

# XI Jornades d'Educació Emocional

*Educació emocional i família*

# XI Jornadas de Educación Emocional

*Educación emocional y familia*

Coordinadors / Coordinadores

Barredo Gutiérrez, Blanca

Bisquerra Alzina, Rafel

García Aguilar, Núria

Giner Tarrida, Antoni

Pérez Escoda, Núria

Tey Teijón, Amelia



**B** Universitat de Barcelona

## col·lecció / colección

### COL·LECCIÓ JORNADES I CONGRESSOS, 8

## edició / edición



Primera edició: Juny 2015

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](mailto:ice@ub.edu)

Consell Editorial: Antoni Sans, Xavier Triadó, Mercè Gracenea

Maquetació: Lara Longares

Correcció de text: Mercè Gracenea

## 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>



*Esta obra está sujeta a la licencia Creative Commons 3.0 de Reconocimiento-NoComercial-SinObrasDerivadas. Consulta de la licencia completa en: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es/deed.ca>*

Barredo Gutiérrez, Blanca; Bisquerra Alzina, Rafel; García Aguilar, Núria; Giner Tarrida, Antoni; Pérez Escoda, Núria; Tey Teijón, Amelia (Coords.). *XI Jornades d'Educació Emocional/XI Jornadas de Educación Emocional*. Barcelona, Universitat de Barcelona (Institut de Ciències de l'Educació), 2015. Document electrònic. [Disponible a: <http://hdl.handle.net/2445/65846>].

URI: <http://hdl.handle.net/2445/65846>

ISBN: 978-84-606-8378-0

Dipòsit Legal: B-15393-2015

## Índex/Índice

---

<b>Preàmbulo</b> .....	<b>5</b>
<b>Comunicacions/Comunicaciones</b>	
Familia, emociones y chistes .....	9
Mensajes en la canción de cuna.....	20
La implicació de les famílies en l'avaluació del programa d'Educació Emocional de l'Escola Guinardó .....	32
Educar les emocions a través dels llenguatges artístics en contextos de vulnerabilitat .....	45
Influencia de un programa de educación emocional en la inteligencia emocional autopercibida de estudiantes de Pedagogía .....	58
Percepción, comprensión y regulación emocional en estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha.....	71
Cuidadores Familiares: competencias emocionales y sintomatología depresiva.....	87
Estic bé amb mi, estic bé amb tu. Programa d'educació emocional per a alumnes de 6è de Primària .....	95
Inclusión de la educación emocional dentro del proyecto de centro, una intervención integral .....	104
Necessito abraçar-me. Si ho desitges, ens abracem. Necessitem les abraçades.....	116
WATCH2GROW: Una experiencia de educación emocional mediante TICs .....	127
El "sello" de la educación familiar .....	141
Famílies i escola bressol .....	150
Interés por la promoción de Competencias Emocionales en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca a través de una intervención por programas.....	162
Disciplina positiva .....	173
Educación emocional facilitada por perros como una herramienta para familias en riesgo de exclusión social .....	185
Calidez maternal y problemas de ajuste interno y externo en los preadolescentes.....	196

## Pòsters/Posters

La música i l'ambient sonor familiar, com a agents emocionals facilitadors de la lectura en els adolescents .....	206
Familia y motivación para el aprendizaje en el método Suzuki: emociones en el violín .....	207
Mètode per afavorir el desenvolupament de l'intel·ligència emocional, mitjà per garantir una major integració dels infants amb discapacitat intel·lectual (m-emociona).....	208
Los conciertos en familia. Un espectáculo lleno de emociones.....	209
Estic bé amb mi. Estic bé amb tu. Programa d'educació emocional per a alumnes de 6è de Primària.....	210
La confitura dels sentiments .....	211
Cortines i collarets d'amor .....	212
Cridansa, dansa en la criança .....	213
MamaG. Criança i educació .....	214
AUPA. Espai d'acompanyament familiar .....	215
El perro como medio de expresión de emociones.....	216
¡Reto superado! Se puede aprender, se puede utilizar .....	217
La influència dels estils educatius parentals en les competències emocionals dels adolescents.....	218
Emociones olvidadas: Propuesta de un programa de reconocimiento, manejo y regulación emocional para el afrontamiento de las alucinaciones auditivas .....	219
Programa d'Educació Emocional per al desenvolupament de la carrera en el Graduat d'Educació Secundària d'una Escola d'Adults .....	220

## Preámbulo

La celebración de las XI Jornadas de Educación Emocional de la UB (Universidad de Barcelona) ha sido una buena ocasión para difundir los conocimientos sobre la finalidad de la educación emocional en la familia. Estas Jornadas han sido el resultado de un trabajo continuado por parte del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y del Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), ambos de la UB.

La educación emocional debe comenzar dentro de la familia. Las primeras emociones se experimentan desde los primeros momentos de la vida, que es cuando la madre y el padre juegan un papel esencial en la gestión de las emociones. Estas primeras experiencias, tan importantes para el aprendizaje emocional del niño o de la niña, se ven muy influenciadas por la familia. Pero las familias, en general, no están formadas para ejercer su guía en la educación emocional de sus hijos. Hay una necesidad social que no está suficientemente atendida y que es lo que ha motivado proponer la educación emocional y la familia como tema de las XI Jornadas de Educación Emocional. La intención es contribuir a sensibilizar las familias sobre la importancia de este tema. Por esta razón, lo que proponemos es que se hable dentro de los centros educativos, las AMPA, la FAPAC, las escuelas de madres y padres, en el espacio familiar, en la Administración pública y en la sociedad en general, con la convicción de que avanzar hacia la puesta en práctica de la educación emocional en la familia y desde la familia es avanzar hacia un mundo mejor.

El documento que se presenta es la compilación de comunicaciones y posters presentados en las Jornadas. Una suma de trabajos científicos y de buenas prácticas que nos hacen pensar en el alto desarrollo de la Educación Emocional en nuestra sociedad.

Sería falso decir que este escrito recoge la riqueza de las aportaciones que se generaron en las Jornadas. Es difícil poder agrupar la generosidad de reflexiones de más de 200 personas que asistieron al evento, los contenidos de las diferentes ponencias, talleres, mesa redonda, coloquios, etc. La contribución de unas Jornadas Científicas reside en todas y cada una de las aportaciones y vivencias de todos los asistentes.

Des de la organización agradecemos a todos los participantes por su colaboración, sin ellos este evento hubiera sido imposible.

Queremos destacar que de los posters que se presentaron se otorgó un premio específico por votación popular al mejor poster. Este fue:

***Estic bé amb mi, estic bé amb tu. Programa d'educació emocional per a alumnes de 6è de primària.***

Elaborado por Marta Sanz Sender

Finalmente, queremos aportar unas breves conclusiones de las aportaciones que se presentaron en las Jornadas. Tómese como una mirada realizada por el equipo

organizador, ya que recoge aquellos aspectos que consideramos más destacados, pero hay que dar por seguro que puede haber tantas miradas como personas asistieron.

Intentando sintetizar las conclusiones, queremos destacar los siguientes aspectos:

### General

- Se destacó la necesidad de que la educación emocional esté presente en la familia. Las familias están en proceso de cambio, y van sintiendo la necesidad de formarse en este ámbito para hacer frente a una educación que potencie el bienestar de las personas y su desarrollo óptimo.
- Se puede afirmar que en nuestro país tenemos muchas experiencias con muy buenos resultados, pero hace falta extender al mayor número de familias posible de nuestra población.
- Esto implica formar a padres y madres en competencias emocionales
- Se propone crear una cultura de educación emocional con las familias, potenciando una sensibilización social que suponga su implicación y participación.

### Personal

- El bienestar personal y familiar se retroalimentan mutuamente, por tanto se hace necesaria la formación en educación emocional personal y paralelamente en familia.
- La huella que deja la familia en los primeros años de vida marcará el futuro de la persona, por lo que es de suma importancia que las familias tengan presente que cada miembro de la familia es único así como sus emociones también son únicas.
- La familia aporta la identidad como clan, pero a la vez aporta también la identidad individual, definiendo de dónde venimos y acompañando en el camino de la construcción personal.

### Organizaciones

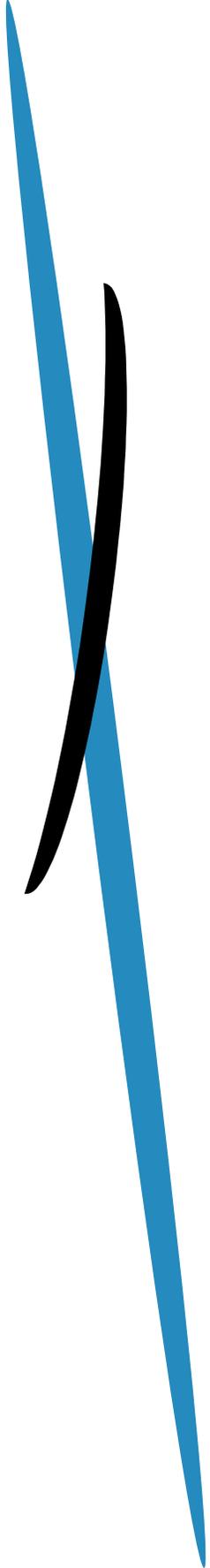
- Los representantes de las diferentes administraciones e instituciones manifiestan la necesidad de potenciar la coordinación entre los diferentes servicios que pueden fomentar la educación emocional: Consejería de Educación, Consejería Bienestar Social y Familia y especialmente los medios de comunicación.
- Hay una coincidencia de opiniones sobre en la necesidad de implementar nuevas iniciativas para el desarrollo emocional de las familias, y de invertir más recursos des de las diferentes instituciones públicas o privadas, ya que los recursos existentes llegan a las familias sensibilizadas, pero hay un gran número de familias que necesitan de dicha educación emocional, a las que no se está llegando.

- Como consecuencia, las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA), así como las diferentes federaciones, administraciones públicas, y medios de comunicación se tendrían que implicar.
- Un reto pendiente es como llegar a las familias cuando aún no envían a su hijo a la escuela: antes de los 6 años y, sobretodo, en la etapa de 0-3 años.

### Educación

- Se puede afirmar que la educación emocional es una necesidad emergente en el seno de la familia. Hay una necesidad, pero no una demanda por parte de las familias.
- La prioridad de la educación es aportar una experiencia de vida de calidad, para ello hay que empezar con la educación emocional en el profesorado, en las familias y en la sociedad en general.
- Un apego seguro es fundamental para el aprendizaje. La buena noticia es que las familias pueden crear una relación donde se potencie el apego seguro.
- Se remarca la importancia de las escuelas de padres y madres, o espacios familiares, que deberían de ser potenciados desde las escuelas o las administraciones locales.

Sin más, deseamos que sea de su agrado e interés las lecturas que a continuación presentamos.



**COMUNICACIONES**  
**COMUNICACIONES**

## Familia, emociones y chistes

---

### Family, emotions and jokes

**Anna Maria Fernández Poncela**

[fpam1721@correo.xoc.uam.mx](mailto:fpam1721@correo.xoc.uam.mx)

[www.annamariafernandezponcela.com](http://www.annamariafernandezponcela.com)

**Universidad Autónoma Metropolitana/Xochimilco**

**Resumen.** El objetivo de este trabajo es un retrato de las emociones en la familia a través de los chistes. La hipótesis es que los chistes son un texto que presenta los conflictos en la familia, entre otras cosas. Se pretende mostrar a los chistes como narrativas populares que reflejan la sociedad y sus conflictos. Los chistes reflejan la sociedad y a la vez la reproducen en cuanto a discurso y mensajes. Reflejan la sociedad y expresan emociones, con lo que también las descargan o transitan de alguna manera por medio de la risa.

**Palabras clave:** familia, emociones, chistes.

**Abstract.** The objective of this work is a portrait of emotions in the family through jokes. The hypothesis is that the jokes are a text presenting conflicts in the family. It is intended to show jokes as popular narratives that reflect society and its conflicts. The jokes reflect society and, at the same time, play in terms of speech and messages. They reflect society and express emotions, which also unload them or move somehow through laughter.

**Key words:** family, emotions, jokes.

### Introducción

*"Jaimito le dice a la madre: -Mamá mamá, papá está tirando las cosas que no le gustan por la ventanaaaaaaaaaaaaaa."*

Los chistes son relatos que cuentan historias y nos invitan a compartirlas y convidan a reír, usualmente en grupo. Los chistes complementan cultura y emoción, discurso que refleja usualmente conflictos intersubjetivos, interculturales, intersociales o intergenéricos –aquí nos centraremos en los intrafamiliares-. Pero no sólo los recoge y refleja, al hacerlo realiza dos cuestiones más. En primer lugar, los reproduce lingüística y socialmente hablando. En segundo lugar los externa emocionalmente hablando. Lo cual significa que recoge emociones y las presenta en el discurso, toda vez que las expresa, transita, y hasta en alguna medida suelta, las visibiliza y comparte, lo cual significa una suerte de terapia expresiva personal y grupal, que a través de la risa colectiviza inquietudes o dolores.

Por todo ello, los chistes son un texto vivo –que constantemente se actualiza pues si no fuera así dejarían de tener sentido y no los contaríamos ni escucharíamos porque no producirían risa- que nos permite ver y escuchar nuestros conflictos sociales –en cada contexto espacio-temporal-.

Podríamos decir que los chistes son emociones en acción –aunque éste es redundante porque emoción es moverse-: su discurso refleja emociones lingüísticamente hablando, además de social y personalmente hablando. Pero no solo refleja –y con ello reproduce como se dijo- sino que al hacerlo se expresan emociones que en general suelen relacionarse con algún conflicto que provoca desde un ligero malestar hasta un profundo sufrimiento, se comparten y socializan, con lo cual y de alguna manera –como se dijo también- se transitan si no para resolver sí para relativizar y tensionalmente –física, emocional, mental y culturalmente- soltar en parte a través de la expresión verbal, el compartir socialmente, y muy en especial a través de la risa que el chiste provoca.

Aquí vamos a utilizar y analizar el chiste como un discurso que posibilita el estudio de la realidad social, su problemática actual, y en concreto el conflicto intrafamiliar. Un texto que invita a la reflexión de cómo estamos como sociedad, de qué conflictos atravesamos en las relaciones familiares. A ese darse cuenta invitan los chistes que nos contamos aunque no lo percibamos conscientemente en el momento que los relatamos, compartimos y reímos. Un darse cuenta consciente que aquí subrayamos para, entre otras cosas, valorar la importancia de la función social del chiste. Una función que como se ha señalado, tiene que ver con lo cultural y lo emocional, lo personal, intersubjetivo e intragrupal, lo discursivo y lo social, en fin una serie de bondades que habría que valorar, y que sin embargo, pasan desapercibidas en nuestra sociedad.

## Desarrollo

En primer lugar definiremos algunos de los conceptos principales de este trabajo de manera breve para clarificarlos, siempre en relación directa con los objetivos del mismo.

La *familia* tiene infinidad de definiciones, es más en la actualidad hablamos de familias en plural, para empezar. Virginia Satir (2002a; 2002b) es una de las especialistas que más ha trabajado el tema de las relaciones humanas en las relaciones familiares y dice que para su funcionamiento ideal el individuo ha de tener una elevada autoestima, la relación ha de presentar unos sanos patrones comunicativos, así como que ha de haber ciertas reglas adaptadas a las personas, sus roles y relaciones, y también como cambios en el ciclo de vida de la familia misma – vida en pareja y crianza de los hijos en sus diferentes etapas-.

Familia es pues ese grupo de personas, tradicionalmente con ascendientes y descendientes, intergeneracional, y con relaciones de parentesco que conviven con un proyecto de vida en común. En este estudio nos centraremos en las relaciones intergenéricas e intergeneracionales, pero las primeras las revisamos también a la luz de las segundas. Por supuesto las familias son mucho más que eso.

Sobre el *chiste*, aquí lo consideramos como una narrativa social que recoge y expresa malestares, los comparte y relativiza, y si no resuelve sí los visibiliza y señala para quien quiera vernos y escucharlos, y así también darse cuenta e intentar resolverlos.

Un chiste es un “dicho u ocurrencia aguda y graciosa” (RAE, 2012) dice el diccionario, la forma más breve de humor verbal (Berger, 1999), un “subgénero humorístico y pseudoliterario” (Vigara Tauste, 1994:24). Se caracteriza por la abreviación, condensación, brevedad, juegos de palabras, doble sentido, repetición, desplazamientos, desatinos, errores intelectuales, alusión, metáfora, comparación, etc. (Freud, 2008).

Como parte del lenguaje son un acto de habla (Austin, 1971; Searle, 1980), como discurso son una acción social (Van Dijk, 2001) dentro de un imaginario sociodiscursivo de universos de creencias compartidas (Charaudeau, 2011). Tienen función de crítica social y política, y constituyen parte de una suerte de sociología popular (Berger, 1999). Muestran y demuestran conflictos sociales de todo tipo (Fernández Poncela, 2011b; 2014). Son también catarsis emocional (Freud, 2008).

*Las emociones* son básicamente –si tuviésemos que elegir una definición- procesos físicos y mentales, neurofisiológicos y bioquímicos, psicológicos y culturales, básicos y complejos. Sentimientos breves de aparición abrupta y con manifestaciones físicas, tales como, rubor, palpitaciones, temblor, palidez. Duran poco tiempo. Se acompañan con agitación física a través del sistema nervioso central. Mueven, dan o quitan ánimo. *Los sentimientos* son las emociones culturalmente codificadas, personalmente nombradas y que duran en el tiempo. Secuelas profundas de placer o dolor que dejan las emociones en la mente y todo el organismo” (Fernández Poncela, 2011b). Mucho más se podría decir sobre el asunto pero aquí lo vamos a dejar.

Algo a destacar aquí es que *conflicto* (Paris, 2009) y *emociones* (Fernández Poncela, 2011a) van de la mano en los chistes. Es más, a veces pareciera que son una situación conflictiva

convertida en relato chistoso. Más aún, podría decirse que desnudan y focalizan conflictos. Son reflejo social toda vez que parte de la construcción social de nuestros días.

Los problemas no están en los chistes, se encuentran en la sociedad y la familia, los chistes lo que hacen es reflejarlos, y con ello reproducir culturalmente pero también expresar emocionalmente. Por ello son una fuente interesante e importante de estudio, para estudiar valga la redundancia, la sociedad, una fotografía que muestra la imagen, o un termómetro que mide la temperatura a las relaciones familiares. Cuando los problemas se solucionen o dejen de existir los chistes fenecerán, pues carecerán de sentido. Por lo tanto es preciso tener claro que *los chistes* son un discurso social, cultural y emocional.

*El conflicto* según varios enfoques –psicológicos y sociológicos– es algo connatural al desarrollo humano y positivo para éste (Robine, 2005; Perls *et al.*, 2006; Simmel, 2010). Es algo a enfrentar y que si se soluciona significa un crecimiento personal. Se trata de un ajuste en las relaciones sociales, necesario para liberar presión, evacuar hostilidad y regular las relaciones (Cosser, 1961). Muchas veces las situaciones conflictivas acaban por convertirse en relatos graciosos, o incluso en chistes muy populares. Y contra más duras y conflictivas más divertido y gracioso es el chiste, como Freud (2008) decía sobre los chistes tendenciosos frente a los del humor benigno. Un ejemplo claro son las relaciones intergenéricas (Fernández Poncela, 2011b), otro las relaciones intrafamiliares (Fernández Poncela, 2014). Estos conflictos, por supuesto, tienen un claro componente cultural y emocional, como venimos afirmando en estas páginas.

La *risa*, es entre otras cosas resultado de los chistes. Es un “movimiento de la boca” (RAE, 2012), entre otras cosas, “una respuesta física, involuntaria en forma de emoción placentera” (Rodríguez Cabezas, 2008:49). Se trata básicamente de una reacción psicofisiológica, expresada facialmente, con movimientos corporales, y procesos neurofisiológicos, con una sensación subjetiva placentera (Carbelo y Jáuregui, 2006). Muchas cosas podríamos decir de la risa pero lo que realmente aquí interesa es que es un comportamiento que aporta muchos beneficios en diversos aspectos para la salud y la vida en general, tales como, fisiológico, mental, emocional y cultural (Fernández Poncela, 2015).

En el caso de los chistes, la risa no suele ser reflejo de la alegría, más bien se trata de una reacción emocional, mental y fisiológica al ingenio del relato y a la coincidencia de éste con algo sentido y compartido social y emocionalmente. A veces es muestra de dolor, lo transita o desahoga si así se quiere ver, de amargura de los desencuentros o

encontronazos, de las incomprendiones, los desasosiegos y cambios dramáticos o naturales, pero que duelen a la piel del alma. Surge cuando hay cierta energía psíquica que precisa salir, una suerte de mecanismo de liberación de tensiones (Freud, 2008).

A continuación presentamos algunos chistes relacionados con la familia y su ciclo de vida. Se han elegido aquellos que se relacionan con conflictos en cuanto a los roles parentales y los diferentes momentos en la historia de las relaciones intrafamiliares. La selección de los chistes tiene que ver con versiones actuales –algunas recogidas de charlas informales, otras que circulan en internet- y para justificar su elección se ha tomado en cuenta que sí produzcan risa o sonrisa, lo cual significa que se entienden por lo tanto son vigentes, al margen de su origen o del espacio o medio en el que son recabados. Básicamente se trata de chistes que se emplean en México, Argentina y España.

## Resultados

Ante la infinidad de chistes que hay sobre el tema, se tomó la decisión de seleccionar algún subtema en específico que mostrara los conflictos emocionales en la familia que los chistes presentan. Dos son los elegidos.

### ***Frustración de la pareja transmitida a los hijos/as***

*“Una parella va anar a la consulta d'un conseller matrimonial.  
-En set anys de matrimoni -es queixava el marit- no hem  
aconseguit posar-nos d'acord. -Sis anys -va corregir la dona”*

Un tema que usualmente aparece en los chistes es la tensión y frustración de las relaciones de pareja, de ahí tantos chistes sobre el matrimonio por ejemplo y en torno a la relación entre esposas y esposos, que además suelen ser muy risibles, esto es, muy sentidos a flor de piel en la sociedad de nuestros días. Pero hay una tipología particular en donde dicho conflicto aparece no tanto de forma directa, sino velada y a través de la relación de padres y madres con hijos e hijas. Así existe una fórmula en que el infante interroga al progenitor sobre algo y éste le da respuesta a través de insertar al otro progenitor en el mensaje, generalmente con ironía y burla, de forma verbal y simbólicamente hiriente, y como se dijo a través de una conversación entre progenitores y su progenie. Así un conflicto de pareja pasa a ser familiar, y el chiste nos muestra cómo se transmite de generación en generación con el modelaje cultural y emocional por supuesto, pero y también con las expresiones verbales que madres y padres dicen directamente a sus pequeños, en este particular caso, a través de los chistes.

“Papá, papá, ¿vos te casaste por la iglesia o por el civil? ¡Por estúpido! Pepito ¡Por estúpido! “

“- ¡Papá, papá! ¿Cuánto cuesta casarse?

- No tengo ni idea, hijo. Todavía no terminé de pagar las consecuencias.”

“Pepito le pregunta a su padre: ¿Papa es verdad que en China los hombres no conocen a su mujer hasta haberse casado? - Eso pasa en todas partes, hijo.”

“- Mamá, mamá... ¿Por qué te casaste con papá?

- Por tu culpa, hija. Por tu culpa... “

“Resulta que un señor lleva a su hijo a una cantina, le dice al cantinero:

- Dame dos tequilas. El cantinero los sirve y se los da.

El señor se toma el tequila y le dice al niño: - Anda, tómate el tequila, el niño extrañado lo toma e inmediatamente lo escupe, y el padre dice: - ¡Ya ves, y tu mamá que cree que vengo a divertirme!”

“-La mamá de Jaimito le enseña orgullosa la foto de boda. - Este es papá. - ¿Es éste?, y entonces, ¿quién es el calvo y gordo que vive con nosotros?”

“Li diu Jaimito a la seva mare: - Mama, si Déu ens dóna de menjar, la cigonya porta els nens de París i Santa Claus i els Reis Màgics ens porten els regals... Llavors, per a que serveix el meu pare a aquesta casa?”

“Un día, pepito le dice a su padre: - Papa, papa, ¿Dónde está Canadá? -Pregúntaselo a mamá que lo esconde todo.”

“Era una niña, saliendo del cole, apresurada llegó con su mamá, y le preguntó:

- ¡Mamá, mamá! Soy muy inteligente, ¿podrías decirme de quién heredé la inteligencia?

A lo que le respondió su mamá: - Pues será de tu padre, porque yo aún conservo la mía”

“- Mamá, mamá, ¿es cierto que descendemos de los monos?

- No sé hijita, tu padre nunca me ha presentado a su familia.”

“El nen al seu pare:-Pare, pare, què és l'eco?

-L'eco, fill meu... -rumia el pare- L' eco és l'únic que té collons de contestar-li, a la teva mare!”

“Mami, ¿por qué Dios hizo primero al hombre y no a la mujer?

-Porque echando a perder se aprende, mi hijita.”

Para ir cerrando este punto dos caricaturas que conjugan imágenes y texto. La violencia de los hombres hacia las mujeres en la familia y en presencia de los hijos, en este caso física. Y la violencia verbal de las esposas a sus esposos y padres de sus hijos, reproducción intergeneracional (Fernández Poncela, 2012a).



Fuente: <http://www.e-faro.info>, 2014

### Los problemas parentales con relación a la escuela de las/os hijos/as

“-Pare, pare, vull anar a veure El doctor Zhivago.  
-Tu aniràs a la Seguretat Social com tota la família”

Otro tema que también crea tensión familiar es la problemática que niños y niñas tienen en la escuela, y cómo se refleja ésta en el seno de la familia y se vive con relación a los progenitores. Aquí los chistes reflejan el conflicto o tensión entre padres e hijos: desde no querer ir al colegio, hasta sacar malas calificaciones o notas, pasando por varias anécdotas al respecto, no querer hacer la tarea o los deberes, etc. Muchas veces sobresaliendo el ingenio infantil frente a la generación adulta, algo por lo demás muy propio de nuestra época, donde madres y padres adiestrados a su vez por los suyos para obedecerlos, ahora lo hace perfectamente pero con sus hijos/as. Por otra parte, se observa un sesgo genérico, ya que es la figura del padre, y no la materna, a la que se refieren, lo cual tiene que ver en parte con la sociedad de la cual venimos o con cierta reproducción social, entre los viejos discursos que persisten y las nuevas prácticas que no se acaban de entronizar. O quizás ya también en el plano de la especulación simbólica, sea la figura paterna autoritaria la que está sucumbiendo, si focalizamos el mensaje de descrédito y burla con la cual los hijos tratan a los padres.

“Un home té un fill que acaba de complir dotze anys. Un dia, decideix asseure's per parlar amb ell:-Mira, fill, crec que ja tens l'edat suficient perquè puguem parlar de temes sexuals.

-D'acord, pare, què vols saber?”

“El padre mira la factura del colegio de su hijo y le dice: - Nunca pensé que tus estudios fueran tan caros. - Y eso que soy de los que menos estudian... “

“Suenan el teléfono en la escuela:

- ¿Alo? - ¿Sí? ¡Buenos días!

- Mi niño hoy no pudo ir a la escuela porque estaba enfermo.

- ¿Ah sí? ¿Y con quién hablo? - Con mi papá.”

“Siempre que mis padres me decían “¡estudia!” yo entendía “¡es tu día!”, y salía de copas”

“- Papá, hoy no puedo ir a la escuela.

- ¿Por qué no hijo?

- No me siento bien.

- ¿Por qué no te sientes bien?

