objectiu d'orientar els nois i noies, fent de l'orientació un eix vertebrador de la seva activitat.

Ara bé, qui forma el COR?

Nosaltres entenem que aquest és un conjunt format per: orientador, alumnat, professorat, tutors, institucions i equips de treball del centre docent, i famílies.



Cadascun dels elements esmentats té la seva funció. Si no hi ha un treball coordinat de tots ells, l'orientació esdevé una tasca de persones o grups aïllats que amb el seu esforç, que pot ser ingent, només aconseguen un resultat parcial.

Cal evitar que la bona pràctica quedi aïllada, ja que com hem dit obté inevitablement resultats parcials i, a més a més, sovint acaba desanimant els excel·lents professionals que l'han encetat.

Encara que la missió de cadascun dels elements que formen el COR ha de procedir d'una reflexió sobre allò idoni per a les circumstàncies particulars del centre, incloem algunes possibilitats d'organització a tall d'exemple.

CENTRE ORIENTADOR		
DEFINICIÓ	ELEMENTS INTEGRANTS	FUNCIONS
<p>Un COR és el que acompanya el seu alumnat en el seu procés de desenvolupament acadèmic, personal i professional amb l'objectiu que nois i noies puguin assolir en tots aquests aspectes, el millor futur possible.</p>	Orientador professional	<ul style="list-style-type: none"> — Dissenya el projecte global. — Segueix la realització del projecte.
	Institucions i equips de treball del centre	<ul style="list-style-type: none"> — L'equip directiu lidera el projecte d'orientació del centre. — Endega els projectes idonis per a les circumstàncies particulars del seu institut. — Dissenya el lligam amb professionals propers a l'entorn del centre. — Contacta amb institucions que vulguin participar en el projecte.
	Professorat	<ul style="list-style-type: none"> — Lliga la seva matèria amb la vida acadèmica i laboral. — Aporta la seva trajectòria personal que pot ser modelada per l'alumnat.
	Famílies	<ul style="list-style-type: none"> — Col·laboren en l'apropament de la realitat professional al món escolar.

	Alumnat	— Actua com agent actiu de la orientació, en quant els alumnes de més edat, poden orientar els més joves sobre diferents aspectes del centre i del currículum.
	Tutors	— A la seva hora de tutoria grupal, duent a terme projectes que aporten els recursos necessaris per a la tutoria i l'orientació (Projecte "Escolta'm" "Projecte de vida"...)

Els complexos temps actuals exigeixen més que mai tenir cura de l'educació, i apropar aquesta a les necessitats del món real. L'alumnat ha de ser competent, emocionalment equilibrat, estar assabentat tant de les matèries tradicionals com de les tecnologies actuals, ser capaç de prendre decisions i emprendre projectes. És un programa ambiciós, però irrenunciable en el segle XXI.

Per al jovent, tenir un projecte de futur és un estímul de vital importància, necessari per arribar a esforçar-se. La seva visualització provoca entusiasme si amb l'exploració de l'entorn troba models amb els que comparar el que la seva imaginació li permet descobrir.

Potenciant l'espontaneïtat i la varietat de les presentacions a l'aula o al centre el COR facilita la creativitat de l'alumnat, donant coherència a l'acte educatiu.

Jose Antonio Marina, en "L'educació del talent" (2012), pàg. 47 proposa una estructura que recomana no oblidar per ser fonamental en les nostres vides:

Progrés = habilitats innates + projecte + entrenament

En aquesta mateixa publicació, Marina (pàg. 40) planteja amb rotunditat *que el primer objectiu de l'educació hauria de ser ajudar que cada nen converteixi el seu cervell en una font generadora d'idees brillants, desitjos adequats, sentiments optimistes i alegres, imatges expressives, discursos eloqüents, idees divertides.*

La «intel·ligència generadora» que menciona Marina podríem dir que és el motor indagador que analitza constantment el nostre voltant. Al voltant d'aquesta idea enumera 6 recursos fonamentals que centren el treball de la seva Universitat de Pares i que constitueixen el «talent», i són:

1. Una idea del món veraç, rica, àmplia i plena de possibilitats

2. Un pensament fluid, rigorós, creatiu, capaç de resoldre problemes
3. Un to vital actiu, segur d'un mateix, optimista i resistent
4. L'aprenentatge de la llibertat: la construcció de la voluntat, la responsabilitat personal, la formació de la consciència moral i de les virtuts de l'acció
5. El llenguatge. La comunicació entre nosaltres mateixos i amb els altres. Comprendre i expressar
6. La sociabilitat, els sentiments socials, les activitats prosocials, la recerca de la justícia.

Aquests punts connecten plenament amb l'esperit del que significa un COR, i s'ha de perllongar durant tot el procés educatiu de les persones, cada vegada més i més llarg.

Nosaltres, des del GRAT, pensem que una forma de enfrontar aquest repte és incorporar en els centres educatius que ja tenen clarament definida la funció de centre docent, la funció de centre Orientador.

CENTRE EDUCATIU	
CENTRE DOCENT	CENTRE ORIENTADOR

Quins objectius principals té un COR?

- Volem destacar els següents objectius:
- Facilitar eines i estratègies a l'alumnat per optimitzar i facilitar el seu aprenentatge
- Apropar el món científic i acadèmic a la realitat de la vida quotidiana de l'alumnat.
- Connectar les experiències del coneixement del món del treball dels alumnes amb els continguts de les diferents matèries/assignatures impartides a l'aula.
- Valorar i visualitzar el major nombre possible d'opcions ocupacionals per tal d'enriquir l'horitzó vocacional i professional del jovent.

Com s'arriba a ser un cor?

Un centre educatiu, pel sol fet de ser-ho, ja és orientador. És impossible no orientar, un altra cosa és si ho fem be o no. La presència del professor a l'aula ja orienta, pot ser no de la millor manera, però ja ho fa. És un potencial present, que probablement no s'aprofita tot el que es podria o voldria. Per tant no es tracta de dir si un centre és orientador o no, més bé volem dir si és molt o poc orientador.

Per que un centre educatiu arribi a ser un COR i aprofiti tot el seu potencial s'han de conjuntar múltiples variables, però en volem destacar dues d'importants:

1. La sensibilització i la formació específica del professorat i dels equips directius en aquests temes. El professorat està format per saber donar molt bé una determinada àrea curricular, però no està necessàriament preparat per saber que fer quan un alumne no segueix el seu aprenentatge segons està establert curricularment, o quan presenta conductes disfuncionals, o quan està desmotivats, o quan es presenten problemes més seriosos a l'aula com el *bulling*.

Per tant és bàsic que el claustre comparteixi un projecte orientador, que acompanyi a l'alumnat en el seu creixement integral com a persona i que l'orienti en les seves decisions. L'alumnat no s'ha de sentir sol. Hem de contar amb la potència de l'estat d'ànim col·lectiu en sentit positiu, creant esperança i buscant l'eficiència en la construcció dels projectes vitals.

Hem de valorar el poder del grup per a estimular l'aprenentatge entre iguals i afavorir el compartir el coneixement entre el propi alumnat.

2. La construcció d'una organització que afavoreixi que el centre sigui orientador. L'organització és l'eina principal que un centre educatiu té per poder incidir en els canvis dels hàbits de treball. Cal tenir present que no es poden fer tots els canvis a l'hora i que aquests volen un temps d'adaptació a la nova realitat de treball.

El camí no és fàcil, però no es parteix de zero. Tots els instituts fan tasques d'orientació, en major o menor mesura. Per tant el primer que cal fer per arribar a ser un institut orientador és saber on s'està en aquests moments.

S'ha de poder valorar que s'està fent. Quines activitats es fan?, quines estructures organitzatives estan funcionant (coordinacions, horaris, materials,...)? que opina/sent el professorat?, Que opina/sent l'alumnat?, que opinen/senten les famílies?

En definitiva, el primer pas és portar a terme una indagació apreciativa del que s'està fent. Una indagació que posi en relleu tot el que s'està fent en el centre i com està funcionant. També és important saber si la comunitat educativa és conscient del que s'està fent.

La indagació apreciativa hauria d'abordar com a mínim els següents aspectes:

EIX TEMÀTIC	EIX ESPECÍFIC	AREA
Orientació acadèmica	Necessitats educatives individuals	Avaluació i diagnòstic. Individualització d'itineraris. Seguiment.
	Necessitats educatives grupals	Dinamització grupal. Passar d'un agrupament d'alumnes a un grup.

		Dinamització convivència.
Orientació personal	Alumne	Autoconeixement Relacions interpersonals Gestió emocional Seguiment i acompanyament
	Família	Coneixement de l'entorn familiar Orientació a la família Seguiment
	Entorn	Coneixement de l'entorn proper Seguiment
Orientació professional	Entorn laboral	Informació entorn laboral Informació sortides professionals.
	Competències professionals	Identificació competències professionals
	Itinerari professional	Cerca de la professió
Construcció projecte de vida	Construcció projecte de vida	Projecte de vida acadèmic. Projecte de vida personal Projecte de vida professional
Avaluació	Avaluació de satisfacció	Satisfacció professorat Satisfacció alumnat Satisfacció famílies
	Avaluació del procés	Avaluació de l'equip Directiu Avaluació del professorat Avaluació de l'organització
	Avaluació d'aprenentatges	Avaluació dels aprenentatges que ha adquirit l'alumnat

Per tal de poder saber en quina situació està l'institut, cal fer una avaluació que permeti saber que cal fer i quins canvis introduir.

L'avaluació ha de ser una avaluació 360º per tal que sigui representativa de la comunitat educativa. I al final ha d'aportar el mapa actual del que s'està fent i marcar el camí del que queda per fer, tot partint del mapa inicial on es vol arribar.

Aquesta avaluació ha de definir els canvis que s'haurien d'anar fent en el centre orientador i que bàsicament aborden quatre àmbits:

- 1.** Canvis organitzatius. Definició de protocols, sistemes de coordinació, estratègies de comunicació interna i externa, estratègies relacionals,
- 2.** Formació del professorat. Definir les línies de formació a partir de les necessitats del professorat per tal de donar una resposta adequada a l'ideari de centre orientador.
- 3.** Projectes de centre. Definir quins projectes portarà a terme el centre per aportar els recursos necessaris a les estratègies tutorialis o docents en el terreny de la orientació. Per exemple els projectes ja definits:

- TEI (tutoria entre iguals) de l'ICE de la UB
- Projecte Escolta'm de l'ICE de la UB
- Projecte d'atenció a alumnat amb altes capacitats de l'ICE de la UB
- Projecte de mediació i resolució de conflictes de l'ICE de la UB
- Projecte de Vida de l'ICE de la UB
- Filosofia 3/18

O bé algun projecte específic creat a partir de les necessitats de l'alumnat del centre educatiu.

- 4.** Col·laboració amb altres entitats. Cercar aquelles institucions que poden col·laborar en el projecte de centre orientador, com per exemple porta 22 en Barcelona, o altres de similars en diferents poblacions de Catalunya.

Conclusions

A partir de la reflexió que s'ha fet com a grup de treball, des del GRAT pensem:

- El futur educatiu passa per incorporar de forma transversal la orientació.
- La orientació ha d'estar des del inici de la formació, no només al final dels cicles
- La planificació de l'orientació ha d'anar a càrrec d'una persona orientadora, con- tant amb el compromís explícit del Equip Directiu i amb la implicació del Professo- rat
- És necessari buscar l'assessorament de persones expertes en orientació
- Cal contar amb la família com un element de suport

- Buscar la col·laboració de d'altres organitzacions externes al centre (emprenedors, professionals de diferents camps, investigadors, ex-alumnes...)

Prospectiva de la orientació i elements de discussió

En aquest sentit pensem que és fa necessari crear un Índex de centre orientador (ICOR), que faciliti el prendre consciència del que ja s'està fent i del que cal fer, del camí recorregut i del que queda per recórrer. Aquest ICO ha de ser creat des de la comunitat educativa, amb la supervisió d'experts i tècnics, amb la finalitat de que sigui el més representatiu possible.

Des del GRAT pensem que és indispensable implementar el canvi proposat per adaptar les noves metodologies d'aprenentatge a l'aula, donant un nou aire a l'orientació i a la vegada apropar la realitat de la vida laboral i professional als centres.

Per a la construcció de la personalitat del nostre alumnat necessitem treballar amb emocions, creences i valors, forçosament, i tots aquests aspectes han de estar contrastats amb els del món real.

Quan parlem de que “per educar a un nen, cal la tribu sencera”, afegim que “per educar bé un nen, cal una bona tribu”. Nosaltres pensem que la tribu ha d'estar en moviment, en el seu palpitari diari, amb la diversitat de les seves ocupacions diàries, amb els moments bons i dolents, amb els que estimen i comparteixen sentiments i creences.

Els nois i noies s'han de reconèixer enmig d'aquest “collage” i aquest colorit ha d'impregnar l'aula i el centre amb naturalitat.

Bibliografia emprada i complementària

Albertí, S. (1991). *Diccionari de la Llengua Catalana*. Barcelona: Albertí.

Álvarez, M., i altres. (2006). *La acción tutorial: su concepción y su práctica*. Ministerio de Educación y Ciencia: Secretaría General Técnica.

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A .

Bisquerra, R. (coord). (2002). *La práctica de la orientación i la tutoria*. Bilbao: Cisspraxis.

Blakemore, S.J. i Frith, V. (2011). *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Barcelona: Editorial Planeta, S.A.

Gardner, H. (1987). *Estructura de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. Mèxic: Fondo de Cultura Económica.

Giner, A. (2011). *Construcció de la identitat professional del tutor o la tutora de secundària*. Tesis Doctoral: www.tdx.cat/bitstream/10803/51514/1/AGT_TESI.pdf (accés: 14/01/2012).

Giner, A. I Puigardeu, O. (2008). *La tutoria i el tutor. Estratègies para su pràctica*. Barcelona: Editorial Horsori.

Marina, J.A. (2012). *L'educació del talent*. Barcelona: Columna.

Robinson, K. (2012). *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Barcelona: Clave.

Rodríguez Moreno, M.L. (1988). *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.

Sabaté, J. (2006). La tutoria y la orientación en el siglo XXI, ISBN 84-8063-808-7, pàg. 207- 214.

Vygotsky, L.S. (1962). *Pensamiento i lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Construcció de la identitat professional com a eina per el desenvolupament dels valors professionals

Antoni Giner Tarrida i Gemma Perez Clemente

antoniginer@ub.edu, gperez15@xtec.cat

Institut Ciències de l'Educació-Universitat de Barcelona

Resum. La formació inicial aporta al docent la base de la seva identificació professional, però és en la formació permanent, quan el docent ja està exercint, on aquest treball d'aprenentatge com a tutor pren el seu ple significat, ja que és en el dia a dia on el docent ha de desenvolupar totes les competències per donar resposta a les necessitats que se li presenten a l'aula i, d'aquesta forma, poder construir progressivament la seva pròpia identitat professional tot identificant quins són els valors que l'acompanyaran en la seva tasca tutorial i aprenent a gestionar el seu procés emocional tan en l'aspecte de construcció personal com en l'exercici de la tasca tutorial i docent. En aquesta comunicació s'exposa el model formatiu que se segueix per a la construcció d'identitat de docent com a tutor. S'exposa el marc conceptual i el procés i els resultats de les avaluacions realitzades a l'alumnat en el màster del curs 2011-12.

Paraules clau: Tutoria, construcció d'identitat docent, competències, valors, acompanyament.

Introducció

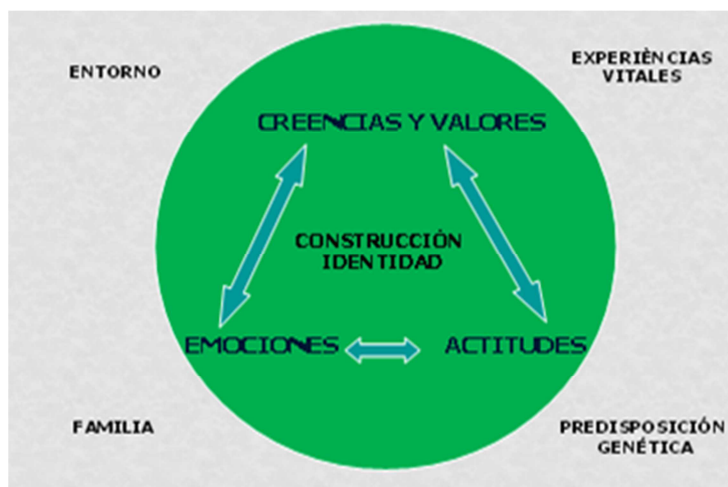
«El primer objectiu consisteix a elaborar la pròpia identitat professional. I aquí apareixen els primers problemes, perquè hi ha professors que no entenen el veritable sentit del seu treball» J.M. Esteve (2003).

El sentit de la tasca docent s'adquireix paral·lelament a la identitat professional, especialment pel que fa a la seva faceta com a tutor o tutora, i és aquí on la identificació dels valors professionals prenen molta rellevància. Quan no s'entén el sentit del treball que s'ha de realitzar, no es veu necessari desenvolupar certes competències per resoldre situacions que se li presenten en la seva tasca com a tutors. És fàcil sentir el comentari «...algú hauria de fer alguna cosa...» «...això no em toca a mi...» «...és que no hi ha recursos...», i probablement hagi part de raó, però també és possible que si no s'entén el que s'espera d'un tutor, i no sap com donar resposta, senti que està en una profunda contradicció enfront els seus valors.

La construcció de la identitat docent (CID), és el procés pel qual una persona va adquirint aquest sentit de la professió i va construint el seus valors com a professional, entén i integra les responsabilitats que li competeixen i adquireix progressivament les competències que necessita per donar resposta a les diferents situacions que es li presenten en el camp professional.

La CID és un procés laboriós, en què conflueixen diferents variables (figura 1).

Figura 1. Procés de CID. Giner 2011



La CID ve determinada, segons el model desenvolupat (Giner, 2011), per quatre categories de variables diferents:

1. La predisposició genètica, que en major o menor mesura aporta unes característiques innates que inicialment ajudaran o dificultaran la futura tasca docent.
2. Les relacions familiars i tota la cultura específica d'aquesta família, així com el paper o rol que té determinat la persona en ella.
3. L'entorn i les seves potencialitats o limitacions que l'acompanyen, tipus d'escoles a les quals s'ha anat, relacions amb els companys, activitats esportives, oci,
4. Finalment el conjunt de variables relacionades amb les experiències vitals que s'han viscut, i especialment com s'ha donat resposta i com s'han solucionat.