- Porque tengo que ir a la escuela”

“- Papá, papá, la profesora hizo una pregunta y yo fui el único que levantó la mano.

- Muy bien, hijo. ¿Y qué preguntó?

- ¿Quién no había hecho los deberes?”

“- Papá, papá, ¿puedes hacerme la tarea de matemáticas?

- No, hijo, no estaría bien.

- Bueno, pero al menos puedes intentarlo, ¿no?”

“Una professora pregunta a un alumne: -¿Avui també t'ha fet els deures el teu pare?

-No, aquesta vegada m'he equivocat jo sol”

“El papá de Pedro: - Déjame revisar tu libro de calificaciones escolares.

Pedro: - No lo tengo aquí conmigo.

El papá de Pedro: - ¿Por qué?

Pedro: - Se lo presté a Joaquín porque quería asustar a sus padres.”

“Un niño le pregunta a su padre:  
 Papi, ¿tú eres una persona con empatía?  
 Padre: — Por supuesto, hijo.  
 Hijo: — ¿Y abierta al diálogo?  
 Padre: — Sin duda.  
 Hijo: — ¿Te consideras una persona conciliadora?  
 Padre: — Por supuesto.  
 Hijo: — Me alegra saber eso papá, porque vas a necesitar todas esas cualidades cuando te enteres de las razones por las cuales me han expulsado del colegio.”

“-Mare, mare, hui quasi trac un 10 en el col·le.  
 -I per què dius que l'has tret quasi? -Perquè li l'han donat a què s'assenta al meu costat”

“El Jordi i el seu pare: -Pare tinc una noticia bona i altre dolenta. El pare respon: - Primer diga'm la bona. -He tret un deu de tot! -I la dolenta: -Era una broma, he, he!”

Para concluir este tema, y como una imagen vale más que mil palabras, la siguiente caricatura retrata la crisis y el desempleo actual, toda vez que la dinámica educativa familiar, y de paso una doble inversión de roles en cuanto al chiste en comparación con los anteriores. Esto es, aquí es la figura materna la autoridad por un lado, y de otro además parece tener autoridad, aunque no vemos el desenlace final de la historia.



la dinámica educativa familiar, y de paso una doble inversión de roles en cuanto al chiste en comparación con los anteriores. Esto es, aquí es la figura materna la autoridad por un lado, y de otro además parece tener autoridad, aunque no vemos el desenlace final de la historia.

Fuente: <http://www.e-faro.info> 2014



Y hablando del tema a continuación una mirada desde la infancia hacia los padres o lo que es lo mismo la distancia intergeneracional en todos los sentidos de la palabra, no sólo mental o cultural, educativa o emocional, también y sobre todo física y espacio-temporal.

Fuente: <http://www.e-faro.info> 2013

## Discusión

Hasta aquí la presentación de una selección de chistes que reflejan, reproducen, expresan y transitan conflictos emocionales intrafamiliares –intergenéricos e intergeneracionales-, hipótesis probada y objetivo demostrado y cumplido, como fue propuesto desde un inicio.

La parte también apuntada al principio sobre los chistes como reproductores socio culturales y los chistes como expresiones emocionales (Fernández Poncela, 2012b), que de alguna manera lidian en alguna medida con los sentimientos, en este caso en las relaciones al interior de la familia, no se puede probar directa y fehacientemente, sin embargo, tras todo lo revisado sería otra posible hipótesis que se quedaría en su presentación especulativa y con visos de probabilidad y posibilidad.

Finalmente, y como también se señaló en los primeros párrafos, aquí la intención es darnos cuenta de la importancia cultural y emocional del discurso y mensajes de esta narrativa social, popular y viva que son los chistes, y que más allá de hacernos reír y alegrarnos, como pareciera a primera vista, tiene una intención y unas consecuencias mucho más interesantes y profundas. Refleja el conflicto, o sea nos lo muestra a quien pueda y quiera verlo, lo expresa con lo que de alguna manera lo matiza o relativiza, y si bien no lo solventa sí hay una suerte de tránsito emocional, que tiene que ver con soltar a través del ejercicio de la risa que el chiste produce, y todos los beneficios que ésta comporta, ya sea emocional, cultural, mental y hasta fisiológicamente hablando (Fernández Poncela, 2015). Sin olvidar la reproducción social discursiva que si bien es cierto reproduce roles o estereotipos y hasta prejuicios o estigmas, no es menos verdad que los conflictos están en la sociedad y no en el chiste, y si su verbalización es considerada políticamente incorrecta, el reprimirlo no soluciona el problema, quizás el expresarlo sea más benéfico a efectos prácticos según todo lo reflexionado con anterioridad. En todo caso aquí se invita a darnos cuenta y a reflexionar, el siguiente paso de conciencia y cambio, ya es cuestión de cada quien y de mostrar respeto y comprensión en las relaciones y por la vida, algo que últimamente parece desdibujarse en el horizonte ético de la humanidad.

## Bibliografía

- Austin, J. (1971). *Como hacer cosas con las palabras: palabras y acciones*. Barcelona: Paidós.
- Berger, P. (1999). *La risa redentora. La dimensión cómica de la experiencia humana*. Barcelona: Kairós.

- Carbelo Baquero, B. y Jaúregui Narváez, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27.
- Coser, L. (1961). *Las funciones del conflicto social*. México: FCE.
- Charaudeau, P. (2011). Las emociones como efectos del discurso. *Versión*, 26.
- Fernández Poncela, A. M. (2015). *Humor en el aula*. México: Trillas.
- \_\_\_\_\_ (2014). Adolescencia, crecimiento emocional, proceso familiar y expresiones humorísticas. *Educación*, 50(2).
- \_\_\_\_\_ (2012a). *La violencia en el lenguaje o el lenguaje que violenta*. México: UAM/Itaca.
- \_\_\_\_\_ (2012b). Sexismo léxico-semántico y tensiones psíquicas. ¿Por qué Dios creó a la mujer bella y tonta. *Educación*, 48(1).
- \_\_\_\_\_ (2011a). Antropología de las emociones y teoría de los sentimientos. *Versión*, 26.
- \_\_\_\_\_ (2011b). Violencia y discriminación psico-social y lingüística. ¿Qué hubiese sucedido si en vez de ser tres reyes magos hubiesen sido tres reinas magas?. *Espacio Abierto Cuaderno venezolano de sociología*, 20.
- Freud, S. (2008). *El chiste y su relación con lo inconsciente*. Madrid: Alianza editorial.
- Paris, S. (2009). *Filosofía de los conflictos. Una teoría para su transformación pacífica*. Barcelona: Icaria/Antrazyt.
- Perls, F. et al. (2006). *Terapia Gestalt: Excitación y crecimiento de la personalidad humana*. Centro de Terapia y Psicología: Madrid.
- Real Academia de la Lengua Española (RAE) (2012). *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua*. Recuperado en <http://www.rae.es/rae.html>
- Robine, J. M. (2005). *Contacto y relación en psicoterapia. Reflexiones sobre terapia gestalt*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Rodríguez Cabezas, Á. (2008). Efectos del humor: consideraciones médicas. En A. Rodríguez Idígoras (Ed.), *El valor terapéutico del humor*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Satir, V. (2002a). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. México: Pax.
- \_\_\_\_\_ (2002b). *Terapia familiar paso a paso*. México: Pax.
- Searle, J. (1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- Simmel, G. (2010). *El conflicto. Sociología del antagonismo*. Madrid: Sequitur.
- Van Dijk, T. (2001) El discurso como interacción en la sociedad. En T. Van Dijk (Comp.), *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Vigara Tauste, A. M. (1994). *El chiste y la comunicación lúdica: lenguaje y praxis*. Madrid: Ediciones libertarias.

### Webgrafía

<http://www.e-faro.info> 2013, 2014.

## Mensajes en la canción de cuna

### Messages in the songs of babies

**Anna María Fernández Poncela**

[fpam1721@correo.xoc.uam.mx](mailto:fpam1721@correo.xoc.uam.mx)

[www.annamariafernandezponcela.com](http://www.annamariafernandezponcela.com)

**Universidad Autónoma Metropolitana/Xochimilco**

**Resumen.** La música está ligada a la emoción. La canción infantil se relaciona con la familia y la educación. La canción infantil es fuente de recreación y socialización de y para la infancia. La canción de cuna en especial tiene que ver con las relaciones de madres o padres con el bebé. Se trata de una música creada para arrullar y dormir como finalidad práctica, implica relaciones físicas y corporales además de afectivas. Sin embargo, algunas letras de estas canciones contienen mensajes que parecen más destinados a crear miedo que para tranquilizar al bebé.

**Palabras clave:** canción de cuna, letras canciones, tranquilidad, miedo.

**Abstract.** The music is linked to emotion. The nursery rhyme is related to the family and education. The nursery rhyme is a source of recreation and socialization and to children. Cradle songs in particular have to do with the relations of mother or father with baby. It's a created music lulled to sleep as a practical purpose, it involves physical and bodily relations as well as emotional. However, some lyrics of these songs contain messages that seem more intended to create fear than to comfort the baby.

**Key words:** lullaby, lyrics songs, tranquility, fear.

### Introducción

Mucha gente conocemos la canción popular catalana de “La lluna, la pruna” y la interpretamos como si los progenitores gritaran o regañaran a unas niñas, claro se trata de una interpretación simple y plana, literal, pero es la que impera en nuestros días.

“La lluna, la pruna  
i el sol matiner,  
sa mare la crida  
son pare també”

Dicen que originalmente era bruna y no pruna, o sea la luna morena o la luna nueva, y la madre, la madre tierra y el padre el sol, se disputaban la luna, pero en general se piensa en la primera explicación. ¿Es ésta políticamente correcta o humanamente decente?

“Y si negro no se duerme,  
viene diablo blanco  
y izas! le come la patita,  
¡chacapumba, chacapún...!  
Duerme, duerme negrito,  
que tu mama está en el  
campo, negrito...  
Trabajando,  
trabajando duramente,  
trabajando sí,  
trabajando y no le pagan,  
trabajando sí,  
trabajando y va  
tosiendo,  
trabajando sí,  
trabajando y va de luto,  
trabajando sí,  
pa'l negrito chiquitito,  
trabajando sí”

Otra conocidísima nana es “Duerme negrito”, que se cree de Atahualpa Yupanqui, sin embargo él cuenta como se trata de una melodía argentina popular y anónima que proviene de la frontera entre Venezuela y Colombia, por supuesto entonada por varios intérpretes: Zitarrosa, Viglietti, Víctor Jara, Mercedes Sosa.

Esta sí no tiene mucha interpretación. Su letra muestra una madre trabajadora del campo y explotada, además de la figura del diablo, eso sí blanco, que puede comer la patita al negrito si no se duerme. Esto es ¿arrullo o desvelo?

El objetivo de este trabajo es invitar a la reflexión en torno a la canción de cuna tradicional y popular en catalán y castellano –con canciones de México y del estado Español-. Lo que se pretende mostrar es como una melodía creada con objeto de tranquilizar, arrullar, acunar y dormir al o la bebé, tiene en ocasiones una letra que pareciera destinada a todo lo contrario: amenazar, espantar y desvelar; además de transmitir el duro quehacer y responsabilidad materna. Esta es la hipótesis que guía este texto.

Se dice que la canción de cuna originalmente eran canciones para adultos. No obstante, en la actualidad se trata de una música y letra destinada en exclusividad a la infancia, a la más tierna infancia en particular.

En principio lo que arrulla es la música, el tono de la voz lo que proporciona serenidad, el gesto y movimiento al ser mecidos, el calor en los brazos maternos o paternos o de las personas que duermen al bebé, el sonido del latido del corazón del adulto, el amor que percibe el niño o niña. Y en ese momento la o el infante no puede discernir sobre el significado de la letra pues no es inteligible para su capacidad cognitiva y de desarrollo psicológico (Delval, 1999). Llama la atención su contenido amenazante en ocasiones, chantajista en otras, abrumador en muchas o directamente para asustar a veces, como se mostrará a lo largo de estas páginas. En todo caso parece una paradoja que el progenitor entone con voz y ritmo tranquilizante y pacífico, con música armoniosa y serena, con gesto afectivo de abrazo y calor humano, una canción donde se chantajea al bebé

prometiéndole cosas materiales o amenazándolo con golpearlo, o se le intimida con seres monstruosos en principio, según cada cultura, el coco o el nahual, y se expresa el agotamiento materno por la maternidad misma.

Aquí revisaremos, como se dijo, algunas letras para mostrar dicha paradoja y simplemente tenerla en cuenta. Quizás no se puedan cambiar las letras de las canciones infantiles por golpe de ley, pues si así fuera hay quien se sentiría sin identidad, resentiría una pérdida, lo consideraría doloroso quizás. Pero lo que sí podemos es reflexionar sobre lo que cantamos a nuestros hijos e hijas, lo que la industria musical produce para ellos, lo que se reproduce en las escuelas. Podemos elegir no cantarlo, podemos crear nuevas melodías con mensajes diferentes, como y de hecho se está haciendo.

La canción de cuna es la canción infantil con ciertas características particulares, entre ellas la corta edad de las y los destinatarios, y el espacio hogareño y familiar, así como y quien la entona. La canción infantil en general y la tradicional y popular es transmisora de mensajes dentro del discurso hegemónico de cada cultura que socializa al infante con un discurso ideológico desde el poder, naturaliza la violencia y el maltrato, y reproduce los roles y estereotipos de género, entre otras cosas, como y también ocurre en la canción de adultos (Fernández Poncela, 2002b; 2005a; 2005b; 2008, 2009).

“La cançó és ben femenina, assenyala Amades (1982) i reiteren d’altres autors (Mostaza i Vidal 1996). En aquest sentit, s’ha de destacar les cançons de bressol o non nons –per dormir als més petits-, que generalment són entonades per la mare o dones de la família del nadó, com també les cançons de falda, que tenen l’objecte de entretenir la canalla de curta edat. Coneixem també del valor pràctic i utilitari -hi podríem dir terapèutic, afectiu i àdhuc inclús espiritual-, de les cançons de bressol, i el seu origen primitiu, destinades en un principi a allunyar els mals esperits o dimonis de la vora dels infants, considerades amb efectes màgics com ens explica Amades (1982). Actualment, la seva funció en general i més clara és fer venir la son al nen o nena, calmar-lo, consolar-lo i fer que s’adormi (Fernández Poncela, 2008: 181).

## Desarrollo y resultados

Ahora revisaremos algunas letras, reiteramos de canción popular y tradicional, en concreto de Cataluña, Estado Español y México, las ordenaremos según temáticas: madres sobrecargadas y abnegadas que expresan su abrumador quehacer; las letras intranquilizadoras con monstruos y figuras que asustan, y las amenazantes o chantajistas.

**Mujeres-madres sobrecargadas y abnegadas**

En el grupo de canciones de arrullo o de cuna que versa sobre las propias madres, se enumera al infante las múltiples tareas domésticas a desarrollar en el hogar y para el cuidado de él mismo. Se expresa la imagen de una progenitora abrumada y sobrecargada de trabajo, angustiante en ocasiones. Esto es algo así como el argumento para la solicitud al pequeño que se duerma, a veces parece súplica, pues necesita que lo haga para poder atender también a las tareas del trabajo doméstico que debe realizar, además del cuidado al niño o niña en cuestión. Así desde que nacen niños y niñas escuchan sin entender y con posterioridad comprendiendo y sintiendo, la sobrecarga de trabajo que las mujeres tienen en su papel tradicional de esposa y madre, un “ser para los otros” (Basaglia, 1983). Los roles de género y la división del trabajo son claramente esbozados desde la más tierna infancia. Quizás sirva para soltar algo de cansancio, tal vez surgieron como catarsis inconsciente y espontánea, en todo caso en la actualidad están aquí.

“Sant Jaume, padró d’Espanya,  
feu aclarar tot lo món,  
que tinc la bugada estesa  
i la pasta bona al forn”  
(Amades 1982:3)

“Duérmete, niño mío;  
ángel del cielo, duerme,  
que aún tengo que ir al río  
y a la fuente”  
(Ángel del cielo, canción de cuna, España)

“Sant Joan, feu-lo ben gran;  
Sant Martí, feu-lo dormir,  
que son pare n’és al camp  
i sa mare és al molí”  
(Amades 1982:5).

“Duérmete, niño chiquito,  
que tu madre no está aquí.  
Está lavando los pañales  
y ya pronto ha de venir”  
(Duérmete, que tu madre  
no está aquí, canción de cuna, España)

“No, ni, no, n’hi diu son pare;  
perquè sa mare no hi és;  
son pare té poca manya  
perquè encara no n’ha après.  
Sa filla n’és petita  
qui sols no sap coure un ou;  
en ésser un poc més grandeta  
en courà cent i denou”  
(Amades 1982:6).

“Duérmete, mi hijo,  
que tengo que hacer,  
lavarte la ropa  
y ponerme a coser...  
me han traído el trigo  
y está por moler”  
(El trigo por moler, canción de cuna, España)

La versión de una progenitora exhausta y cansada por el interminable, duro, rutinario e invisible trabajo doméstico aparece claramente dibujada, toda vez que la responsable única también del cuidado del bebé. Siempre agotada físicamente y angustiada emocionalmente.

“duérmete niño  
que tengo que hacer:  
fregar y moler  
(canción de arrullo, México)

Siempre agotada físicamente y angustiada emocionalmente. Una imagen femenina sobrecargada de tareas, mentalmente, y más cuando se trata de la progenitora de un bebé, con toda la carga de trabajo, estrés emocional y responsabilidad afectiva que significa. La imagen no puede ser más terrible.

“Duérmete, mi niño, llora,  
que tu llanto me da pena.  
¿Qué dirán si un niño llora  
en casa de una soltera?”  
(canción de cuna, España)

También se presenta la figura de la madre sola, y en la letra se insinúa su pecado de cara a la comunidad, así que el bebé debe dormirse para que ella no padezca señalamiento y escarnio.

A veces, combina el relato sobre el trabajo doméstico cotidiano con la devoción religiosa a los santos. La religión es un pilar temático de estas melodías, como de toda la canción infantil en general (Fernández Poncela, 2005a).

“Duérmete niño que tengo que hacer  
lavar y barrer y sentarme a coser.  
Una camisita que te voy a hacer  
el día de su santo te la has de poner.  
Señora Santa Ana, Señor San Joaquín,  
arrullen al niño que quiere dormir.  
Señora Santa Ana, ¿por qué llora el niño?  
por una manzana que se la ha perdido” (canción de arrullo, México)

### **Las intranquilizadoras que asustan**

“Como dice Lorca: “No sólo gusta de expresar cosas agradables mientras viene el sueño, sino que lo entre de lleno en la realidad cruda y le va infiltrando el dramatismo del mundo”” (Menéndez-Ponte y Serna, 1999:7), todo ello refiriéndose a la canción de cuna.

De manera no muy consciente, seguramente, se trata de amedrentar a los bebés para que duerman –aun considerando que muchos no entienden, hemos de pensar que otros sí lo hacen, en todo caso conviene tener esto presente y analizarlo-. Muchas letras contienen un mensaje en el que se amenaza con la llegada de personajes tales como el coco, el coyote, la loba o el nahual, según el lugar geográfico donde se entone la melodía concreta –ya sea México o España-. La contradicción está servida: provocar intranquilidad y miedo con objeto que el bebé duerma. Por lo que hemos de pensar que si los niños y niñas entendieran dormirían menos, sin embargo es usual amenazar a infantes más grandes con

estos personajes para que se comporten o incluso se duerman, por lo que no parece algo raro o excepcional, ni mucho menos.

El diablo o el demonio, Lucifer o Satanás, el bu, el hombre del saco, ogros, brujas, el duende, ánimas, la mano negra, el papao, el moro, o el judío, etc... Hay infinidad de figuras monstruosas o temibles, son los denominados "asustaniños" en el folclore oral tradicional, en cuentos, leyendas y canciones populares.

Si realizamos un análisis más fino del asunto podemos afirmar que se trata de mensajes de adultos para adultos, o para niños mayores, que de alguna manera llegaron a ser melodías para acunar y dormir a los más pequeños, entre otras cosas, seguramente por su tonada y ritmo de balanceo que la hacía propicia en reconvertirse en canción de cuna. Hay numerosos casos y ejemplos de melodías de adultos que en algún momento se trocaron en canciones infantiles que acompañan juegos, o simplemente son entonadas por los pequeños -muy conocido es el caso de los romances y de los corridos-, lo mismo aconteció con los cuentos populares. O simplemente, la creación popular no reparó en las letras y se le hizo fácil elegir unos mensajes con cierta carga de temor, al fin y al cabo no se entendía (Amades, 1951), y la canción cumplía su misión: consolar y dormir a los bebés.

"Duérmete, niño mío,  
que viene el coco,  
a pillar a los niños  
que duermen poco.  
Duérmete, niño mío,  
que viene el lobo  
y se lleva a los niños  
que duermen poco"  
(canción de cuna, España)

"Duérmete, mi niño,  
que ya viene el bu,  
se lleva a los niños  
así como tú"  
(Duérmete, mi niño,  
canción de cuna, España)

"Duérmete, mi niño,  
que viene la cucamora  
a llevarse a los niños  
que lloran"  
(Duérmete, mi niño, canción de cuna,  
España)

"Duérmete, niñito,  
que ahí viene el coyote  
y te va a llevar  
como al guajolote"  
(canción de arrullo, México)

"ya viene el nanual,  
y a los que no duermen  
se los va a llevar"  
(canción de arrullo, México)

"...duérmete, niñito,  
duérmete, papá,  
que ahí viene el cojito  
y te comerá"  
(canción de arrullo, México)

En alguna ocasió, la figura del padre también se utiliza para asustar, en boca de la madre.

“Lloraba el niño en su cuna  
y le decía su madre:  
no llores que viene el toro.  
Y era que entraba su padre”  
(Lloraba el niño en su cuna, canción de  
cuna, España)

“Duérmete, niño, en la cuna.  
Y dice su madre:  
-Cállate, que viene el coco.  
Y era su padre”  
(Duérmete, niño, en la cuna, canción de  
cuna, España)

### **Las amenazantes que intimidan**

Las nanas o canciones de arrullo también presentan otro lado oscuro: la amenaza con el castigo y el maltrato hacia los infantes de forma directa y explícita. Lo cual parece, de entrada, cruel. Insistimos, a pesar que no se entienda en algunas ocasiones. La canción infantil en general tiene un amplio repertorio en este sentido (Fernández Poncela, 2005a).

“que si no se duerme  
le doy un trancazo”  
(canción de cuna, España)

“venga su padre y le calle,  
si no, le tiro al corral”  
(canción de cuna, España)

“Ea la ro-ro...  
¿No hay quien le dé a este  
niño con un ceporro?”  
(canción de cuna, España)

Resulta sorprendente esta nana (y las siguientes) por su extremada agresividad. Es seguro que las madres y los padres pueden perder la paciencia con un bebé llorón, pero no tanto como para atizarle al pobre infante con una estaca de madera. En la recopilación de Rodríguez Marín (*Cantos populares*, I, 1882) se da noticia de ciertas variantes de esta última nana. Dice su autor que, seguramente, la autora fue “alguna nodriza sin entrañas”, sin embargo, también es posible que se trate de una broma del propio recopilador” (Calles Vales, 2000:184).

Respecto al tema del maltrato infantil, que estas letras parecen justificar con cierta “naturalidad”, poco hay que decir, desafortunadamente, la gente comenta y las encuestas ratifican, que es hoy una realidad en algunas latitudes. Por supuesto, que la causa no son los mensajes de las canciones, ni mucho menos, pero y en todo caso, una llamada de atención, porque ahí hay una especie o suerte de legitimación.

En ocasiones, también aparece el chantaje: se ofertan cosas al pequeño o pequeña –tortas dulces, hermosas naranjas, flor de azahar-, como si éste pudiera entender, o si lo hiciese con la contradicción que no será recompensado al despertarse, si obedece. O se ofrece el

acompañamiento o bendición de figuras religiosas –te acompaña la Virgen y el Niño Dios-, como si ello fuera algo real.

“La Mare de Déu vindrà  
i mos portarà cosetes,  
a la butxaqueta nous  
i a les mans avellanetes”  
(Amades 1982:4).

“¿Qué le daremos al niño chiquito  
con que se pueda reír y alegrar?  
Un lindo ramo de hermosas naranjas  
con verdes hojas y flor de azahar” (canción  
de cuna, España)

“...que sa mare anirà al camp  
li portarà cosetes:  
a la falda, pinyonets,  
a les mans, avellanetes”  
(Amades 1982:5)

“Duérmete, niño mío  
de mi corazón;  
te acompaña la Virgen  
y el Niño Dios” (canción de cuna, España)

“¿Qué le daremos al niño bonito,  
qué le daremos mejor para él?  
Vamos a hacerle unas tortas muy dulces  
de blanca harina, de nueces con miel”  
(canción de cuna, España)

“A tós los niños güenos  
Dios los bendice;  
pero a los que son malos  
les da lombrices” (canción de cuna, España)

A veces el ofrecimiento es monetario –real, dineral o centavo- o material –te voy a comprar todos los juguetes-. Sin tener en cuenta si el niño comprende o no y con clara intención de incumplir la promesa hecha, en ocasiones de manera explícita –“se lo volvería a quitar”-, y conformando un tipo de educación y comunicación muy concreta. Lo que cambia entre México y España, es la moneda ofrecida en el chantaje, el mensaje e intención es la misma.

“Si este niño se durmiera,  
yo le daría un real,  
y después de dormidito  
se lo volvería a quitar”  
(Le daría un dineral,  
canción cuna, España)

todos los juguetes  
que hay en el bazar”  
(Duérmete, mi niño,  
canción de cuna, España)

“Duérmete, bien mío,  
duerme sin cuidado,  
que cuando despiertes  
te daré un centavo”  
(canción de arrullo,  
México)

“...que si tú te duermes,  
te voy a comprar

## Discusión

A modo de reflexiones finales se puede decir que la nana, la canción de cuna o arrullo es una melodía que en su origen, parece ser, tenía un cierto sentido mágico, ya que perseguía alejar a los malos espíritus. Hoy en día su valor o utilidad práctica es consolar o dormir acunando y arrullando a los bebés. Invitar al sueño de las y los más pequeños, para el descanso de éstos y también, por supuesto, de sus progenitores. Su musicalidad y ritmo, conjuntamente con el desarrollo de afectos, entre madre e hijo, son los elementos básicos de dicha canción. Toda vez que ésta potencia el aprendizaje musical y verbal, crea un lazo afectivo y de seguridad.

En cuanto al discurso, mensajes y letras concretas de las canciones que es sobre lo que nos hemos abocado en esta página de manera concreta y particular, los temas son variados, predominando los que tienen que ver con elementos de la naturaleza o con la institución de la iglesia católica y sus imágenes religiosas en general –melodías que no hemos traído a estas páginas pero que por supuesto sí existen-. Pese a lo cual, existe también otro grupo numéricamente importante sobre temáticas que en vez de invitar al niño o niña al sueño, lo asustan con determinados personajes cuya función básica es atemorizar a los pequeños. Otras amenazan incluso con golpes, aunque son las menos. Y otro grupo más, chantajea ofreciendo cosas materiales y además algunas señalan que luego se lo quitarán. Más aún, hay las que muestran una imagen de las mujeres-madres, pero con el agravante de utilizar la primera persona del singular y estar dirigidas a los propios hijos, que las dibujan agotadas y sobrecargadas de trabajo, cansadas, exhaustas, tanto en su rol materno y del cuidado infantil, como y también en su rol de ama de casa y ejecutora del trabajo doméstico, ambas cuestiones en exclusividad. Todo esto es algo para detenerse a pensar de forma profunda.

A la pregunta del porqué de estas letras concretamente en el tema de la imagen de la mujer-madre ofrecemos algunas explicaciones a nuestro alcance. Se trata de un reflejo de la realidad de las madres, ya que su doble rol es casi siempre agotador, tanto física como emocionalmente hablando, especialmente en los primeros meses de vida del bebé. Y éstas movidas por sus sentimientos los expresan en las canciones de cuna o arrullo que entonan con sus pequeños, envueltas en su vida cotidiana y las experiencias que están sintiendo. Este reiterar la realidad en la cual están sumidas las hace compadecerse de su destino toda vez que se liberan, a través del canto. Se realiza un doble camino que va desde la identificación-reproducción-resignación hasta, si así lo queremos ver, la expresión-desahogo. Un recorrido que también se observa en las telenovelas femeninas,

por citar otro espacio del discurso social popular relacionado con la construcción social de los géneros (Fernández Poncela, 2000; 2002b). Al interrogante del para qué, la cosa se complica algo más, ya que parece claro que aunque algunos bebés no entiendan los mensajes, otros sí, depende de la edad y del grado de desarrollo psicosocial del niño o niña en cuestión (Delval 1999). Pero en todo caso es una clara muestra de la reproducción socio-cultural de los roles de género y del materno en particular, así como, de la división del trabajo con la adjudicación del doméstico para las mujeres. Toda vez que se reproduce una imagen de víctima-abnegada, una mujer sacrificada y sufridora, que con este mensaje parece implorar el amor y la valoración de sus propios hijos. Reproducción social y demanda de valoración, dos cuestiones que transitan en las letras de estas canciones, además de lo anteriormente mencionado en torno al poder expresar junto al resignarse, también. Pero todo esto no son más que interpretaciones especulativas.

Pero qué hay con los mensajes de los “asustaniños”, qué significan las amenazas y chantajes. Será por costumbre, se tratará de endoculturación primaria tal vez inconsciencia social o introyección planeada. En fin que sobre todo esto se puede especular mucho. Y el objetivo de este trabajo era solo darnos cuenta, que no es poco. ¿Qué cantamos a nuestros hijos/as? Cómo y cuándo lo hacemos, qué mensaje transportan las letras de las tonadas. ¿Qué expresamos y qué queremos expresar? Tomar conciencia de lo que cantamos, elegir con conciencia seguir haciéndolo o cambiar, pero sabiendo conscientemente lo que decidimos.

Aquí hemos mostrado algunos mensajes de la canción de arrullo o de cuna, lejos del romanticismo que sobre ella se suele tener, desentrañando mensajes y demostrando el lado oscuro de las mismas. Éstas se encuentran inscritas dentro de un discurso social hegemónico en nuestras sociedades de hace algunos años, y aún de hoy en día, formando parte del imaginario social del universo simbólico, a menudo legitimador del estado de las cosas (Berger y Luckmann, 1986). Una acción orientada a crear y recrear definiciones y sistemas de valores que agrupa a colectividades culturales. Un discurso que señala, prioriza, legitima y reproduce el papel femenino en la sociedad como ama de casa, responsable de las tareas domésticas y del cuidado infantil en su rol maternal.

Las nuevas canciones de cuna parecen variar en sus letras, porque la sociedad también está cambiando; sin embargo, no por ello, las viejas dejan de entonarse, y constituyen hoy por hoy, los mensajes que dirigimos a nuestra infancia, ya sea en audio, ya por medio de los labios maternos, paternos o familiares en general.

Hasta aquí la presentación de la letra de una selección de canciones de cuna de diferentes países y en dos idiomas cuyo objeto ha sido darse cuenta y llamar la atención de las letras de dichas canciones. Objetivo cumplido así como hipótesis probada en el sentido de ver la paradoja de las letras de la canción de cuna que persigue en principio arrullar a la niña o al niño, tranquilizarlo y dormirlo, y que lo hace con unos mensajes verbales que más bien si fuesen procesados cognitiva, semántica y emocionalmente hablando provocarían desazón, temor, e incumplirían su propósito de tranquilizar y dormir al bebé. Este tipo de canción, como otros no son quizás a veces las más ideales y las mejores, son las que son, las que cantaron nuestras abuelas, las que entonan en la televisión, algunas atravesaron siglos, idiomas y continentes, forman parte tal vez ya del inconsciente colectivo, de nuestra socialización primaria, y hoy tenemos el poder de revisarlas, repensarlas, cambiarlas o no, en todo caso reflexionar sobre sus letras, que cual mantra resuena en los pliegues de nuestras culturas en los químicos de nuestro cerebro, y en la vibración de nuestras células neuronales del corazón.

Así las cosas ¿te gustaría dormir a tus hijos/as o a tus nietas/os con esta canción? La respuesta, como la otra canción dice no “está en el viento” está en ti, y por supuesto, en mí.

## Bibliografía

- Amades, J. (1951) *Folklore de Catalunya. Cançoner*. Barcelona: Selecta.
- \_\_\_\_\_ (1982) *Folklore de Catalunya. Rondallística*. Barcelona: Selecta.
- Basaglia, F. (1983). *Mujer, locura y sociedad*. México: UAP.
- Berger, P.L. y Th. Luckmann (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Calles, Vales, J. (2000). *Cancionero popular. Recopilación de las canciones populares y romances tradicionales de todos los tiempos*. Madrid: Libsa.
- Delval, J. (1999). *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Fernández Poncela, A. M. (2000) *Protagonismo femenino en cuentos y leyendas de México y Centroamérica*. Madrid: Narcea.
- \_\_\_\_\_ (2009). Diferències de genere a la cançó popular. *Revista de Catalunya*, 254.
- \_\_\_\_\_ (2008). Imatges i missatges a la cançó popular. *Afers. Fulls de recerca i pensament*, 59.
- \_\_\_\_\_ (2005b). Canción de cuna: arrullo o desvelo. *Anales de Antropología*, 39.

- \_\_\_\_\_ (2005a). *Canción infantil: Discurso y mensajes*. Barcelona: Anthropos.
- \_\_\_\_\_ (2002a). *Pero vas a estar muy triste y así te vas a quedar. Construcciones de género en la canción popular mexicana*. México: INAH.
- \_\_\_\_\_ (2002b) *Estereotipos y roles de género en el refranero popular. Charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas. Proveedores, maltratadores, machos y cornudos*. Barcelona: Anthropos.
- Menéndez-Ponte, M. y Serna, A. (1999). *Duérmete, niño. Antología de nanas*. Madrid: Ediciones sm.
- Mostaza i Vidal, J. M. (estudi) (1996). *La canço de bressol. Vol I Part Musical. Vol II Part Literaria*. Sant Esteve Sesrovires: Diputació de Barcelona.

## La implicació de les famílies en l'avaluació del programa d'Educació Emocional de l'Escola Guinardó

### Families involvement in the Escola Guinardó Emotional Education programme assessment

**Sheila Vilaseca Baró; Diana Vilaseca Baró**

[dianav@escolaguinardo.cat](mailto:dianav@escolaguinardo.cat)

**Escola Guinardó de Barcelona**

**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. Després d'un procés evolutiu compartit, el curs 2012-13 vam implantar la matèria d'educació emocional a tots els nivells educatius (des de P3 fins a 4t d'ESO), sense renunciar a la transversalitat del programa. D'aquesta manera adequàvem el projecte curricular al nostre projecte educatiu.

Aquest canvi d'accent en la intervenció va anar acompanyat d'un procés d'avaluació del disseny del programa. Així, el curs 2012-13 el personal docent de l'escola i l'alumnat van avaluar el projecte. El curs següent, i com a resultat del treball final de Postgrau d'Educació Emocional i Benestar d'una de les autores d'aquesta comunicació, ens vam plantejar l'avaluació del Programa d'Educació Emocional de l'escola des de la perspectiva de les famílies.

L'explicació del nostre projecte, els resultats d'aquestes avaluacions i les conclusions pertinents és el que s'exposa en aquesta comunicació. Aquesta però es veu completada amb l'elaboració d'un vídeo per part d'un grup ben especial d'alumnes de 3r d'ESO de l'escola on, des de la seva mirada, ens mostren l'abast del programa d'Educació Emocional.

**Paraules clau:** Educació Emocional; família; avaluació.

**Abstract.** The academic year 2005-06 we began a conflict management programme in our school which already included the management of emotions as one of the five areas of work. After a development process shared with all the teachers, the 2012-13 year we introduced the emotional education subject in all educational levels (from P3 to 4th ESO), without resigning from the mainstreaming of the programme. We adequate the curricular project to our educational project.

This change of emphasis in the intervention was accompanied by a process of evaluation of the design of the programme. Thus, during 2012-13 school staff and students evaluated the project. The following year as a result of the final project of the Postgraduate on Emotional Education and Well-being of one of the authors of this paper, we considered to evaluate the emotional education programme from the perspective of the families.

The explanation of our project, the results of these evaluations and the conclusions of them are the contents of this paper. Moreover, this is supplemented by the recording of a video made by a very special group of 3rd ESO students where they show the scope of the EE programme from their perspective.

**Keywords:** emotional education; family; assessment.

## Introducció

Des del curs 2005-06 l'educació emocional forma part del projecte educatiu de l'Escola Guinardó. Inicialment era un dels cinc eixos de treball del programa de gestió dialogada de conflictes compartint espai amb treball cooperatiu, habilitats comunicatives, resolució de conflictes i treball de la diversitat. Tots ells, estretament vinculats a l'educació emocional. El curs 2013-14 donàvem inici a un nou impuls al programa que passava a dir-se d'Educació Emocional (en endavant, EE) per tal de posar l'accent en l'eix sobre el que volíem que girés la nostra actuació. La transició de l'antic al "nou" programa consistia fonamentalment en convertir l'educació emocional en una matèria específica des de P3 a 4t d'ESO. Així a Educació Infantil, Primària i 1r d'ESO disposaria d'una hora setmanal i tindria la consideració curricular d'alternativa a la religió (ara adaptada a Educació en valors). Des de 2n a 4t d'ESO (per disponibilitat horària) l'EE 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.

Aquest canvi va comportar un seguit d'actuacions complementàries, algunes de les quals anaven específicament adreçades a les famílies:

- Explicar breument a les reunions generals de pares i mares el Programa d'EE. Recordar, que des del curs 2010, el dossier específic per cicles que l'escola adreça a les famílies conté, entre altres, pautes i orientacions per facilitar l'EE de l'alumnat a casa.
- Mantenir el curs d'introducció a la gestió dialogada de conflictes i EE adreçat a les famílies i que es fa en cursos alterns.
- Seguir fent les sessions de formació continua mensuals amb les famílies i mestres que desitgen ser mediadors/es.

Aquest canvi fou objecte d'una comunicació presentada a les Jornades d'Educació Emocional del 2013. La part final d'aquesta anunciava la nostra voluntat d'avaluar l'input (recursos humans, estratègies d'intervenció, possibles obstacles, coherència interna) i 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). I així ho vàrem fer.

El curs següent (2013-14) vàrem afegir a les famílies en l'avaluació del programa. El resultat de tot plegat és l'objecte de la present comunicació, que hem volgut completar amb un vídeo, elaborat per un grup d'alumnes de 3r d'ESO -amb la col·laboració de pares de l'escola-, que posa imatges a les paraules que trobareu tot seguit.

El marc teòric del programa d'Educació Emocional de la nostra escola segueix el model CIPP de Stufflebeam (2002). Aquesta modalitat d'intervenció es centra en l'anàlisi de 5 punts: anàlisi del context, identificació de necessitats, disseny del programa, aplicació del programa i avaluació. L'objecte d'aquesta comunicació es centra en el darrer d'aquests punts: l'avaluació del programa d'EE.

En el nostre cas, adaptem alguns dels mecanismes proposats per aquest model. Així, vàrem donar per fet l'anàlisi del context (que ja s'havia realitzat en els inicis, quan el programa es deia gestió de conflictes i EE) i durant el primer trimestre del curs 12-13 vam validar els objectius generals i específics del programa d'EE de l'escola. Aquests objectius els entenem com el que ens agradaria assolir quan el nostre alumnat finalitzi la seva etapa escolar a 4t d'ESO.

Amb els resultats d'aquest primer curs d'implementació del programa, vàrem voler respondre a un buit que ens havia quedat pendent: la implicació de les famílies. Així, amb la inestimable col·laboració de la Dra. Núria Pérez-Escoda, vàrem dissenyar 3 qüestionaris pensats per a que fossin els pares i mares de l'escola els que enriquessin el programa. El que volíem comprovar, en aquesta avaluació exploratòria era:

- Quin era el grau de coneixement del programa d'EE dels pares i mares.
- Quin era el seu impacte, des de la percepció de les famílies, en els seus fills i filles.
- Quina era la visió de les famílies sobre el programa.
- Quines necessitats de formació, en aquesta matèria, sentien les famílies del nostre alumnat i en quin format les preferien.
- Veure, a partir de l'opinió de les famílies, com podíem traçar la línia de treball amb aquest col·lectiu per tal de guanyar un àmbit més d'influència.

## Desenvolupament

### ***El treball amb i dels docents i l'alumnat***

Conèixer la impressió dels docents i trobar el punt just entre impulsar el programa i no forçar el ritme era especialment important el curs en el que dotàvem a l'EE d'un horari específic i de la consideració de matèria. Això comportava que totes les tutories haguessin de programar aquesta matèria i capacitar-se per impartir-la.

L'impuls de la direcció pedagògica de l'escola ens plantejava alguns dubtes: ¿Era millor esperar a que la majoria del claustre es formés en educació emocional per aplicar el programa amb l'alumnat? ¿La formació dels docents garantiria ser un bon model de persones emocionalment intel·ligents? ¿Qui formaria millor en Educació emocional, qui més en "sabia" o la tutoria?

Per mirar de donar-hi resposta vàrem fer ús d'aquest seguit d'instruments:

- Enquesta als docents (per saber el seu nivell de formació en EE i d'entusiasme).
- Observacions participants a la classe d'EE de tots els nivells educatius (de P3 a 4t d'ESO). A més de valorar l'adequació de les activitats a l'edat, ens permetia percebre la comoditat dels docents.
- Consulta col·laborativa: assistència de la coordinadora a una reunió trimestral per cicle i entrevistes amb tutories i especialistes per copsar l'interès i les inquietuds.
- Celebració de dos claustres monogràfics (un d'ells formatiu en tècniques de relaxació i concentració). Això ens va permetre saber el nivell de consens en l'elaboració dels objectius finalistes del programa i en el disseny d'instruments de recollida de dades.
- Recull de les programacions i de les activitats realitzades (i valorades).
- Enquestes a l'alumnat: es van fer 2 models d'enquesta (Primària i ESO) que havien de ser contestades, a través de la plataforma digital de l'escola, pels alumnes des de 3r de Primària fins a 4t d'ESO. L'entrevista a l'alumnat de Primària tenia 8 preguntes i buscava donar resposta al nivell de satisfacció amb les activitats, conèixer quines activitats havien agradat més i quines menys, saber si les mateixes havien servit per millorar les relacions amb els companys/es i/o amb els mestres, destacar si havien après coses útils i quines i, finalment, veure què es podria millorar. L'enquesta a l'alumnat de l'ESO, de 10 preguntes, afegia algunes relacionades amb l'adequació de les activitats a la seva edat i sobre si creien que l'EE havia contribuït al seu desenvolupament personal.
- Entrevistes de la coordinadora del programa amb aproximadament 4 alumnes de cada nivell educatiu des de 1r de Primària fins a 4t d'ESO.

### ***El treball amb les famílies***

Hem d'explicar que el desenvolupament d'aquesta fase de l'avaluació va estretament vinculat al pràcticum del Postgrau d'EE i Benestar, en tant que ens facilitava comptar amb l'assessorament de la Dra. Núria Pérez i la seva valuosa experiència. A més, comptava ja d'inici amb la col·laboració del grup de pares i mares de mediació (que des del principi es van engrescar i ens van oferir ajut).

En aquest procés, vam prendre la decisió de fer el formulari extensiu a totes les famílies de l'escola, fer-lo en línia i organitzar-lo per cursos. Així, vam elaborar un primer qüestionari de "sensibilització", un segon d'avaluació del programa i oferiríem la possibilitat de fer el QDE-A del GROU a les famílies que ho desitgessin.

La idea inicial era avaluar la visió de les famílies sobre els aspectes d'EE que treballàvem amb els seus fills i filles. Però en el pilotatge amb els pares i mares del grup de mediació ens van fer veure el seu desconeixement dels aspectes concrets que s'abordaven a cada curs i, per tant, la impossibilitat d'avaluar-los. Així doncs, l'objectiu del pràcticum es va anar ampliant i reformulant.

Vam informar a l'assemblea (som cooperativa de mestres), al Claustre i vam demanar que es presentés la proposta de treball a les famílies -en el context de la segona reunió general de curs i després de la presentació dels resultats de l'avaluació del programa d'Educació Emocional de l'escola- i se'ls convidés a participar-hi. Per a rebre les seves valoracions, ens vam plantejar dues fases:

- Una d'escalfament, on vam plantejar un qüestionari que es titula "Eduques emocionalment al teu fill/a la teva filla?"<sup>1</sup>. Aquí se'ls convidava a fer un petit anàlisi del seu estil educatiu a partir d'unes situacions més o menys quotidianes.
- L'altra, especialment valuosa per a nosaltres, era un qüestionari de valoració del programa d'Educació Emocional centrat en alguns aspectes concrets.

La comunicació amb les famílies fou mitjançant correu electrònic i a través de la intranet de l'Escola Guinardó. La resposta de les famílies, molt més elevada del que podíem preveure, li ha donat més valor a l'estudi. El que està clar però és que no tindria cap sentit haver-lo fet sense el camí que hem recorregut prèviament.

## Resultats

### **Avaluació dels docents**

El curs 2012-13 avaluàvem el disseny del programa i ho fèiem recollint el parer de docents i alumnat. En aquesta línia les enquestes anònimes als i les docents, realitzades el febrer de 2013 a 40 de les 46 persones que formen el claustre, indiquen que un 90% creu que està bé que dediquem una hora setmanal a la realització d'activitats relacionades amb l'educació emocional. Preguntats si era prioritari dedicar-la a altres coses, un 97% considera que no. Un 95% dels docents creu que l'EE és una qüestió transversal en la que

<sup>1</sup> Basat en el qüestionari "¿Educa a sus hijos con inteligencia emocional?" Álvarez González, M. (coord.)(2006): *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Praxis. Pàgines 132-136.

s'hauria d'implicar tot el claustre. Tot i així, el recull d'activitats que van fer les tutories a final de curs quasi no incloïa les dinàmiques d'EE fetes en altres matèries.

Pel que fa a l'opinió dels docents referides a qüestions de disseny del programa:

- Només un 20% considera que les activitats que es puguin realitzar a l'aula sobre l'EE no serveixen de gaire, ja que després l'alumnat no ho aplica fora de l'aula i un 90% considera que l'EE és molt important pel seu desenvolupament integral.
- Un 76% creu que les tècniques de relaxació/concentració són molt importants pel desenvolupament integral de l'alumnat, un 21% creu que regular.
- Un 62% considera que hi ha una part important de l'EE que està fora del seu abast, ja que té a veure amb el currículum ocult i no tenen clar que actualment els mestres de l'escola siguem prou "emocionalment intel·ligents".

Malgrat que un 72% manifesta haver realitzat algun curs relacionat amb l'educació emocional, el mateix percentatge considera que el professorat del centre no està prou ben format. Potser per això, un 80% estaria disposat a realitzar algun curs de formació d'educació emocional i només un 54% es considera preparat per portar a terme la matèria d'EE. Aquesta "severitat" amb la que es jutgen els docents sembla que no té massa raó de ser, si considerem l'opinió de l'alumnat.

Calia veure com responien les tutories a la demanda de l'equip pedagògic d'impartir la matèria d'EE. A jutjar per les opinions recollides, fou un encert sense matisos a Infantil i Primària, però alguns docents de Secundària van manifestar sentir-se incòmodes impartint la matèria i sembla que la majoria dels docents de l'ESO seria partidari de que l'impartissin persones preparades per a fer-ho. Curiosament, a l'enquesta que van fer els docents, un 43% creu que la matèria l'haurien d'impartir els mestres que estiguin més capacitats per fer-la, un 44% creuen que ho ha de fer la tutoria i la resta no es pronuncia.

### ***Avaluació de l'alumnat***

Pel que fa a les enquestes a l'alumnat, van ser respostes per tots els nivells excepte 5è de Primària (la tutoria no va tenir temps). Van ser contestades per quasi la totalitat dels grups- 300 persones- excepte a 4t d'ESO (on només la van respondre 18 persones de 53). De totes maneres, aquest fet es va compensar (parcialment) entrevistant a un bon gruix d'alumnes de 4t d'ESO. Les estadístiques i els comentaris que corresponen a cada nivell excedeixen l'espai d'aquesta comunicació. Destaquem que:

- El nivell de satisfacció amb la matèria d'EE és molt alt a tots els nivells excepte a 2n i 3r d'ESO. Molt ben valorat a 3r EPRI i a 1r i 4t d'ESO. Això no és fruit només del recull quantitatiu sinó dels comentaris que l'alumnat va afegir a mode d'observacions.
- Tots els nivells de Primària consideren en un percentatge molt elevat que els ha ajudat a millorar la relació entre companys. A 1r d'ESO disminueix significativament i a la resta de cursos directament creuen que no (molt especialment a 2n i 3r d'ESO).
- En percentatges menys contundents, en general, també a tots els nivells de Primària consideren que els ha ajudat a millorar la relació entre mestres i alumnat. A 6è el percentatge disminueix i a tota l'ESO consideren que no la majoria dels enquestats.
- Preguntats per si creien que el que havien après els podia ser útil, els resultats segueixen sent entusiastes a la Primària (91,5% a 3r i 4t de Primària i 100% a 6è) i disminueixen a l'ESO, per bé que es mantenen majoritàriament a la banda del sí (85,7% a 1r d'ESO, 58,3% a 2n d'ESO, 66,6% a 3r d'ESO i 72,2% a 4t d'ESO).
- A la pregunta (a l'ESO) sobre si creien que les activitats eren adequades a l'edat, la gran majoria consideren que sí (hi ha més dubtes i crítiques a 2n i 3r d'ESO on es considera que eren massa infantils o sobre aspectes que ja coneixien).
- També només a l'ESO es preguntava si creien que la matèria contribuïa al seu desenvolupament personal. Les respostes possibles eren molt/bastant/poc/gens. Molt pocs alumnes han considerat que molt i, en general, creuen que més aviat poc o gens (excepte a 1r d'ESO on la majoria considera que bastant).

Per comentar les de Cicle Inicial (que no tenen opció de contrast amb les enquestes, ja que vam valorar que eren massa petits per fer-les), segueixen les opinions de la Primària: els hi encanten les classes i destaquen com activitats preferides la relaxació i els massatges.

Així doncs, l'avaluació finalitzada el juny de 2013 ens va donar com a resultat:

- Que havia estat un encert rotund dotar d'una franja horària específica a la matèria d'EE. Així ho demostren les opinions de l'alumnat i de les tutories (que valoren també l'aprofundiment en el coneixement de l'alumnat que els hi ha suposat) i així ho mostra l'entusiasme de les famílies (les tutories, especialment de Cicle inicial i Cicle Mitjà comenten que el tema de l'EE surt molt a les entrevistes).
- La necessitat de fer petites correccions a les programacions dels nivells educatius que han funcionat i replantejar-nos només les programacions de 2n i 3r d'ESO.
- Que calia intensificar el treball de relaxació i concentració a l'aula.

### Avaluació de les famílies

En el moment de començar l'estudi, vàrem prendre la decisió de fer els qüestionaris en línia perquè l'escola utilitza habitualment una intranet com a mitjà de comunicació i d'informació amb les famílies. Només teníem un antecedent de consulta, feta el curs anterior i referida a un tema de canvi d'horaris i, malgrat la importància que això tenia per la logística familiar, la participació no va arribar a un 15% del total. A partir d'aquest únic referent vam obrir l'enquesta a tots els pares i les mares, des de P3 fins a 4t d'ESO.

Taula 1. Participació de les famílies en l'estudi.

	Qüestionari 1	Qüestionari 2	QDE-A GRUP
<b>Total Infantil</b>	63	44	22
<b>Total Primària</b>	97	67	37
<b>Total ESO</b>	67	54	23
<b>Total Escola</b>	227	175	82
<b>% participació</b>	46,3%	35,7%	16,7%

Al marge de les conclusions que puguem treure després de cadascun dels qüestionaris, estem més que satisfetes perquè la primera lectura és que a les famílies de l'Escola Guinardó no els hi resulta gens indiferent el tema de l'EE ateses les xifres de participació (Taula 1).

#### A. Resultats Q1: "Eduques emocionalment al teu fill/ a la teva filla?"

Aquest primer qüestionari està basat en un altre que té format de magazine<sup>2</sup>. Es presenten una sèrie de situacions i els pares i les mares trien quina seria la resposta per cada cas. Cadascuna d'elles s'adequa a un model de comportament. Els casos estan agrupats en dos blocs de preguntes: Bloc 1 (Respostes en el marc d'expressar, criticar o fingir) i Bloc 2. Respostes en el marc de raonar, empatitzar o evitar). Al final de cada bloc de situacions, les famílies assenyalen quina és la resposta que majoritàriament han donat.

<sup>2</sup> Basat en el qüestionari "¿Educa a sus hijos con inteligencia emocional?" Álvarez González, M. (coord.)(2006): *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Praxis. Pàgines 132-136. Font: La Vanguardia Magazine (21/06/1998)

Hem de partir del fet que vam plantejar aquest primer qüestionari més com un “escalfament” previ al d’avaluació del programa d’EE de l’escola que no pas com una eina per treure’n grans conclusions. Ara bé, vista l’elevada participació de les famílies, se’ns fa interessant fer un breu resum dels resultats que ens pot dibuixar una mica el perfil d’aquest 46,3% dels pares i mares de la nostra escola que han respost al qüestionari.

Per poder-ne fer una lectura més clara, hem agrupat els resultats de les opcions triades en una taula que recull en lila el còmput de respostes “positives” (en tant que segueixen un patró de comportament emmarcat en expressar, raonar i empatitzar) i en blau el còmput de respostes “negatives” (en tant que segueixen un patró de comportament emmarcat en evitar, criticar i fingir).

Taula 2. Resultats del Q1

Respostes	1C (Expr.)	2C (Raon.)	2A (Empat.)	2B (Evit.)	1A (Crit.)	B (Fing.)
<b>Total Escola</b>	187	167	55	6	16	25
<b>% sobre la part.</b>	82,4%	73,6%	24,2%	2,6%	7%	11%

Les respostes majoritàries (amb diferència) són les que estan en el marc d’expressar i raonar. Les segueixen, a certa distància les respostes empàtiques. O sigui, les respostes positives són les que tenen més interioritzades (si més no a nivell teòric) (Taula 2).

En tots els cursos avaluats es manté aquesta prioritat per expressar, seguida de les respostes raonades i, en tercer lloc, les empàtiques amb només tres excepcions: A P3 i 3r EPRI prioritzen raonar abans que expressar (tot i que la diferència és mínima). A 1r EPRI coincideixen les respostes raonades i expressades. Podríem dir que veuen clar que cal expressar i això suposa un bon suport al programa, en tant que donen un bon exemple als seus fills i filles i ajuda a un bon pronòstic d’implementació. També mostren tenir clar que cal RAONAR, fet que ajuda a donar – des de casa també – un escenari que ajudi als nens i nenes, nois i noies, a prendre consciència de les situacions. També li donen importància a empatitzar, tot i que la diferència amb raonar i expressar és clarament notable. Llegim com a positiu aquest tercer lloc, en el marc de que és una habilitat més complexa d’aplicar i més costosa d’entrenar.