Tot això va construint una forma d'entendre la realitat que acompanya el docent, i que li pot ser més o menys funcional. Aquest conjunt d'aprenentatges i vivències configuren tres eixos bàsics de la identitat de la persona:

- Les creences i valors personals, que configuraran el seu esquema cognitiu per entendre la situació en què s'està movent, és a dir el mapa desplaçar-vos còmodament pel territori.
- Les emocions que se li despertessin a les diferents situacions i la seva regulació. Unes emocions que vindran determinades per múltiples factors, la major part ells desconeguts conscientment pel mateix docent.
- Les actituds que acabi desenvolupant i que determinaran el seu posicionament final. Un posicionament que generarà una conducta observable i avaluable.

Aquests eixos es retroalimenten mútuament, i condicionen la resposta professional en la seva tasca com a tutor o tutora.

Quan una persona té en el seu esquema d'identitat professional el donar resposta a certes situacions, és quan sent la necessitat d'adquirir les competències necessàries per donar resposta a aquesta demanda, i és, en definitiva, quan es posen en joc els seus valors. És, per aquest motiu, fonamental fer una anàlisi d'aquests eixos en el procés formatiu, tant a nivell personal com professional, a part d'aportar els recursos necessaris per desenvolupar les competències necessàries. Entendre que vol dir ser tutor, que implica, saber que s'espera d'ell, saber com i quan actuar, saber a qui acudir o a qui derivar quan és necessari, en definitiva, ser un professional amb criteri que pren decisions davant situacions diferents.

Programa formatiu

La formació permanent per a tutors que s'imparteix a l'ICE de la UB té com a finalitat propiciar la CID com a tutor i acompanyar en el desenvolupament de les seves competències professionals.

L'objectiu és aportar una formació integral per desenvolupar la tasca de tutor, partint d'espais que propiciïn l'autoconeixement i la necessitat del seu desenvolupament competencial. La formació planteja un procés de autoreflexió de les creences, valors, emocions i actituds personals i professionals en referència a l'acció tutorial. Per això el programa formatiu contempla diferents competències a desenvolupar (figura 2) al llarg del procés que són considerades essencials en la CID com a tutor. L'adquisició d'aquestes, està vinculada als coneixements, les habilitats i les actituds que s'adquireixen, per la qual cosa es demostra el seu desenvolupament en l'acció que es duu a terme en la feina diària (Gairin et al. 2009).

Figura 2. Marc competencial del tutor. Giner 2011

MARCO COMPETENCIAL DEL TUTOR	
COMPETENCIAS GENERALES	COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
<ul style="list-style-type: none"> ■ Principios éticos de implicación ■ Adaptación al cambio ■ Autogestión/Organización ■ Autonomía ■ Comunicación ■ Gestión emocional ■ Desarrollo personal ■ Liderazgo ■ Trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Gestión del marco legal ■ Gestión y dinamización de grupo ■ Gestión, seguimiento y orientación académica ■ Gestión, seguimiento y orientación personal alumnado ■ Gestión, seguimiento y orientación a las familias ■ Gestión de los conflictos y mejora de la convivencia ■ Gestión y coordinación con el equipo docente ■ Gestión y coordinación con los servicios externos

El programa formatiu es pot trobar a:

http://www.ub.edu/ice/postgraus/12-13/2012-2013TutorialiLideratge_preinscripcio.pdf

La formació dissenyada és molt àmplia i amb diversitat de metodologies. Amb la finalitat de fer una presentació resumida, dir que el procés formatiu contempla tres àmbits diferenciats.

1. El primer aspecte seria el treball transversal que realitza cada alumne en el que se li proposa fer una revisió de les seves actituds, emocions, creences i valors, a partir de la pràctica a l'aula com a tutor i la vivència de determinades dinàmiques en la formació, i la seva posterior reflexió. S'acompanya al professor en formació en un treball d'anàlisi en profunditat de les relacions i creences familiars, així com de l'organització en el seu àmbit de treball. És un procés que inicialment genera resistències en la seva elaboració, ja que obliga a entrar en aspectes personals de vegades no del tot ben resolts, i a més propiciar una expectativa de canvi. Per aconseguir trencar aquestes resistències i donar la confiança suficient per al canvi, es fa necessari crear dues condicions: que hi hagi una tutoria personalitzada que potenciï la construcció d'una vinculació tutorial i potenciar un grup cohesionat, que aporti complicitat i confiança grupal. La finalitat és crear un espai segur on pugui revisar la seva identitat docent, és a dir les seves creences, els seus valors, les seves emocions i les seves actituds personals i professionals en relació a l'acció tutorial.

2. En paral·lel s'aporta aquells recursos necessaris per poder donar resposta a aquells aspectes competencials que el professor vagi veient que necessita desenvolupar a la seva aula per donar resposta a les necessitats tutorial que es puguin donar. Aquest espai formatiu està format per diferents formadors de diferents especialitats amb diferents metodologies. S'ha buscat la major diversitat possible en diferents models docents, amb la finalitat d'aportar una major riquesa en la construcció competencial del docent.

3. Un instrument clau per a la CID és l'avaluació contínua del professorat. Una avaluació que mostri el punt de partida de cada docent en formació, i que orienti del procés seguit i del qual es pot seguir. Per això s'ha establert diferents activitats i espais de reflexió, com són:

- Reflexió personal dels aprenentatges de cada sessió.
- Tutoria personalitzada on definir objectius de canvi a través d'un posicionament coach.
- Seguiment de les evidències del canvi competencial a través d'una carpeta docent i de la posada en acció d'un Pla d'Acció Tutorial.

Resultats

El procés avaluatiu utilitza diferents instruments per avaluar la satisfacció, els continguts adquirits i el procés que s'ha seguit, i finalment la transferència.

Els alumnes han de realitzar avaluacions de satisfacció per mòduls, avaluació de continguts, procés i de transferència amb la realització d'una carpeta docent i amb la realització d'un PAT adaptat al seu centre formatiu. I Al final del curs es fa una avaluació qualitativa de la seva vivència al llarg del curs.

En aquesta comunicació presentem únicament el resultat de les avaluacions qualitatives que es van fer al final del procés formatiu del curs de màster del 2011-12.

En aquesta avaluació es va demanar a l'alumnat de fer una representació gràfica projectiva del seu procés de CID o un escrit o totes dues opcions.

Es van recollir 30 avaluacions. De les quals 5 utilitzen una representació gràfica, 6 un escrit i 18 utilitzen totes dues eines.

Es va realitzar una anàlisi de freqüència d'aparició de paraules. Els resultats es poden observar en la següent taula.

<i>Paraules</i>	<i>Freqüència</i>
Positiu/positiva	6
Millora	5
Créixer/creixement	15
Personal	11
Canvi/millora	9
Segura/seguretat	5
Vida	5
Camí	4
Grup/companys	10
Gràcies	10
Emocions positives	18 ¹³
Acompanyament	4

(13) Cal destacar que les emocions positives que s'anomenen són: felicitat, alegria, benes-tar emocional, estimar, confiança, alegria.

<i>Representacions gràfiques</i>	<i>Freqüència</i>
Camí	5
Sol	5
Companys	6
Arbre	4
Casa	1

Destacar de les 30 entrades els següents resultats obtinguts:

- 15 parlen de creixement
- 11 entrades que es refereixen a un procés personal.
- 5 de millora
- 5 representen el màster com un camí
- 1 representa el màster com un procés de construcció a partir de la representació gràfica d'una casa.
- 4 representen el màster com un procés de creixement a partir de la representació gràfica d'un arbre.

A la llum de les dades queda clarament manifestat que en la realització del màster es dona un procés de creixement personal i professional, tal i com s'observa amb els resultats expressats per l'alumnat.

També caldria destacar la dada que 18 entrades parlen d'emocions positives en el procés. I si tenim en compte les representacions gràfiques de positivisme, la xifra puja a 23 alumnes.

Els companys i el treball compartit fa que una de les fortaleses destacades pels alumnes són els companys de procés CID. Hi ha 16 entrades que es refereixen als companys (6 gràfiques i 10 amb paraules).

Un altra dada que recull l'avaluació és l'expressió "gracies", amb 10 entrades. Aquest fet ens fa pensar en el procés d'acompanyament realitzat des de les tutories, el qual ha estat constant al llarg de la formació .

En resum, els alumnes expressen el seu procés en el màster com un procés de creixement personal donat especialment per l'acompanyament tutorial i per la força del grup, tot ell en un entorn d'emocions positives.

Reflexions finals

Els canvis socials i les constants reformes educatives obliguen a una actualització permanent del docent, i molt especialment en la seva faceta com a tutor. Aquests canvis propicien una oportunitat en la millora professional hi ha una major satisfacció personal. Per això és essencial que el docent presenti una actitud inicial d'obertura, d'acceptació del canvi professional en què es veu immers el docent actualment. Aquesta recerca de millora professional és el motor que propicia la recerca d'un canvi que propicii trencar amb les creences autolimitants i desenvolupar les competències professionals.

Evidentment, la realització d'una formació, encara que sigui de màster com aquesta, no dóna per finalitzada la CID, ja que és un procés en constant desenvolupament, però si aporta elements de reflexió que permeten prendre consciència del procés i de les necessitats que precisa com tutor, per donar resposta a la realitat que es troba a l'aula.

Bibliografia emprada i complementària

- Colen, M. y Jarauta, B. (2010). *Tendencias de la formación permanente del profesorado*. Barcelona: Horsori.
- Del Rincón, B. (2000). *Tutorías personalizadas en la Universidad*. Cuenca: Universidad Castilla La Mancha.
- Esteve, J.M. (2003). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós
- Gairin, J., et. al. (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials*. Barcelona: AQU.
- Giner, A. (2011). *Construcció de la identitat professional del tutor o tutora de secundària*. Barcelona: Tesis Doctorales en Red. Consultado en: <http://www.tesisenred.net/handle/10803/51514> (accés: 12-1-2012)
- Giner, A. (2011). La tutoria i el tutor avui. IN. *Revista Electronica d'Investigacio i Innovacio Educativa i Socioeducativa*, 2(2), p. 95-102 Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num2/giner/index.html (accés: 12-1-2012)
- Imbernón, F. (coord.) (2009). *L'avaluacio del proces formatiu d'un assessorament*. Barcelona: ICE de la UB.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave: la formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Grao

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2009). *Desarrollo Profesional Docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Barcelona: Narcea.

Projecte Escolta'm i millora de les competències emocionals

Antoni Giner Tarrida, Gemma Perez Clemente i Nuria Perez Escoda
antoniginer@ub.edu, gperez15@xtec.cat, nperezescoda@ub.edu
Institut Ciències de l'Educació-UB i GROP

Resum. Es aquesta comunicació es presenten els primers resultats d'una recerca realitzada entre l'ICE de la UB i el GROP, i que s'ha portat a terme amb escoles que estan desenvolupant el Projecte Escolta'm. La finalitat és valorar la influència del Projecte, que té com a base la tutoria personalitzada, en el desenvolupament de competència emocional dels alumnes que hi participen.

Es van escollir 6 escoles que duen a terme el projecte, tot i que no totes porten el mateix temps aplicant-lo. Les escoles que duen a terme l'Escolta'm són escoles amb diferents poblacions, realitats i projectes. Totes tenen en comú un interès especial per la tutoria individualitzada.

Les dades obtingudes aporten evidències significatives de que el projecte està ajudant al desenvolupament de la majoria de competències emocionals.

Objectius

Els objectius de la recerca són:

1. Saber si el Projecte Escolta'm incideix en el desenvolupament de l'alumnat de les diferents competències emocionals.
2. Determinar si hi ha diferències significatives en el desenvolupament emocional entre escoles que porten a terme el Projecte Escolta'm i altres escoles que no l'apliquen.

Introducció

El Projecte Escolta'm és un Projecte de tutoria personalitzada on els tutors disposen d'un espai temporal per reunir-se amb l'alumnat en forma de grup reduït (3 nens/nenes).

El Projecte proposa *personalitzar l'escola* amb un pla d'intervenció educativa que estableixi una vinculació educativa positiva entre el tutor i l'alumne, i que proporcioni a tot l'alumnat factors promotors que els reconeguin i acompanyin en el seu creixement per anar aconseguint cotes de seguretat personal que l'ajudin a desenvolupar-se de forma integral i satisfactòria. Anar alimentant i cuidant aquesta relació que esdevé indispensable perquè l'alumnat aprengui de manera significativa (Castella, Mejias i Pérez, 2010).

Una relació tutorial fonamentada a partir de:

- La confiança, aconseguida mitjançant l'escolta activa,
- La mirada capacitadora,
- La gestió relacional, amb el reconeixement i la identificació per part del tutor de cadascun dels alumnes del grup-classe sense exclusió.

El Projecte proposa un treball d'acompanyament i suport al professorat amb la finalitat d'obtenir millors i noves eines per a la comunicació i el lideratge des d'una narrativa positiva i crear alhora una estructura organitzativa que permeti un nou format tutorial per a la conversa amb els alumnes. Els objectius generals són els següents:

- Desenvolupar un canvi de mirada respecte a les tasques tutorial i millorar les accions que s'hi duen a terme.
- Implementar en els centres educatius una acció tutorial amb un format més íntim i acollidor, que ajudi a crear vincles afectius positius i resilients entre tutor i alumne.
- Planificar temps i espais de conversa en petit grup per dur a terme la tutoria personalitzada.
- Oferir un treball reflexiu en profunditat sobre la pràctica tutorial, amb els tutors des de la mateixa comunitat educativa.

El Projecte de tutoria personalitzada «Escolta'm» es va iniciar com a prova pilot el curs 2005-2006 al nivell de P-3 a l'escola La Jota, de Badia del Vallès, amb una llicència d'estudis del Departament d'Ensenyament duta a terme per Carme Saumell. Actualment participen un total de 39 escoles i instituts.

El Projecte Escolta'm consisteix en que els tutors, en aquest cas els de quart de Primària, que han participat tenen en el seu horari una sessió a la setmana per tal d'agafar els seus alumnes i escoltar les seves inquietuds, idees, preocupacions, somnis, pors, esperances, opinions, consells als companys, etc. Aquests alumnes surten de l'aula per estar amb el seu tutor en un entorn agradable i proper per tal que sigui un espai facilitador de la comunicació. La mirada que posa el tutor en els alumne és una mirada resilient i capacitadora. I es basa en la construcció d'un vincle que porti autoconeixement i seguretat en les pròpies capacitats dels alumnes. A nivell sistèmic els tutors també tenen un espai de reflexió sobre la posta en marxa del treball de l'aula petita.

Al llarg d'aquests anys s'han anat realitzant avaluacions als diferents centres que han implementat el Projecte, aportant evidències continuades de la seva eficàcia en el desenvolupament de les competències emocionals de l'alumnat.

La recerca que es presenta, i que es va iniciar el curs 2011-12, té l'objectiu de cercar evidències estadísticament significatives d'aquesta eficàcia en el desenvolupament de les competències emocionals del Projecte Escolta'm.

Partint de la nostra experiència, els alumnes que participen de el Projecte Escolta'm haurien de tenir puntuacions significativament millors que les del grup control.

Metodologia

Per tal de poder valorar l'aprenentatge de les competències emocionals de l'alumnat es va decidir utilitzar el QDE-9-13, qüestionari de desenvolupament emocional per a nens i nenes de 9 a 13 anys.

El QDE és un inventari d'autoinforme dissenyat des del GROP que reuneix informació de les cinc dimensions de la competència emocional d'acord amb el marc teòric de l'educació emocional (Bisquerra i Pérez-Escoda, 2007): consciència emocional, regulació emocional, autonomia emocional, competència social i competències per a la vida i el benestar.

D'acord amb aquest marc teòric, entenem per competència emocional com el conjunt de coneixements, capacitats, habilitats i actituds necessàries per comprendre, expressar i regular de forma apropiada els fenòmens emocionals. En el concepte de competència s'integra el saber, saber fer y saber ser.

Sota aquest concepte estructurem les competències emocionals en cinc dimensions que a la vegada es poden subdividir en components més concrets que mostrem a continuació:

Consciència emocional

Presca de consciència de les pròpies emocions Donar nom a les pròpies emoci-
Comprensió de les emocions dels altres

Regulació emocional

Prendre consciència de la interacció entre emoció, cognició i comportament
Expressió emocional
Capacitat per a la regulació emocional
Habilitats d'afrontament
Competència per a autogenerar emocions positives

Autonomia emocional

Autoestima
Automotivació
Actitud positiva
Responsabilitat
Autoeficàcia emocional
Anàlisi crític de normes socials

Resiliència per afrontar situacions adverses

Competència social

Dominar les habilitats socials bàsiques

Respecte pels altres

Comunicació receptiva

Comunicació expressiva

Compartir emocions

Comportament prosocial i cooperació

Assertivitat

Prevenició i solució de conflictes

Capacitat de gestionar situacions emocionals

Competències per a la vida i el benestar

Fixar objectius adaptatius Buscar ajuda i recursos

Ciutadania activa, cívica, responsable, crítica i compromesa

Benestar subjectiu

Fluir

La mostra escollida es va centrar en alumnat de quart de primària, doncs és un cicle on l'alumnat ja estan consolidat a l'escola i a l'hora no estan pendants de la transició a secundària.

Es van escollir 6 escoles que estiguessin portant a terme el projecte Escolta'm i 6 escoles control on aquest no es desenvolupava.

La mostra va quedar constituïda per 381 alumnes que es van distribuir de la següent manera:

- Procedents d'escoles experimentals: 179 alumnes
- Procedents d'escoles control: 202 alumnes

El nombre total d'alumnat va ser de 381 alumnes. Amb edats compreses entre els 8 i els 11 anys. Tots ells de quart de primària. El 47% de la mostra està constituït per nenes.

Es van escollir escoles, tant en el grup experimental com en el control, amb representació dels diferents tipus d'escola que treballen amb el Projecte. 1 escola concertada i 5 públiques. Tres d'elles, escoles amb una població d'alumnes amb dificultats socioculturals i tres sense especials dificultats .

El qüestionari es va passar el segon trimestre del curs escolar 2011-12. Es van seguir els protocols establerts en la seva aplicació.