Tot i que les respostes “negatives” són xifres realment baixes, podem treure’n les següents conclusions: l’estil predominant, entre els que no són positius, és fingir. Aquest va seguit de criticar i en darrer lloc, realment poc significatiu, evitar. Com que els nombres

no són realment rellevants, en tot cas només faríem una reflexió -en el marc d'una possible formació a famílies- referida a la felicitació per haver donat aquests percentatges tan baixos. Podem oferir, a qui ho sol·liciti i cregui que ho necessita, eines per treballar aquests aspectes.

#### *B. Resultats Q2: L'avaluació del programa d'EE de l'Escola Guinardó*

Per fer l'anàlisi dels resultats del segon qüestionari, centrat en la percepció que tenen les famílies del nostre programa d'EE, partirem del fet que hi han participat 175 famílies que representen un 35,7% del total que integra l'escola. Com que és en el que hem volgut posar èmfasi en l'estudi, farem l'anàlisi pregunta a pregunta:

**Pregunta 1:** Saps que a l'Escola Guinardó es treballa l'Educació Emocional? De les 175 famílies, 173 saben que es treballa i 2 no.

**Pregunta 2:** Com n'has tingut coneixement? Se'n fa una bona difusió des de les tutories, els fills i les filles en parlen a casa, és important la visibilitat en l'horari i també es fa una bona informació del programa a les entrevistes de prematrícula.

**Pregunta 3:** Com creus que el teu fill / la teva filla valora les dinàmiques que treballem sobre Educació Emocional? La mitjana global de centre és 7,2: la percepció sobre el grau de satisfacció del seu fill/a amb les dinàmiques treballades a EE és notablement positiva.

**Pregunta 4:** Has notat algun canvi en la teva filla / el teu fill, relacionat amb la gestió de les seves emocions des de que es treballa el tema a la nostra escola? La mitjana global de centre és 5,7. Sobre aquesta mitjana, destaquem:

- La percepció de les famílies de P3 i de 1r d'ESO, que està molt per sota de la mitjana. Aquests resultats es poden explicar per l'edat de l'alumnat: en un cas és possible que es vegi menys l'impacte perquè encara són molt petits i en l'altre perquè just estrenen l'adolescència, amb tots els canvis que això suposa.
- Les percepcions d'impacte més altes estan a 2n i a 5è de Primària, que són els grups amb menys participació (en el qüestionari) de les famílies (9 a 2n i 5 a 5è).
- Els valors van en augment a Infantil, a mesura que avancen els cursos.
- Els valors són més estables a Primària (tret dels dos cursos abans esmentats), amb percepcions més positives.
- Els valors són més baixos a l'ESO, probablement derivats de l'edat i les seves característiques -tot i que augmenten sensiblement a 4t d'ESO.
- És la resposta amb la mitjana més baixa i, per tant, requerirà una reflexió més a fons en el Pla de treball de futur.

**Pregunta 5:** Diries que l'informe trimestral del teu fill / la teva filla et dóna informació també sobre el seu estat emocional? La mitjana global de centre és 6,6. Sobre aquesta mitjana, destaquem:

- A l'alça, els valors de P3, P5 i 1r de Primària. A la baixa, els valors de 4t i 5è de Primària i de 3r d'ESO.
- Els valors més alts, concentrats entre P3 i 3r de Primària, amb l'excepció de P4.
- Valors més estables entre sisè de Primària i els cursos de l'ESO (amb l'excepció de 4t d'ESO, que dóna valors notablement més alts que els quatre cursos anteriors).

Val la pena fer una anàlisi més profund d'aquests valors per veure si responen al curs o a l'enfoc i al pes que li dóna la tutoria.

**Pregunta 6:** A les entrevistes personals amb la tutoria, per parlar del vostre fill / la vostra filla heu tractat:

- Aspectes relacionats amb el seu estat emocional: la mitjana global de centre és 7,9. És un dels valors més estables i considerem molt positiu no només aquest fet sinó també l'elevat valor de la mitjana de centre, que ens fa pensar que la feina s'està fent bé.
- Aspectes relacionats amb el seu comportament: la mitjana global és 8,4. Els valors són alts i en general, força estables.
- Aspectes relacionats amb la seva relació amb els / les mestres: la mitjana global és 7,85. Tot i que els valors són alts, no són tan estables com en els altres apartats.
- Aspectes relacionats amb les seves relacions amb els companys i companyes: la mitjana global és 8,2. Cal però, parar atenció als pics a la baixa i fer-ne una reflexió.
- Aspectes relacionats amb el seu progrés en les diferents matèries: la mitjana global és 8,3. És un valor alt i força estable, però caldrà veure si els valors baixos es mantenen amb els cursos, els grups o les tutories. Els valors alts tenen sentit en tant que un tanca l'etapa d'Infantil i l'altra tanca l'ESO i implica el pas al Batxillerat o a Cicles Formatius.

**Pregunta 7:** Indica la importància que té per a tu que es parli de l'estat emocional de la teva filla / el teu fill en:

Els informes trimestrals: la mitjana global de centre és 9, el valor més alt fins al moment. No hi ha dubtes sobre la importància que té per a les famílies que es parli d'aspectes relacionats amb l'EE als informes trimestrals.

Les entrevistes amb la tutoria: la mitjana global és 9,4, que juntament amb la resposta anterior són els valors més alts de tot el qüestionari. Cal el professorat i l'Equip Directiu recordi que les famílies valoren especialment que es parli d'EE tant a les entrevistes com als informes i que no perdin de vista aquestes dades perquè són molt contundents.

**Pregunta 8:** T'agradaria rebre recomanacions per a treballar des de casa aspectes relacionats amb l'Educació Emocional? De les 175 respostes totals, 172 persones responen afirmativament (98,3%) i només 3 (1,7%) diuen que no. Les famílies mostren, una vegada

més, el seu interès per rebre recomanacions per a treballar des de casa aspectes relacionats amb l'EE i ho fan gairebé unànimement. Caldrà tenir en compte el que diuen per tal de respondre a la seva motivació.

**Pregunta 9:** En cas que consideris útil rebre aquestes recomanacions... En quin format les preferiries? Per ordre de preferència:

- Breus articles sobre alguns aspectes de l'edat de la teva filla / el teu fill: (8,4).
- Informació sobre els objectius d'EE que es treballen a cada curs: (8,3).
- Formació, per a pares i mares, en EE (virtual: blog amb consells, idees, activitats, vídeos...): (8).
- Formació, per a pares i mares, en EE (presencial: xerrades, tallers, conferències...): (7).  
L'avaluació presentada el juliol de 2014 (que incorpora l'opinió de les famílies) afegeix:
- L'inici d'un nou projecte el curs 14-15, suggerit per les famílies, d'alumnat mediador d'ESO que atén els conflictes dels més petits (Cicle Inicial i a Cicle Mitjà).
- La voluntat de crear una llista de distribució adreçada a les famílies que desitgen més informació sobre EE. A data d'avui, unes 80 famílies s'han apuntat a la llista que distribueix articles, informació sobre cursos i qualsevol cosa relacionada amb l'EE.

## Conclusions

Esperem haver estat capaces de transmetre la nostra satisfacció pel desenvolupament del programa. Ara sabem que tenim un bon disseny, però ens caldrà veure si aconseguim que l'alumnat assoleixi els objectius que ens hem marcat. Per això, el repte més important pel curs 14-15 és elaborar els indicadors i altres instruments d'avaluació que ens permetin saber si això és així. És a dir, impulsar l'avaluació del programa, ara sí, en termes d'impacte i efectivitat. A més, aquests indicadors possibilitaran donar resposta a una de les demandes més repetides per part de les famílies: facilitar-los pautes no només d'allò que treballem a EE sinó d'allò que considerem desitjable que es gestioni emocionalment a cada nivell educatiu.

Òbviament tenim altres tasques pendents: valorar si ens cal establir un sistema periòdic d'enquestes d'avaluació, interioritzar millor la transversalitat de l'EE, garantir que la tutoria integri la revisió de les activitats d'EE que ha fet el grup que puja, aplicar d'una manera més sistemàtica les tècniques de relaxació i concentració. Ara bé, sentim que l'EE ja forma part de la nostra cultura de centre, que tenim normalitzades les reunions trimestrals de seguiment amb la coordinadora, la celebració de dos claustres monogràfics anuals dedicats a l'EE (el proper, per cert, impartit per l'Institut d'Ecologia emocional),

l'anàlisi sistemàtic de sociogrames, la "immersió" en EE que fem als nous docents, la informació sobre l'EE que s'explica a les reunions generals de pares i mares i molts aspectes més. Constatem que enguany hi ha 30 pares i mares que s'han apuntat al curs d'introducció a la gestió de conflictes i l'EE que estem portant a terme, que les famílies valoren aquest fet diferencial i que trien la nostra escola per aquest motiu.

Queda molt per fer però ja hem fet molt. La consciència del camí recorregut i la voluntat de no deixar mai de ser aprenents no és que ens acompanyi, és que ens entusiasma.

## Bibliografia

Álvarez González, M. (coord.) (2006). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Madrid: Praxis. Pàgines 132-136.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_ (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21(1), 7-43.

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

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

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

Obiols i Soler, M. (2005). *Disseny, desenvolupament i avaluació d'un programa d'educació emocional en un centre educatiu* (Tesi doctoral). Recuperat de <http://hdl.handle.net/10803/2347>

Pérez Escoda, N. i Sánchez Gallardo, R. (2009). Actividades de autoaplicación para la mejora de las competencias emocionales. A M. Álvarez i R. Bisquerra (coords), *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.

Pérez Escoda, N. i Sánchez Gallardo, R. (2009). Desarrollo familiar en el contexto familiar (versió electrònica).

Sastre, G. i Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional*. Barcelona: Gedisa.

## Educar les emocions a través dels llenguatges artístics en contextos de vulnerabilitat

### Educating emotions through artistic languages in contexts of vulnerability

**Anna Mundet; Nuria Fuentes-Peláez; Crescencia Pastor**

[amundet@ub.edu](mailto:amundet@ub.edu)

**Universitat de Barcelona, Departament MIDE, Grup de recerca GRISIJ**

**Resum.** Aquest article presenta els resultats d'una recerca que té la finalitat de millorar l'educació emocional dels infants d'edats compreses entre 8 i 11 anys que viuen en condicions de vulnerabilitat social. Degut a aquestes, assisteixen als Centres Oberts, centres d'Atenció Primària de Serveis Socials. La investigació es va dur a terme a Barcelona i consta de dues fases: el disseny d'una proposta educativa d'educació emocional (*Emocio'n-ART*) a través dels llenguatges artístics i amb la implicació dels professionals i una fase de pilotatge i valoració de l'experiència.

La perspectiva metodològica per desenvolupar aquesta investigació és la recerca cooperativa perquè els participants són els informants i, a la vegada, agents del canvi. La finalitat de la recerca és, doncs, fomentar l'expressió i la identificació personal. Les metodologies utilitzades són l'expressió musical, la plàstica, les arts escèniques i l'expressió lingüística.

En un entorn vulnerable, una eina artística permet una connexió emocional immediata, el que permet parlar de temes difícils i doloroses d'una manera més constructiva i ràpida. Alhora, la millora el benestar dels infants es centra en treballar a través de les potencialitats i les capacitats personals i no dels dèficits. És important destacar que el procés educatiu pel que passen els infants és més important que el resultat final estètic.

**Paraules clau:** Llenguatges artístics, Expressió personal, Creativitat, Comunicació, Acció socioeducativa, infància en risc, Centre Obert

**Abstract .** This paper presents a research whose purpose is to improve emotional education of children aged between 8 and 11 years old that live in a vulnerable social condition. Because of that, they regularly attend to *Centres Oberts* that are social services. The research is carried out in Barcelona, Catalonia, and consists of two phases: a design of an educative proposal based on emotional education and based on the preview stage, and a pilot experience of the design. In this paper, we will see the outputs related on the second and the third phase. The methodological perspective to develop this research is the cooperative research because participants are, at the same time, informants and agents of the change.

The research aims is encourage educational work in these children using artistic methodologies such as an educative tool and to unlock personal expression. The methodologies used are musical expression, artwork, drama and the spoken word. In a vulnerable environment, an artistic tool enables an immediate emotional connection, allowing speaking about difficult and painful matters in a more constructive and swift way. At the same time, it enhances the wellbeing of the children focus on working through the personal potentialities and capacities and not by deficits.

**Keywords:** Artistic languages, Personal expression, Creativity, Communication, Socioeducative intervention, children in social risk, Open Center.

## Introducció

Aquesta comunicació presenta els resultats d'una recerca basada en els llenguatges artístics com a estratègies per fomentar i promoure el creixement personal i el desenvolupament emocional dels infants en situació de vulnerabilitat social. La recerca es desenvolupà a Barcelona amb la finalitat de poder millorar el benestar dels infants que viuen una situació de vulnerabilitat. En aquest cas, l'art actua com a mediador en el procés socioeducatiu i no té una finalitat estètica predominant.

Què s'entén per *educació emocional* i per què és important poder posar-la en pràctica amb aquests infants? L'educació emocional és una àrea de coneixement que cada cop està prenent més importància en les ciències socials. Tant és així que, fins i tot, el recent augment de recerques científiques que hi estan relacionades ha fet créixer la creença entre la comunitat científica de la necessitat i la importància d'educar les emocions (Filella et al, 2008; Bisquerra i Pérez, 2012). En la societat i l'època que vivim en la qual prevalen valors com l'egoisme, la violència i la mesquinesa espiritual, deixant enrere la vida col·lectiva i emocional (Goleman, 2000), és un gran avançament poder començar a prendre consciència de la seva importància per tal de poder abordar temes com els sentiments i les emocions. Es té la sensació que la societat actual no atén les necessitats emocionals intrínseques a l'ésser humà i d'això se'n deriven possibles malestars emocionals tals com l'ansietat, la depressió, l'angoixa, els trastorns alimentaris, el consum de drogues o la violència tots ells derivats, en part, d'un *analfabetisme emocional* (Bisquerra i Pérez, 2012). Per tant, és important començar a prendre consciència de la necessitat de prestar atenció a les emocions i considerar l'educació emocional com un dels eixos vertebrals de l'educació.

Una manera de fer educació emocional i, per tant, promoure el reconeixement i la identificació de les emocions és a través de programes que abordin i treballin aspectes relacionats amb la temàtica. La literatura científica demostra que hi ha certs temes que poden ser abordats de manera adequada a través d'aquests programes d'educació emocional. Hi ha molts àmbits on s'apliquen les competències emocionals tals com la prevenció de la violència de gènere, l'educació per la pau en diferents àmbits d'intervenció (escola, centres penitenciaris), la resolució de conflictes des d'una vessant emocional, la programació d'activitats de temps lliure, el desenvolupament de la regulació emocional en infants i adolescents agressius o la prevenció de trastorns alimentaris (Bisquerra i Pérez, 2007). Per la temàtica que acotem, és interessant posar una atenció especial a cinc d'ells: el desenvolupament de competències emocionals en infants i adolescents en risc social, l'elaboració de materials d'educació emocional utilitzant mitjans audiovisuals, el fet de viure i expressar emocions en l'etapa infantil, el poder

observar emocions estètiques i d'educació emocional i l'ús de l'expressió artística com a eina de comunicació i regulació emocional.

Investigacions actuals avalen la importància d'afavorir el desenvolupament emocional degut als seus múltiples beneficis: millora la capacitat d'identificació de les emocions (Fellner et al., 2007) i el rendiment acadèmic (Weissberg, 2002); facilita la comunicació interpersonal (Elkman, 2004); afavoreix l'empatia, la confiança i el benestar (Caravita, Di Blasio i Salmivalli, 2009; Bergun i Godkin, 2008); l'autocontrol i la regulació de les emocions personals (Elkman, 2004). El desenvolupament socioafectiu es considera un element indissociable del creixement personal i integral de les persones (Murillo i Hernández, 2011), ja que expressar adequadament les emocions afavoreix un benestar a nivell físic i emocional (Kemp, 2003; Bergum i Godkin, 2018; Cruz, Caballero i Ruiz, 2013).

En sectors socials empobrits en els quals, precisament, la trajectòria personal pot haver quedat determinada per emocions difícils de gestionar, descuidar aquesta vessant emocional pot contribuir a un desenvolupament difícil i costós dels infants entès en tres nivells (Codina, 2003):

- **Socioafectiu:** és prioritari atendre la inseguretats que poden sentir els infants i que es pot traduir en por i ansietat, o en actitud de suficiència aparent, amb el suport de la força física. En el fons predomina la necessitat d'afectivitat, que pot manifestar-se amb l'exigència d'atenció exclusiva o amb la inherent gelosia i recels. Els interessos solen ser realistes, immediats i pràctics. Hi ha abandonament quan decau la primera motivació. Responen millor als reforços de tipus tangible que als intel·lectuals o ètics. Destaquen l'espontaneïtat, les reaccions ràpides, directes i de vegades violentes i agressives. Acostumen a estar ben desenvolupades les formes d'expressió no verbal.
- **Estructural** (de la personalitat): destaca la prevalença del present sobre el passat i el futur, amb conseqüències sobre la memòria i les perspectives personals. Capacitat de resistència davant esdeveniments greus. Propensió a la impetuositat i l'extremisme, així com poca tendència al que es considera raonable.
- **Cognitiu:** el pensament concret supera l'abstracte. El discurs mental és més inductiu que deductiu. És notable la facilitat per a processos manipuladors davant els de percepció i discriminació. Desenvolupament dels sentits no auditius cosa que incideix negativament en la representació mental i positivament sobre aspectes artístics. Bon rendiment en aprenentatges basats en l'experiència i l'acció.

## Metodologia

### **Objectius de la recerca**

Els objectius generals de la recerca són dos:

- Oferir una proposta educativa d'expressió emocional a través de metodologies artístiques que afavoreixi la resiliència dels infants
- Pilotar i valorar la proposta educativa dissenyada

### **Perspectiva metodològica**

La perspectiva metodològica de la recerca és la *recerca cooperativa*, ja que aquesta resulta altament eficaç en projectes educatius que impliquen una intervenció en un context específic i que no pretenen la seva generalització. S'entén la recerca com un estudi per la transformació de l'acció educativa i social en la qual els participants es converteixen en subjectes actius de la mateixa (Bartolomé, 1992, 1997). Es considera un procés de canvi i una estratègia transformadora de l'acció.

### **Fases de la recerca**

Per abordar els objectius de la investigació s'han determinat dues fases, una per cada objectiu. El primer objectiu d'oferir una proposta educativa d'expressió emocional a través de llenguatges artístics sorgeix d'un diagnòstic previ de les necessitats i les oportunitats d'aquests llenguatges en aquest context i del treball cooperatiu amb els professionals. El segon objectiu pretén pilotar i valorar la proposta elaborada per verificar que realment s'assoleixen les finalitats educatives perseguides.

### **Participants**

Els participants de la recerca són infants que viuen en condicions de vulnerabilitat social a causa de la pobresa i la marginació sociofamiliar que es caracteritza per factors de risc externs com ara l'aïllament social de barri, un entorn familiar i social pobre, l'analfabetisme, un nivell educatiu dels progenitors pobre, l'absentisme escolar o per haver experimentat negligència a casa.

Aquests infants acudeixen als Centres Oberts que són Centres d'Atenció Primària de Serveis Socials on els infants hi van en horari extraescolar per realitzar activitats que estimulen i promouen el seu benestar personal i social.

Els professionals que acompanyen el procés educatiu d'aquests infants també són participants de la recerca, aportant informació sobre els mateixos i també sobre les aportacions dels llenguatges artístics en l'acció socioeducativa.

### ***Instrumentes i Estratègies de recollida de la informació***

L'estudi és una recerca qualitativa que recull informació a partir de grups de discussió i de l'observació participant, donant veu a tots els participants: infants i educadors socials. Des de la nostra òptica, el paradigma qualitatiu no anul·la la possibilitat de contemplar la complementarietat d'estratègies quantitatives i qualitatives que permet entendre millor la pràctica objecte d'estudi. La reconeguda complexitat en l'àmbit educatiu i en l'àmbit social implica una necessitat de plantejar propostes que busquen superar la dicotomia qualitativa i quantitativa, alhora que promou la integració d'ambdós mètodes.

Tots els instruments es van crear per poder recollir la percepció dels participants sobre com els llenguatges artístics poden ajudar als infants a expressar les seves emocions i comprendre la seva situació personal.

### ***Procediment***

Durant el període 2012-2014 es va realitzar una experiència a un Centre Obert, *Centre Obert Grup Unió*, 2 Grups de Discussió (1 amb els professionals i un amb els infants del Centre Obert Grup Unió) i es va realitzar una observació participant recollida amb un diari de camp dels professionals acadèmics.

L'experiència es concreta en la posada en marxa de 12 sessions pràctiques d'1 hora i 15 minuts, un dia a la setmana durant un trimestre, per tal de poder dissenyar la proposta educativa. En cada sessió es treballaven activitats artístiques que promoguessin la identificació i l'expressió emocional. Els llenguatges artístics emprats com a estratègies socioeducatives han estat l'expressió plàstica, arts escèniques, musical, corporal i lingüística. Cada sessió ha estat estructurada amb una seqüència educativa clara i determinada basada en:

- Una rebuda, benvinguda (entenent com s'arriba a la sessió, què sentim)
- Una activitat introductòria
- Una activitat de creació (cada setmana, l'activitat de creació ha emprat un llenguatge artístic diferent d'acord amb l'objectiu de la sessió)
- Una activitat de relaxació
- Una posada en comú d'allò que ha passat i s'ha sentit durant la sessió

El nom que ha rebut aquesta experiència i el programa dissenyat ha estat *Emocio'n-ART*.

### ***Anàlisi de les dades (de la posada en pràctica, del pilotatge)***

Tota la informació recollida i registrada va ser transcrita i, posteriorment, analitzada a partir d'un exhaustiu procés d'anàlisi de contingut que va permetre definir les categories i

subcategories. L'anàlisi de contingut es va realitzar seguint la tècnica de "baix a dalt" (tècnica *bottom-up*) amb diferents fases: la primera etapa de l'anàlisi va ser textual, seleccionant els paràgrafs, fragments i cites importants dels treballs de transcripció; la segona etapa va ser conceptual, identificant les categories i subcategories que podrien estar relacionades entre si. Les dues etapes es van dur a terme i es van sotmetre a revisió per parelles d'investigadors. Les categories i subcategories es van definir quan les dades van arribar a la saturació. El programari *Atlas.ti 6.1* és el que es va utilitzar per realitzar el processament de les dades qualitatives.

D'aquest anàlisi en van resultar uns codis i uns temes a tractar per promoure el benestar en els infants a través dels llenguatges artístics. Els temes són:

a) els continguts emocionals :

1. Dimensió Emocional (comunicació intrapersonal i autoconeixement)
2. Dimensió cognitiva (identificació d'emocions i reflexió sobre elles)
3. Dimensió comportamental (promoure valors educatius com el respecte, la col·laboració o l'empatia , així com desenvolupar i posar en pràctica algunes habilitats socials )

b ) les estratègies artístiques :

1. Planificar i contextualitzar les activitats
2. Tenir el suport institucional
3. Tenir recursos educatius per crear un espai segur per desenvolupar i expressar les emocions

c ) el perfil del treballador social :

1. Tenir confiança en les metodologies artístiques com una eina educativa
2. El respecte i la confidencialitat sobre els fills de treball emocional
3. Personalitat dinàmica
4. Tenir la capacitat de percebre el nivell cognitiu dels nens i ajustar les activitats a realitzar.

## Resultats

Els resultats de la recerca s'articulen a partir de les temàtiques sorgides de la pròpia experiència i l'avaluació de la mateixa.

## **Continguts emocionals**

### **Dimensió emocional**

Els educadors participants en la recerca han considerat que les sessions **d'educació emocional d'Emocio'n-ART** a través de propostes artístiques han aportat als infants un ventall de possibilitats comunicatives que els hi ha permès trobar el mitjà més idoni per poder expressar allò que han sentit i connectar amb els sentiments i els estats d'ànim en el que s'han pogut trobar al llarg de les mateixes.

*Crec que les estratègies artístiques en el treball emocional t'aporta molts registres. Per tant, quants més registres més opcions tens per expressar-te i més maneres tens de fer-ho (Grup de discussió professionals).*

Així doncs, han significat un benefici en termes d'*Autoestima, Autoconcepte, Seguretat i Confiança amb un o un mateixa* i perquè han significat una oportunitat per poder expressar emocions, sentiments i pensaments.

*Les sessions realitzades han aportat una injecció i un primer pas per a poder treballar el qui sóc, cap on vaig, què sento, com em moc i com em relaciono (Grup de discussió professionals).*

### **Dimensió cognitiva**

La **dimensió cognitiva** aborda els continguts de les emocions a través de la capacitat per identificar emocions pròpies i alienes, reconèixer les pròpies potencialitats i les limitacions i també pel fet de poder reflexionar sobre totes elles. A través d'aquesta dimensió s'ha volgut ajudar als infants a reflexionar sobre els aspectes tractats en la dimensió emocional, és a dir, a entendre i debatre sobre les emocions, sentiments o pensaments.

*A mi les sessions m'han aportat un espai per treballar i pensar amb quines emocions sentim. Aquest tipus de coses està molt bé, que no només siguin activitats on es trobin les emocions des de la pràctica, sinó que també des d'un pla més teòric que impliqui reflexionar (Grup de discussió professionals).*

Seguint la lògica de la resiliència, la identificació de les emocions també ha passat pel fet

### **Dimensió comportamental**

La **dimensió comportamental** aglutina la forma d'actuar de les persones. En les dades de la recerca, es tradueix amb una capacitat per regular els comportaments i incentivar la socialització dels infants amb la finalitat de poder canviar aquelles formes d'actuar que no els hi aporten benestar.

*Els efectes socials són més de la posada en escena de l'activitat i de com es planteja. El fet d'haver de recollir el que s'acaba d'utilitzar, la idea d'espai comunitari, de col·laboració, de paper actiu en el desenvolupament de l'activitat en si, si utilitzo una cadira l'hauré de tornar al seu lloc després (Grup de discussió professionals).*

### **Estratègies artístiques**

#### **Planificar i contextualitzar les activitats (suport institucional)**

Poder tenir una idea prèvia de la globalitat de la intervenció que es posarà en pràctica en termes de nombre de sessions, duració de les mateixes, temps per cada activitat en cada una d'elles, els objectius que persegueixen i les normes que les delimiten és fonamental per un bon desenvolupament de la mateixa intervenció.

*Jo crec que aquesta experiència concreta s'ha integrat molt bé amb la dinàmica i la proposta educativa del centre que ja té aquesta línia de treball i que vol treballar aquests aspectes i que si et pares a mirar enrere, doncs en els nostres programes educatius això ja es reflecteix (Grup de discussió professionals).*

El nombre i la seqüència didàctica de cada sessió ha de mantenir coherència amb els objectius i la manera d'abordar el treball emocional.

#### **Crear un espai de confiança i seguretat per poder obrir-se emocionalment**

la importància de realitzar les sessions en un espai segur, de confiança i acollidor, en termes de llum, disponibilitat i dimensions. També el nombre d'activitats que es planifiquen per una sessió no hauria de superar les quatre i combinar la tipologia de les mateixes seguint una seqüència didàctica clara i coherent amb l'estat anímic i físic dels infants. Els materials emprats també són un aspecte que cal tenir en compte a l'hora de posar en pràctica una sessió de la guia *Emocio'n-ART*.

*En relació amb l'espai, es confirma la idea que preparar-lo és fonamental pel bon desenvolupament de la sessió. Avui hem jugat amb un element nou que és el de limitar aquest espai. El resultat ha estat molt positiu perquè permet als infants establir un límit en l'espai que, de manera metafòrica, implica un límit psicològic. Tinc la sensació que els permet tenir més llibertat, ja que aquesta queda continguda en un espai concret (Diari de camp).*

### **Perfil de l'educador social**

#### **Tenir confiança amb el treball artístic com a estratègia educativa**

S'ha vist que una de les claus en l'èxit de la metodologia emprada és que cal augmentar la confiança i la seguretat en l'ús d'aquestes metodologies entre els educadors per tal de poder transmetre-ho als infants amb els que s'està. Una de les maneres per aconseguir-ho és a partir de la formació específica que permet conèixer els beneficis dels llenguatges artístics com a estratègies d'acció socioeducativa.

*Jo també tenia una inseguretat abans de començar, de a veure com anirà... (Grup de discussió professionals).*

#### **Respectar la confidencialitat del treball emocional infantil**

Transmetent que la seva presència és incondicional i passa per l'amor, l'empatia i la consideració, independentment de les emocions que sentin.

#### **Actitud dinàmica**

L'educador o educadora que prengui el rol de dinamitzadora ha d'implicar-se activament en les activitats per tal de motivar i engrescar als infants a les mateixes. No pot ser una mera relatora que explica com funcionen les activitats, sinó que ha de tenir un esperit engrescador, juganer i dinàmic.

*També es posa de manifest que és important que la dinamitzadora de l'activitat s'impliqui al 100% en ella per tal de fomentar la participació activa dels infants (Diari de camp).*

#### **Percebre i adaptar l'activitat al nivell cognitiu dels infants**

és important que l'educador sigui capaç de crear alternatives per poder adaptar allò que estava planificat al nivell cognitiu dels infants i també en funció del moment en el que es troben. Per tant, ha d'estar disposat a ser flexible en tot moment, entenent que la previsió i la planificació són una previsió del que acaba passant finalment en una sessió.

*El nivell cognitiu del grup és baix. Per tant, cal ser conscients que les activitats han d'estar una mica dirigides i marcades. Es recomana també activitats senzilles. I si es vol donar una explicació teòrica hem de ser molt conscients que hem de posar i adaptar les explicacions al seu llenguatge, a la seva cultura i entorn (Diari de camp).*

## Conclusions

En relació al treball artístic com a eina educativa i d'educació emocional podem concloure que:

- Els Centres Oberts de Catalunya consideren oportú oferir i donar continuïtat a un espai artístic d'expressió d'emocions, ja que identifiquen aquest espai com una oportunitat per fomentar els valors socioeducatius que treballen des de l'Educació Social com el companyerisme, l'empatia, la cohesió de grup, la cooperació, l'autoestima, la frustració, els límits,...
- Aquestes sessions han permès als infants tenir la oportunitat de DIR i d'expressar-se d'una manera alternativa a la paraula exclusivament, entenent aquest fet com a una manera d'intervenir a partir de les potencialitats, les fortaleses i les virtuts i les capacitats de la persona o el grup i treballar justament amb aquestes en comptes de fer-ho a partir de les dificultats.
- La metodologia artística és una metodologia adequada i innovadora per actuar amb aquest col·lectiu. Però sembla ser que els educadors d'aquest àmbit de treball necessiten formació i acompanyament.

En relació a l'elaboració del programa (estructura)

- La coordinació entre les persones que elaboren i dinamitzen les sessions artístiques és imprescindible per valorar i planejar cada sessió, alhora que és important poder situar als infants en l'espai i el temps que es realitzen aquestes activitats.
- Tenir una seqüència didàctica clara és fonamental per donar solidesa i coherència a la sessió.
- Determinar el rol de cada persona en el taller és bàsic per situar tant als infants com als educadors en el seu paper en la intervenció.
- La durada òptima de les sessions és d'una hora, tenint en compte l'horari d'actuació del Centre Obert en el que s'inclou aquesta experiència (última hora de la tarda).
- L'espai on es desenvolupen les sessions és determinant, essent preferible un espai ampli i obert a l'exterior.

## Discussió

La finalitat general que perseguia la recerca era poder contribuir a la millora del benestar dels infants que acudeixen als Centres Oberts a través de l'educació emocional duta a terme mitjançant els llenguatges artístics.

Els resultats de la investigació destaquen que els llenguatges artístics permeten una comunicació no verbal que fa més fàcil expressar certes adversitats o dificultats amb les que un infant de les característiques es pugui haver trobat. El major benefici ve determinat per la contribució al desenvolupament emocional i personal que aporten al creixement dels infants. Nuñez i Romero (2009) i Ruiz de Velasco (2000) coincideixen amb les dades quan consideren que els llenguatges artístics han resultat ser uns vehicles imprescindibles per treballar el desenvolupament emocional.

La recerca ha permès comprendre que els llenguatges artístics signifiquen un benefici pels infants que acudeixen als Centres Oberts, així com també ha posat de manifest que hi ha una sèrie d'aspectes que s'han de considerar per tal de poder-les posar en pràctica.

Una acció educativa dirigida a infants d'edats compreses entre 8 i 12 anys tindrà més o menys èxit segons l'actitud i la motivació del professional que dinamitzi la sessió. S'ha copsat que les persones que actuen en les propostes artístiques d'educació emocional són elements clau en el bon desenvolupament de les mateixes. Marxen (2009) està d'acord amb aquests aspectes de la personalitat de la persona dinamitzadora, alhora que afegeix el fet de ser pacient amb certes actituds dels infants i coneixedor de les seves emocions per tal de no actuar-les.

El fet de connectar l'educació emocional amb els beneficis dels llenguatges artístics per tal de fomentar una millora en el benestar dels infants és de gran importància, ja que els resultats de diverses recerques aposten per la necessitat de seguir investigant en la línia d'unir la pedagogia, els llenguatges artístics i l'educació emocional per tal de poder recolzar els resultats trobats fins el moment (Cruz, Caballero i Ruiz, 2013).

La manca de recerques enfocades a abordar l'educació emocional a través dels llenguatges artístics, fa que l'aportació de la investigació sigui destacable. Tot i així, cal insistir en la recerca per poder verificar si realment s'ha complert el repte de la transformació i el canvi social en el context concret en el que s'ha plantejat aquest.

## Bibliografia

Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa: ¿Comprender o transformar?. *Revista de Investigación Educativa*, 20, 7-36.

- Bartolomé, M. (1997). Metodología cualitativa orientada al canvi i a la presa de decisions. *UOC: Temes Universitaris bàsics*, 96.
- Bergum, V. i Godkin, D. (2008). *Nursing research and the transformative value of art. Handbook of the arts in qualitative research: Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Los Angeles: Sage Publications.
- Bisquerra, R. i Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R. i Pérez, N. (2012). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *Butlletí Inf@ncia*, 55.
- Caravita, S., Di Blasio, P. i Salmivalli, C. (2009). Unique and interactive effects of empathy and social status on involvement in bullying. *Social Development*, 18, 140–163.
- Codina, M.T. (2003). *Emociones y educación*. Barcelona: Graó.
- Cruz, V., Caballero, P. i Ruiz, G. (2013). La dramatización como recurso didáctico para el desarrollo emocional. un estudio en la etapa de educación primaria. *Revista De Investigación educativa*, 31(2), 393-410.
- Elkman, P. (2004). *¿Qué dice ese gesto?*. Barcelona: RBA Colecciones.
- Fellner, A., Mattews, G., Funke, G. J., Emo, A. K., Pérez-González, J. C., Zeidner, M. i Roberts, R. (2007). The effects of emotional intelligence on visual search of emotional stimuli and emotional identification. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 51(14), 845-849.
- Fillella, G., Soldevilla, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A. i Farré, N. (2008). Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario. *Revista Electrónica De Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 383-400.
- Bisquerra, R. i Pérez, N. (2012). Importància i necessitat de l'educació emocional a la infància i l'adolescència. *Butlletí Inf@ncia*, 55.
- Goleman, D. (2000). *Intel·ligència emocional*. Barcelona: Kairós.
- Kemp, M. (2003). Acting out: A qualitative evaluation of a mental health promotion project for young people. *Journal of Mental Health Promotion*, 2(3), 20-31.
- Marxen, E. (2009). Art-teràpia i adolescència: Un exemple de la unitat d'escolarització compartida (UEC). *Educación Social. Revista De Intervención Socioeducativa*, 43, 102-120.
- Murillo, F.J. i Hernández-Castilla, R. (2011). Efectos escolares de factores socio-afectivos. un estudio multinivel para iberoamérica. *Revista De Investigación Educativa*, 29(2), 407-427.
- Nuñez, L. i Romero, C. (2009). Proyecto "Eudaimon": un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. A P. Fernández, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero i R. Cabello (Coords.). *Avances en el estudio de inteligencia emocional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Ruiz de Velasco, A. (2000). La dramatización como forma de desarrollar la inteligencia emocional. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, 1, 191-196.
- Weissberg, R. P. (2002). *Collaborating to support the implementation of coordinated school-based prevention programming: Action steps and challenges. Toward a strategy for worldwide action to promote mental health and prevent mental and behavioral disorders*. Alexandria: The World Federation for Mental Health.
- Ekman, P. (2004). *¿Qué dice ese gesto?*. Barcelona: RBA Colecciones.

## Influencia de un programa de educación emocional en la inteligencia emocional autopercebida de estudiantes de Pedagogía

---

### Influence of emotional education program on self-perceived emotional intelligence of students of Pedagogy

**Alejandro Gallardo Jaque**

[agallardo@upla.cl](mailto:agallardo@upla.cl)

**Universidad de Playa Ancha, Chile**

**Resumen.** Se presenta un estudio de tipo descriptivo, cuasi experimental, comparativo entre grupo control y grupo experimental, que busca analizar los resultados de la implementación de un programa de educación emocional centrado en la identificación, comprensión y regulación de las emociones, en estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, Chile. Aparecen avances en los estudiantes pertenecientes al grupo experimental y se revelan aspectos a considerar en la incorporación de las competencias emocionales en la formación docente.

**Palabras clave:** Educación emocional, inteligencia emocional autopercebida.

**Abstract.** The work presented below is a descriptive study, quasi-experimental, comparative between control group and experimental group, which seeks to analyze the results of implementing an emotional education program focused on identifying, understanding and emotion regulation in Pedagogy students of the University of Playa Ancha, Chile. Advances appear in students from the experimental group and reveal aspects to consider incorporating emotional competencies in teacher education.

**Key words:** Emotional education, Self-perceived emotional intelligence.

### Introducción

Mayer y Salovey (1997) definieron inteligencia emocional como el conjunto de habilidades que explican cómo la percepción y comprensión emocional varían en su exactitud entre las personas, considerando las siguientes áreas y destrezas: percibir y expresar emociones, asimilar las emociones en el pensamiento, comprender y analizar las emociones, y regular reflexivamente las emociones. Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE), ha sido el análisis del papel que juegan las emociones en el contexto educativo y, sobre todo, profundizar en la influencia de la variable inteligencia emocional a la hora de determinar

tanto el éxito académico de los estudiantes como su adaptación escolar (Jiménez y López, 2009).

De allí que se ha resaltado la relevancia personal y social de incorporar en la formación del profesorado el desarrollo de sus capacidades emocionales y sociales, proponiendo al sistema educativo el desafío de saber extender esta formación a todos los docentes, dejando atrás la tendencia de abordarlo desde una formación anecdótica y puntual en algunas instituciones específicas (Cabello, Ruiz-Aranda, Fernández-Berrocal, 2010).

Surge así el constructo de competencias emocionales, entendido como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007: 9). Desde la perspectiva del sistema educativo, el interés por la competencia emocional de los profesores aparece como la mejor vía para conseguir el aprendizaje de habilidades socio-emocionales en los alumnos, dado que si los profesores, que actúan como modelos, no son capaces de regular sus emociones, queda a la deriva la tarea de la enseñanza. Por ello, la primera preocupación de las instituciones formadoras de docentes debería ser la de equiparlos adecuadamente con este tipo de recursos para que puedan enseñar a sus alumnos (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006).

En un estudio desarrollado por Castejón, Cantero y Pérez (2008), para establecer el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios pertenecientes a diferentes ámbitos académicos, se encontraron diferencias significativas en los aspectos de inteligencia emocional considerados, lo que tiene implicancias para el desarrollo de estas competencias en la Educación Superior.

Por otra parte, en una investigación realizada en estudiantes de pedagogía y profesores en ejercicio, Pertregal et al. (2011) encontraron que existen diferencias entre las competencias socioemocionales de los estudiantes y aquellas que los profesionales opinan que deben poseer para desarrollar su labor exitosamente. Los resultados muestran que los estudiantes no están preparados para una integración laboral exitosa en lo referido a competencias socioemocionales, ya que no tienen las habilidades suficientes para trabajar en equipo, en el manejo de personas, en adaptarse a los continuos cambios, o en controlar sus emociones.

Marín-Sánchez, Teruel y Bueno (2006) señalan la necesaria inclusión de las destrezas socio-emocionales en el modelo de formación de los futuros docentes, con el fin de formar un nuevo estilo de profesor que sea experto no sólo en el conocimiento

pedagógico y académico, sino también *maestro* en la gestión de las emociones y de los conflictos afectivos que puedan aparecer. Se apunta así a trabajar en torno a lo que se conoce como educación emocional, un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar el conocimiento sobre las propias emociones y las de los demás, con objeto de capacitar al individuo para que adopte comportamientos que tengan presente los principios de prevención y desarrollo humano (Bisquerra, 2000).

En síntesis, considerando los requerimientos del mundo actual, la necesidad que el sistema educativo responda efectivamente a estas demandas y los resultados de las investigaciones realizadas en torno al tema, se considera una necesidad el incluir de modo explícito la formación en competencias emocionales dentro de los objetivos educativos en la enseñanza universitaria, tomando en cuenta que la integración de estas competencias en los establecimientos educacionales va inevitablemente aparejada de una adecuada formación de profesores, con un claro énfasis en lo práctico, lo que lleva a contemplar los requerimientos para una adecuada formación inicial y permanente del profesorado para favorecer la efectividad de su quehacer (Palomera, Fernández–Berrocal y Brackett, 2008).

## Método

Durante los años 2013 y 2014, la Dirección de Estudios, Innovación Curricular y Desarrollo Docente (DEIC) de la Universidad de Playa Ancha, Chile, ha conducido un proceso de Innovación Curricular, como parte de lo cual se ha requerido la formulación del nuevo currículo de las carreras pedagógicas, en el que se ha considerado la incorporación de competencias emocionales en la formación inicial docente.

Como una primera fase de este trabajo, (Figura 1) se plantea un estudio de tipo descriptivo, cuasi experimental, comparativo entre grupo control y grupo experimental, en base a los resultados de la implementación de un programa de educación emocional centrado en la identificación, comprensión y regulación de las emociones.

Figura 1. Diseño del estudio.

GRUPO	PRETEST	PROGRAMA	POSTEST
Experimental	X	X	X
Control	X	0	X

## Objetivos

- 1.- Establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en una muestra compuesta por estudiantes que ingresan 1º año (2013) y continúan en 2º año (2014), en las carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha, según las dimensiones de atención, claridad y reparación, previo y posterior a la implementación de un programa de educación emocional desarrollado con un grupo experimental de esta muestra.
- 2.- Establecer las necesidades en el ámbito de las competencias emocionales para la elaboración e implementación de una propuesta de inserción en los currícula de formación docente.

Para ello se realiza un diagnóstico, al inicio del período lectivo 2013, utilizando un instrumento de autoinforme de la inteligencia emocional percibida, la versión castellana y reducida del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, & Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995), que es una escala rasgo de metacognición de los estados emocionales que proporciona tres factores o dimensiones: atención, claridad y reparación de las propias emociones. La Atención es un factor que comunica hasta qué punto se tiende a observar y pensar sobre los propios sentimientos y emociones o humor; la Claridad evalúa la comprensión e identificación de los estados emocionales y por último la Reparación se refiere a las creencias individuales sobre la habilidad de regular estos sentimientos. Tanto la versión original como la versión española han mostrado adecuados indicadores de fiabilidad y validez, en sucesivas aplicaciones (González et al., 2011).

Este instrumento se aplica a una muestra de 168 estudiantes que ingresan a 1º año de algunas carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha en el 2013. Luego, con una parte de esta muestra, que constituye el grupo experimental, se aplica un programa que contempla el desarrollo de habilidades ligadas a la identificación, comprensión y regulación de las emociones, asociadas con las dimensiones de atención, claridad y reparación del instrumento. Al año siguiente, se vuelve a aplicar el TMMS-24 a los estudiantes que continúan cursando sus estudios, que corresponden a 135 sujetos, como se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Muestra total aplicación TMMS-24, según Facultad, carreras y número de estudiantes.

Facultad o sede	Titulación	Nº Estudiantes 2013	Nº Estudiantes 2014
Ciencias de la Educación	Pedagogía en Educación Básica	41	36
Humanidades	Pedagogía en Historia y Geografía	32	27
Artes	Pedagogía en Educación Musical	43	35
Ciencias	Pedagogías en Biología, Química y Física	19	9
Sede San Felipe	Pedagogía en Inglés Pedagogía en Castellano	33	28
Total		168	135

El grupo experimental se conforma con estudiantes de algunas de las carreras incorporadas en la muestra total (Tabla 2).

Tabla 2. Composición de la muestra Grupo Experimental

TITULACIÓN	Nº ESTUDIANTES
Pedagogía en Historia y Geografía	32
Pedagogía en Biología	9
Pedagogía en Inglés - Pedagogía en Castellano. Sede San Felipe	33
TOTAL	74

Como parte de las actividades propias del Taller de Desarrollo Personal inserto en el currículo de estas carreras, en el grupo experimental se implementó en el año 2013, un programa en el que se incorporaba explícita y sistemáticamente las competencias emocionales, trabajo centrado en la percepción, comprensión y regulación de las emociones, asimilable a las dimensiones de atención, claridad y reparación consideradas en el TMMS-24 previamente aplicado (Figura 2).

Figura 2. Resumen de dimensiones y temáticas del Taller de Desarrollo Personal.

DIMENSIÓN	TEMÁTICAS DE TRABAJO
Percepción emocional (Atención)	Alfabetización emocional (Vocabulario emocional). Reconocimiento de las emociones.
Comprensión emocional (Claridad)	Pensamiento, emoción y conducta. Conciencia de las propias emociones y de los demás
Regulación emocional Reparación	Expresión verbal y no verbal de las emociones. Manejo de la ira y frustración Relajación y afirmaciones positivas

## Resultados

En relación a las tres dimensiones de la inteligencia emocional contempladas en el instrumento aplicado a los estudiantes de 1º año, considerando el puntaje promedio, se obtuvieron los resultados que se detallan a continuación (Tabla 3). Las respuestas a los indicadores del instrumento oscilan entre 1: Nada de Acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo, por lo que los puntajes se pueden encontrar entre los valores 1 y 5.

Tabla 3. Puntajes promedio de la muestra total, obtenidos según año y dimensiones del instrumento

DIMENSIONES	2013		2014	
	Promedio	D.S.	Promedio	D.S.
Atención	3.44	1.10	3.52	1.14
Claridad	3.53	1.03	3.51	1.07
Reparación	3.78	1.09	3.65	1.16

Al comparar los resultados en los años 2013 y 2014, se observa en el total de la muestra una disminución en el puntaje promedio obtenido en las dimensiones de Claridad y Reparación, en tanto que la dimensión Atención aparece con un aumento.

Tabla 4. Puntajes promedio obtenidos según año, dimensiones del instrumento y grupo de trabajo

	GRUPO CONTROL				GRUPO EXPERIMENTAL			
	2013		2014		2013		2014	
	Prom.	D.S.	Prom.	D.S.	Prom.	D.S.	Prom.	D.S.
DIMENSIONES								
Atención	3.44	1.11	3.11	1.18	3.45	1,15	3.84	1.03
Claridad	3.55	1.08	3.07	1.13	3.51	1.02	3.85	1.01
Reparación	3.84	1,16	3.16	1.24	3.73	1.07	4.04	0.92

Al analizar los resultados obtenidos en el puntaje promedio comparando las respuestas de los años 2013 y 2014 (Tabla 4), se observa que en el grupo Control hay una disminución en las tres dimensiones, en tanto que el grupo Experimental exhibe un aumento en sus resultados en los aspectos medidos, lo que estaría mostrando el efecto positivo de la aplicación del programa centrado en la identificación, comprensión y regulación de las emociones.

Si se considera el porcentaje de estudiantes que se ubica en los diferentes niveles que arroja el instrumento, según el año de aplicación, se observan los siguientes resultados (Tabla 5).

Tabla 5. Resultados dimensión Atención TMMS-24 en la muestra según año

	% 2013	% 2014
Debe mejorar: presta poca atención	26.2	10.6
Adecuada atención	58.3	66.9
Debe mejorar: presta demasiada atención	15.5	22.5

En la dimensión Atención (Tabla 5), se destaca en la muestra de estudiantes de 1° año que en el año 2013, más de la mitad de los sujetos (58,3%) posee la capacidad de prestar una adecuada atención a sus emociones, aunque no se puede pasar por alto el que aparezcan porcentajes apreciables con problemas al respecto, ya sea por deficiente (26,2%) o excesiva atención (15,5%).

En el año 2014 aumenta a un 66,9% la capacidad de prestar una adecuada atención a sus emociones, incremento que también se nota en el 22,5% que presta demasiada atención. El porcentaje de estudiantes que continúa prestando poca atención a sus emociones disminuyó a un 10,6% (Tabla 6).

Tabla 6. Resultados dimensión Atención TMMS-24 en la muestra según año y grupo de trabajo.

DIMENSIONES	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	% 2013	% 2014	% 2013	% 2014
ATENCIÓN				
Debe mejorar: presta poca atención	24,0	28,8	23,7	10,6
Adecuada Atención	53,3	68,2	59,1	67,0
Debe mejorar: presta demasiada atención	22,7	3,0	17,2	22,4

Si se comparan los resultados obtenidos por ambos grupos luego de transcurrido un año (Tabla 6), se observa que en ambos aumenta el porcentaje de estudiantes que muestra un adecuado nivel de atención de sus emociones. En relación a quienes prestan poca atención, en el grupo control, aumenta levemente la proporción, en tanto que en el grupo experimental aparece una clara disminución, lo que podría deberse al efecto del programa implementado, que les permitiría un desarrollo favorable al respecto. En cuanto a quienes prestan demasiada atención a sus emociones, llama la atención la notoria baja en el porcentaje de estudiantes del grupo control, contrastado con el aumento producido en el grupo experimental, lo que en este último caso estaría demostrando que para estos sujetos habría una excesiva focalización en lo emocional luego de haber trabajado este aspecto en el programa.

Tabla 7. Resultados dimensión Claridad TMMS-24 en la muestra.

CLARIDAD	% 2013	% 2014
Debe mejorar	24.4	16.6
Adecuada Comprensión	58.3	69.5
Excelente Comprensión	17.3	13.9

En relación a la dimensión Claridad, de modo similar a la anterior (Tabla 7), en el año 2013, destaca una proporción por sobre la mitad de sujetos (58,3%) que posee una adecuada comprensión de sus emociones, aunque un porcentaje importante de ellos requiere mejorar en este aspecto (24,4%).

En la medición realizada al año siguiente, se observa un aumento a un 69,5% de los estudiantes que poseen una adecuada comprensión de sus emociones. Si bien aparece una disminución en el porcentaje de sujetos que aparece con una excelente comprensión, hay que destacar la baja en la proporción de estudiantes que deben mejorar en este aspecto, que ahora es de un 16,6%.

Tabla 8. Resultados dimensión Claridad TMMS-24 en la muestra según año y grupo de trabajo.

DIMENSIONES	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	% 2013	% 2014	% 2013	% 2014
Debe mejorar	25,3	34,9	25,8	11,7
Adecuada Claridad	52,0	62,1	59,1	65,9
Excelente Claridad	22,7	3,0	15,1	22,4

En la dimensión Claridad, al analizar los resultados comparando el grupo Control con el Experimental, luego de transcurrido un año, en ambos aparece un incremento en la proporción de sujetos que muestra una adecuada claridad en relación a sus emociones. Sin embargo, en el grupo Control se revela un aspecto desfavorable al aumentar el porcentaje de estudiantes que debe mejorar, disminuyendo quienes muestran una excelente claridad en lo emocional. Por el contrario, en el grupo Experimental aparecería un efecto favorable del desarrollo del programa, al disminuir la proporción de quienes

deben mejorar y aumentar el porcentaje de quienes exhiben una excelente claridad, asociada a la comprensión de sus emociones (Tabla 8).

Tabla 9. Resultados dimensión Reparación TMMS-24 en la muestra.

	% 2013	% 2014
Debe mejorar	14.3	17.9
Adecuada Regulación	61.9	60.3
Excelente Regulación	23.8	21.8

En cuanto a la reparación, en el año 2013, como se observa en la Tabla 9, esta dimensión es la que aparece con mejores resultados, sumando los niveles adecuados (61,9%) y excelente (23,8%), revelando altas capacidades de regulación de las emociones en la muestra considerada, coincidiendo con los hallazgos de investigaciones anteriores que utilizaron el TMMS-24.

Sin embargo, en el año 2014, se revierte la situación en lo referido a esta dimensión, dado que aparece una leve disminución en los porcentajes de estudiantes que muestran niveles adecuado y excelente en su regulación emocional. Reafirmando esta visión, aparece un aumento en la proporción de sujetos que deben mejorar en este aspecto.

Tabla 10. Resultados dimensión Reparación TMMS-24 en la muestra según año y grupo de trabajo.

DIMENSIONES	GRUPO CONTROL		GRUPO EXPERIMENTAL	
	% 2013	% 2014	% 2013	% 2014
REPARACIÓN				
Debe mejorar	12,0	36,4	17,2	3,5
Adecuada Regulación	65,3	63,6	58,0	57,7
Excelente Regulación	22,7	0	24,8	38,8

Si el análisis se realiza considerando los resultados obtenidos en los grupos Control y Experimental (Tabla 10), se denotaría claramente la diferencia asociada al desarrollo de un programa que contempla la regulación de las emociones. En el grupo control aparece una leve baja en la proporción de estudiantes con una adecuada regulación, pero aumenta al

triple el número de sujetos que debe mejorar en reparación, no apareciendo quienes exhiben un nivel excelente al respecto. Por el contrario, en el caso el grupo Experimental, aunque hay una tendencia a mantener el porcentaje de estudiantes con una adecuada reparación, se observa muy notoriamente una disminución de quienes deben mejorar y un aumento en los sujetos que luego del programa aparecen con un excelente nivel en este aspecto.

## **Discusión**

Tal como se esperaba a partir de los objetivos planteados para este estudio, el contraste de los resultados obtenidos en la aplicación del TMMS-24, permite establecer la influencia que ha tenido la implementación del programa centrado en las emociones, así como los aspectos favorables y las necesidades que se requieren abordar para una efectiva inserción de las competencias emocionales en el currículo de las carreras de Pedagogía en esta Universidad.

Si bien los resultados arrojados por el instrumento de autoinforme de inteligencia emocional, muestran un buen nivel en las dimensiones de atención, claridad y reparación para la muestra total, un porcentaje apreciable de estudiantes aparecen con dificultades en estos aspectos en el año 2013, lo cual se reafirma al observar al año siguiente a su ingreso a la Universidad, una disminución tanto en los puntajes promedios, como en el porcentaje de estudiantes que se ubican en o sobre el nivel adecuado en cada una de las dimensiones del instrumento, un primer llamado de atención respecto a la necesidad de considerar estos factores en la formación profesional, asumiéndolo como parte de las herramientas que deberían ser entregadas por su casa de estudios.