Resultats

Les dades recollides s'ajusten al que intuïem inicialment. Un resum de les puntuacions obtinguts es mostren a la següent taula. Cal tenir present que les puntuacions oscil·len entre 0 i 10.

Puntuació QDE (9-13)		Mitjana	DT
Consciència	GE	7,45	1,451
	GC	7,04	1,323
Regulació	GE	6,02	1,689
	GC	6,02	1,626
Autonomia	GE	6,93	1,944
	GC	6,25	1,589
Competència social	GE	6,50	1,791
	GC	6,09	1,407
Comp. Vida i benestar	GE	7,91	2,351
	GC	7,45	1,454
Total competència emocional	GE	6,98	1,289
	GC	6,42	1,022

Un cop es va tenir la matriu de dades, es va procedir a comparar els resultats de la competència emocional del seu alumnat entre els centres en funció de si portaven a terme el projecte Escolta'm GE o si no el portaven a terme GC.

Pels anàlisis es va utilitzar el paquet estadístic SPSS 20. Donat que no en tot els casos es complien els requisits de normalitat es va procedir a aplicar la prova no paramètrica U de Mann-Whitney per a mostres independents. En la taula següent s'observen els resultats obtinguts.

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Test	Sig.	Decisión
1	La distribución de PRE TEST CONSCIENCIA QDE (9-13) es la misma entre las categorías de GRUP.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,002	Rechazar la hipótesis nula.
2	La distribución de PRE TEST REGULACIÓ QDE (9-13) es la misma entre las categorías de GRUP.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,937	Retener la hipótesis nula.
3	La distribución de PRE TEST AUTONOMIA QDE (9-13) es la misma entre las categorías de GRUP.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.
4	La distribución de PRE TEST COMPETÈNCIA SOCIAL QDE (9-13) es la misma entre las categorías de GRUP.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,003	Rechazar la hipótesis nula.
5	La distribución de PRE TEST CVIDA QDE (9-13) es la misma entre las categorías de GRUP.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,006	Rechazar la hipótesis nula.
6	La distribución de PRE TEST TOTAL COMPETÈNCIA EMOCIONAL QDE (9-13) es la misma entre las categorías de GRUP.	Prueba U de Mann-Whitney de muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.

Se muestran las significancias asintóticas. El nivel de significancia es ,05

Les dades ens mostren el rebuig de la hipòtesis nul·la, és a dir, la presencia de diferències significatives en:

- Consciencia emocional
- Autonomia
- Competència social
- Competències de vida
- Total de competència emocional

I retenint la hipòtesis en la competència de regulació emocional.

Aquestes dades ens porten a afirmar que l'alumnat de 4rt de primària dels centres que estan portant a terme el Projecte Escolta'm, mostren un millor desenvolupament de les competències emocionals que l'alumnat de 4rt de primària de centres que no fan el Projecte Escolta'm, a excepció de la competència de regulació emocional que no mostra diferències significatives.

Conclusions

A la llum de les dades obtingudes, podem corroborar que el Projecte Escolta'm aporta una millora en l'aprenentatge de les competències emocionals de l'alumnat.

Aquest fet ve acompanyat per les diferents avaluacions realitzades al llarg d'aquest anys i que aportaven evidències d'aquesta relació significativa que ara s'ha establert. Aportacions d'aquestes evidències són els comentaris realitzats pels propis alumnes, entre ells destacar alguns: «*El tutor ens mira diferent i nosaltres a ell també*», «*M'agrada anar a l'Escolta'm perquè no he d'aixecar la mà per parlar*» «*Perquè la meua senyoreta m'escolta*».

Tot indica que el fet de donar la paraula a l'alumnat, on ell se sent plenament acceptat, i no jutjat, l'ajuda a coneixes millor, a ser espontani a l'hora de fer explícita la seva narrativa, la seva mirada de la realitat, iniciant d'aquesta forma un diàleg que el porta a entendre com pot millorar, com pot superar-se i com pot gestionar les seves relacions amb els altres, i especialment a acceptar la seva responsabilitat en el procés de creixement personal.

El Projecte vol incidir en la millora de la relació amb el docent i amb els companys.

Respecte al tutor:

- Pel fet que el Projecte Escolta'm treballa a partir d'un tutor *coach* que retorna preguntes a l'alumne per aprofundir en la seva autoconsciència, que creu en ell i el capacita pot explicar les millors puntuacions en autoconsciència de les pròpies emocions, millor autoestima, saber buscar ajuda i recursos...
- El tutor treballa amb l'objectiu de despertar les competències resilients dels seus alumnes que podrien explicar els millors resultats en fixar objectius adaptatius, resiliència per afrontar situacions adverses...

Respecte el treball en petit grup:

- Escoltar als altres en una conversa amb pocs companys i amb un adult que la ordena i rescata alguns aspectes permet als alumnes descobrir i compartir experiències amb els altres i per tant entendre's millor.

Respecte a l'entorn de la sessió:

- El clima que es crea en la sessió pretén ensenyar a gaudir de la relació amb els altres, de la tranquil·litat i l'autoconeixement acompanyat podria explicar les millors puntuacions en fluir, benestar emocional... Tenim altres dades que poden estar en aquest línia i que mostren diferències en el benestar dels alumnes abans i després de la sessió.

Cal destacar , però que per la mesura de la regulació emocional no es troben diferències significatives entre el Grup control i el Grup Experimental. Aquest fet, en ha causat certa sorpresa i requereix un anàlisi més detingut del motius que poden produir aquesta situació. s'ha d'estudiar amb més deteniment, ja que s'han d'analitzar les dades amb més profunditat per establir una hipòtesis aproximada de quina és la raó.

Inicialment, apuntem algunes possibles explicacions pendents de poder verificar-les:

- Com que el Projecte Escolta'm no comporta una programació específica d'entrenament en habilitat socials ni de regulació emocional.
- Es treballa amb el que porta el grup. I cada grup aporta coses diferents i treballa coses diferents. Per tant el Projecte no assegura que en tots els grups s'hagi pogut arribar a parlar sobre regulació o aspectes relacionats.
- Podria ser que per edat no hi hagués suficient introspecció per analitzar la regulació o no fos un element rellevant perquè ells decideixen portar-lo a aquest espai.
- Podria haver diferències segons l'entorn sociocultural de procedència de l'alumnat.

Aquest estudi significa un recolzament important al Projecte a nivell d'evidències de millora per l'alumnat en educació emocional. Creiem que cal continuar treballant amb el Projecte per refermar les millores en educació emocional i vincular aquestes amb resultats en l'aprenentatge dels alumnes.

Bibliografia emprada i complementària

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

Castella, T.; Mejias, M. i Pérez, G. (2010). L'Escolta'm i la gestió de les emocions. *Guix* n. 361. p. 51-59.

Giner, A., i Saumell, C. (2010). El Projecte Escolta'm: acompanyar per capacitar. *Àmbits de psicopedagogia*. n. 28. Hivern 2010. p. 4-9.

Giner, A. (coord.). (2010). Monogràfic: Projecte Escolta'm. Una experiència de tutoria personalitzada. *Guix*. n. 361. Gener 2010. p. 13-47.

Giner, A., i Saumell, C. (2009). *Escolta'm. Tutoria personalitzada*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

Documents electrònics

Llicència d'estudis Departament d'Ensenyament. Recerca Projecte Escolta'm:

<http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200607/memories/1597m.pdf>

Projecte Escolta'm. ICE-UB:

<http://www.ub.edu/ice/ips/projectes/escoltam.pdf>

Articles Revista Guix:

<http://guix.grao.com/revistas/guix/361-projecte-escoltaacute-m-una-experiencia- de-tutoria-personalitzada>

Article Revista Infància:

http://www.gencat.cat/benestarsocialifamilia/publica/butlletiDGAIA/num51/projec-te_escoltam.htm

Activitats digitals per al desenvolupament de les competències socioemocionals i en valors

Núria Alart

nalart@xtec.cat

Professora de secundària. Departament d'Ensenyament.

Resum. L'entrenament i la pràctica en habilitats socioemocionals i en valors és indispensable per al desenvolupament de la convivència, la cohesió i la inclusió de tots els membres de la comunitat educativa, ja sigui en activitats específiques de la programació d'aula, amb un temps i espai propi, o bé, com un element transversal a treballar en els diferents continguts. Aquesta comunicació presenta una proposta d'activitats que tenen per objectiu, el desenvolupament de les competències socioemocionals i els valors morals dels adolescents. Les competències socioemocionals a treballar són el conjunt de coneixements, habilitats i actituds necessàries per comprendre, expressar i regular de manera apropiada els fenòmens socioemocionals i els valors morals. Aquestes les adquirim exercitant-les, és a dir, aprenem a fer les coses, fent-les. Disposar d'unes habilitats socioemocionals afavorirà que siguem capaços de mantenir la nostra autoestima, els nostres valors morals i un bon benestar personal i social, amb independència del grup que ens envolti. La xarxa d'Internet és la que ens possibilitarà fer aquestes activitats educatives.

Paraules clau: habilitats socioemocionals, valors morals, emocions, tecnologies de la informació i la comunicació, metodologies actives, *Cacera del Tresor*, rúbrica d'autoavaluació, competències bàsiques, convivència, cohesió i inclusió educativa.

Objectius

1. Dotar als adolescents d'un repertori d'habilitats socioemocionals i en valors morals per a la prevenció i resolució de les possibles dificultats en les seves relacions amb els altres.
2. Aplicar la cultura metodològica de les rúbriques d'autoavaluació i la reflexió per a l'aprenentatge.
3. Desenvolupar la competències bàsiques dels currículums actuals¹⁴.
4. Realitzar les activitats amb l'ajut de recursos d'Internet triats pel professorat.

(14) Decrets 142 i 143/2007 de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària i secundària respectivament.

5. Poder aplicar a la vida diària tots els coneixements, procediments i actituds apresos en les activitats proposades, per a la convivència, la cohesió i la inclusió de tots els membres de la comunitat educativa.

Introducció del treball

Els avenços en neurociència ens han permès entendre que les emocions juguen un paper cabdal en la conducta i el desenvolupament de les persones. Les emocions són importants per a l'exercici de la raó. L'emoció guia les nostres accions treballant al costat dels processos racionals, capacitant- nos el pensament propi. De la mateixa manera, els processos racionals tenen un paper fonamental en les nostres emocions, exceptuant aquells moments en què les emocions es desborden i el cervell més primitiu assumeix el control de la situació. Per dur a terme una bona competència socioemocional haurem d'harmonitzar adequadament la participació de les emocions i de la raó. Entenem per competència socioemocional el conjunt de capacitats personals per a expressar i solucionar conductes adients en situacions interpersonals, amb la finalitat d'obtenir respostes satisfactòries dels demés.

Aprendre a observar, controlar i supervisar les emocions i els sentiments per saber què ens passa, ens ajudarà a evitar que tinguem reaccions desproporcionades. La funció de l'autoconeixement, de les emocions i els sentiments ens obre la via cap al creixement personal, que consisteix a potenciar les nostres virtuts i superar les nostres debilitats. Les emocions i els sentiments són una gran font d'autoconeixement, ja que ens informen d'allò que ens agrada i del que potser no tant. Cada persona percep el medi en funció dels seus interessos, capacitats i coneixements propis. Els joves que tenen un gran coneixement de si mateix poden entendre perquè senten o pensen i actuar en conseqüència.

Totes les persones, al llarg de la vida lluiten d'una manera o altra per assolir aquelles coses que els importa de veritat, com: ser feliç, ser bon persona, tenir diners, tenir amics, ser una persona important, ser un bon professional..., però constantment ens qüestionem quines són les coses que realment ens importa. Els valors, doncs, són aquell conjunt d'idees i creences pròpies d'una societat que condicionen el comportament humà i el sistema de normes socials. Són creences perquè pertanyen a l'àmbit cognitiu de les persones, socialment admeses, personalment i socialment gratificants. L'educació socioemocional i en valors morals intenta incidir tant en la dimensió cognitiva com en la dimensió conductual i que ajudarà a desenvolupar, adquirir i practicar les competències dialògiques, les crítiques, les creatives, de convivència, d'autonomia, d'autoregulació, d'empatia... però sobre tot, les competències per a una bona imatge d'un mateix i del tipus de vida que es vol d'acord amb els valors personals. Els valors morals els percebem en les actuacions dels altres. Cada persona ha de construir el seu

propi esquema de valors i els docents hem de col·laborar en aquest procés, preparant i desenvolupant situacions, activitats, tasques... per a que visquin, experimentin i per poder interioritzar-les. Aquestes activitats han de fonamentar-se en una estructura interdisciplinària que donarà sentit als problemes i situacions plantejades que es donaran a debatre. La introducció de les activitats es podrà exposar en forma de dilemes morals, contes, històries, vídeos, frases fetes, simulacions, anàlisi de casos... que s'acabarà l'alumnat presentant una petita tasca final en diversos formats, com: imatges, sons, vídeos, còmics, guions, lectures... que tinguin significat per a l'alumnat i connectin amb els seus interessos, preocupacions i motivacions dominants.

La fonamentació teòrica de les activitats

El marc de referència d'aquestes activitats està fonamentat per les recents teories i avenços de la neurociència, pel desenvolupament de les competències bàsiques, les socioemocionals i en els valors morals. Aquests tres pilars els avalen diferents autors com: Gardner (1983), Goleman (1996), Caballo (1991), Spivach i Shure (1974) i Kohlberg (1997). Aquests tenen diferents programes educatius amb un denominador comú que és: «el ensenyar a pensar» a l'escola del segle XXI. El saber, si no se sap aplicar, serveix de ben poc. El neuropsicòleg Howard Gardner, amb la seva aportació de la teoria de les intel·ligències múltiples (1983), defineix la intel·ligència com el conjunt de capacitats que ens permeten resoldre problemes o crear productes valuosos en la nostra cultura. La intel·ligència és un potencial genètic que s'ha de desenvolupar mitjançant l'educació. Distingeix vuit grans tipus de capacitats o intel·ligències, segons el context de producció: la intel·ligència intrapersonal és la capacitat per a entendre's un mateix, controlar-se i motivar-se. La intel·ligència interpersonal és la capacitat de posar-se en el lloc de l'altre i relacionar-se bé amb ells. Aquestes dues intel·ligències les va anomenar posteriorment Goleman (1999), intel·ligència emocional. La intel·ligència musical és la capacitat d'entendre i reproduir la música. La intel·ligència cinestèsica-corporal és el talent de saber utilitzar el propi cos. La intel·ligència visuoespacial és la capacitat per a formar-se un mapa mental de l'espai i situar-se en ell. La intel·ligència naturalista és la capacitat de sintonitzar amb la natura. (animals i plantes). La intel·ligència lingüística és la capacitat d'utilitzar bé l'idioma tant a nivell oral com escrit. La intel·ligència lògicomatemàtica és la capacitat d'entendre les relacions abstractes. La intel·ligència existencial és la capacitat de fer-se preguntes sobre el món, l'existència dels éssers humans, la vida o la mort. Actualment, Gardner la diferencia de l'espiritual i la tracta com a una mitja intel·ligència. Tothom pot desenvolupar totes les intel·ligències, cadascuna d'elles, en diferent grau. Les activitats proposades estan pensades pel desenvolupament harmònic de totes les capacitats.

Les competències socials, que corresponen a les intel·ligències que Gardner (1983) va anomenar intrapersonal i interpersonal, tenen diferents programes i estudis desenvolupats, com els de Caballo (1991), on insisteix en l'assertivitat com a centre i finalitat de totes les habilitats socials i Goleman (1996) amb el desenvolupament de la intel·ligència emocional. Les habilitats socials són normalment, el resultat de diversos mecanismes bàsics d'aprenentatge. Són conductes que es manifesten i observen en les diferents situacions interactives i que s'adquireixen per mitjà de l'aprenentatge reforçat socialment, ja sigui amb caràcter incidental o com a conseqüència d'un entrenament específic. Qualsevol habilitat social és un comportament o un tipus de pensament que condueix a la resolució d'una situació social de manera efectiva, és a dir, acceptable pel propi subjecte i per al context social en què es troba. Per això, les habilitats socials, en general s'han vist com a comportaments o pensaments que són instrumentals per resoldre conflictes. Les activitats proposades estan dirigides a incrementar aquestes capacitats, en diverses situacions de la vida diària com: saber demanar favors, fer compliments, demanar disculpes, saber canviar...

El desenvolupament de les activitats

Les habilitats socioemocionals que es treballen en aquestes activitats es poden classificar en dos grans grups: el grup d'habilitats intrapersonals amb l'autoconeixement, l'autocontrol, l'autoestima, la resiliència, la superació del malestar i el benestar individual. I el segon grup d'habilitats interpersonals: amb l'empatia, l'assertivitat, la comunicació, l'altruisme... per un bon clima social. També treballem tant els valors instrumentals: l'esforç, el compromís, la responsabilitat... com els valors finalistes: la solidaritat, la llibertat, l'altruisme...

Aquestes activitats són competencials perquè posen en pràctica diferents situacions, els coneixements, les habilitats i les actituds personals d'una manera integrada. El concepte de competència inclou tant els sabers (coneixements teòrics) com les habilitats (coneixements pràctics) i les actituds (compromisos personals), i va més enllà del saber i del saber fer perquè inclou també el saber ser o estar. Particularment, pel que fa a la competència digital, la majoria de l'alumnat adolescent té moltes habilitats digitals apreses informalment, que utilitzen en el seu temps d'oci, ja sigui amb jocs d'ordinador, consoles o en les xarxes socials. Amb tot, cal una alfabetització de l'alumnat en l'ús de les tecnologies de la informació i la comunicació (TIC), per a saber processar i gestionar informació abundant, complexa i molt fragmentada. Cal que els acompanyem, guiem, i assessorem per anar generant produccions responsables i creatives. Les persones que utilitzen la web 2.0 es converteixen en protagonistes de la xarxa, subjectes actius que poden crear coneixement, publicar-lo i compartir-lo amb altres persones. D'aquí la necessitat de desenvolupar unes habilitats i unes competències bà-

siques per a l'alfabetització digital. Un objectiu prioritari per a l'alfabetització digital és la capacitat per a transformar la informació en coneixement i fer d'aquest un element de col·laboració i transformació de la societat. Algunes de les eines i serveis web 2.0 (aplicacions que estan a la nostra disposició a la xarxa i moltes d'aquestes són gratuïtes), ens poden ajudar a seleccionar informació que pot ser força interessant. Aquestes activitats estan fetes en un tipus de plantilla, anomenada: Cacera del Tresor; és la traducció de l'expressió anglesa «Treasure Hunt». Una Cacera (cerca) és un full de treball o una pàgina web amb una sèrie de preguntes i un llistat de pàgines web en les quals els alumnes cerquen les respostes. Al final s'inclou una «gran pregunta», on la resposta no apareix directament en les pàgines web visitades. Exigeix integrar i valorar el que s'ha après durant la recerca. A l'hora d'efectuar l'avaluació d'aquestes activitats utilitzem una graella d'autoavaluació anomenada «rúbrica». L'alumnat sap des del començament de les activitats de quina manera serà avaluat. Es tracta d'una graella o taula de doble entrada on estan en una banda, els criteris del domini del tema i a l'altre les categories o graus que serviran per avaluar el domini de cada criteri.