Al centrar la atención en los resultados de los puntajes promedios obtenidos en el TMMS-24 en los grupos en estudio (Control y Experimental), se nota claramente el efecto favorable del programa implementado, que se centró en la percepción, comprensión y regulación de las emociones, dado que el grupo Experimental aumentó notoriamente sus promedios en las tres dimensiones del instrumento, en tanto que el grupo Control, que no vivió esas experiencias, mostró una clara baja en sus resultados.

Esta misma tendencia se observa al realizar el análisis del porcentaje de estudiantes que se ubica en los diferentes niveles según los resultados obtenidos en las dimensiones del instrumento. Tanto para Atención, como para Claridad y Reparación, es una constante que el grupo Experimental incrementa sus resultados de un año a otro, mientras que lo

contrario ocurre para el grupo Control, que exhibe una disminución en la proporción de sujetos que se ubica en o sobre el nivel adecuado, mostrando las deficiencias asociadas a no haber trabajado las habilidades del programa implementado.

## Conclusiones

En lo que respecta a la Educación Superior y la formación docente, es indudable que se requiere la reformulación o construcción de espacios educativos que promuevan el desarrollo equilibrado de las capacidades de sus estudiantes en los ámbitos correspondientes a su desarrollo personal, social y profesional.

Como una primera etapa de un trabajo que contempla una reestructuración en el modo como se implementa la formación docente, se lograron alcanzar los objetivos propuestos, dado que se pudo establecer que los estudiantes que ingresan a las carreras pedagógicas en la Universidad de Playa Ancha, se perciben con un nivel adecuado de inteligencia emocional en las dimensiones de atención, claridad y reparación, pero estos niveles se ven disminuidos al año siguiente en el caso del grupo Control que no los trabajó sistemáticamente, mientras que se denota un claro avance en el grupo Experimental, que sí tuvo la posibilidad de desarrollar un programa centrado en aspectos emocionales.

Luego de ello se pudo determinar la existencia de dificultades (en el caso del grupo control) y el logro de ciertos aspectos (en el grupo experimental) en lo referido a un trabajo centrado en las competencias emocionales, lo que a su vez lleva a establecer necesidades en cuanto a la inclusión y sistematización de estas capacidades en los currícula de formación docente de un modo equilibrado con los componentes cognitivos, apuntando al bienestar de quienes cursan estas carreras.

Este es el inicio de un largo proceso, a partir del cual surgen una serie de interrogantes importantes de aclarar, por ejemplo ¿cómo se puede promover el desarrollo de competencias emocionales en el contexto de la formación docente?, ¿de qué manera pueden establecerse programas de formación pedagógica que integren equilibradamente aspectos cognitivos, afectivos, sociales y laborales?, ¿cuál es la manera más efectiva de incorporar las competencias emocionales en la formación docente, de manera que se puedan transferir a los contextos laborales?.

## Bibliografía

- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, pp. 61-82.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado REIFOP*, 13(1), 41-49. Recuperado en [www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/145/1346](http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/145/1346) (Consulta 26 enero 2015)
- Castejón, J., Cantero, M., y Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socioemocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista Electrónica de investigación Psicoeducativa*, 6(2), 339-362. Recuperado en [www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?267](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?267) (Consulta 22 enero 2015)
- González, A., Peñalver, J. y Bresó, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿Autoinformes o pruebas de habilidad?. *Forum de Recerca*, 16, 699-712. Recuperado en <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/77106> (Consulta 2 febrero 2015)
- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia Emocional y rendimiento escolar: Estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 67-77.
- Marín, M., Teruel, M., y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 379-391.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M.A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pertegal, M.L., Castejón, J. y Martínez, M.A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.

## Percepción, Comprensión y Regulación emocional en estudiantes de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha

---

### Perception, understanding and emotional regulation in Pedagogy students of the University of Playa Ancha

Alejandro Gallardo Jaque

[agallardo@upla.cl](mailto:agallardo@upla.cl)

Universidad de Playa Ancha, Chile

**Resumen.** Este estudio pretende contrastar los resultados obtenidos por una muestra de 35 estudiantes de 1° año de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, Chile, en un instrumento de inteligencia emocional percibida, en las dimensiones de atención, claridad y reparación, al inicio de su formación (marzo) y al final del primer semestre (julio) del año 2014, luego de la implementación de estrategias para desarrollar estas dimensiones, visualizándose un avance en los niveles presentados inicialmente. Además se señalan los aspectos más relevantes del proceso en opinión de estos estudiantes.

**Palabras clave:** Inteligencia Emocional, Currículo, Educación Emocional.

**Abstract.** This study aims to compare the results obtained for a sample of 35 students of 1st year of Basic Education Pedagogy at the University of Playa Ancha, Chile, an instrument of perceived emotional intelligence, in the dimensions of attention, clarity and repair, at the beginning of their training (March) and end of the first semester (July) 2014, after the implementation of strategies to develop these dimensions, visualizing an advance in the levels presented initially. Besides the most important aspects of the process are indicated in the opinion of these students.

**Key words:** Emotional Intelligence Curriculum, Emotional Education.

### Introducción

El concepto *inteligencia emocional* (IE) ha adquirido gran popularidad en los últimos años, pasando ser el centro de múltiples investigaciones, describiendo aptitudes complementarias, pero distintas de la inteligencia académica. La expresión “inteligencia emocional” fue definida por Salovey y Mayer (1990) como la capacidad de percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta.

Desde la última mitad de los años noventa se han producido grandes cambios que han afectado a la psicología, la educación y la sociedad en general, fundamentado según Bisquerra (2002), entre otras razones, en el importante aumento de las publicaciones

relacionadas con las emociones en psicología, la implicación de la neurociencia en el estudio del cerebro emocional y la enorme difusión de la obra de Goleman (1996).

En las últimas décadas, empieza a hacerse cada vez más presente la necesidad de incorporar las emociones en el currículum obligatorio. La UNESCO elaboró en 1996 un documento, *La educación encierra un tesoro*, coordinado por Jacques Delors, con recomendaciones para incorporar a nivel mundial aspectos de fomento de la inteligencia emocional en las escuelas, por su potencial para reducir los niveles de violencia escolar. De allí que se ha ido generando una corriente que insiste en la formación de ciudadanos más que en poner el énfasis en los contenidos académicos, por lo que el desarrollo de competencias emocionales se configura como factor esencial para la prevención de conductas de riesgo y para el desarrollo personal y social. Esto se reafirma al considerar trabajos como el de Bermúdez, Teva y Sánchez (2003), quienes encontraron correlaciones positivas significativas entre la IE, el bienestar psicológico y la estabilidad emocional en jóvenes de entre 18 y 33 años.

Claramente, la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, puesto que se requiere además la habilidad de manejar las propias emociones y las de los otros de manera eficaz (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Las emociones tendrían una gran relación con la motivación y la acción, mientras que la cognición estaría vinculada con el conocimiento y el análisis de la decisión de la acción. Es por ello que, cuando las emociones se integran a la razón, proporcionan mayor sabiduría que cuando sólo se utiliza el intelecto (Cuartero, 2007). En este marco, las investigaciones realizadas en la materia expresan que la inteligencia emocional es responsable de, por lo menos, el 80% del éxito en la vida (Ibarrola, 2013). Dado lo anterior, la inteligencia y la emoción son dos aspectos cíclicamente relacionados, por lo que tener un alto Cociente Emocional (CE) es tan importante como tener un alto Cociente Intelectual (CI).

Algunos investigadores en educación (Bisquerra, 2005; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Ibarrola, 2013) afirman que los procesos educativos no deben centrarse únicamente en las metas académicas, sino también en el enriquecimiento de las estrategias afectivas de los estudiantes que mejoren la dimensión socio-afectiva del aprendizaje. En el contexto universitario, existen estudios que no solo correlacionan las competencias emocionales con el rendimiento académico (Bisquerra y Pérez, 2007; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006), sino también con otras variables que inciden en el alumnado, como son las relaciones sociales y el equilibrio personal (Suverbiola-Ovejas, 2012). Así, se ha observado que las habilidades emocionales contribuyen a la adaptación social y al éxito

académico, ya que el trabajo cognitivo implica emplear y regular las emociones, lo que favorece la concentración, la impulsividad y manejo del estrés (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Además, los avances exhibidos en la formación docente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Gallego y Gallego, 2004; Perrenoud, 2004) establecen en los perfiles profesionales nuevas competencias, entre las cuales destacan las socio-emocionales, referidas a la capacidad de los profesionales de la docencia para manejar las situaciones en las que están implicadas las relaciones interpersonales y la regulación de las emociones, que tienen que ver tanto con el manejo que hace el docente de su mundo interior, como con la regulación de estas situaciones profesionales, en las que están presentes las emociones relacionadas con el proceso de aprendizaje, el clima afectivo del aula, los intercambios con los alumnos, padres, compañeros de trabajo y con las autoridades educativas, entre otras. Concretar estas competencias implicaría, sumado a otros puntos, conjugar el conocimiento teórico sobre las emociones, la inteligencia emocional en el aprendizaje y la cognición, los principios de la educación emocional. Del mismo modo, contempla poseer habilidades para aplicar estrategias que le faciliten identificar, comprender y regular las emociones de sí mismo y de otros, y por supuesto, valorar el papel de las emociones en el desempeño y en la vida de las personas.

Sin embargo, los aspectos antes señalados son obviados en los diseños curriculares en la formación inicial del profesorado, observándose desajustes que se suman a planes de estudios rígidos, centrados en lo cognitivo y con muy pocas experiencias dirigidas al desarrollo personal y social del futuro educador. Cuando se encuentran en el ámbito laboral, los profesores noveles experimentan sentimientos de frustración y ansiedad, dado que se enfrentan a demandas que no aprendieron a resolver en la universidad, acarreando conflictos que dan origen al malestar docente y por consiguiente, al desequilibrio emocional y a enfermedades (Esteve, 2006; Vilorio y Paredes, 2002). En relación a esto, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y Cases (2001), indican que son muy pocas las instituciones formadoras de formadores que cuentan con programas específicos, con contenidos de educación emocional que promuevan en el profesorado las habilidades necesarias para cumplir con la demanda actual de la educación emocional de los alumnos, siendo insuficientes las investigaciones acerca del complejo mundo emocional de los profesores y sobre las habilidades emocionales necesarias para enfrentar los sucesos que día a día ocurren en el salón de clases.

Como plantean Gaeta y López (2013), se hace evidente la importancia que el sistema universitario se adapte a los nuevos tiempos, lo que implica la necesidad de ampliar la información científica y técnica de los estudiantes en torno a las competencias emocionales (Tejedor y García-V, 2007), a fin de prepararlos para la vida, implicando, a su vez, la búsqueda del desarrollo humano, desde un enfoque preventivo (Bisquerra, 2005).

De esta forma, es de suma utilidad que los docentes diagnostiquen las competencias emocionales de los estudiantes, de manera que puedan delinear las actividades de forma más apropiada para obtener un máximo aprovechamiento, ya que si queremos formar individuos plenos y preparados, es ineludible educar en el mundo afectivo y emocional. De esta manera, es importante generar programas que busquen el desarrollo de las competencias emocionales en todas sus dimensiones, en particular en aquellas que aparezcan inicialmente más bajas, pensando en los estudiantes que inician una carrera universitaria, a fin de orientar y facilitar la toma de decisiones y desempeño académico, así como contribuir a su mayor bienestar personal y social. De allí que se considere una necesidad el incluir la formación en competencias emocionales de modo explícito dentro de los objetivos educativos en la enseñanza universitaria, tomando en cuenta que la integración de estas competencias en los establecimientos educacionales requiere de una adecuada formación de profesores, con énfasis en lo práctico, lo que lleva a contemplar los requerimientos para una adecuada formación inicial y permanente del profesorado para favorecer la efectividad de su quehacer (Palomera, Fernández–Berrocal y Brackett, 2008).

## Método

En el contexto de un proceso de Innovación Curricular llevado a cabo en la Universidad de Playa Ancha, Chile, se ha requerido la formulación del nuevo currículo de las carreras pedagógicas. Considerando el perfil profesional de egreso, la integralidad de saberes centrada en el aprendizaje del estudiante y la organización en ejes formativos, se ha contemplado la incorporación de competencias emocionales en la formación inicial docente. Para aportar a este proceso se plantea un estudio con enfoque mixto, de tipo descriptivo, cuasi experimental, sin grupo control, que busca alcanzar los siguientes objetivos:

- 1.- Establecer el nivel de inteligencia emocional percibida en una muestra compuesta por estudiantes de 1° año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, en el año 2014, según las dimensiones de atención, claridad y reparación.

- 2.- Elaborar e implementar estrategias para desarrollar la percepción, comprensión y regulación emocional en estudiantes de 1° año de Pedagogía en Educación Básica.
- 3.- Contrastar los resultados obtenidos por los estudiantes de 1° año de Pedagogía en Educación Básica en las dimensiones de atención, claridad y reparación, al inicio de su formación (marzo) y al final del primer semestre (julio)
- 4.- Determinar, en opinión de los estudiantes de 1° año de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, los aspectos relevantes de la implementación de una propuesta de trabajo en las dimensiones de atención (percepción), claridad (comprensión) y reparación (regulación) de las emociones.

A fin de cumplir con estos objetivos, se utiliza un instrumento de autoinforme de la inteligencia emocional percibida, la versión castellana y reducida del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey et al., 1995), que es una escala rasgo de metaconocimiento de los estados emocionales que proporciona tres factores o dimensiones: atención, claridad y reparación de las propias emociones. La Atención, asociada a Percepción, es un factor que comunica hasta qué punto se tiende a observar y pensar sobre los propios sentimientos y emociones o humor; la Claridad, asociada a Comprensión, evalúa la comprensión e identificación de los estados emocionales y por último la Reparación, asociada a Regulación, se refiere a las creencias individuales sobre la habilidad de regular estos sentimientos. Tanto la versión original como la versión española han mostrado adecuados indicadores de fiabilidad y validez. Este instrumento se aplica a una muestra de 35 estudiantes (31 de sexo femenino y 4 de sexo masculino) de 1° año de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad de Playa Ancha, en dos momentos: en **marzo**, al inicio de las actividades de su formación y en **julio**, al cierre de su primer semestre de estudios.

Durante este primer semestre de estudios, desde una mirada de educación emocional y en el contexto del Taller Integrado de Formación en la Práctica I (TIFP1), se desarrollaron actividades que apuntaban a trabajar aspectos de percepción, comprensión y regulación de sus emociones (Tabla 1).

Tabla 1. Tabla Resumen de dimensiones, aspectos y temáticas del Taller Integrado de Formación en la Práctica I.

DIMENSIÓN	ASPECTOS O TEMÁTICAS DE TRABAJO
Percepción emocional	Reconocimiento de las propias emociones. Reconocimiento de las emociones de los demás
Comprensión emocional	Pensamiento, emoción y conducta. Conciencia de las propias emociones y de los demás
Regulación emocional	Manejo de la ira y frustración Relajación y afirmaciones positivas

En julio, junto con la segunda aplicación del TMM-24, se consultó a los estudiantes su opinión en relación al trabajo realizado en cada una de las dimensiones, así como también respecto al proceso desarrollado en TIFP1, realizándose un análisis de contenido a los datos obtenidos.

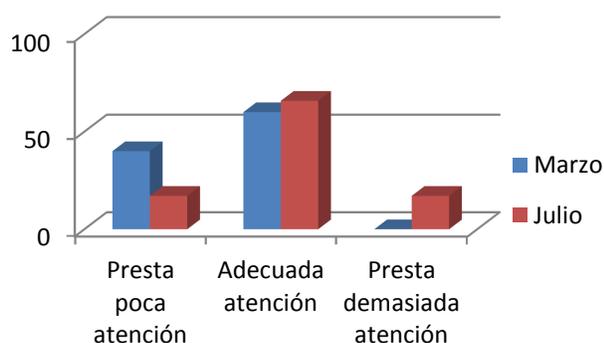
### Resultados

Se presentan los resultados obtenidos en cada una de las dimensiones del instrumento aplicado, lo que se complementa con el análisis realizado a las opiniones de los estudiantes para la respectiva dimensión. Finalmente se categorizan las respuestas dadas en relación a sus comentarios respecto al proceso vivido en el Taller Integrado de Formación en la Práctica I.

#### a) Dimensión Atención

Tabla 2. Resultados dimensión Atención en la muestra.

ATENCIÓN	Marzo	%	Julio	%
Poca Atención	14	40.0	6	17,1
Adecuada Atención	21	60.0	23	65,8
Demasiada Atención	0	0.0	6	17,1
TOTAL	35	100	35	100



En el transcurso del primer semestre de formación, (Tabla 2), se aprecia una clara disminución en la proporción de estudiantes que prestan poca atención a sus emociones y un leve aumento en quienes poseen un adecuado nivel al respecto. Llama la atención que al finalizar el semestre aparece un porcentaje de estudiantes que presta demasiada atención a sus emociones, lo que estaba ausente al inicio del año lectivo.

Considerando las opiniones de los estudiantes, emergen las siguientes categorías como las más relevantes:

- **Importancia de conocer las propias emociones:** reflejado en *“considero que es muy importante prestarle atención a los sentimientos, creo que antes me sentía así si le daba importancia a lo que sentía pero ahora se el por qué le doy la importancia que le doy a mis sentimientos y emociones”(s6), “ahora tiene mucha importancia lo que siento”(s8), “he podido comprender que mis sentimientos, emociones y pensamientos son muy importantes para poder desarrollarme como persona”(s10), “considero importante es que ahora logro relacionarme más con mis sentimientos, y que puedo prestarles más atención”(s15), “ahora trato de poner todo de mi parte para así darle importancia y saber qué es lo que siento y por qué”(s24).*

- **Percepción de logros:** se visualiza en *“el logro más importante que he logrado es prestarme atención sobre todos mis sentimientos y tenerme como un “respeto” hacia mí misma respecto a cómo me siento”(s1), “he podido controlar mejor mis emociones, y también a saber distinguir qué es lo que siento en un determinado momento”(s4), “logré conocer de mejor manera mis sentimientos y emociones, y así poder manejarlas de mejor manera”(s5), “el hecho de poder amarme y valorarme tal cual soy, respetando cada uno de mis sentimientos, emociones y pensamientos”(s10), “en cuanto a logros personales he podido superar cada vez más que si algo no funcionó bien podrá mejorar la próxima vez”(s11), “siento que logré analizar y dar la importancia que se merecen mis sentimientos”(s25), “los grandes logros que he podido observar son que hoy en día le he podido prestar mucha más atención a como me siento, y saber qué es lo que siento realmente”(s33).*

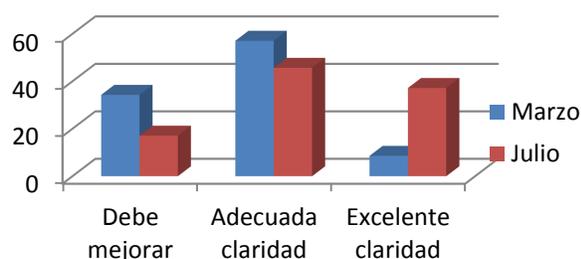
- **Aprendizajes:** que se expresan como *“aprendí a valorar mis sentimientos, a saber compatibilizarlo con mis pensamientos y así lograr una armonía entre ambos”(s3), “he aprendido a preocuparme más de cómo me siento y también he aprendido a manejar un poco mis emociones”(s7), “me ha servido para diferenciar entre una emoción y un sentimiento”(s27), “he aprendido más a pensar en mi misma que en los demás”(s28).*

## b) Dimensión Claridad

En relación a la dimensión Claridad, relacionada con la comprensión de las emociones, se observa en la Tabla 3, que luego del trabajo desarrollado en el primer semestre, hay una disminución en el porcentaje de estudiantes que presentan tanto una deficiente como una adecuada claridad, así como un notorio aumento en la proporción de sujetos que muestra una excelente claridad emocional.

Tabla 3. Resultados dimensión Claridad en la muestra.

CLARIDAD	Marzo	%	Julio	%
Debe mejorar	12	34,3	6	17,1
Adecuada claridad	20	57,1	16	45,7
Excelente claridad	3	8,6	13	37,2
TOTAL	35	100	35	100



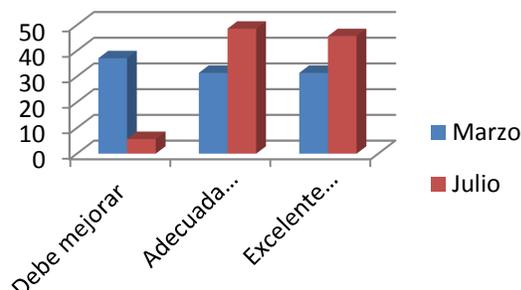
Luego de haber trabajado esta dimensión, según lo expresado por los estudiantes, aparecen como relevantes las siguientes categorías:

- **Percepción de cambio:** revelada a través de *“ahora he logrado avanzar mucho con respecto a mis emociones”*(s1), *“con el avance del tiempo he podido hacer ese trabajo mucho más fácil”*(s4), *“he cambiado o quizás he madurado mucho más respecto a mis sentimientos y emociones”*(s7), *“el cambio que he notado, está dado en que se me es un poco más fácil expresar sentimientos y emociones”*(s8), *“el poder expresar lo que siento, hace notar el gran cambio que he tenido al finalizar este taller”*(s10).
- **Percepción de logros:** reflejado en *“logre conocer mis emociones de mejor manera y en base a eso pude manejarlos de mejor manera”*(s5), *“los logros, son el hecho de poder hoy en día reconocer mis sentimientos y lo importantes que son”*(s10), *“me ha ayudado a abrir un poco más mi mente y comprenderme a mí misma”*(s11), *“el mayor logro que he presentado a lo largo del taller o clase es que he podido dar nombre lo que siento, y poder decirlo es también otra cosa fundamental”*(s17), *“ahora me es más fácil poder darme cuenta de las emociones o sentimientos que tengo y al igual los que otras personas sienten por mí”*(s22).
- **Dificultades:** expresadas en *“sigo sintiéndome confundida al entender mis sentimientos”*(s12), *“de un modo u otro aun me cuesta darme cuenta de cuales son y de cómo afrontarlos”*(s24), *“aún me cuesta expresar lo que siento por que la gente no lo toma con la verdadera intención que intento trasmitir”*(s27), *“fue una gran dificultad el hecho de expresar lo que siento”*(s32).

## c) Dimensión Reparación

Tabla 4. Resultados dimensión Reparación en la muestra.

REPARACIÓN	Marzo	%	Julio	%
Debe mejorar	13	37,2	2	5,7
Adecuada reparación	11	31,4	17	48,6
Excelente reparación	11	31,4	16	45,7
TOTAL	35	100	35	100



Con respecto a la dimensión Reparación, relacionada con la regulación emocional, se observa en la Tabla 4 que al finalizar el semestre hay una drástica disminución en el porcentaje de estudiantes que aparece con déficits en este aspecto, así como un aumento en la proporción de sujetos que ahora aparece tanto con una adecuada como con una excelente regulación de las emociones.

Considerando lo expresado por los estudiantes luego de haber trabajado en torno a esta dimensión, aparecen como relevantes las siguientes categorías:

- **Visión optimista:** lo que se refleja en *“soy una persona optimista desde siempre, sin embargo, no había tomado conciencia de ello hasta hace poco”*(s8), *“he llegado a la conclusión de la importancia que tiene el ser optimista en la vida cotidiana”*(s9), *“he podido lograr cada vez más tener un mirada positiva de las cosas”*(s11), *“suelo ser más optimista que antes”*(s13), *“en tener visiones más optimistas, y no caer de inmediato”*(s15), *“tener una actitud optimista, ya que te permite ver todas las posibilidades de solución ante una dificultad”*(s17).
- **Percepción de cambio:** revelado a través de *“considero que hoy por hoy, mis sentimientos no influyen tanto en mi actitud”*(s5), *“he avanzado un poco los cambios”*(s7), *“cambia la manera de pensar y de cómo comportarme ante diversas situaciones, se presenta un mejor manejo de la situación”*(s31), *“uno de los grandes cambios ha sido que he podido equilibrar mis emociones y de cierta manera controlarlas”*(s32), *“ahora controlo de mejor manera las actitudes que tomo frente a diversos problemas”*(s34).
- **Percepción de logros:** visualizado en *“he logrado dejar en si un poco mis pensamientos malos o complicados de lado y ser feliz”*(s1), *“saber controlar mis sentimientos para que los negativos no me afecten”*(s3), *“creo que me doy más animo cuando me siento triste o rara”*(s12), *“sinceramente siento que he evolucionado para bien, ya que soy más capaz de*

*reconocer mis sentimientos, logro controlar mis enfados y me preocupo más de mí”(s15), “un gran logro para mi es el haber avanzado y darme cuenta de ello”(s16), “creo que he logrado superar mis malos estados de ánimo”(s21), “el control de mis emociones el tratar de superarme si en algún momento me siento mal”(s30).*

### **Visión general del proceso**

Tomando en cuenta la visión general que tienen los estudiantes respecto al proceso desarrollado en el Taller, aparecen como más relevantes las siguientes categorías:

- **Logros o avances:** que se refleja en *“comparando los meses, he crecido muchísimo como persona y eso me alegra muchísimo”(s1), “se refleja un avance quizás no muy drástico pero existe, en cuanto a la atención y reconocimiento de mis emociones y sentimientos”(s10), “saber que he cambiado en algunos aspectos para bien”(s12).*

- **Aporte a la formación:** expresado como *“teniendo claro todos estos factores que pueden favorecer o afectar nuestra labor como docente”(s2), “darnos cuenta cuanto nos ha beneficiado este módulo para nuestro desarrollo personal y como futuros profesores”(s3), “apunta directamente a la parte sentimental, que mayoritariamente es un poco más reservada en las personas y para ser un educador pleno, se deben tener en un buen nivel”(s11), “esta asignatura refleja todo lo que se necesita para ser un buen profesor, ser empático, tolerante y tener ese contacto directo con las demás personas”(s24), “la mayoría de las situaciones aprendidas en el taller sirven también en la vida cotidiana de cada individuo que estudia pedagogía”(s28).*

### **Discusión**

Tomando en cuenta los datos obtenidos de la aplicación del instrumento de autoinforme de la inteligencia emocional percibida (TMMS-24), previo y posterior al trabajo realizado durante el primer semestre de formación profesional de estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, más las opiniones recogidas en la muestra al finalizar el proceso, cabe destacar los puntos señalados a continuación.

En relación a la dimensión de Atención, asociada a la percepción emocional, se observa una mejora en relación a las condiciones iniciales, ya que pese a aparecer al final del semestre una pequeña proporción de sujetos que prestan demasiada atención a sus emociones, hay una clara disminución en quienes presentaban déficits al respecto, aumentando la proporción de quienes presentan un adecuado nivel. Aparecen en opinión

de los estudiantes, aspectos destacados en las actividades desarrolladas para promover la percepción emocional, referidos a la importancia de conocer las propias emociones, además de la percepción de logros y aprendizajes.

Respecto a la dimensión de Claridad, asociada a la comprensión emocional, se denota claramente el efecto positivo del trabajo desarrollado en el semestre, al disminuir la proporción de estudiantes que inicialmente presentaban deficiente o adecuado nivel en este aspecto, para pasar a incrementar la proporción de quienes ahora exhiben una excelente claridad. En opinión de los estudiantes, si bien algunos aún declaran algunas dificultades (señalando un aspecto necesario de profundizar), aparece la percepción de cambio y de logros en relación a la comprensión de sus emociones.

En la dimensión de Reparación, asociada a la regulación emocional, es donde se visualiza más claramente la mejora en cuanto a la situación al finalizar el semestre, ya que disminuye drásticamente el porcentaje de estudiantes que deben mejorar en este aspecto y aumenta claramente la proporción de quienes ahora exhiben una adecuada o excelente reparación. Al considerar la opinión de estos estudiantes, surge la consolidación de una visión optimista y la percepción de cambio y de logros, con lo cual aparecería como el mayor avance el referido a la regulación emocional.

No se puede dejar pasar por alto que además de los aspectos anteriores, en una visión general del proceso desarrollado en el Taller, los estudiantes hacen notar logros o avances, además de asignar relevancia a lo trabajado al considerarlo un aporte a su formación.

## Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran la relevancia de la incorporación de aspectos socioemocionales en la formación pedagógica, reafirmando lo señalado por Tejedor y García-V (2007), en el sentido de preparar adecuadamente a los futuros maestros, entregándoles las herramientas requeridas por su entorno laboral y promoviendo el desarrollo de sus competencias emocionales.

En relación a los objetivos planteados para este trabajo, se puede decir que se cumplieron cabalmente al poder contrastar los niveles de percepción, comprensión y regulación emocional de estudiantes de pedagogía, luego de un semestre en el que se trabajaron estos aspectos, mostrando la efectividad de un programa que permitió visualizar mejoras

en estas dimensiones. Además se pudo obtener información de estos sujetos en relación a cómo percibieron el desarrollo del Taller, denotando aspectos positivos en cuanto a aprendizajes, logros e importancia para su formación, permitiendo relevar los aportes, así como los puntos a seguir trabajando.

Luego de esta primera iniciativa en el marco de un proceso de innovación curricular a nivel universitario, queda la tarea de explicitar y hacer permanente el incorporar las competencias emocionales dentro de los objetivos educativos y profundizar en aquellas que aparecen sin consolidar, en especial considerando una adecuada formación docente, apuntando a un desempeño efectivo de acuerdo a los requerimientos de su contexto laboral.

## Bibliografía

- Bermúdez, M. P., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32.
- Bisquerra, R. (coord.). (2002). *La práctica de la orientación y de la tutoría*. Barcelona: Praxis.
- \_\_\_\_\_ (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007) Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cases, I. (2001). La telaraña emocional del profesorado. La formación anímica: una herramienta imprescindible para sobrevivir dentro de la docencia. En F. López (Coord.), *La formación del profesorado: proyectos de formación en centros educativos*, (pp. 89-97). Barcelona, España: Editorial Graó.
- Cuartero, N. (2007). *Las emociones en orientación profesional*. Trabajo presentado en la VII Jornada de Orientación Profesional. Noviembre. Zaragoza. Recuperado en <http://fp.educaragon.org/files/TALLER%20EMOCIONES%20ORIENT%20PROF.pdf> (Consulta 31 enero 2015).
- Esteve, J. (2006). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós Editorial.
- Extremera, N. y Fernandez-Berrocal, P. (2003) La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF> (Consulta: 31 enero 2015)
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006) Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-18.
- Gaeta, M.L. y Lopez, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25.
- Gallego, D. y Gallego, M. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid, España: Editorial Promoción Popular Cristiana.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante*. Ediciones SM, España.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454. Recuperado de [www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276](http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276) (Consulta: 27 enero 2015)
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211
- Suverbiola-Ovejas, I. (2012) Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. *Revista de comunicación vivat academia*, Año XIV, nº especial, 1-17.
- Tejedor, T, F. y Garcia-V. A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario. *Revista de Educación*, 342, 443-473.
- Viloria, H. y Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere*, 17, 29-36.

## Cuidadores Familiares: competencias emocionales y sintomatología depresiva

### Relative caregivers: emotional competencies and depressive symptomatology

Katia Velar Ceballos\*; Núria Pérez-Escoda\*\*

[katia.velar@esbe.cat](mailto:katia.velar@esbe.cat)

Educació Salut i Benestar Emocional (ESBE)\*; Universidad de Barcelona \*\*

**Resumen.** El objetivo de este trabajo es analizar la relación entre la situación socio-familiar, las competencias emocionales y la sintomatología depresiva de 211 cuidadores familiares de personas mayores de 65 años dependientes. Para recoger información se utilizaron tres instrumentos: el Cuestionario de situación socio-familiar elaborado ad hoc; el Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos, versión reducida (CDE-R, Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella; Soldevila, 2010) y el Inventario para la Depresión de Beck-II (BDI-II; Sanz, Vázquez; Perdigón, 2003). Estos cuestionarios fueron completados por los cuidadores familiares de forma voluntaria en las entidades participantes. Se garantizó en todo momento la confidencialidad de los datos. Los resultados se presentan a partir de los análisis estadísticos descriptivos, correlacionales y predictivos realizados sobre el conjunto de variables obtenidas en relación a cada una de las temáticas tratadas. Todos los análisis se han realizado con el PASW Statistics 18. Se observó en los cuidadores familiares un nivel medio-bajo de competencia emocional, un 46,2 % de sintomatología depresiva y una relación negativa estadísticamente significativa entre ambas variables. Mediante un análisis de regresión logística se obtuvo un modelo explicativo de la sintomatología depresiva que comprende 5 variables: horas dedicadas, ayuda del servicio de atención domiciliaria, regulación emocional, competencias de vida y bienestar y autonomía emocional. A partir de los resultados se propone el desarrollo de una intervención preventiva destinada al desarrollo de la competencia emocional de los cuidadores familiares.

**Palabras clave:** cuidadores familiares, dependencia, depresión, competencia emocional, educación emocional.

**Abstract.** The objective of this research is to analyse the relationship between emotional competence, socio-cultural situation and depressive symptomatology of 211 family caregivers of people over 65 years of age. To carry out the study three questionnaires were used: the questionnaire developed to analyse the Caregivers Sociofamiliar Situation, the Adult Emotional Development Questionnaire, reduced version (CDE-R; Pérez Escoda, Bisquerra, Filiella, Soldevila, 2010), and the Beck Depression Inventory (BDI-II; Sanz, Vázquez, Perdigón, 2003). These questionnaires were filled in by the family caregivers on a voluntary basis in those entities taking part. Confidentiality of the data provided was guaranteed all times. The results enclosed are presented from the descriptive, correlational and predictive statistical analysis performed on a series of variables obtained in relation to each of the subject deal with. All the analysis has been

performed with the PASW Statistics 18. A medium low level of emotional competence was observed and 46.2% of depressive symptoms in the caregivers and a negative relationship of statistical significance between both variables. Using logistic regression analysis, an explanatory model of a depressive symptomatology was obtained, identifying 5 variables contained: time devoted to caregiving, home visits from care staff, emotional regulation, life skills and emotional dependence. Results obtained from the study indicate the development of emotional dependence is proposed as preventive treatment destined to improve emotional competence in family caregivers.

**Key words:** relative caregivers, depression, emotional competencies, emotional education, dependency.

## Introducción

Es un hecho que la esperanza de vida ha aumentado considerablemente y la natalidad ha disminuido, por lo que podemos deducir un gran envejecimiento de la población en los países desarrollados. En España casi el 18% de la población es mayor de 65 años (INE, 2013) y se prevé que en el 2052 se acercará al 37%. Según el INE, se estima que el 26,14% de los españoles mayores de 64 años son dependientes y necesitan de la asistencia de otras personas para hacer frente a las actividades cotidianas.

En consecuencia, se espera que la demanda de cuidados de larga duración para las personas mayores dependientes sea cada vez mayor. Según Casado y López (2001) éstos cuidados se diferencian de los cuidados puntuales, ya que se centran en minimizar, restablecer o compensar la pérdida del funcionamiento físico y/o mental de la persona, en ayudarla a completar las tareas esenciales en su vida diaria y permitirle vivir lo más independiente posible. A mayor nivel de dependencia, los cuidados de larga duración se intensifican y requieren una mayor dedicación de los cuidadores.

La revisión de investigaciones sobre los cuidados a las personas dependientes evidencian que la familia es la principal proveedora de los cuidados de salud. El 80-88% de los cuidados que reciben las personas mayores los presta exclusivamente la familia, mientras que los servicios formales aportan un 3% (García Calvente & Mateo, 2004). Por ello, este tipo de cuidados se han denominado familiares, informales o no profesionales, para distinguirlos de la atención formal prestada por los profesionales de la salud. Yanguas, Leturia y Leturia (2000) los definen como el conjunto de las interacciones entre un miembro de la familia que ayuda a otro de una manera regular a realizar actividades necesarias para una vida independiente.

La presencia de una persona mayor dependiente en el sistema familiar, genera una modificación de sus dinámicas para ajustar los roles de sus miembros a los requerimientos de la situación. Generalmente uno de los familiares se erige como cuidador principal y se encarga de prestar la mayor parte de las atenciones que la persona dependiente necesita. El tipo de cuidados se centra en cuatro áreas: soporte emocional, actividades de la vida diaria, actividades para el sistema de salud formal y soporte económico. Paralelamente, es un hecho que prestar asistencia informal constituye una situación generadora de estrés, con importantes repercusiones en el bienestar físico, psicológico y social del cuidador (Fernández-Lansac & Crespo, 2011, Sánchez-Herrero; Sánchez-López & Aparicio-García, 2011). Domínguez et al. (2012) afirman que la prevalencia de la depresión y la ansiedad en los cuidadores de personas mayores dependientes es significativamente mayor que en la población general. Otros estudios destacan que el número de problemas de salud física y el malestar psíquico del cuidador es mayor cuanto más grave es la dependencia de la persona atendida, cuanto más extenso es el tiempo dedicado al cuidado de la persona dependiente y menor el apoyo social percibido.

Son escasas las investigaciones que se ocupan del cuidado emocional del cuidador familiar, pero pueden destacarse los trabajos de Dippel y Hutton (2002) y Losada, Montorio, Izal y Márquez (2006). No obstante, hay evidencia del papel positivo de la repercusión de una buena gestión emocional sobre el bienestar psicológico de las personas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007).

En la línea de estos estudios, es de esperar que existan relaciones significativas entre la competencia emocional percibida y los niveles de sintomatología depresiva de los cuidadores familiares. Este es justamente el objetivo del trabajo que se presenta: aportar evidencia empírica que permita avalar la relación entre ambos constructos y justificar la propuesta de un programa de formación en educación emocional destinado al empoderamiento de los cuidadores a partir del desarrollo de sus competencias emocionales.

En este trabajo se parte del modelo de competencia emocional de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007), según el cual, ésta se define como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Este modelo se estructura en cinco bloques competenciales: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias de vida y bienestar.

En la investigación que presentamos a continuación se ha estudiado la relación entre las dimensiones de la competencia emocional y algunas variables socio-familiares con la sintomatología depresiva de los cuidadores familiares. A partir de los resultados se proponen sugerencias para la intervención preventiva con este colectivo.

## Método

### **Muestra**

Se contó con la colaboración de la Federación de Asociaciones de Familiares de Enfermos de Alzheimer de Cataluña. Se implicaron un total de 15 asociaciones, dos Centros de Día (Versat de Lloret de Mar y Anna Serra del Vendrell) y un grupo de cuidadores familiares del Área de Servicios Sociales del distrito de Horta de Barcelona. Para participar en el estudio se estableció como criterio ser cuidador informal de una persona mayor de 65 años dependiente. La muestra definitiva quedó constituida por 195 cuidadores familiares. El 73,8% eran mujeres, de las cuales un 44,5% eran hijas de la persona dependiente. La edad media es de 60,34 años con un rango de edad que oscila entre 25 y 87 años. El 56% de la muestra posee un nivel de estudios inferior a la escolaridad obligatoria. Un 62% estaba al cargo de una persona con un grado de dependencia grave y el 78,6% convivía con la persona cuidada.

### **Instrumentos**

Para recoger información acerca de aquellas variables relacionadas con los recursos sociales y familiares, que se presupone pueden tener algún tipo de influencia en la competencia emocional percibida y en la sintomatología depresiva de los cuidadores informales se elaboró el **Cuestionario de situación socio-familiar** que permitió obtener información sobre: sexo (S), nivel de estudios (NE), grado de parentesco con la persona dependiente (GP), convivencia con la persona atendida (CV), recepción de ayuda del servicio de atención domiciliaria (SAD), experiencia como cuidador (EC), número de horas dedicadas al cuidado diario (HC), soporte de centro de día (CD), compaginar cuidado y trabajo (T), ayuda de otras personas (AY) y grado de dependencia de la persona atendida (GD).

La información sobre el nivel de competencia emocional global se obtuvo mediante el **Cuestionario de Desarrollo Emocional para Adultos, en su versión reducida (CDE-R)**. Consta de 27 ítems con formato de respuesta tipo Likert, con once opciones de respuesta entre cero y diez. El CDE-R se elaboró seleccionando los ítems con mayor poder de

discriminación del cuestionario de desarrollo emocional para adultos en la versión extensa (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella; Soldevila, 2010). En este estudio la fiabilidad fue  $\alpha = .80$ . Finalmente, se obtuvo información sobre el nivel de sintomatología depresiva a partir **del Inventario para la Depresión de Beck II** (Beck Depression Inventory). Adaptación española realizada por Sanz et al. (2003). Se trata de un autoinforme con 21 ítems y cuatro opciones de respuesta. La consistencia interna en nuestro estudio fue  $\alpha = .89$ . En nuestro caso se consideraron dos únicas categorías: la primera incluye a aquellos cuidadores sin sintomatología depresiva o sintomatología leve, y la segunda agrupa a aquellos con sintomatología depresiva moderada y severa.

## Resultados

A partir de las puntuaciones del CDE-R se puede observar que el nivel de competencia emocional total de los participantes en el estudio se sitúa en una media de 5,95 puntos sobre 10 (DS =1,07). Esto indica que su nivel es medio-bajo teniendo en cuenta que 0 significa falta de competencia y 10 un desarrollo máximo de la competencia. Si observamos los resultados obtenidos para cada dimensión de la competencia emocional, podremos afirmar que las mayores carencias se sitúan en regulación emocional (M =4,86; DS =1,56) y en autonomía emocional (M =5,46; DS =1,55).

De acuerdo con los resultados del BDI-II un 46,2% de la muestra presenta sintomatología depresiva en diferentes grados: un 19% sintomatología leve, un 18% moderada y un 9,2% grave. En nuestro estudio se trabajó con dos únicas categorías: “ausencia de depresión” que incluye a los cuidadores con sintomatología leve (72,8%) y “depresivos” que incluye a aquellos con sintomatología depresiva moderada y severa (27,2%).

En la Tabla 1 figuran las medias y desviaciones típicas, así como las correlaciones entre las dimensiones de la competencia emocional y el nivel de depresión.

La correlación entre ambas pruebas, es alta a la vez que inversa y negativa ( $r_{(193)} = -.50$ ;  $p < .01$ ). En las diversas dimensiones de la competencia emocional, se aprecia en todos los casos que existe una correlación inversa y estadísticamente significativa con la sintomatología depresiva, destacando las acontecidas con las competencias de vida y bienestar ( $r_{(193)} = -.46$ ;  $p < .01$ ), seguidas de la capacidad de regulación ( $r_{(193)} = -.44$   $p < .01$ ) y de autonomía emocional ( $r_{(193)} = -.43$   $p < .01$ ).

Tabla 1. Correlaciones entre las competencias emocionales y el BDI-II.

	<i>M</i>	<i>DS</i>	1	2	3	4	5	6	7
1.BDI-II	13,80	10,22	--						
2.TOTALQDER	5,95	1,075	-,50**	--					
3.CONCIÈNCIA	6,56	1,41	-,22**	,72**	--				
4.REGULACIÓ	4,86	1,56	-,44**	,62**	,19**	--			
5.COMPSOCIAL	6,47	1,53	-,20**	,60**	,37**	,23**	--		
6.AUTONOMIA	5,46	1,55	-,43*	,73**	,35**	,39**	,27**	--	
7.COMPVIDA	6,15	1,74	-,46**	,78**	,45**	,42**	,24**	,57**	--

Nota: \* $p < .5$ ; \*\* $p < .01$

Además de las correlaciones, se ha realizado una serie de análisis comparativos entre las variables del contexto socio-familiar y los resultados obtenidos en los dos inventarios utilizados (Pérez-Escoda, Velar y Ruiz, 2014). A partir de este estudio comparativo se puede afirmar que:

- Los cuidadores con más experiencia muestran una mayor competencia de vida y bienestar que aquellos cuidadores sin experiencia. Asimismo, se observa una tendencia a favor de los cuidadores más expertos en relación a la competencia emocional global.
- Los cuidadores que reciben apoyo de Centros de Día muestran una moderada tendencia a presentar mejores competencias de vida y bienestar.
- Los cuidadores que además desempeñan un trabajo a parte de las tareas de cuidado, tienen mejor competencia emocional que los que sólo se dedican al cuidado de la persona dependiente. Esta mayor competencia emocional es estadísticamente significativa en todas las dimensiones a excepción de la regulación emocional, donde también hay una tendencia a favor de los que trabajan.
- Contar con la colaboración de otras personas en el cuidado, se relaciona con una disminución significativa de la sintomatología depresiva y con una mejora de las competencias de regulación.
- Las personas que dedican un máximo de 5 horas al cuidado, tienen un menor nivel de sintomatología depresiva y tienden a presentar mayor competencia emocional global.

Se ha utilizado un análisis de regresión logística para estudiar la relación entre las diferentes variables explicativas y la presencia o ausencia de depresión. El objetivo de este

análisis era determinar aquellas variables que mejor explican el riesgo de ser diagnosticado como depresivo en el caso de los cuidadores familiares. El análisis de dicha regresión logística se ha realizado mediante el método paso a paso hacia delante (*forward*). El modelo consideró 12 variables independientes o explicativas (conciencia, regulación, competencia social, autonomía, competencia de vida y bienestar, edad de la persona atendida, edad del cuidador, soporte de centro de día, número de horas dedicadas al cuidado diario, compaginar cuidado y trabajo, ayuda de otras personas y recepción de ayuda del servicio de atención domiciliaria).

Tabla 2. Modelo final de regresión logística sobre depresión.

		VARIABLES EN LA ECUACIÓN						I.C. 95% para EXP(B)	
		B	E.T.	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	Inferior	Superior
Paso 1	COMPVIDA	-,631	,137	21,373	1	,000	,532	,407	,695
	Constante	2,901	,799	13,174	1	,000	18,198		
Paso 2	REGULACIÓ	-,396	,151	6,882	1	,009	,673	,500	,905
	COMPVIDA	-,510	,145	12,275	1	,000	,601	,452	,799
	Constante	3,994	,959	17,350	1	,000	54,286		
Paso 3	REGULACIÓ	-,411	,152	7,350	1	,007	,663	,493	,892
	COMPVIDA	-,554	,151	13,391	1	,000	,575	,427	,773
	SAD	1,166	,522	4,994	1	,025	3,209	1,154	8,922
	Constante	4,043	,975	17,189	1	,000	56,987		
Paso 4	REGULACIÓ	-,389	,155	6,350	1	,012	,677	,500	,917
	COMPVIDA	-,570	,157	13,175	1	,000	,566	,416	,769
	HC	1,544	,754	4,191	1	,041	4,682	1,068	20,527
	SAD	1,447	,562	6,633	1	,010	4,252	1,413	12,790
	Constante	2,640	1,184	4,971	1	,026	14,014		
Paso 5	REGULACIÓ	-,310	,158	3,828	1	,050	,734	,538	1,001
	AUTONOMIA	-,497	,217	5,253	1	,022	,608	,398	,931
	COMPVIDA	-,398	,172	5,347	1	,021	,671	,479	,941
	HC	1,893	,813	5,417	1	,020	6,636	1,348	32,663
	SAD	1,714	,619	7,663	1	,006	5,551	1,649	18,685
	Constante	3,497	1,294	7,304	1	,007	33,019		

Como muestra la Tabla 2, se observan 5 variables que contribuyen de forma estadísticamente significativa a dicho modelo: regulación emocional, autonomía emocional, competencias de vida y bienestar, número de horas dedicadas al cuidado diario y recepción de ayuda del servicio de atención domiciliaria. El predictor más fuerte corresponde a las horas de cuidado, seguido de la presencia de la ayuda del SAD, seguido de la influencia de las dimensiones de la competencia emocional (regulación emocional, competencias de vida y bienestar y autonomía emocional).

### Conclusiones y propuesta formativa

Los resultados de la investigación permiten afirmar que los cuidadores familiares de personas mayores dependientes tienen niveles de sintomatología depresiva más elevados en comparación con los niveles medios de la población general. Estos datos van en la misma línea que otros estudios (Aldana & Guarino, 2012, García Antón, 2013; Rodríguez et al., 2014), que afirman que ejercer como cuidador familiar principal es una experiencia muy estresante, la cual aumenta la probabilidad de desarrollo de problemas tanto físicos como emocionales, especialmente ansiedad y depresión.

En nuestro estudio, los cuidadores presentan niveles medio-bajos de competencia emocional, siendo más evidentes sus dificultades en regulación y autonomía emocional. Se ha encontrado una relación inversa entre la sintomatología depresiva y la competencia emocional en los cuidadores familiares de personas mayores dependientes, es decir, a mayores competencias emocionales menores niveles de sintomatología depresiva. Por lo que nos atrevemos a afirmar las competencias emocionales constituyen un factor protector de la depresión.

Las correlaciones con mayor significación han sido las competencias de vida y bienestar, la capacidad de regulación y la autonomía emocional. Esta significación es importante tenerla en cuenta a la hora de organizar los programas de intervención para el desarrollo de las competencias emocionales con este colectivo.

A partir del estudio de regresión, el número de horas dedicadas al cuidado diario, seguida de la recepción de ayuda del servicio de atención domiciliaria y de las dimensiones (regulación emocional, competencias de vida y bienestar y autonomía emocional) de la competencia emocional, son las variables que mejor explican el riesgo de presentar sintomatología depresiva.

Por otro lado a medida que aumenta el número de horas dedicadas a atender a la persona dependiente, también se incrementa la probabilidad de experimentar sintomatología depresiva y, sin embargo, cuando el cuidador recibe apoyo social, evidenciado en nuestra investigación mediante la recepción de ayuda del Servicio de atención domiciliaria (SAD), la sintomatología depresiva disminuye significativamente. En la misma línea cuando colaboran otras personas en el cuidado, se observa una disminución significativa de la sintomatología depresiva y una mejora de las competencias de regulación emocional.

Teniendo en cuenta los resultados de nuestra investigación, es de esperar que se reclame al Sistema Nacional de Salud un incremento de los servicios de apoyo destinados a los cuidadores que mejoren su calidad de vida, ya sea mediante acciones directas como cursos de formación y de apoyo personal, como acciones indirectas que permitan reducir las horas de cuidado y reduzca la sobrecarga que ello supone al cuidador. Se trata de reconocer la contribución que estos cuidadores familiares ofrecen a la comunidad y ofrecer recursos que actúen preventivamente ante el probable deterioro de su salud por la sobrecarga que supone tal función.

Los resultados de la investigación nos permiten orientar intervenciones estratégicas dirigidas hacia las necesidades detectadas. Proponemos la creación de programas de educación emocional adaptados a las necesidades de los cuidadores familiares de personas mayores dependientes como un factor protector ante la sintomatología depresiva, prestando especial atención a las competencias de vida y bienestar, la regulación emocional y la autonomía emocional.

A modo de resumen presentamos sugerencias de intervención para cada una de las competencias mencionadas.

En relación a la *regulación emocional* conviene potenciar una relación adaptativa entre pensamientos, sentimientos y comportamientos. Tal y cómo sugieren algunas investigaciones, el hecho de que los cuidadores sean capaces de realizar una interpretación positiva de su situación correlaciona significativamente con una mejor salud mental de éstos, menores niveles depresivos, menor malestar emocional menor ira y sobrecarga (Fernandez-Lasanc y Crespo, 2011). En el caso de que la persona cuidada presente un gran deterioro o una enfermedad crónica que amenaza seriamente su vida, frecuentemente el cuidador familiar llega a experimentar un duelo anticipatorio que le genera sentimientos de negación, ira, culpabilidad, ansiedad, tristeza, etc. por tanto, se recomienda programar contenidos que incluyan la regulación de estas emociones.

En cuanto a la *autonomía emocional*, una pieza clave es la autoestima del cuidador que se puede ver reforzada mediante la valorización de la tarea que desarrollan, tanto para con la persona atendida, la familia extensa y la sociedad en general. Consecuentemente, se sugiere trabajar la importancia del autocuidado para el bienestar personal, así como la capacidad para evaluar de manera crítica los mensajes sociales generando sus propias percepciones a partir de razonamientos adecuados (no distorsionados). Conviene introducir también el desarrollo de algunas estrategias de autocuidado. A medida que el cuidador mejore la confianza en su capacidad de gestión emocional aumentará su autonomía.

Complementariamente, para el desarrollo de las *competencias de vida* es importante tomar en cuenta la gestión del tiempo y la creación de rutinas, de forma que el cuidador pueda disponer de momentos para dedicarlos a actividades que le generen bienestar. El reto será disponer de tiempo para cuidar y de tiempo para cuidarse. Se pueden generar actividades que promuevan una revisión de objetivos y faciliten la toma de decisiones teniendo en cuenta las prioridades. También conviene enfocar esta planificación a la mejora de las estrategias de afrontamiento para prevenir necesidades futuras.

Como elementos clave en el diseño de programas efectivos, es relevante tomar en consideración la etapa en la que se encuentra el cuidador, el grado de dependencia de la persona cuidada, el número de horas que dedica al cuidado, así como la relación de parentesco. Se tiene que valorar cada caso de forma individual y adaptar las sesiones en función de las características individuales o grupales, de aquí la importancia de una evaluación previa individual de cada cuidador familiar y de una atención personal que acompañe a la grupal.

## Bibliografía

- Aldana, G. y Guarino L. (2012). Sobrecarga, afrontamiento y salud en cuidadoras de pacientes con demencia tipo Alzheimer. *SUMMA psicológica UST*, 9, 5-14.
- Bisquerra, R. y Pérez-Escoda, N. (2007). *Las competencias emocionales*. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Casado, D. y López, D. (2001). *Vejez, dependencia y cuidados de larga duración*. Situación actual y perspectivas. *Col. Estudios Sociales*, 6. Barcelona: Fundación la Caixa 2001.
- Dippel, R. L. y Hutton, J. T. (2002). *Asistencia y cuidado del paciente de Alzheimer: decálogo del cuidador*. Madrid: Témpora.