Esquema de l'estructura d'una Cacera del Tresor. Format adaptat per l'autora

L'estructura de la pàgina web d'activitats consta d'aquests apartats:

- 1. Portada:** Una pàgina adreçada a la presentació del tema. Per engrescar i motivar. S'inclou l'àrea, l'edat, el curs... que anirà destinada.
- 2. Introducció.** Consisteix en un breu paràgraf dedicat a emmarcar la tasca a fer, oferir una petita base conceptual mínima i unes clares instruccions que orientin tots els passos o etapes de la cacera. Es pot utilitzar un vídeo, frases, dilema, conte...
- 3. Preguntes.** Un conjunt de preguntes que l'alumnat haurà de respondre amb la informació obtinguda en les pàgines web que s'adjuntaran en el seu apartat corresponent dels recursos. Les preguntes podran ser directes, sense dificultat de lectura, com cercar una dada, una definició, sobre uns fets, successos, persones... Unes preguntes més indirectes que per contestar exigeix l'exercici d'habilitats cognitives de més alt nivell: llegir comprenent, comparar dades trobades, inferir, generalitzar, estructurar les informacions trobades, elaborar una resposta coherent, reflexionar, argumentar...
- 2. Recursos d'Internet.** Hi haurà unes adreces corresponents a diferents pàgines web que ajudaran a contestar les preguntes. La selecció de les pàgines web ha de ser realitzada pel docent abans d'oferir a l'alumnat una Cacera del Tresor.
- 5. La gran pregunta.** Consisteix en una qüestió de tipus global relacionada amb totes les preguntes anteriors, que no tenen resposta consultant una pàgina web concreta, sinó que haurà de ser el resultat de la coincidència de tot allò llegit i comprés durant les visites a les pàgines web recomanades. Exigeix una activitat de síntesis, després

d'una selecció prèvia dels continguts, incloent opinions, valoracions i la realització d'una tasca final com un vídeo, un còmic, un guió d'una representació, un mural...

6. Avaluació. El docent explicitarà el tipus d'avaluació que es durà a terme en acabar la feina. En aquest cas serà una rúbrica d'autoavaluació. És una graella on es mesurarà el treball realitzat per l'alumnat. Abans de començar la Cacera l'alumnat podrà saber quin seran els criteris per avaluar el seu treball, tasca, reflexió o producte final.

Dos exemples d'aquestes Caceres del Tresor, que podeu trobar en la següent pàgina web: <https://sites.google.com/site/nuriaalart/caceres>.

Cacera: Saber canviar	Cacera: El bon humor
<p>Web: https://sites.google.com/site/cacerasabercanviar/</p> <p>Aquesta proposta didàctica comença amb unes frases introductòries reflexives i uns vídeos que ajudaran a contestar unes preguntes sobre com saber canviar: «Si vols canviar el món, canvia't a tu mateix». S'acabarà fent un guió per a enregistrar i editar un vídeo sobre un canvi de conducta.</p> <p>Àrees treballades: Tutoria i orientació (altres).</p> <p>Competències: Tractament de la informació i competència digital. Aprendre a aprendre. Lingüística i audiovisual. Social i ciutadana. Artística i cultural. Autonomia i iniciativa personal.</p> <p>Intel·ligències: Intel·ligència intrapersonal i interpersonal. Intel·ligència lingüística, la visual i la musical</p> <p>Objectius: Desenvolupar habilitats socioemocionals i valors. Reflexionar sobre diferents opcions pel canvi de conducta personal. Reconduir situacions emocionals en diferents contextos. Potenciar l'aprenentatge cooperatiu i col·laboratiu. Estimular la curiositat i la creativitat de l'alumnat. Elaborar un vídeo.</p> <p>Temporització: 2 hores, segons programació.</p> <p>Avaluació: Rúbrica del producte final</p>	<p>Web: https://sites.google.com/site/cacerahumor/</p> <p>Aquesta proposta didàctica parteix d'un vídeo que ajuda a contestar i reflexionar unes preguntes sobre el bon humor. Sabeu perquè és positiu riure? Per què es contagia el riure?... S'acabarà fent un còmic sobre un acudit inventat.</p> <p>Àrees treballades: Tutoria i orientació (altres).</p> <p>Competències: Tractament de la informació i competència digital Artística i cultural Lingüística i audiovisual Autonomia i iniciativa personal Aprendre a aprendre Social i ciutadana</p> <p>Intel·ligències: Intel·ligència intrapersonal i interpersonal Intel·ligència lingüística, visual i cinestèsica.</p> <p>Objectius: Desenvolupar hab. socioemocionals i valors. Utilitzar el bon humor i una actitud positiva pel benestar diari. Experimentar de manera voluntària i conscient emocions positives. (Humor) Potenciar l'apren. cooperatiu i col·laboratiu. Estimular la curiositat i la creativitat de l'alumnat. Elaborar un còmic.</p> <p>Temporització: 2 hores, segons programació.</p> <p>Avaluació: Rúbrica del producte final</p>

Podeu consultar altres activitats realitzades com aquestes: *tenim por?*, *ànims, ho aconseguirem!*, *saber enfadar-nos*, *tenir vergonya*, *autocontrol*, *escolta activa*, *empatia*, *l'altruisme*, *donar les gràcies*, *saber compartir*, *la solidaritat*... En general, totes aquestes *Caceres del Tresor* parteixen d'un vídeo, unes frases per a reflexionar, un dilema, un conte, unes imatges... sobre els quals es formulen unes preguntes que ajuden a pensar i que generen debat, reflexió, i/o síntesi final... Totes es poden aplicar a les tutories de cicle superior de primària i primers cursos de secundària, o bé en d'altres propostes metodològiques interdisciplinars. Estan penjades a la pàgina web de l'autora perquè altres docents les puguin utilitzar, adaptar, transformar.... segons el seu context.

Conclusions

L'educació en habilitats socioemocionals i en valors ajudarà a l'alumnat a desenvolupar-se com persones úniques i responsables de la seva pròpia vida. Els valors els ensenyarà a comportar-se, a ser responsables, a establir jerarquies entre les coses, a saber valorar-les i a reconèixer i respectar la dignitat de tots els éssers humans.

És necessària la integració del coneixement i les emocions en la construcció de significat. Pensament i emocions s'influencien mútuament. Una activitat didàctica que només considera una dimensió exclou una part d'aquest aprenentatge. Aprendre és un procés de creació de coneixement, no només de consumició. Les eines, els recursos i les metodologies haurien de capitalitzar aquest procés. Les activitats realitzades en aquest format digital que proposem, ajuden a crear un coneixement, un procediment i unes actituds que personalitzen l'aprenentatge partint del propi alumne i amb l'ajut de les TIC. Es tenen en compte les seves experiències, coneixements previs, representacions per a realitzar diferents tasques, observacions i reflexions sobre la pròpia pràctica i l'autoavaluació. Amb la utilització de les tecnologies es facilita la interacció entre iguals, compartint, participant, comunicant i enllaçant en xarxa a través de blogs o «Wikis» d'aula, grups en xarxes socials com «Twitter», «Facebook», «Edmodo»... «Veure els altres aprendre, ja és una manera d'aprendre» (Siemens, 2004). Quan l'alumne és més conscient del seu procés d'aprenentatge i el comparteix entre iguals esdevé més autònom per seguir aprenent al llarg de la seva vida i connectar-se en xarxa.

El professorat ha de tenir un paper de facilitador, guia, acompanyant... en tot procés d'ensenyament i aprenentatge. Ha d'intentar utilitzar estratègies i eines que obliguin a l'alumnat a desenvolupar unes competències bàsiques, unes habilitats, unes actituds i uns coneixements alhora, per això, es recomana, la utilització de les eines i els recursos que ens ofereix la xarxa d'Internet. Aquesta ens facilita la tasca i ajuda a personalitzar l'aprenentatge.

Podem finalitzar dient que totes les activitats proposades en la pàgina web de l'autora, tenen un punt en comú, l'assoliment i el desenvolupament de les competències socioemocionals i els valors morals dels adolescent, per a unes bones relacions interpersonals i a través de les tecnologies de la informació i el coneixement.

Qüestions per al debat

A la societat actual és necessari desenvolupar les habilitats socioemocionals?

On, com i per què s'han d'ensenyar i aprendre les habilitats socioemocionals? A casa? Al centre educatiu?

Quan cal desenvolupar aquestes habilitats? Des de l'educació infantil i primària? O cal esperar fer-ho a l'educació secundària?

Els centres educatius han de treballar els valors que no s'ensenyen dins de l'àmbit familiar?

En quins espais i temps cal introduir i treballar aquestes habilitats? En una àrea en concret, com elements transversals...

Bibliografia emprada i complementària

Alart, N. (2008). *Aprenent amb totes les intel·ligències: WebQuest a l'Aula d'Acollida: una experiència d'èxit*. Centre d'Estudis Jordi Pujol. Barcelona:Edu21.

Alart, N i Ruaix, J (2008). *Recursos TIC per a la tutoria de secundària*. Barcelona: Dossi-ers. UOC Alart, N. (2009). *Totes les intel·ligències per a la competència del tractament de la informació i competència digital*. Barcelona: Guix TIC. Suplement Guix.

Alart, N coautora (2010). *Metodologies, eines i estratègies TIC per a una educació multicultural a l'ESO*. Barcelona: Dossier didàctic UOC.

Alart, N coautora (2010). *Ordinadors a les aules. La clau és la metodologia*. Equip de la Comunitat Catalana de WebQuest. Barcelona: Grao.

Antunes,C. (2005). *Educar en las emociones. Nuevas estrategias para el desarrollo de las inteligencias múltiples*. Buenos Aires. Argentina: Ediciones: SB.

Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educado-res*. Barcelona: Paidós educador.

Bisquerra, R (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.

Caballo,V (1991). *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*. Madrid: Siglo XXI.

Gardner, H. (1993): *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós. (traducción castellana, 1997).

Gardner,H (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2005): *Las cinco mentes del futuro. Un ensayo educativo*. Paidós Asterisco.

Giner, A. Y Puigardeu, O. (2008): *La tutoría y el tutor. Estrategias para su práctica*. Cuadernos de Formación del profesorado. Barcelona: Horsori.

Goldstein, A. P. y col (1989): *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Barcelona: Martínez Roca.

Goleman, D. (1996): *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

González Lucini, F.(1993):*Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Alauda.

Kohlberg, L y otros (1997): *La educación moral según Kohlberg*. Barcelona: Gedisa.

Siemens, G. (2004): *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Diciembre 2004. [en línea]. Disponible en:

<http://www.slideshare.net/lepirex/siemens2004-conectivismopdf-presentation> [Consulta: enero de 2013].

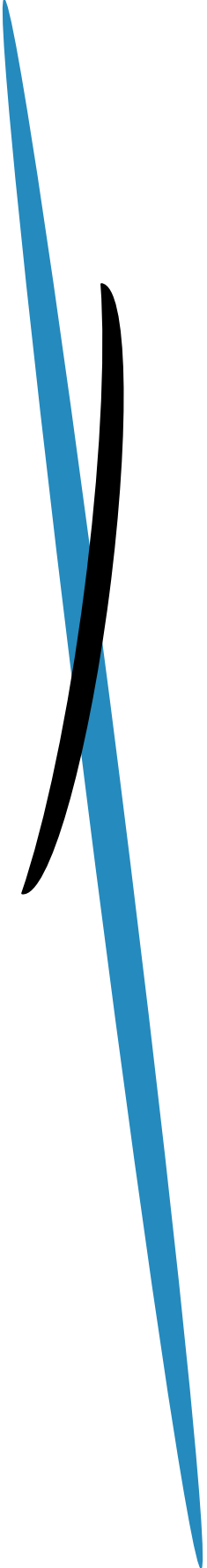
Spivach, G y Shure, M.B.(1974): *Social adjustment of young children*. San Francisco: Jossey Bass.

Webgrafia

www.xtec.cat/~nalart, <https://sites.google.com/site/nuriaalart/> [Consulta: 1 de febrer de 2013].

<https://sites.google.com/site/nuriaalart/habilitats-socials> [Consulta: 1 de febrer de 2013].

<https://sites.google.com/site/nuriaalart/valors> [Consulta: 1 de febrer de 2013].



Pòsters / Posters



EDUCACIÓ EMOCIONAL AMB CAVALLS

Una manera diferent d'aprendre...

Melín Farriols
Marian Alonso
info@horseway.es



El respecte envers la natura i els animals.

Totes les activitats es fan en un medi natural i a l'aire lliure, la qual cosa permet recuperar sensacions i valors que s'han perdut en la societat actual i la vida a les grans ciutats. Així mateix, donar un tracte de respecte i cura a tots els animals, en especial als cavalls, aprenent a apropant-nos des d'un sentiment d'igualtat i no de superioritat

L'empatia. Consisteix a tractar els animals, igual que les persones, comprenent la seva essència i la seva manera de comunicar-se i relacionar-se amb els altres. Això farà la nostra comunicació més efectiva i afectiva

Compromís. Compromís amb un mateix i amb el propi entorn per millorar la qualitat de vida a nivell personal i a nivell professional. Ens comprometem com ho fa un cavall amb la resta de membres de la manada: tots tenen un objectiu comú (sobreviure) i tots fan el que està a les seves mans per arribar-hi.



Responsabilitat. Nosaltres optem per responsabilitzar-nos del que fem i del que no fem, per així poder arribar a un estat més madur, responsable i lliure. Els cavalls ens ajuden a prendre consciència d'allò que emetem i, així, poder canviar-ho.

Treball en equip. Cada membre de la manada té una funció i és important dins del grup. Tots treballen per arribar al mateix objectiu sense competir. El benefici comú està per sobre de l'individual, ja que saben que el benestar del grup repercutirà positivament en el personal.

Benestar. Les prioritats del cavall són la seguretat, el confort i el benestar. Treballant amb els cavalls aprenem no només a utilitzar-los per muntar, sinó també a donar-los moments de benestar per enfortir la relació i el lligam d'amistat i col·laboració amb els altres.

ESCALA DE VALORS DELS ALUMNES DE 3r de GRAU D'EDUCACIÓ INFANTIL DE LES TERRES DE L'EBRE

Cinta Forcadell Vericat

cinta.forcadell@urv.cat

Els valors són el punt de referència, la nostra brúixola, i la guia del nostre comportament

JUSTIFICACIÓ:

- Som conscients dels valors que regeixen el nostre comportament?
- Quins valors es potencien en la societat actual?

OBJECTIUS:

- Fer visible la pròpia escala de valors
- Constar que deixem de banda els valors relacionats amb les emocions
- Reflexionar vers els continguts curriculars

RESULTATS:

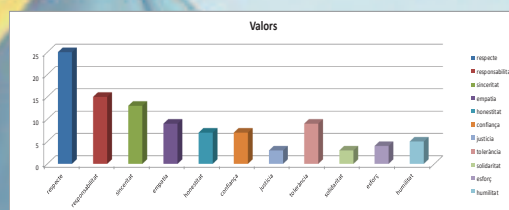
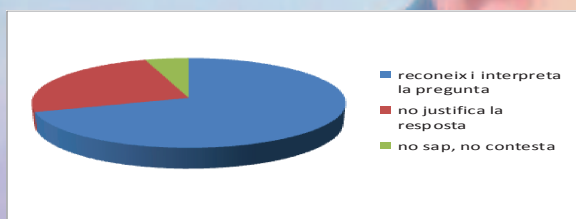
La primera gràfica correspon a la interpretació de la pregunta.

La segona, les respostes dels estudiants. Els valors representatius de la mostra són: els respecte, la responsabilitat i la sinceritat. Són valors adreçats a un mateix, a l'esforç personal. En canvi, no són significatius els valors que poden millorar el clima de l'aula: l'alegria, l'entusiasme, la il·lusió.

MÈTODE:

Durant dos cursos universitaris a una població total de 40 alumnes i emmarcada en l'assignatura Intervenció Psicoeducativa en dificultats emocionals i de relació s'ha fet la següent pregunta:

- "Ordena la teva escala de valors i justifica la resposta"



CONCLUSIONS:

Actualment, encara es potencia una escala de valors basada en aspectes racionals individuals i personals; com són l'esforç, la responsabilitat, etc. ;sembla que els valors afectius estan subrogats a una segona categoria.

Plantegem un canvi radical del model on predomini la **intel·ligència emocional** i tots els continguts implicats segons el model de Rafel Bisquerra.

Educación emocional y formación de valores en las colonias escolares

Diego Calderón Garrido, Josep Gustems Carnicer y Caterina Calderón Garrido
Universitat de Barcelona

Introducción:

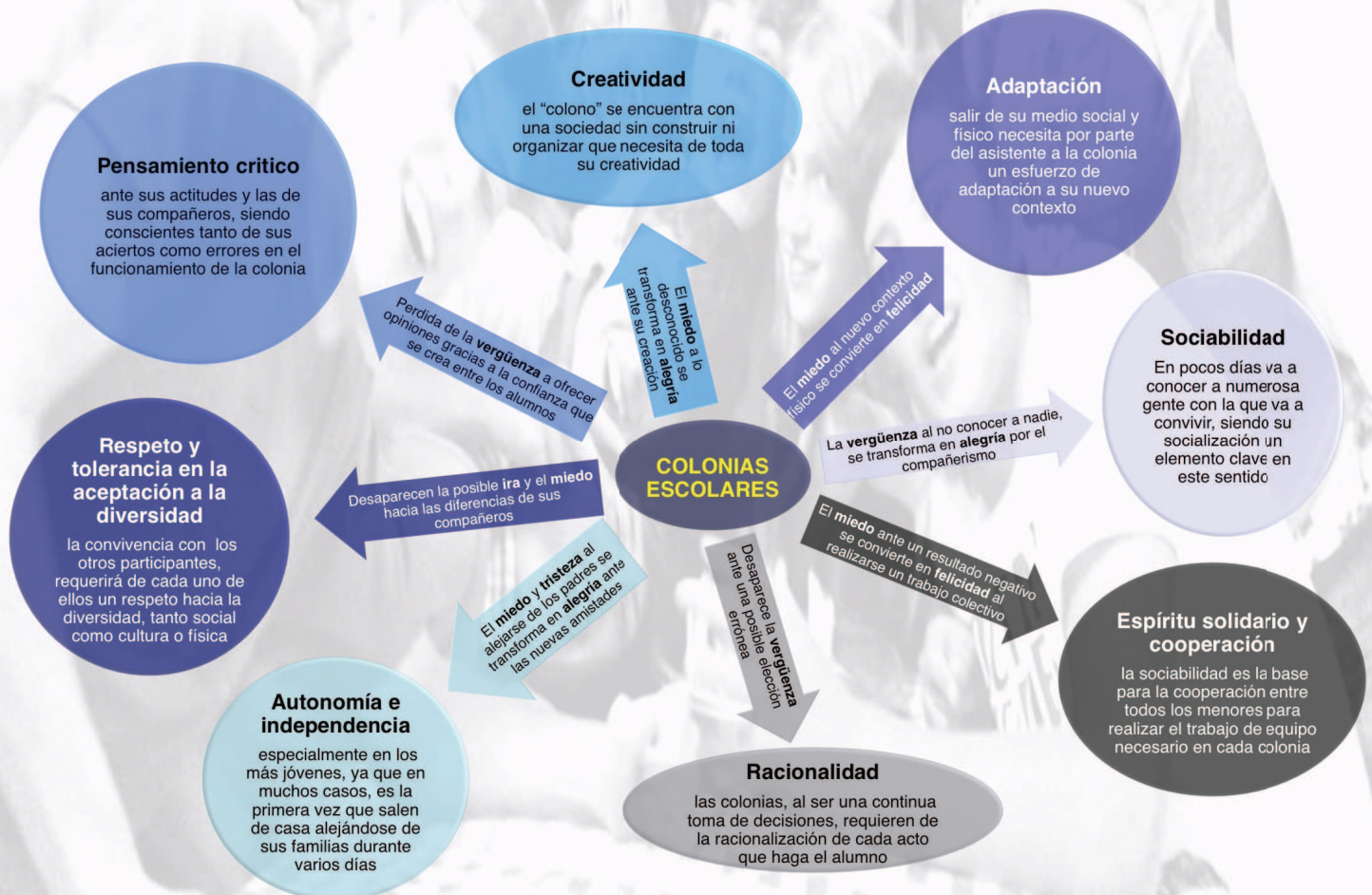
Las colonias escolares se nos presentan como un espacio educativo en el cual la convivencia es la base de la transmisión de aptitudes y actitudes. Dicha convivencia y la intensidad de la experiencia que se deriva de ella, posibilitan que el trabajo que se plantee sobre las emociones de los participantes, se sustenten en unos valores, los cuales forman parte de las características intrínsecas de cada colonia escolar.

Método:

Revisión bibliográfica y documental existente sobre colonias escolares de forma genérica, así como sobre los objetivos pedagógicos en las mismas. Este primer acercamiento se constata con la observación y participación directa de numerosas colonias por parte de los autores.

Objetivos:

Los objetivos de esta investigación se basan en el análisis de los diferentes valores que se desarrollan en una colonia escolar, clasificándolos según las emociones que despiertan en los menores y su reacción primaria ante dichos valores. Esas emociones cambian en el transcurso de la colonia a través de las relaciones interpersonales que se crean entre los asistentes.



Conclusión:

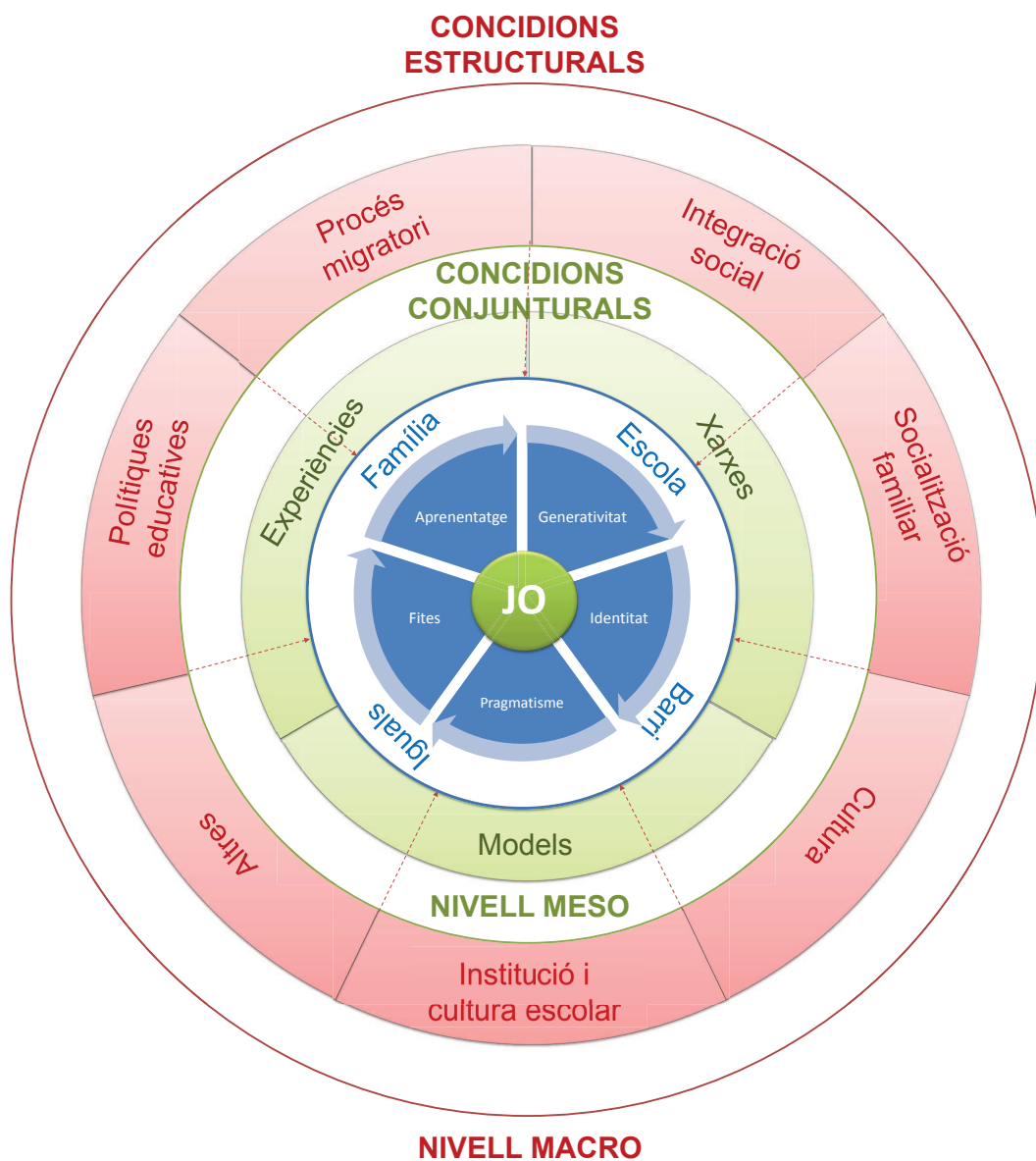
Las colonias escolares suponen una fuente de innumerables recursos pedagógicos entre los cuales destaca la educación en valores, los cuales se muestran fundamentales para el desarrollo y autoafirmación de la personalidad del individuo. En las colonias se observa un cambio sustancial en las emociones que experimenta cada alumno desde el primer día que llega a la colonia, desapareciendo las negativas en algunos casos, y transformándose en emociones positivas en otros. Dichas emociones positivas se muestran igualmente como vehículo para el crecimiento individual, las relaciones interpersonales y la creación de valores.

Bibliografía:

- CALDERÓN GARRIDO, D. (2011). *Las colonias musicales en España: Historia y dimensiones formativas*. Barcelona: Recercat. Disponible en: <http://hdl.handle.net/2445/20303>
- CUENCA CABEZA, M. (1995). *Temas de pedagogía del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ESCAMEZ, J.; GARCÍA LOPEZ, R.; PÉREZ PÉREZ, C.; LLOPIS, A. (2007). *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica*. Madrid Octaedro.
- FREDRIKSON, B.L. (2001). The Role Of Positive Emotions in Positive Psychology. *American Psychologist*, 56 (3), 213-226.

L'acompanyament dels joves d'origen immigrant en les seves trajectòries escolars: un model de resiliència

Sandín, M.P.; Del Campo, J.; Sánchez, A.



Orientacions

- **Visibilitzar models educatius d'èxit.**
- **Elaborar models d'orientació integrals o sistèmics** que considerin els elements significatius associats a la transició d'aquests alumnes.
- **Desenvolupar perfils que facilitin l'ajustament de les propostes educatives a les característiques** diverses dels mateixos, ja que la congruència entre les mesures d'ajuda (educatives, socials, etc.) a l'abast de l'alumnat i la percepció subjectiva de les necessitats o demandes requerides sembla que estan culturalment configurades.
- **Elaborar propostes formatives orientades al desenvolupament de les capacitats resilients** així com materials educatius per a diverses àrees com la tutoria, la mediació, etc.
- **Afavorir experiències d'èxit que els serveixin d'exemple**, per a què els joves puguin respondre de forma positiva i constructiva a les dificultats trobades al llarg de l'educació formal. És fonamental que hi hagi un equilibri entre el desafiament i l'èxit.
- **Millorar i adaptar serveis públics**, en concret, de l'entorn escolar com a recurs preventiu de la vulnerabilitat acadèmica i la promoció de la resiliència.

A ASSOPER tenim en compte que la gent que treballa a la nostra empresa canvia amb el pas del temps. És un procés natural: el desgast de l'equip, la rutina, l'acomodament, els canvis familiars, emocionals, vitals... les competències hi són, però a vegades es deterioren.

La majoria d'aquests processos provoquen un "relaxament" d'aptituds i actituds en la nostra feina, responsables del 80% de l'absentisme laboral i sovint també del baix rendiment.

PRAL ©

Programa de represa d'actituds laborals

OBJECTIU GENERAL:
Millorar la salut de l'empresa a través de la formació emocional professional

OBJECTIUS ESPECÍFICS:

1. Disminuir el desgast físic i psíquic a l'empresa
2. Reduir la complexitat de les relacions que s'hi donen
3. Fixar un compromís de canvi, a través d'un pla d'acció personalitzat

MÈTODE
El programa PRAL utilitza una metodologia activa, basada en l'aprenentatge interpersonal per adults. La reflexió i discussió de casos reals i la vivència de situacions simulades, ens porta a construir un pla d'acció personalitzat. Igual que el programa, aquesta metodologia és flexible i canviant en funció de les necessitats del grup.

Després d'un període d'assentament de l'aprenentatge, es realitza una trobada de seguiment (aprox. 3 mesos) on s'avaluen els resultats del pla d'acció, dubtes sorgits i noves



RESULTATS

- Millora de l'autogestió personal
- Canvis proactius en les actituds dels treballadors
- Conciliació entre vida personal i laboral
- Entorn de motivació, responsabilitat i iniciativa
- Recuperació de l'energia, el ritme laboral i les aptituds inicials
- Apropament de l'empresari a la realitat dels treballadors
- Disminució de l'absentisme i les baixes laborals
- Increment del rendiment i l'eficiència
- Augment de la qualitat de vida dels treballadors
- Inversió en canvi social

PRIMERA PART	SEGONA PART
1. Presentació del PRAL	1. Configuració del calendari de la formació, assessorament en bonificacions i tramitació.
2. Realització del Qüestionari per l'empresari/a	2. Impartició de la formació
3. Configuració del Pre-programa	3. Valoració de la formació pels participants
4. Sessió informativa pels treballadors/es.	4. Informe de la formació
5. Realització del Qüestionari PRAL pel treballador/a	5. Sessió de seguiment als 3 mesos
6. Adaptació del Pre-programa	

MÒDULS PRAL ©

- Anàlisi de canvis personals
- Millora de les relacions amb l'equip
- Motivació i creixement personal
- Autoconeixement i autoestima
- Canalització emocional
- Tenir cura dels nostres hàbits
- Pensament positiu i crisis
- Relacions de dependència
- Comunicació interpersonal responsable
- Gestió de l'agressivitat i tractament del conflicte
- Aprendre a prendre distància
- Intel·ligència emocional pràctica

L'educació emocional amb infants de 0-3 anys i les seves famílies

Espai Familiar "La Caseta del Barri", A Esquix

✓ Des de l'entitat es té en compte el **desenvolupament emocional** dels infants i l'**acompanyament a les famílies** a través de diferents projectes:

- **0-3 anys: Espai familiar La Caseta del Barri.**
- **3-14 anys: Centre Obert.**
- **14-18 anys: Joves**
- **Support Familiar**

✓ Els **0-3 anys** és una etapa evolutiva important pel **gran desenvolupament** que es dona, fonamentarà les bases per **futurs aprenentatges** i la formació de la **identitat i caràcter**.



Com ho fem des de La Caseta del barri

A partir del marc referencial: el QUOTIDIÀ que ens estructura la sessió

- Ritual ACOLLIDA I COMIAT: emmarcament de la trobada, es posen en joc aspectes socialitzadors. Encaix de les pròpies emocions i la dels altres.
- Espai de JOC COMPARTIT s'afavoreix la mirada i la relació de l'infant amb l'adult i l'expressió d'emocions, a través del cos, la paraula, l'acció, etc (Psicomotricitat, Experimentació, Expressió Plàstica, Joc Simbòlic, Construccions, etc.).
- ESMORZAR: moment per compartit i relacionar-se.

I després, de forma simultània ...

- amb els ADULTS fem TERTÚLIA: moment de presa de consciència de la pròpia emoció en relació a la criança i com es posa en joc en la relació amb l'infant.
- amb els INFANTS JUGUEM: 1a separació de l'infant per posar en joc les seves emocions. Acompanyament emocional en l'experiència de l'infant durant el procés de separació .

A través de l'ACTITUD

- Acceptació de les emocions. Prendre consciència, sostenir i transitar-les.
- Es promou una actitud respectuosa vers el moment evolutiu i les necessitats de l'infant.
- Donar espai i respectar l'expressió emocional (a nivell motriu, a nivell verbal...).
- Importància de crear vincle amb l'infant i la família.

Característiques emocionals de 0 a 3 anys

- Estreta relació entre els aspectes motors, emocionals i intel·lectuals, el nen/a és un tot global.
- La vivència i l'expressió de les emocions compromet el cos.
- El vincle que s'estableix amb les persones que tenen cura de l'infant i l'encaix emocional dels primers mesos és la base per les futures relacions i aprenentatges de l'infant.
- En aquesta etapa comença la relació amb els altres.
- Necessitat d'autonomia versus dependència.
- Segons el que l'infant escolti, observi, però sobretot senti, del seu entorn (especialment dels referents adults) formarà una idea del què és, de com és ell/a i del món en general.

Autores: Berta Argemí, Ana Luis,
Àngels Gaya i Anna Capdevila
lacasetadelbarri@esquix.org
esquix@esquix.org



associació
l'esquix

PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL GESTIÓN DE CONFLICTOS

Aida Arredondo
aidaarredondo@gmail.com
Cisela Bas
gisela_baz@gmail.com
Cristina Sanchez
cris.sanchez2@gmail.com
Itziar Villán
itziarvillan@gmail.com

ÁREAS A TRABAJAR



Adquirir un mayor conocimiento de las propias emociones



Desarrollar la capacidad de comprender y regular las propias emociones



Potenciar actitudes de respeto y aceptación sobre la propia singularidad y la de los demás



Desarrollar el propio autoconcepto y una autoimagen positiva

OBJETIVOS

Desarrollar competencias para la resolución positiva de conflictos



DISEÑO DEL PROGRAMA

Consiste en 4 bloques de:

- 5 sesiones 30 min.
- 5 sesiones 30 min.
- 5 sesiones 30 min.
- 5 sesiones 30 min.



1 sesiones 30 min.
(sesión de valoración por parte de los alumnos y alumnas)



21
sesiones

“ Desarrollo de competencias para la mejora de la convivencia y el bienestar emocional ”

“ Evaluación como proceso + Evaluación cualitativa ”

“ Programa pensado para alumnos y alumnas de la etapa de Educación Primaria (de 8 a 10 años) pudiéndolo adaptar a nuevos contextos y edades ”

CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN

- ¿Cómo docentes hemos hecho una introspección para descubrir cuáles son nuestros valores y creencias?
- ¿Realmente existe una consciencia del profesional de la educación sobre cuál es el impacto emocional sobre sus alumnos y alumnas?
- ¿El docente es realmente un gestor de conflictos en las escuelas?
- ¿Cómo gestionamos nuestros propios conflictos los adultos?
- ¿Hacia qué modelo educativo avanza nuestro país?

PUESTA EN PRÁCTICA



Calidez Maternal y Problemas de Ajuste Interno y Externo de los Preadolescentes: Mediación vía Seguridad Emocional

Albert Alegre Rosselló

Núria Pérez-Escoda, Ph.D.

Mark J. Benson

East Stroudsburg University (aalgre@po-box.esu.edu)

Universitat de Barcelona (nperezescoda@ub.edu)

Virginia Tech University

Introducción

Problemas de los Adolescentes :

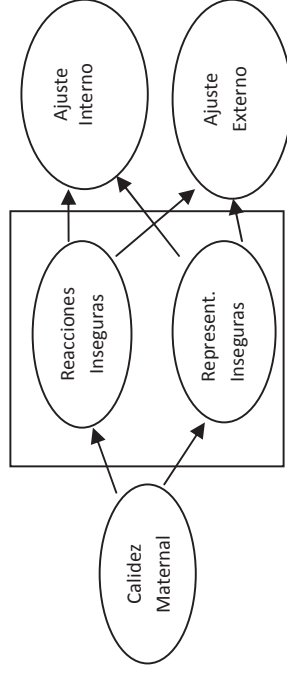
- Depresión e intentos de suicidio (Kessler & Walters, 1998; Benton, Robertson, Tseng, Newton, & Benton, 2003),
- Agresividad y conducta antisocial (Straus, Gelles, & Steinmetz, 1980; Millstein & Litt, 1993; McCord, 1993),
- Drogadicción (Newcomb & Bentler, 1988).

Clara relación entre los problemas de ajuste de los preadolescentes y la calidez de las madres (Parmar & Rohrer, 2005).

Carecemos de una teoría que explique satisfactoriamente los mecanismos de esta relación.

- Se propone la siguiente variable mediadora.,
- Inseguridad Emocional (Cummings & Davies, 1995; Davies & Cummings, 1994, 1998; Davies, Harold, Goeke-Morey, & Cummings, 2002; Davies & Forman, 2002; Davies, Forman, Rasi, & Stevens, 2002) .
 - Tiene dos componentes: Reacciones emocionales y conductuales Inseguras, y Representaciones mentales Inseguras
 -

Hipótesis



Participantes

- 203 preadolescentes, sus madres, y sus tutores escolares
- Siete escuelas diferentes de Barcelona
- Edad entre 10 y 13 años. Promedio 11,3 años.
- El 44.7% de la muestra son chicas.
- El 72% vive con los dos padres biológicos o adoptivos. El 11.7% con un progenitor y su nueva pareja, El 11.7% con un progenitor divorciado.
- El 86.8%, españoles, el 13.2% de otras nacionalidades
- Estatus socioeconómico: Bajo (15.7%), Medio (70.3%), Alto (13.9%)
-

Medidas

- Aceptación Parental (PARQ; Rohrer, 1986)
- Seguridad Emocional (SPCS; Alegre & Benson, 2004)
- Problemas de ajuste interno y externo (CBCL; Achenbach, 1991)
- Datos demográficos (Nivel socioeconómico, Género, Origen étnico, Edad, Composición familiar)

Análisis Preliminar

- Menos del 5% de datos incompletos. Imputación por Regresión
- Análisis Factorial con rotación Varimax
- Fiabilidad α de Cronbach's superior a .80 para todas las medidas
- Se utilizó Análisis de Componente Principal para combinar información de distintos informantes (Kraemer, Measelle, Ablow, Essex, Joyce, & Kupfer, 2003)
- Aceptación Parental = Análisis de Componentes Principales (ACP) (madres, adolescentes)
- Ajuste interno y externo = ACP (madres, adolescentes, tutores escolares)
-

Análisis de Correlación

	Aceptación	Reacciones Inseguras	Represent. Inseguras	Ajuste Interno
Reacc.Inseguras	-.29**	-		
Represent.Inseg.	-.41**	.56**	-	
Ajuste Interno	-.20**	.27**	.30**	-
Ajuste Externo	-.15*	.15*	.18*	.26**

Nota. N = 283. * $p < .05$, ** $p < .01$

Test de Mediación

Mediación testada con el enfoque de pasos causales de Baron y Kenny (1986). $R^2=.12$. La inclusión de datos demográficos arrojó resultados casi idénticos.

Variables	Ajuste Interno			Ajuste Externo		
	B	ES	β	B	ES	β
Paso 1						
Aceptación Parental	-1.87	.66	-.20**	-2.00	.93	-.15*
Paso 2						
Aceptación Parental	-1.24	.67	-.13	-1.56	.97	-.12
Reacciones Inseguras	.17	.05	.23**	.12	.08	.12*
Representa.Inseguras	.24	.07	.26**	.19	.11	-.15

Según el análisis de Bootstrapping (3000 muestreos) el efecto indirecto fue significativo para el ajuste interno (CI: -.134 to-.06, $p < .01$), pero no para el ajuste externo (CI: -.96 to .15, $p > .05$)

Discusión

Los resultados muestran un apoyo parcial para la hipótesis de mediación. Tal como proponen Cummings y Davies (1995), los adolescentes se sienten inseguros cuando experimentan calidez maternal negativa o inconsistente. Los adolescentes inseguros desarrollan reacciones desadaptativas emocionales y de conducta, así como ansiedades e incertezas sobre su relación con sus padres. Las respuestas de inseguridad se expanden a otros contextos de relación social y se generalizan en problemas de ajuste interno. Los resultados tienen implicaciones para padres, profesores, y terapeutas.

CAPSES D'ANADA I TORNADA

Del jo al nosaltres

ACOMPANYAMENT EMOCIONAL A L'ALUMNAT NOUINGUT

"Fites d'infinits camins, alfabet d'emocions d'aquí i d'allà, per parlar i per ajudar a construir l'espai comú del nosaltres"

Esther Prim – Teresa Forcada.
primbaillo@yahoo.es - teresaforcada3@yahoo.es

Curs pilot de formació, novembre 2012 – maig 2013

Combinació d'activitat presencial i telemàtica - Centre de Recursos de Sant Adrià de Besòs
Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, S.G. de Llengua i Plurilingüisme, Servei d'Immersiò i Acolliment Lingüístics

El llenguatge

Trencaclosques

Això és (i no és) allò.
Jesús Tuson



Les emocions

Colors líquids

Se puede cambiar dolor por color.
Frida Khalo



La diversitat

Titella-Terra

Per més distant, oh, amant navegant...
Caetano Veloso



L'acollida

Coixinet de miralls i olors

La veritable acollida, igual com l'acte educatiu, a ningú deixa indemne.
Jaume Cela, Juli Palou



El dol i la pèrdua

Casa amb arrels

La vida humana transita entre el apego y la pèrdua.
Manuel Rivas



El diàleg

Fanalet

La meitat de la paraula és de qui la diu; l'altra meitat, de qui l'escolta.
M. de Montaigne



Com onades concèntriques, treballem sobre la nostra experiència per acompanyar l'experiència dels alumnes.

A partir de sis temes bàsics de reflexió, el curs proposa una activitat personal de cada participant i implica també una activitat docent amb els seus alumnes.

Vol també obrir-se a la comunitat amb una exhibició conjunta de la feina que s'haurà dut a terme.

CAPSES D'ANADA I TORNADA

LA CAPSA VIATGERA

Activitat paral·lela al curs d'acompanyament emocional a l'alumnat nouvingut

Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, S.G. de Llengua i Plurilingüisme, Servei d'Immersiò i Acolliment Lingüístics
Novembre 2012 – maig 2013

Esther Prim – Teresa Forcada.

primbaillo@yahoo.es - teresaforcada3@yahoo.es

Iniciada al V Encuentro de Títeres en Femenino, Festival de Títeres de Bilbao

Novembre 2012

Ligereza

Pluma

Pies, ¿para qué los quiero
si tengo alas para volar?
Frida Khalo



Tierra, vida y esperanza

Semillas

Describe tu viaje y serás universal.
F. Masala



Alegría

Flauta de émbolo

No te ha olvidado aún un recuerdo, ya
te acompaña un sueño.
Jesús Lizano



La amistad, la acogida

Almohadilla aromática

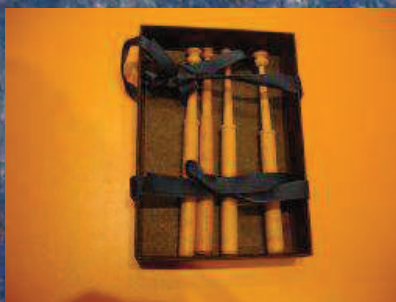
La amistad te impide resbalar en el
abismo.
Bruce Springsteen



Tejer sueños

Bolillos

La vida está en gran parte compuesta
por sueños, hay que unirlos a la acción.
Anaïs Nin



Enraizar

Árbol del Belén

Sap que la soca més s'enfila com més
endins pot arrelar.
La Balanguera. Canción mallorquina



Carregada d'elements representatius d'emocions,
la capsa viatjarà a Mèxic, Cuba, Colòmbia, Itàlia, Euskadi, País Valencià
i tornarà a Catalunya.

Cada participant intercanviarà un dels objectes per un altre de seu.

A més de les emocions, cada element explica també com hauran de ser tots els
objectes intercanviats. Lleugers, preferiblement autòctons i fets a mà...

Un cop finalitzat el curs, proposarem una activitat semblant on convidarem a
participar escoles de tot l'Estat, amb elements aportats pels seus alumnes.

Haiku – Haiga, medios didácticos: Poesía, Pintura y Naturaleza

IX Jornades d'Educació Emocional.
15 - 16 Marzo 2013. Universidad de Barcelona
Ana Marqués Ibáñez. amarquez@ull.edu.es
Departamento de Didáctica de la Expresión musical, plástica y corporal. ULL (Universidad de la Laguna).



Definición de haiku

Es un breve poema de 17 sílabas, de rima blanca, divididas en tres versos de 5, 7 y 5 sílabas. El término haiku significa hacer poesía y se refiere a lo que sucede en este lugar, en este momento. La poesía está en la esencia de las pequeñas cosas. La temática utilizada eran los cambios en la naturaleza y la vida cotidiana. El kigo (estación), es una parte vital del haiku japonés.

Una expresión de este género visto desde occidente es la de Jorge Luis Borges: "Escribir 17 sílabas, sin rima, divididas en tres versos de 5-7-5, no es difícil pero conseguir que esas 17 sílabas encierren un universo poético que se expande a cada lectura no es fácil. El secreto para lograrlo es: leer a los autores de haiku y escribir haiku a menudo".

El medio artístico de la poesía haiku, es la pintura haiga. Su aparición y desarrollo se debe a que los poemas e imágenes fueron creados por un autor con el mismo pincel y tinta, en un proceso natural para incorporar imágenes a la poesía.

Historia del haiku

Procede de Japón, antes de llamarse haiku se conocían como haikai, que eran la introducción de un tipo de poemas conocido como tanka.

El tanka tiene cinco versos con las medidas: 5-7-5-7-7. Los tres primeros versos: el haikai, tuvieron un protagonismo independiente del tanka, con el poeta Matsuo Bashō se fusionó la poesía haikai y el estilo renga, esto conformaría el Haikai-Renga.

El renga estaba formado por una sucesión de haikai con contenido humorístico. El poema introductorio de las creaciones renga, se denominaba hokku. Matsuo Bashō empezó a crear hokku y a separarlo del resto del estilo poético Haikai-no-Renga. Además, modificó la tendencia irónica o humorística del hokku por otra más intimista, dando lugar al nacimiento del haiku con una composición más espiritual, que poetas posteriores como Massaoka Shiki consolidarían.

Experiencia Docente

Elaboración propia de un haiku, haiga y composición sonora que **ilustre la poesía creada y estén inspiradas en el lugar, momento vital y la armonía con el universo interior y exterior. Los materiales y el tipo de trazo con los pinceles generan posibilidades expresivas abiertas a otros campos.**

Introducción en la cultura oriental, con una integración de la poesía y la pintura en un contexto poético y de inclusión en la naturaleza.

La cultura visual se conoce por las manifestaciones artísticas tradicionales que se desarrollan, integrando aspectos como: estética poética, espiritualidad e incluso elementos sonoros. Stephen Addiss es un especialista en haiku que conoce la esencia de la poesía, al haber sido traductor, conservador de museo de haikus, poeta, pintor y músico. Este artista polifacético colabora con John Cage durante años.

Resultados

Actividad creativa con una filosofía zen, que es interesante en la estructuración de una obra de arte, por sus orígenes y su comunicación con la naturaleza.

Estudio de las normas que se han usado en Japón y las creaciones de haiku en otros países, con reglas a veces distintas de las tradicionales. Es un género extendido por todo mundo que permite la interacción híbrida entre poesía y pintura.

Técnica del haiku

En la actualidad conserva su estructura primaria, pero en occidente se interpreta de modo que no necesariamente debe ser de rima blanca y no tiene por qué referirse a la naturaleza y las estaciones. Para Basho el haiku era un camino al zen, Buson lo consideraba un arte más, cuyo fin era la belleza y el autor Issa, lo relaciona con la expresión de su amor por las personas, animales y cosas. La mayoría de los poemas se asocian a las estaciones del año, debemos tener en cuenta que:

- 1º El antiguo calendario japonés estaba retrasado un mes respecto al occidental.
- 2º La primavera comenzaba el 1 de Enero.
- 3º Los meses eran lunares.

La primavera se identifica con la floración de ciruelos, cerezos, sauces y el canto de las aves. El verano traía el canto de los insectos, las lluvias, las tormentas y la siembra. Propio del otoño eran los patos, garzas, las largas noches y la cosecha del arroz. Del invierno: la nieve, la niebla, el viento y los campos vacíos.

El haiku se relaciona con aspectos literarios y artísticos, y es difícil acotarlo como una mera forma métrica. Para contar las sílabas se deben saber cuáles son las que se unen.

Vocales cerradas: i, u. /// Vocales abiertas: a, e, o.

Las vocales cerradas se unen con las abiertas. Por ejemplo: mie-do, contaríamos dos sílabas. Cuando el verso termina en agudo se cuenta una sílaba más. Como en el caso: "Ven, corazón", que en vez de llevar cuatro sílabas llevaría cinco.

La-tar-de- pa-sa- 5 sílabas
o-cul-ta-trás- el- biom-bo- 7 sílabas
de- los- en-cuen-tros.- 5 sílabas.

Este camino
nadie ya lo recorre
salvo el crepúsculo.

La vasta noche
no es ahora otra cosa
que una fragancia.

Matsuo Bashō

Jorge Luis Borges

Evolución del haiku-haiga

Se cita a Nonoguchi Ryuho (1595-1669) como el creador del haiga, al introducir la pintura en los poemas. Sus obras, no son haiga típico porque agrega más texto que el poema haiku y su caligrafía no se integra con la imagen.

Matsuo Basho (1644-1694), autor de haiku y haiga, inicialmente poeta, convirtió el género pictórico en una importante forma de expresión artística, con cuadros que no querían impresionar por su destreza técnica o artística, sino transmitir emoción. Fue una persona reconocida y existen muchas representaciones del artista en dibujo, pintura y escultura.

Yosa Buson (Tanigushi Buson) (1716-1784) fué discípulo de Basho, su obra no tiene la sencillez y modestia de la de éste.

Kobayashi Issa (1762-1826) reconocido poeta de haiku que dedica algunos poemas a insectos o caracoles, con pequeños dibujos. Tenía una visión franciscana de la vida.

Fukuda Kodojin (1865-1944) publicó poemas y pinto paisajes, plantas y flores con una pincelada dramática e inscripciones poéticas, en un medio más pictórico.

Los maestros del haiku añaden imágenes a sus poemas, a veces de forma aparentemente ingenua. Después de Buson hay dos corrientes de haiga: las de los pintores y los poetas, que dibujaban junto al poema. Los pintores, crean haigas más complejos, con imágenes elaboradas y la caligrafía del poema se integra en la composición. Los poetas construyeron imágenes en sus poemas con dibujos más sencillos, menos pinceladas y más espacio vacío.

Katsushika Hokusai.
Lecciones rápidas al dibujo simplificado, 1823.



De derecha a izquierda aparecen:

Yosa Buson (1716-1784)
Inoue Shiro (1742-1812)
Kumura Kyotai (1732-1872)



Basho (1644 – 1694).
"Basho en la estrecha carretera al interior".



Kobayashi Issa
(1763-1827)



Yosa Buson
(1716-1784)

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- ~ Addiss, S. (2009). Haiga: haiku-painting. Boston, Londres: Shambhala
- ~ Addiss, S. Yamamoto F. Yamamoto, A. (2002) Haiku Paisajes. Weatherhill, New York: Shambhala Library.
- ~ Shirane, H. (1998).Traces of Dreams: Landscape, Cultural Memory, and the Poetry of Basho. Stanford: Stanford University Press.
- ~ Takarai, K. (2006). An Account of Our Master Basho's Last Days, Translated by Nobuyuki Yuasa in Springtime in Edo.Hiroshima: Keisuisha.
- ~ Ueda, M. (1970). Matsuo Basho. Tokyo: Twayne Publishers.

MEJORAR LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES EN NIÑOS GITANOS: UNA INTERVENCIÓN A TRAVÉS DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

María Jiménez Elorriaga¹, María Isabel Alonso Martínez², Gema García Valero³, Borja Marco Moreno¹ y Marta Giménez-Dasi¹

¹Universitat de València, ²Becaria English Helper (CEIP Ciudad de Bolonia, CEIP Doctor Barcia Goyanes, CEIP Raquel Paya, CEIP Sector Aéreo), ³IES Federica Montseny

La **competencia socioemocional**, a pesar de ser uno de los elementos más relevantes del ajuste y bienestar psicológico, es uno de los aspectos más olvidados en los currículos escolares y en las conversaciones familiares.

EL PAPEL DE LA NARRACIÓN Y EL DIÁLOGO EN LA COMPRESIÓN EMOCIONAL

Íntima relación entre el desarrollo lingüístico, el conocimiento emocional y la competencia social. Las formas narrativas de los padres inciden en la comprensión emocional de los niños, especialmente cuando el discurso incluye explicaciones verbales sobre causas, consecuencias y regulación emocional.

El objetivo de este trabajo fue implementar el programa *Pensando las emociones* y evaluar sus efectos en una pequeña muestra de niños de 4 y 5 años perteneciente a un grupo de alto riesgo de exclusión social.

COMPRESIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA FILOSOFÍA PARA NIÑOS

Hemos elaborado y evaluado un programa de intervención que utiliza la **Filosofía para Niños (FpN)** (Lipman, Sharp & Oscanyan, 1980) y el **diálogo** como forma de mejorar la comprensión emocional (Vygotsky, 1932/2001).

A nuestro juicio, la FpN constituye la forma ideal de trabajar el conocimiento socioemocional porque:

- Los niños dialogan utilizando los elementos narrativos más útiles (explicaciones de causas, consecuencias, etc.).
- Los niños interiorizan un formato narrativo que servirá como marco a partir del cual reflexionar, analizar y comprender las emociones.
- El conocimiento generado tiene su origen en la propia reflexión, siendo más significativo y transferible a otros contextos. El adulto no transmite conocimientos o técnicas conductuales.

Método

PARTICIPANTES

Grupo experimental:

21 niños y niñas (6 niños) entre 4 y 5 años (48 m-70 m, M = 60, SE = 6.35)
Colegio Santiago Apóstol (barrio El Cabañal, Valencia)
Etnia gitana, condiciones de extrema pobreza y marginación social

Grupo comparativo:

Muestra equivalente en género y edad
Centro de Educación Infantil privado (Madrid)
Entorno socioeconómico medio-alto

En ambos grupos se aplicó el programa de intervención.

PROCEDIMIENTO

1. Evaluación pre-tratamiento:

- Conocimiento emocional (TEC, Pons & Harris, 2000)
- Conocimiento de estrategias sociales en situaciones conflictivas (CEIC, Diaz-Aguado, Royo García & Martínez Arias, 1994)
- Nivel lingüístico (vocabulario) (VAVEL Infantil, Brancal et al., 2005)

2. Formación de las maestras

3. Intervención (22 sesiones, de noviembre a mayo)

4. Evaluación post-tratamiento (TEC y CEIC)

PENSANDO LAS EMOCIONES

(Giménez-Dasi, Fernández-Sánchez y Daniel, en prensa)

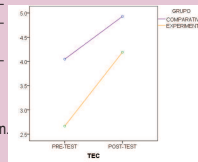
Emociones simples	Reconocimiento e identificación en uno mismo y en los demás
Alegría	
Tristeza	Uso correcto de etiquetas emocionales
Miedo	Comprensión de causas y consecuencias
Enfado	Regulación y expresión adecuada
Emociones complejas	
Orgullo	
Envidia	
Ambivalencia emocional	Comprender que una misma situación puede provocar emociones contradictorias
Emociones reales y fingidas	Comprender la diferencia entre lo que se expresa y lo que se siente (contexto)
Empatía	Qué es, para qué sirve y cómo fomentarla
Competencia social	Estrategias para hacer amigos, introducirse en grupos, resolver conflictos... (amistad)

Resultados

TEC (Test of Emotion Comprehension)

GRUPO	PRE-TEST	POST-TEST
COMPARATIVO	4.05 (1.07)	4.93 (1.10)
EXPERIMENTAL	2.67 (1.32)	4.19 (1.08)

Tanto los niños del grupo comparativo ($t(20) = -3.898$, $p = .001$) como los del experimental ($t(20) = -4.406$, $p < .001$) mejoraron significativamente tras la intervención.



No se obtuvieron efectos de interacción de grupo x tiempo ($F(1) = 2.421$, $p = .128$).

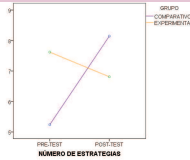
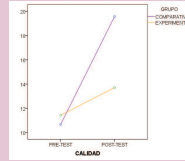
CEIC (Conocimiento de Estrategias de Interacción con los Compañeros)

GRUPO	CALIDAD		N ESTRATEGIAS	
	PRE-TEST	POST-TEST	PRE-TEST	POST-TEST
COMPARATIVO	10.67 (4.66)	19.57 (7.88)	5.24 (1.87)	8.14 (3.00)
EXPERIMENTAL	11.43 (7.76)	13.71 (9.77)	7.62 (3.90)	6.81 (4.40)

En **calidad**, se obtuvo interacción de grupo x tiempo ($F(1) = 4.647$, $p < .05$, $\eta^2 = .104$).

Se obtuvieron diferencias por tiempo ($F(1) = 13.281$, $p < .01$, $\eta^2 = .249$), pero no por grupo ($F(1) = 1.966$, $p = .169$, $\eta^2 = .047$).

Los niños del grupo comparativo ofrecieron estrategias de mayor calidad en el post- que en el pre-tratamiento ($t(20) = -5.915$, $p < .001$). No diferencias significativas en el grupo experimental ($t(20) = -.854$, $p = .403$).



En cuanto a **número de estrategias**, se obtuvo interacción de grupo x tiempo ($F(1) = 7.948$, $p < .01$, $\eta^2 = .166$).

No se obtuvieron diferencias significativas ni por tiempo ($F(1) = 2.529$, $p = .120$), ni por grupo ($F(1) = .399$, $p = .531$).

Vocabulario: VAVEL Infantil

GRUPO	EDAD DE VOCABULARIO
COMPARATIVO	66 (13)
EXPERIMENTAL	48 (21)

En promedio, la edad de vocabulario fue mayor en los niños del grupo comparativo ($M = 65.8$, $SE = 13.01$) que en los niños del grupo experimental ($M = 48$, $SE = 21.07$). Esta diferencia fue significativa ($t(40) = 3.296$, $p < .01$).

Conclusiones

Los resultados muestran:

- Importante mejora del conocimiento emocional en niños que pertenecen a grupos de riesgo (TEC)
- Estos niños no mejoran de forma significativa su capacidad para pensar y expresar posibles estrategias de interacción social (CEIC)
- Bajo nivel de desarrollo lingüístico (VAVEL Infantil)

Es posible que los niños no mejoren significativamente en la cantidad ni en la elaboración de estrategias sociales porque no cuentan con un adecuado desarrollo lingüístico.

A pesar del escaso conocimiento emocional inicial que poseen los niños que viven en entornos de riesgo social, **la FpN constituye una útil herramienta de trabajo que da lugar a importantes mejoras**. Además, la metodología dialógica ofrece la oportunidad de incidir en aspectos lingüísticos (Auriac, 2007; Daniel y Desol, 2005).

Limitaciones que constituyen nuestra futura línea de trabajo:

- Comparar estos resultados con un grupo comparativo de características socioculturales y étnicas similares.
- Realizar seguimientos a largo plazo que permitan determinar la estabilidad de los cambios.

Referencias

- Cutting, A., & Dunn, J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. *Child Development, 70*, 853-865.
- Derham, S. A., Zoller, D., & Couchoud, E. A. (1994). Socialization of preschooler's emotion understanding. *Developmental Psychology, 30*, 928-936.
- Diaz-Aguado, M. J., Royo García, P., & Martínez Arias, R. (1994). *Programas para favorecer la integración escolar*. Madrid: ONCE.
- Dunn, J., Brown, J., & Beardsall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology, 27*, 448-455.
- Giménez-Dasi, M., Quintanilla, L. & Daniel, M.F. (en evaluación). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood education: An intervention through Thinking Emotions. *Cognition & Instruction*.
- Giménez-Dasi, M., Fernández-Sánchez, M. & Daniel, M.F. (en prensa). *Pensando las emociones. Un programa de intervención para Educación Infantil*. Madrid: Pirámide.
- Giménez-Dasi, M. & Quintanilla, L. (2011). *Reflexión sur les émotions: Premiers résultats de recherche*. 11èmes Rencontres sur les Nouvelles Pratiques Philosophiques, UNESCO, Paris (France), 16-18 novembre.
- Harris, P.L. (2005). Understanding emotion. In M. Lewis & J.M. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of emotions*. New York: Guilford Press.
- Lipman, M., Sharp, A.M., & Oscanyan, F.S. (1980). *Philosophy in the classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Nelson, K. (2007). *Young minds in social worlds*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Pons, F., & Harris, P. (2000). *Test of emotion comprehension (TEC)*. Oxford: University of Oxford.
- Pons, F., de Rosnay, M., Bender, P., Doudin, P.A., Harris, P.L., & Giménez-Dasi, M. (en evaluación). The impact of abuse and learning difficulties on emotion understanding in late childhood and early adolescence. *Cognition & Emotion*.
- de Rosnay, M., Pons, F., Harris, P., & Morelli, J. (2004). A lag between understanding false belief and emotion attribution in young children: Relationships with context, language ability, and mother's mental state language. *British Journal of Developmental Psychology, 22*, 197-218.
- de Rosnay, M. & Hughes, C. (2006). Conversation and theory of mind: Do children talk their way to socio-cognitive understanding? *British Journal of Developmental Psychology, 24*, 7-37.
- Vygotsky, L. (1932/2001). *Pensamiento y Lenguaje. Obras escogidas*, vol. II. Madrid: Antonio Machado.

Correspondencia: María Giménez-Dasi

e-mail: Marta.Dasi@uv.es

La competència emocional i autoestima al cicle superior d'educació primària

Pérez-Escoda, Núria
nperezescoda@ub.edu
López-Cassà, Èlia
Torrado Fonseca, Mercedes
Universitat de Barcelona



Objectius

- ❑ Avaluat la competència emocional i l'autoestima a l'alumnat de cicle superior d'educació primària.
- ❑ Analitzar la relació entre la competència emocional i l'autoestima.
- ❑ Valorar la necessitat del disseny i aplicació de programes d'educació emocional.

Metodologia

❖ Instruments d'avaluació:

- CDE (9-13). Cuestionario de desarrollo emocional para niños de 9 a 13 años. (Pérez-Escoda y López-Cassà, 2010).
- A-EP. Cuestionario de autoestima para alumnos de educación primaria. (Ramos y otros, 2006).

❖ Mostra:

346 alumnes de cicle superior (5è i 6è curs d'educació primària) de diverses escoles públiques de la província de Barcelona.

Mostra convidada	5è Primària	6è Primària	Niñas	Niños
346	154 (44,5%)	192 (55,5%)	167 (48,3%)	179 (51,7%)

Correlació entre autoestima i competència emocional

CORRELACIONES (Pearson)						
	CONSCIÈNCIA CDE (9-13)	REGULACIÓ CDE (9-13)	AUTONOMIA CDE (9-13)	COMPETÈNCIA SOCIAL CDE (9-13)	C.VIDA y BIENESTAR CDE (9-13)	COMPETÈNCIA EMOCIONAL TOTAL CDE (9-13)
AEP	,318 ^{**}	,387 ^{**}	,556 ^{**}	,342 ^{**}	,495 ^{**}	,557 ^{**}
Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000	,000
N	314	310	324	316	325	282

** La correlació es significativa al nivell 0,01 (bilateral).

Les autores agraeixen el suport dels ajuts per a grups de recerca ARCE 2011 i 2012 atorgats per l'Agrupació de recerca en Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.

Resultats autoestima i competència emocional total i per gènere. Comparació per gènere.

	TOTAL	Gènere		Comparació por Género
		Niña	Niño	
Autoestima (A-EP)	Media	25,47	25,29	25,64
	N	334	167	179
	DT	25,67	4,47	4,12
Competència emocional Total (CDE-9-13)	Media	6,25	6,35	6,16
	N	290	167	179
	DT	1,03	,97	1,07
Consciència emocional (CDE-9-13)	Media	6,88	7,05	6,72
	N	324	167	179
	DT	1,33	1,32	1,34
Regulació emocional (CDE-9-13)	Media	5,73	5,91	5,55
	N	319	167	179
	DT	1,63	1,67	1,59
Autonomia emocional (CDE-9-13)	Media	6,35	6,25	6,44
	N	334	167	179
	DT	1,46	1,52	1,39
Competència Social (CDE-9-13)	Media	6,03	6,16	5,90
	N	325	167	179
	DT	1,45	1,37	1,51
Competències de vida y bienestar (CDE-9-13)	Media	7,21	7,27	7,15
	N	335	167	179
	DT	1,42	1,37	1,46

Resultats

- ✓ Les competències emocionals dels alumnes de la mostra d'estudi es situen en un nivell mig.
- ✓ En el cas de les nenes s'observa que la competència emocional és significativament més elevada.
- ✓ Tot i que en els nens s'observa una tendència a regular pitjor les seves emocions, les diferències no han estat estadísticament significatives.
- ✓ El nivell d'autoestima dels participants és baixa independentment del gènere. D'acord amb els barems de la prova estaria al percentil 32.
- ✓ Hi ha una correlació considerable entre el nivell d'autoestima i la competència emocional total dels alumnes. Per dimensions destaca la relació de l'autoestima amb l'autonomia emocional.
- ✓ Sabem que la autoestima i les competències emocionals tenen una influència en la millora de l'èxit educatiu, per tant convindria intervenir educativament dissenyant i aplicant programes d'educació emocional per afavorir la seva millora.

Autors i autores: Enric Graboleda, Irene Vila, Laia Martínez, Miquel Payaró, Núria Port
Coordinació: Lúdia Saavedra lsaaved3xtec.cat
Curs de formació per a mestres “Emocions, coaching i pesnament a l’escola.”
ZER Tramuntana i escola “Els Terraprims” de Camallera



Autores: Fàtima Gifra, Gemma Feliu, Teia Prat, Sílvia Pascual i Neus Navarro
Coordinació: Lídia Saavedra, lsaaved3@xtec.cat.
Curs de formació per a mestres: "Emocions, coaching i pensament a l'escola".
ZER Tramuntana i Escola "Els Terraprimis" de Camallera.

I TU, DÓNES LA MÀ?



HUMILITAT

**P
A
C
I
È
N
C
I
A**

PERSEVERANÇA

CONFIANÇA

**E
M
P
A
T
I
A**

GENEROSITAT

QUINS VALORS FEM CRÉIXER?

Autores: Roser Quintana, Margarita Riera, Laia Coll, Dolors Falgàs, Anna Pujolàs, Sílvia Peix, Coordinació: Lúdia Saavedra Isaaved3tec.cat.
Curs de formació per a Mestres "Emocions, coaching i pensament a l'escola."
ZER Tramuntana i Escola "Els Terraprim de Camallera.

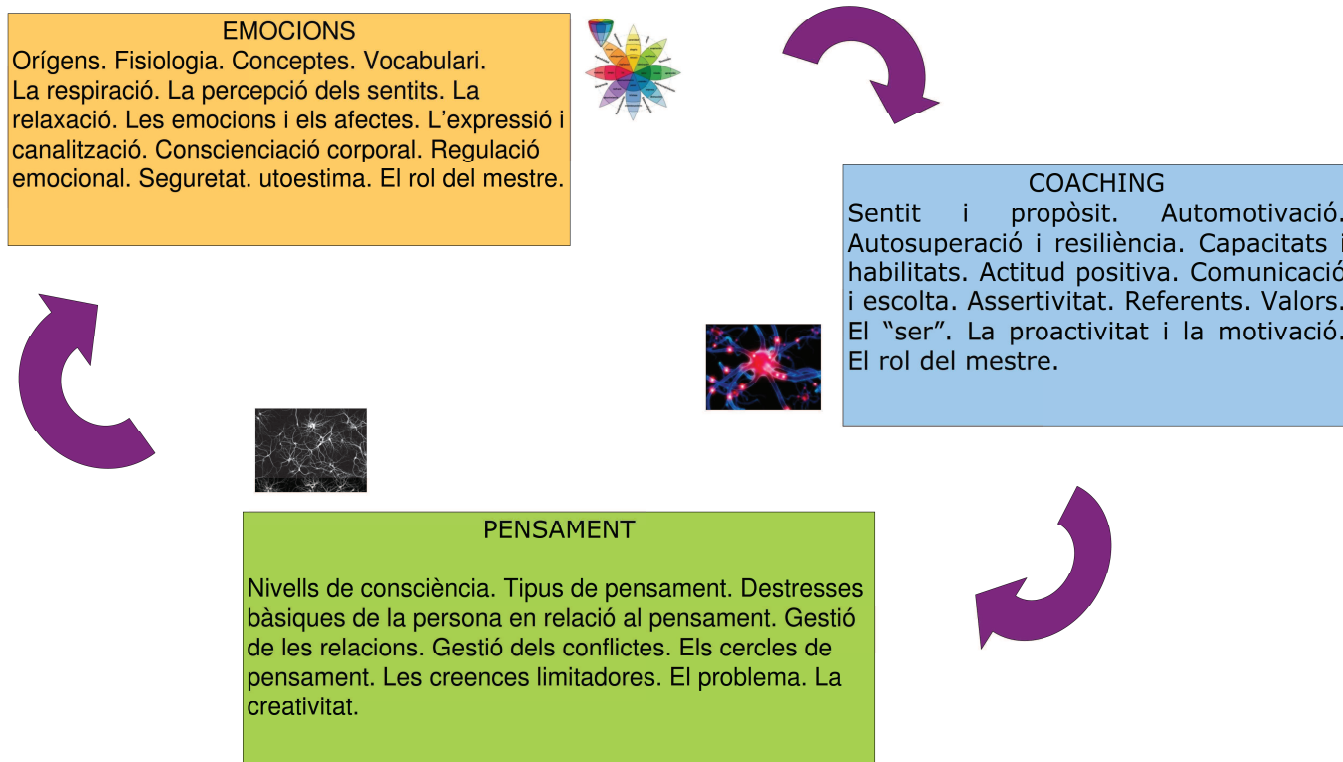


Si vius els
valors els
encomanes

ALEGRIA ...
DIFICULTATS...
COMPRENSIÓ...
FRUSTRACIÓ...
CORATGE...
PERDUES...
RESPECTE...

Autora: **Lídia Saavedra**, lsaaved3@xtec.cat.
Curs de formació per a mestres: “Emocions, coaching i pensament a l’escola”.
ZER Tramuntana i Escola “Els Terraprimers” de Camallera.

EMOCIONS, COACHING I PENSAMENT A L’ESCOLA



Resum de la formació:

Les emocions, els pensaments i les conductes, són un cercle que es retroalimenta. Com a mestres és important conèixer-nos i aprendre a gestionar-nos de manera que puguem tenir relacions constructives. Cal qüestionar-nos a nosaltres mateixos, estar oberts a mirar des de nous paradigmes, treballar a partir de diferents eines, recursos i estratègies per tal de crear els entorns i les dinàmiques que volem en les nostres aules i en els nostres centres.

Detectar les fortaleses pròpies i les dels nostres alumnes, així com les fonts d'energia, parar atenció a com és la nostra manera de comunicar-nos i la nostra escolta són algunes de les pràctiques que podem aprendre i aplicar a l'escola per crear un ambient que afavoreixi el desenvolupament d'unes relacions personals satisfactòries i un pensament serè i equilibrat.

La reflexió i la consciència de treballar des d'un paradigma que implica una sèrie de valors que es transmeten des de la manera de fer i de prioritzar uns aspectes per sobre dels altres.

Objectius.

Reflexionar sobre les pròpies emocions, paradigmes, conductes i valors.

Conèixer aspectes fisiològics i de funcionament de les emocions i del pensament.

La regulació emocional i la automotivació en un mateix i en els alumnes, a partir de diferents eines, estratègies i recursos.

Aplicar a l'aula, a l'escola i/o a la vida aspectes treballats al llarg del curs per desenvolupar habilitats que portin a una major comprensió d'un mateix i dels altres.

MOTIVOS Y VIVENCIAS DEL ABANDONO UNIVERSITARIO



Proyecto I+ D EDU 2009-10351



Equipo TRALS
(Transiciones Académicas y Laborales)

AUTORES: Torrado, M., Valls, R., Berlanga, V. y Figuera, P.
trals@ub.edu Facultad de Pedagogía - Universidad de Barcelona

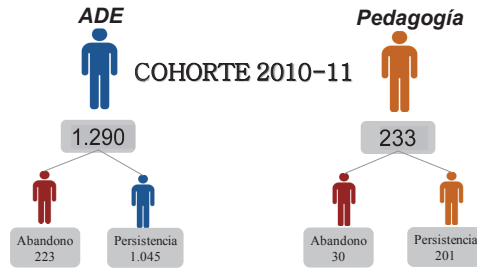
(Transiciones Académicas y Laborales)

El presente trabajo se enmarca dentro del proyecto titulado "LA PERSISTENCIA Y EL ABANDONO EN EL PRIMER AÑO DE UNIVERSIDAD EN CIENCIAS SOCIALES: BASES PARA LA MEJORA DE LA RETENCIÓN"; investigación dirigida a analizar los factores personales e institucionales que contribuyen a la persistencia del estudiante al finalizar el primer año de Universidad. En este contexto nos situamos en la 5ª FASE de la investigación que corresponde al **Seguimiento del alumnado que ha abandonado en el primer año.**

OBJETIVOS

- 1.-Identificar las características personales y de entrada de los estudiantes que abandonan el primer año en las titulaciones de Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Pedagogía de la UB respecto a los que persisten.
- 2.-Conocer los **motivos principales** del abandono.
- 3.-Describir los **sentimientos y emociones** asociadas a la decisión de deserción.

POBLACIÓN ABANDONO (N= 253)
Y
MUESTRA DE ESTUDIO (n=170)



PROCESO METODOLÓGICO

Es una investigación longitudinal de carácter descriptivo y comprensivo basado en la metodología multiestratégica y sistémica en dos niveles de análisis: MACRO (*toda la población*) y MICRO (*una muestra*).

Las estrategias de obtención de información utilizadas han sido:

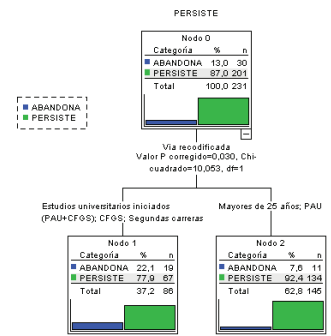
- **Base de datos institucional** (datos sociodemográficos y académicos del primer año) que ha permitido identificar aquellos estudiantes que no formalizaron la matrícula al año siguiente de iniciar los estudios universitarios.

- **Entrevista telefónica semi-estructurada** para hacer el seguimiento de los estudiantes que han abandonado.

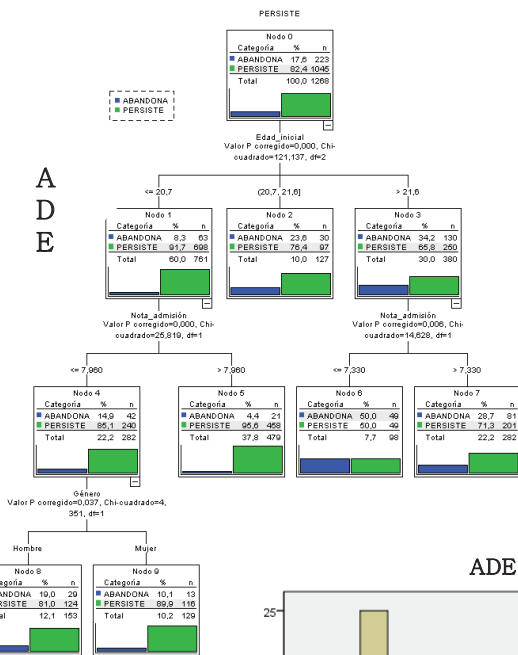
RESULTADOS

La influencia de las características de entrada en función de la persistencia difiere en peso y en presencia de un contexto a otro. Tras el análisis de todas las variables independientes consideradas sólo pronostican adecuadamente la persistencia: **la vía de acceso, la edad y la nota de admisión.** En el caso de los estudiantes de Pedagogía suelen persistir en los estudios si han accedido a la carrera procedentes de las PAU. Sin embargo, en el caso de los estudiantes de ADE, los que abandonan tienen una edad superior a la media (21 años o más) y acceden con una nota de admisión inferior a sus compañeros/as.

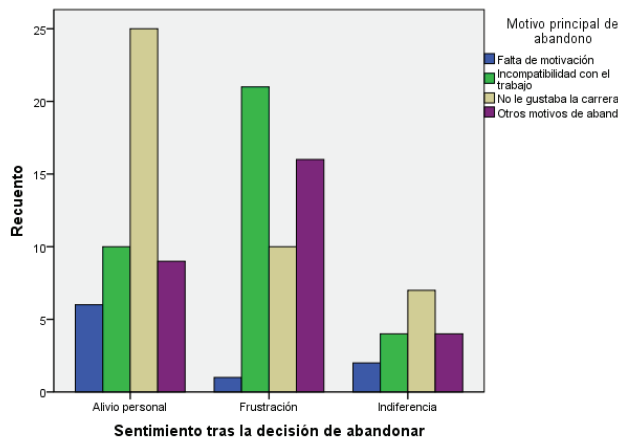
P
E
D
A
G
O
G
Í
A



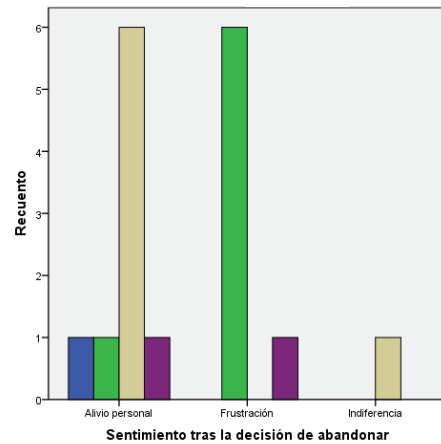
A
D
E



ADE



Pedagogía



CONCLUSIONES

Los resultados ponen de manifiesto la importancia de considerar el contexto para una adecuada interpretación de la persistencia universitaria. El perfil inicial de los estudiantes que abandonan está directamente asociado al perfil de entrada de los estudios. Estas diferencias en las características de entrada explican que la imposibilidad de compaginar estudios y trabajo sea, como motivo de abandono, propio de los estudiantes de Pedagogía frente a los de ADE. Ahora bien, independientemente de la titulación, la imposibilidad de no conseguir las metas personales genera en los estudiantes un sentimiento de frustración. El alivio personal por reducir la presión personal, social y familiar agrupa alrededor del 50% de los estudiantes que abandonan de la muestra.

TALLER DE RESOLUCIÓ DE CONFLICTES

Tarc

www.tarc.es
Il·lustracions: Marta Badia

Què? Taller de resolució de conflictes adreçat a alumnes de 5è de primària i obert a la comunitat educativa.

Qui? TARC. Despatx d'advocats amb més de 10 anys d'experiència en la resolució alternativa de conflictes a través de la mediació i un equip pluridisciplinar.

Per què? La manera com ens relacionem pot generar emocions positives, però també es causa d'emocions negatives. Els conflictes, discussions, problemes familiars, amb els amics, els companys de l'escola, i/o les institucions educadores posen a prova les competències emocionals dels alumnes i de la pròpia comunitat educativa.

El taller s'emmarca dins dels següents àmbits: promoció de la cultura de la pau, educació en valors i el foment de la intel·ligència emocional.



Contingut didàctic:

- Els **conflictes**, les desavinences, els malentesos... són **inherents a tota convivència** i cal gestionar-los d'una manera pacífica i constructiva.
- Es poden veure com una **oportunitat per al creixement** personal i la clau per aquest creixement rau en la manera en que es resolen
- És molt important actuar des de la **prevenció**, donant eines i afavorint la gestió dels conflictes d'una manera constructiva i col·laborativa.
- El taller posa la llavor a una línia de treball que **reforça** l'activitat de tutoria.
- Mitjançant el joc es treballen els diferents **valors** de l'escola (alumnes, família, escola i entorn)



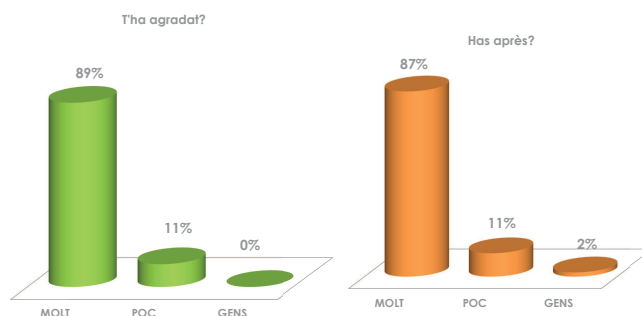
Objectius:

- **SENY.**- Entendre com petites accions poden derivar en conflictes.
- **RESPECTE.**- Comprendre la importància de les percepcions, els interessos i els sentiments.
- **COL·LABORACIÓ.**- Aprendre estratègies integradores.
- **DIÀLEG.**- Afavorir actituds respectuoses davant de situacions conflictives.



Dades estadístiques:

Mostra dels resultats d'una enquesta passada a 275 alumnes de 6 escoles diferents. Any 2011-2012.



Conclusions:

Als centres on s'ha dut a terme el taller, aquest ha tingut una valoració molt positiva i enriquidora i s'han fet valoracions per part dels docents com ara: que **es tracta d'un taller dinàmic i participatiu**, que **reforça l'aprenentatge dels conceptes fonamentals** i que **s'aprèn i gaudeix aprenent**.

També s'ha destacat que el **de cara al curs és eficaç**, **ha ajudat a cohesionar la comunitat educativa** i **es tracten unes eines fonamentals**.



Desarrollo de la personalidad moral y competencia emocional

Tey Teijón , Amèlia atey@ub.edu
 Pérez-Escoda, Núria nperezescoda@ub.edu
 Universitat de Barcelona



Objetivos

- Evaluar el nivel de desarrollo de la personalidad moral y de la competencia emocional de un grupo de estudiantes universitarios.
- Analizar la relación entre el desarrollo de la personalidad moral y la competencia emocional.

Metodología

• Instrumentos

-CDE-A. Cuestionario de desarrollo emocional para adultos del (GROP, 2007).

-DPM. Escala Moral de la Personalidad (GREM, 2010).

• Muestra:

63 estudiantes de segundo curso del grado de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. El 96,6% son mujeres con edades comprendidas entre los 19 y 36 años ($M = 21,5$).

Puntuaciones en desarrollo moral y competencia emocional

	Media	Desviación típica	N
CONSTRUCCIÓN DEL YO	45,22	4,169	59
CONVIVENCIALIDAD	49,61	4,181	59
REFLEXIÓN SOCIOMORAL	41,19	3,914	59
DESARROLLO MORAL Total	136,02	10,067	59
COMPETENCIA EMOCIONAL Total	6,20	1,011	58
CONCIENCIA EMOCIONAL	7,08	1,245	58
REGULACIÓN EMOCIONAL	5,47	1,238	58
COMPETENCIA SOCIAL	6,137	1,113	58
AUTONOMIA EMOCIONAL	5,67	1,510	58
COMP. DE VIDA Y BIENESTAR	7,07	1,233	58

Correlación entre Desarrollo Moral y Competencia Emocional

		CYO	CONV	REFL	DPM_Total	TOTALQDEA	CONCIENCIA	REGULACIÓN	C. SOCIAL	AUTONOMIA	C. VIDA
CYO	Pearson	1									
	N	59									
CONV	Pearson	,402**	1								
	N	59	59								
REFL	Pearson	,454**	,683**	1							
	N	59	59	59							
DPM_Total	Pearson	,757**	,847**	,860**	1						
	N	59	59	59	59						
TOTALQDEA	Pearson	,492**	,255	,137	,364**	1					
	N	54	54	54	54	58					
CONCIENCIA	Pearson	,447**	,306*	,211	,396**	,742**	1				
	N	54	54	54	54	58	58				
REGULACIÓN	Pearson	,477**	,184	,054	,295*	,887**	,546**	1			
	N	54	54	54	54	58	58	58			
COMP SOCIAL	Pearson	,447**	,312*	,366**	,461**	,777**	,531**	,605**	1		
	N	54	54	54	54	58	58	58	58		
AUTONOMIA	Pearson	,224	,072	-,034	,109	,805**	,469**	,661**	,503**	1	
	N	54	54	54	54	58	58	58	58	58	
COMPVIDA	Pearson	,354**	,166	-,041	,198	,801**	,584**	,641**	,423**	,637**	1
	N	54	54	54	54	58	58	58	58	58	58

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Conclusiones

- Los estudiantes presentan un nivel de desarrollo moral medio tanto a nivel general como en cada una de las dimensiones.
- De igual manera la competencia emocional general también presenta un nivel medio. No obstante, las dimensiones con menor puntuación son la regulación emocional y autonomía.
- Se observa una correlación positiva aunque moderada entre el desarrollo moral y el nivel desarrollo emocional global.
- El desarrollo moral tiene una relación significativa mayor con la competencia social y la conciencia emocional.
- La construcción del Yo es el componente del desarrollo moral que se relaciona más intensamente con todas las dimensiones de la competencia emocional a excepción de la autonomía emocional.
- Los resultados apuntan a plantear acciones educativas que permitan desarrollar tanto las competencias emocionales como el desarrollo moral de los futuros pedagogos.
- Este ha sido un estudio preliminar con una muestra muy limitada que requiere ser contrastado en próximas evaluaciones y con muestras más amplias y diversas que permitan tomar decisiones al respecto.



"TU POTS!"

programa d'educació emocional
per a la millora del rendiment acadèmic

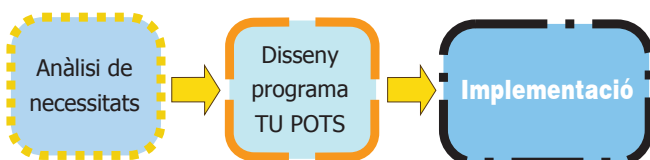
Marta Manresa Monràs
tupotsbcn@gmail.com



Aquesta comunicació recull les dades de l'anàlisi de necessitats i disseny del programa d'educació emocional "TU POTS!", com a proposta de millora del rendiment acadèmic de tot l'alumnat de 2n curs de l'ESO d'un institut públic de la província de Barcelona. Aquest anàlisi i disseny, els quals es van crear al llarg del curs acadèmic 2011-2012, pretenen construir una línia d'investigació els fruits de la qual puguin donar vies d'actuació en la pràctica educativa.

Pel disseny d'aquest programa es va fer un anàlisi de necessitats mitjançant diversos instruments: tècniques d'enquesta i anàlisis de documents. Amb aquesta avaluació diagnòstica inicial podem confirmar que existeix una interdependència important entre rendiment acadèmic i educació emocional. Aquest ha estat el punt de partida pel disseny del programa "TU POTS!".

El programa "TU POTS!"



Objectius

- Dissenyar un programa d'educació emocional que serveixi com a primer pas cap a una millora del rendiment acadèmic de l'alumnat de 2n curs de l'ESO d'un institut públic
- Conèixer el context dins el qual es desenvoluparà el programa d'educació emocional
- Identificar necessitats no ateses en el marc de l'educació formal relacionades amb l'educació emocional
- Conèixer el nivell d'educació emocional i de rendiment acadèmic de l'alumnat objecte d'estudi
- Conèixer la percepció del professorat respecte l'educació emocional i el rendiment acadèmic dels seus i les seves alumnes.
- Mitjançant l'educació emocional, adquirir una millora en determinades competències emocionals i, d'aquesta manera, provocar una millora general en la persona, la qual cosa repercutirà en tots els seus contextos, entre ells, el context acadèmic.

Avaluació inicial o diagnòstica

Metodologia: Mixta, s'han utilitzat instruments quantitius i qualitius

Tècnica: Qüestionari d'Educació Emocional elaborat pel GROEP (adaptació Obiols, 2005).

Mostra: 93 alumnes

Tècnica: Qüestions escolars de l'alumnat objecte d'estudi

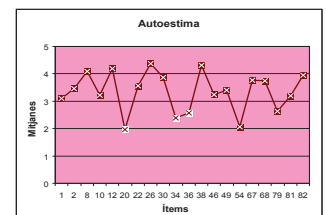
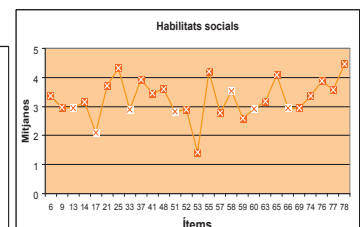
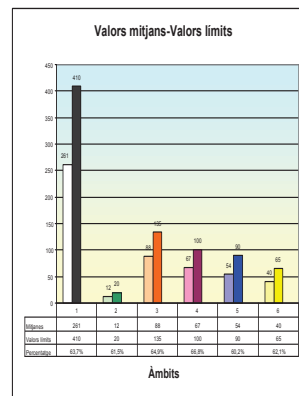
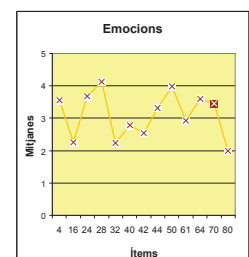
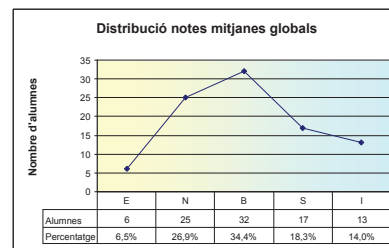
Mostra: els 93 subjectes que van respondre el CEE

Tècnica: Entrevista semioberta

Mostra: 4 professores



Resultats



Conclusions

- Existeix una interdependència entre rendiment acadèmic i educació emocional
- El nivell d'intel·ligència emocional té implicacions en el rendiment escolar
- L'educació emocional permet millorar les competències emocionals sobre les quals es sustenta la intel·ligència emocional
- Les competències prioritàries a treballar en el programa són: **regulació emocional, consciència emocional i autoestima**

"L'estat emocional influeix en el rendiment acadèmic totalment, perquè un nen que vingui content i tranquil és un nen receptiu."