- Domínguez, J. A., Ruíz, M., Gómez, I., Gallego, E., Valero, J. e Izquierdo, M. T. (2012). Ansiedad y depresión en cuidadores de pacientes dependientes. *Semergen*, 38, 16–23.
- Fernández-Lansac V. y Crespo M. (2011). Resiliencia, personalidad resistente y crecimiento en cuidadores de personas con demencia en el entorno familiar: Una revisión. *Clínica y Salud*, 2, 21-40.
- García Antón, M. A. (coord.). (2013). *Manual de Habilidades para cuidadores Familiares de Personas Mayores Dependientes*. Sociedad Española de Geriatria y Gerontología. Recuperado de:  
[http://www.segg.es/download.asp?file=media/descargas/MANUAL\\_HABILIDADES\\_SEGG.pdf](http://www.segg.es/download.asp?file=media/descargas/MANUAL_HABILIDADES_SEGG.pdf) [22/05/2013].
- García Calvente, M. M. y Mateo, I. (2004). *El impacto de cuidar en la salud y en la calidad de vida de las mujeres*. *Gaceta Sanitaria*, 18(2).
- INE (2013). *Indicadores de crecimiento y estructura de la población. Proporción de personas mayores de 64 años*. Recuperado de: <http://www.ine.es/jaxi/tabla.do> [08/05/2013].
- Leipold, B., Schacke, C., y Zank, S. (2008). Personal growth and cognitive complexity in caregivers of patients with dementia. *European Journal of Ageing*, 5, 203-214.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R. Filella, G. y Soldevila, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 21, 367-379.
- Pérez-Escoda, N., Velar, K. y Ruiz, A. (2014) Competencias emocionales y depresión en cuidadores familiares de personas mayores dependientes. *Ansiedad y estrés*, 20(2-3), 181-191.
- Sánchez-Herrero, S., Sánchez-López, M<sup>a</sup>. P. y Aparicio-García, M. E. (2011) *Ansiedad y Estrés*, 17, 27-37.
- Sanz, J., Vázquez, C., y Perdigón, A. L. (2003) Adaptación española del inventario para la depresión de Beck-II (BDI-II). Propiedades psicométricas en población general. *Clínica y Salud*, 14(3), 249-280.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 216-217.
- Yanguas, J. J., Leturia, F. J. y Leturia, M. (2000). Apoyo informal y cuidado de las personas mayores dependientes. *Papeles del Psicólogo*, 76, 23-32.

## Estic bé amb mi, estic bé amb tu. Programa d'educació emocional per a alumnes de 6è de Primària

---

### Feeling good with me, feeling good with you. Emotional education program for students in Year 6 of Primary School

**Marta Sanz Sender**

[martasanzsender@gmail.com](mailto:martasanzsender@gmail.com)

**Universitat de Barcelona**

**Resum.** El programa presentat a continuació inclou un seguit d'activitats per treballar l'educació emocional amb alumnes d'entre 10-12 anys, atenent les necessitats concretes analitzades en el grup destinatari, a través de diverses eines d'avaluació, i tenint en compte el seu context.

L'objectiu principal és el treball de tres competències emocionals concretes: la regulació emocional, l'autonomia emocional i la competència social, tot i que per tal de donar coherència al programa s'inclouen algunes activitats on també es treballen les dues altres competències contemplades en el model del GROPE, model de partida per al disseny d'aquest programa d'educació emocional.

**Paraules clau:** programa educació emocional, regulació emocional, autonomia emocional i relació amb els altres.

#### **Abstract**

The program presented below includes a range of activities to work emotional education with 10-12-year-old students, taking into account their specific needs previously analyzed using different tests and bearing in mind the context where they live in.

The main objective of the emotional education program is to work on three specific emotional skills: emotional regulation, emotional autonomy and social competence. Anyway, in order to create a coherent program some activities to work on the other two emotional skills have been also included. The starting point of the program design has been the emotional competences model created by GROPE.

**Keywords:** Emotional education program, emotional regulation, emotional autonomy, relationship with others.

#### **Introducció**

L'elaboració d'aquest projecte neix de la possibilitat i l'interès de, poc a poc, anar introduint l'educació emocional a l'escola i d'apropar-la als alumnes i mestres oferint-los així una eina per ajudar-los a, des d'un alt nivell de benestar personal i social, ésser feliços.

El programa d'educació emocional dissenyat anirà destinat a alumnes de 6è de Primària d'una escola concertada de Badalona, escola en què existeix una certa preocupació generalitzada entre els mestres del claustre pel que fa a aspectes de caire emocionals dels alumnes.

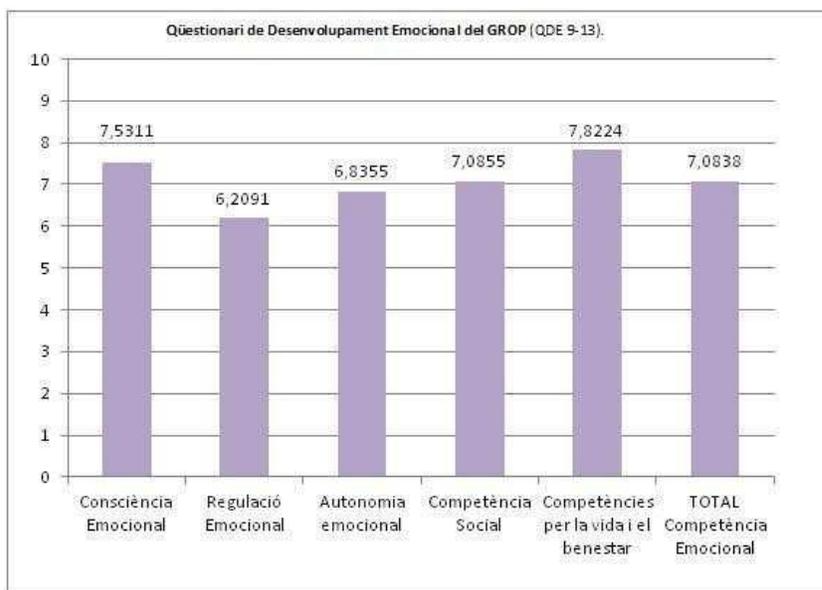
Com a justificació de la gran importància que té avui en dia l'educació emocional s'ha realitzat un petit estudi a nivell de fonamentació teòrica que consta d'un recull de les idees més importants d'aquesta disciplina des dels inicis de les teories de les emocions fins als enfocaments més específics de l'educació emocional, vigents avui en dia. Després d'aquest procés en què es mencionen teories de tanta importància com: la teoria bifactorial de Shachter i Singer, la teoria de la valoració cognitiva de Lazarus, la teoria de Salomon i Corbit d'entre altres i tenint especialment en compte les aportacions de Salovey i Mayer, Goleman i Bar-On en el món de la educació emocional, s'ha cregut oportú agafar com a marc de referència sobretot el model de competències presentat pel GROU, que es considera que recull l'essència de diverses teories anteriorment anomenades. (Bisquerra, 2009) (Bisquerra, 2011)

Per tal de personalitzar al màxim el disseny del programa, s'ha analitzat a grans trets el context en què aquest es durà a terme. Quant a la tipologia de centre, destacar que es tracta d'un centre concertat cristià, de tres línies que compta amb un total de 700 alumnes a l'educació primària i que creu en la formació integral de l'alumnat. Pel que fa a les famílies, gran part d'elles compten amb nivell socioeconòmic mitjà-alt i gran part de les unitats familiars gaudeixen de cert benestar social i emocional. Per últim, quant als nens/es destinataris del programa que es presenta, s'han tingut especialment en compte els trets maduratius que solen caracteritzar als alumnes d'entre 11 i 12 anys, com per exemple: el criticisme que comencen a adquirir, el fort sentiment de justícia al qual es refereixen constantment, la forta importància que comencen a tenir les relacions amb els companys i companyes... d'entre altres.

El petit recorregut a través de les teories de les emocions, l'anàlisi del context d'implementació i l'anàlisi de les necessitats concretes de l'alumnat destinatari que a continuació el presenten han estat la base que ha permès el plantejament dels objectius en què es centrarà el disseny pròpiament dit. L'anàlisi de les necessitats del grup classe s'ha dut a terme a partir de diverses eines per tal d'obtenir així un resultat el màxim acurat sobre les necessitats dels nens/es en qüestió. Algunes de les dades obtingudes són de caire inventariat, i s'han obtingut a través de la realització d'uns qüestionaris concrets (Qüestionari de Desenvolupament Emocional del GROU (QDE 9-13) i Qüestionari de

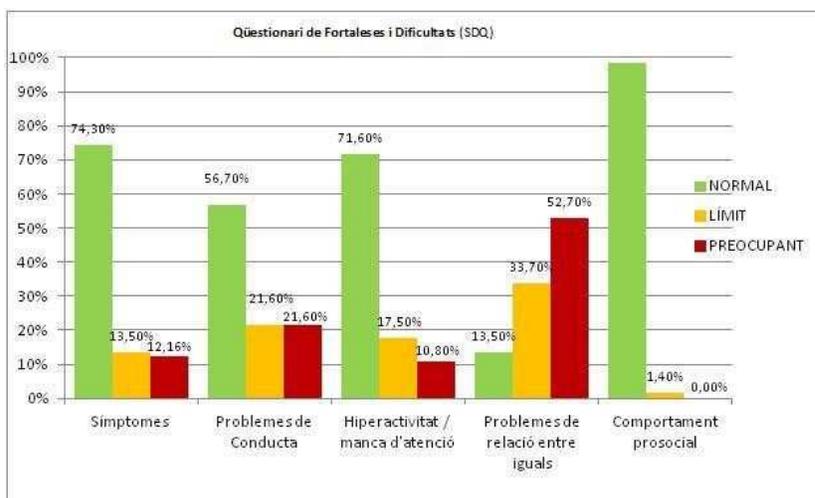
Fortaleses i Dificultats (SDQ) de Robert Goodman) (Figura 1) i d'altres són necessitats expressades pels mestres tutors dels tres grups-classe.

Figura 1. Gràfica dels resultants obtinguts a partir del QDE 9-13.



Després de l'anàlisi dels resultats del QDE s'arribà a la següent conclusió: hi ha un major domini de les competències per a la vida i el benestar i de la consciència emocional i, per contra, el marge de millora de regulació emocional i autonomia emocional és més gran.

Figura 2. Gràfica dels resultants obtinguts a partir del SDQ.



A mode de conclusió quant als resultats oferts pel SDQ destacar que els alumnes presenten un important desenvolupament en aspectes com la prosocialitat i símptomes emocionals així com un gran potencial de millora a nivell de relació amb els

companys (Figura 2).

## Objectius

A partir de les dades presentades anteriorment es poden extraure dues conclusions principals estretament lligades a les competències emocionals, les quals seran la base dels objectius del programa que posteriorment s'ha dissenyat. Aquestes són les següents:

- Tot i que el desenvolupament emocional general dels alumnes del nivell de sisè està una mica per sobre de la normalitat, hi ha més de potencial de millora en les habilitats de **regulació i autonomia emocional**.
- Que en els tres grups classe hi ha certs problemes de **relació entre iguals**, doncs més d'un 80% dels alumnes ha expressat que així és i els mestres també han manifestat aquesta preocupació.

Així doncs, partint d'aquests resultats, es proposa un programa d'educació emocional on la regulació emocional, l'autonomia emocional i la competència social siguin els principals objectes de treball, però on les cinc competències proposades pel GROPE es treballin.

Es parteix del coneixement previ que tenen els alumnes sobre les emocions, que s'activa en les sessions inicials, per a intentar trobar l'equilibri entre l'expressió d'aquestes i el seu control, regular els seus impulsos i alhora per aprendre a valorar qui són, tot acceptant les seves capacitats i limitacions. Millorant doncs l'autoestima, es fa també un treball a nivell relacional per millorar així aquesta competència que sovint els porta a crear conflictes sense motiu aparent. Com a cloenda de tot el treball fet al llarg del projecte, i amb l'objectiu de que tot allò treballat es vegi d'alguna manera integrat en el seu dia a dia, es presenten també algunes activitats relacionades amb les habilitats de vida i de benestar.

Atenent-nos a les necessitats específiques comentades anteriorment, els que es presenten a continuació són aquells objectius que es pretenen assolir un cop portat a la pràctica el programa objecte d'aquest projecte. Per tal de fer l'elecció dels objectius que seran objecte de treball s'han tingut en compte aquells proposats per Anna Carpena en el seu llibre: *Educación socioemocional en la etapa de primaria* (Carpena, 2003) i els proposats per Agnès Renom inclosos en el seu llibre: *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)* (Renom, 2003).

- Desenvolupar una major competència emocional.
- Desenvolupar l'habilitat de conèixer i posar nom a les emocions sentides.
- Desenvolupar l'habilitat de controlar les pròpies emocions.
- Prevenir els efectes perjudicials de les emocions negatives.
- Conèixer eines per millorar la relació amb els companys.

## Disseny del programa d'educació emocional

A partir dels objectius inicials i havent elaborat els corresponents criteris que fan possible l'avaluació del programa, s'ha creat un banc d'activitats orientades especialment a treballar les tres habilitats concretes que tenien més marge de millora. No obstant, per tal de donar coherència al programa també s'han inclòs activitats per treballar la consciència emocional i les habilitats per a la vida i el benestar.

El programa consta de 12 sessions en total i les habilitats es treballen de manera progressiva, començant per aspectes de caire intrínsec a cadascun dels alumnes i acabant en aquells aspectes més socials i que impliquen una relació amb els companys i amb l'entorn (Taula 1).

Taula 1. Distribució de les activitats segons la competència i la progressivitat en que es proposen.

Consciència emocional	Regulació emocional	Autonomia	Competència social	Habilitats per a la vida i el benestar
Sessió 1		Sessió 1		
Sessió 2	Sessió 2			
Sessió 3			Sessió 3	
	Sessió 4	Sessió 4	Sessió 4	
Sessió 5		Sessió 5		
Sessió 6			Sessió 6	
	Sessió 7		Sessió 8	
		Sessió 9		
	Sessió 10		Sessió 10	Sessió 10
				Sessió 11
		Sessió 12		Sessió 12

Les activitats de les que consta el projecte han estat extretes de diversos recursos o bé inventades per tal d'adaptar-se al màxim a les necessitats diagnosticades.

Amb l'objectiu de conèixer l'estat en què es troben els alumnes quant a posar nom a allò que senten es proposen al projecte activitats com: *La catifa d'imatges* amb la qual es permet als alumnes de sentir-se identificats amb una imatge d'entre moltes i compartir el que aquesta els fa sentir en veure-la; *el dòmino de les emocions* que requereix que els alumnes relacionin diverses emocions amb situacions concrets que poden portar-los a elles; *sentim i vivim*, activitat en què els alumnes han d'associar emocions a moment concrets del seu dia a dia... d'entre altres.

Per tal de treballar la regulació emocional, una de les habilitats objecte d'aquest projecte, s'inclouen propostes com: *Quin temps fa a dins meu?* (Snel, 2013), activitats que busca que els alumnes aprenguin a gaudir de la relaxació com a eina de regulació emocional per a tornar a la calma; *a la dutxa!* una activitat en què es proposa als alumnes l'auto massatge amb la intenció de que coneguin una nova eina de relaxació; *pintem un mandala*, activitat que porta als alumnes a expressar els seus sentiments a través d'un mitjà plàstic...

Quant a la millora de l'autonomia emocional, activitats com: *Elogiem-nos, la història de la meua vida, el meu arbre...* han estat detalladament explicades. Si bé la primera activitat anomenada té com a objectiu principal el treball de l'autoestima a partir de la recepció d'elogis per part dels companys; les altres dues permeten un treball d'introspecció que pretén afavorir la formació de la identitat personal.

Les activitats que s'han inclòs al projecte per tal de potenciar una millor relació entre els alumnes busquen assolir dos objectius principals: aprendre a crear un clima de treball distès i agradable tot entrant en sintonia amb els companys i aprendre a valorar com a igual de legítimes totes i cadascuna de les emocions dels qui ens envolten. Per això, s'han preparat activitats com: *jo mai, mai..., esculpim un sentiment, com ho dius tu?...*

Per acabar, també en el bloc d'activitats, s'han proposat un parell d'activitats destinades a treballar les habilitats per a la vida i el benestar (GROP 2012). A partir d'una activitat anomenada: *si no ho fem junts ho tenim complicat!*, s'ha proposat un treball en què es convida als alumnes a aprendre a valorar la importància del treball en equip per tal de trobar els recursos necessaris per realitzar una tasca encomanada i alhora a conèixer els valors i qualitats que ajuden a assolir benestar a la vida.

Un cop descrites totes les activitats, breument comentades anteriorment, s'inclou tot un seguit d'informacions de caire organitzatiu que s'han de tenir en compte l'hora

d'implementar qualsevol programa d'aquest tipus. Les directrius que han fonamentat aquesta informació han estat extretes en gran part del llibre en què Manuel Àlvarez recull en el seu llibre "*Diseño y evaluación de programas de educación emocional*" (Álvarez, M, 2001) S'han destacat aspectes com: la temporalització de les sessions i la distribució al llarg del curs, el materials i espais necessaris per a la realització de les activitats de manera òptima, els agents implicats tant en el procés de disseny com en la implementació del projecte... Cal destacar però, que el que es recull en el projecte no deixa de ser una guia per a tal de facilitar la tasca d'implementació, però, essent com n'és de variable el dia a dia a una escola, aquest llistat és considerat una part viva del projecte i susceptible a canvis constants, sobretot pel que fa a la distribució horària de les sessions d'educació emocional.

## Resultats

Degut a la poca durada de la que s'ha disposat per a la implementació d'aquest programa s'ha cregut oportú el disseny d'uns criteris d'avaluació, basats en els objectius marcats, però força generals i sobretot encaminats a la valoració de la participació activa per part dels alumnes i al seu gaudi en les activitats proposades.

Pel que fa al **grau d'implicació i participació** activa dels alumnes en l'execució de les activitats no hi ha dubte que aquest ha estat excel·lent, i sobretot s'ha vist una destacable millora des de l' inici de la implementació, on alguns alumnes es mostraven una mica reticents a certes activitats, fins que s'ha acabat aquest procés. La mitjana numèrica que els alumnes han posat al procés, basant-se en la seva implicació en les activitats ha estat de 9,04 sobre 10. Així, doncs la seva valoració en aquest aspecte ha estat molt positiva.

Quant a l'**assoliment del vocabulari** bàsic emocional, considerar que possiblement cal seguir treballant-lo, doncs si bé si que s'ha assolit el significat de les emocions més bàsiques, es creu que no han ampliat gaire el repertori que ja tenien. En demanar-los, al final del procés, de fer una pluja d'idees dels noms de les emocions que recorden, gran part dels alumnes ràpidament han dit: alegria, enuig, tristesa i sorpresa; però d'altres com la por, la vergonya, l'estima... no han aparegut amb tanta rapidesa.

Durant el programa implementat es dona als alumnes la possibilitat d'involucrar-se en diverses activitats que porten a la **regulació emocional**, com poden ser la relaxació. La valoració que els alumnes han fet d'aquestes tipus activitats és força dispar, doncs hi ha alumnes que les valoren molt positivament i d'altres que encara no acaben de trobar-li la

seva finalitat. Tractant-se d'eines de regulació emocional cal un entrenament constant per tal de trobar-les útils i arribar a poder-les incloure com a part del dia a dia. Els i les alumnes no han estat exposat a aquest entrenament.

La **relació amb els companys** amb la consegüent aplicació de tècniques de resolució de problemes, no ha estat fàcil de valorar de manera que permetés veure la força que ha tingut el projecte presentat. Si bé és veritat que a nivell relacional general el grup ha millorat moltíssim des de principi de curs, es fa difícil determinar si aquesta ha vingut a partir de la implementació del programa o si el grau de maduresa adquirit pel nens/es al llarg del curs ha tingut quelcom a veure. No obstant, les activitats realitzades per treballar aquests aspectes de ben segur són estat un granet de sorra més que ajuda a millorar la relació entre els nois i les noies.

Així doncs, la valoració que es fa del producte és molt positiva tot i que hi ha competències que es considera que cal seguir treballant de valent per tal d'oferir a aquests alumnes un més ampli ventall de possibilitats per a ser feliços i assolir el benestar. Els alumnes es mostren molt engrescats amb el tema i en preguntar-los si els hi agradaria seguir treballant en aquest àmbit, tots afirmen rotundament.

## Conclusió

A mode de conclusió i estretament lligat amb els resultats destacats anteriorment cal dir que, quant a l'assoliment dels objectius que són l'eix de les activitats, es considera essencial i seguir treballant per al seu total compliment. El programa ofereix als alumnes un apropament al món de les emocions i poden viure en primera persona la importància que té el coneixement i la regulació de les pròpies emocions per viure feliços. Cal no deixar de banda que les 12 sessions realitzades són només un petit tastet del que són les emocions i el seu tractament. Seria interessant, tot i que per desgràcia em consta que no podrà ser així, seguir treballant amb aquests alumnes en aquesta línia, doncs el treball emocional requereix constància i entrenament.

Pel que fa a la implicació del centre en aquest projecte presentat comentar que des d'un bon principi s'han mostrat especialment engrescats amb el guió que se'ls ha presentat i s'ha donat total llibertat en la feina. Això ha facilitat moltíssim la tasca però, també és cert que hagués estat d'agrair cert interès pel procés i de la seva repercussió més enllà de l'interès de, com a escola, poder comptar amb un programa d'aquestes característiques.

Tot i que, en general, es consideren força positius tan el procés com els resultats obtinguts, s'és conscient que, com a tot programa d'educació emocional, hi ha diversos aspectes que, per una possible propera implementació, cal millorar. Un dels aspectes a millorar, és el temps dedicat a la regulació emocional. És un dels objectius principals a treballar, en veure que la reacció dels alumnes vers aquest tipus d'activitats no és molt efusiva, inconscientment, s'ha deixat una miqueta de banda per passar a treballar altres aspectes. És justament el contrari el que s'hauria d'haver fet, buscar noves maneres per engrescar-los en aquesta competència. També, és cert que el poc temps del que s'ha disposat no ha estat un gran facilitador de la tasca.

Un altre aspecte que pot ser bo considerar és la temporalització de la implementació del programa, és de més profit poder dur a terme el seguit d'activitats a l' inici de curs, doncs la seva execució ha unit encara més als alumnes i els ha permès conèixer-se una miqueta més.

Tenint tot això en compte, penso que tot plegat ha estat un procés molt enriquidor tant pels alumnes com per a mi. Jo he pogut créixer a nivell professional, però també a nivell personal. M'ha permès donar una orientació diferent a la meva tasca a l'escola, des dels petits detalls del dia a dia i amb la finalitat de gaudir fent gaudir.

## Bibliografia

- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Educación emocional i Benestar*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Carpena, A. (2003). *Educación socioemocional en la etapa de primaria*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- GROP: Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. (2012). *Activitats per al desenvolupament de la intel·ligència emocional en els nens*. Badalona: Parramón Paidotribo.
- Redorta, J., Obiols, M. i Bisquerra, R. (2006). *Emoción y conflicto*. Madrid: Paidós.
- Renom, A. (2003). *Educación emocional. Programa para Educación Primaria (6-12 años)*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Snel, E. (2013). *Tranquils i atents com una granota*. Barcelona: Kairós.

## Inclusión de la educación emocional dentro del proyecto de centro, una intervención integral

---

### Including emotional education within the school plan, a holistic intervention

Ramiro Ortegón Delgadillo; Carles Porrini i Cubells; Oriol Julià Aguaron

[associacio@associacioseer.org](mailto:associacio@associacioseer.org)

Associació SEER (Salut i Educació de l'Emoció i la Raó)

**Resumen.** En este artículo queremos analizar desde la perspectiva del facilitador/a de centro, la experiencia en el trabajo de inclusión de la educación emocional dentro del programa de acción tutorial de seis centros de educación secundaria de Catalunya en diferentes periodos comprendidos desde el curso 2007-2008, hasta el segundo trimestre del curso 2014-2015.

El trabajo que realizamos desde Associació SEER consiste en acompañar pedagógicamente en la inclusión de la educación emocional dentro del proyecto educativo de centro. Partimos del programa de acción tutorial y trabajamos a diferentes niveles (equipo directivo, equipo tutorial, equipo docente, familias, y atención pedagógica individualizada). Para ello nos coordinamos con equipo directivo y AMPA y disponemos un facilitador/a que realiza las diferentes intervenciones (talleres en el aula, formación de profesorado, espacios familiares, etc.), siempre trabajando conjuntamente con el responsable tutor/a.

Entendemos la educación emocional como un activo para la salud. Trabajamos con la metodología VRT (Vivenciar-Reflexionar-Transferir) con el fin de entrenar el conjunto de habilidades socioemocionales que nos permiten desarrollarnos como seres emocionalmente competentes. Fomentamos así el desarrollo de una personalidad saludable desde tres conceptos claves: consciencia emocional, elección personal, y responsabilidad individual.

**Palabras clave:** educación emocional; competencias emocionales; activos en salud; educación para la salud; metodología VRT.

**Abstract.** In this article we would like to analyse, from the facilitator's perspective, the experience of including emotional education within the school plan in six Catalan secondary schools in different periods of time, between the beginning of the 2007-2008 school year and the second term of 2014-2015.

In Associació SEER, we advise the teaching staff on pedagogical matters for the inclusion of emotional education within the school plan. We start working from the tutorial action program and we do it at different levels (management team, form tutors, teachers, families and a personalized pedagogical attention). We are continuously coordinated with the management team and the AMPA (Fathers and mothers association) and a facilitator does different interventions (workshops for students and teachers, family talks, etc.), always coordinated with the responsible form tutor.

We understand emotional education as an asset in terms of health. We work with the VRT methodology (vivency-reflect-transfer) in order to exercise the whole social emotional competencies that allow our development as emotionally competent individuals. In this way we encourage the development of a healthy personality from three key concepts: emotional conscience, personal choice and individual responsibility.

**Key words:** emotional education; emotional competence; health assets; health education, VRT methodology.

## Introducción

### Marco Teórico

Cuando hablamos de educación emocional, hablamos del desarrollo de las habilidades socioemocionales que activan nuestra inteligencia con el fin de generar bienestar interno, como seres humanos integrales, y externo, en la comunidad. Se trata de una aproximación entre la inteligencia emocional (Mayer y Salovey, 1997), y el modelo de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). Hablamos de consciencia de uno mismo en la gestión de los procesos internos antes de que pasen a ser externos. “Pensar y actuar sintiendo, es pensar y actuar con sentido” afirma Julià (2012).

Creemos en educar las emociones, como proceso y como objetivo, a fin de mejorar la educación que proponemos en los diferentes niveles de la educación (formal y no formal) (Julià, 2012). Y, aunque la realidad educativa actual contempla avances significativos en la aproximación de esta visión emocional a los centros educativos, como sostienen Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), es este mismo sistema educativo el que debe seguir reforzando la formación integral del alumnado y el desarrollo de sus capacidades.

Cuando nos permitimos una mirada de conjunto encontramos que los recursos aún no son suficientes. Cabello, Ruiz-Aranda, y Fernández-Berrocal (2010) afirman que el reto para nuestra sociedad y nuestro sistema educativo reside en saber extender este tipo de formación a todos los niveles, empezando por la propia formación del docente. Así mismo, Chan (2002) ya coincidía en su momento, en la necesidad de que alumnado sea educado de forma responsable y capaz de afrontar sus emociones, exponiendo con ello la posibilidad de adoptar programas integrales que incluyeran dentro del plan de estudio la promoción del aprendizaje socioemocional (SEL–*Social Emotional Learning*). La promoción de esta pedagogía, además se relaciona con la prevención de conductas de riesgo para la salud, señalando las habilidades/actitudes imprescindibles en el trabajo emocional: la consciencia de uno mismo y de los demás, actitudes y valores positivos, la toma de

decisiones responsables, y las habilidades de interacción social (Payton, Wardale, Graczyk, Bloodworth, Tompsett y Weissberg, 2000).

Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) parten de la idea de que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, y menos aún si existe ausencia de bienestar en el equipo docente. Trabajar las competencias emocionales es beneficioso en todos los aspectos de la escuela, tanto que, Weare y Gray (2003) lo contemplan como una prioridad clave que debe ser entendida por toda la comunidad educativa (principalmente el profesorado, la familia y el alumnado). Matizan la importancia de que el maestro/a crea en si mismo/a y en el papel que desempeña, con lo que se hace evidente la necesidad de formación y apoyo al respecto. Resulta entonces de vital importancia la visión a largo plazo y la actitud proactiva por parte del director/a del centro.

Sin dejar de tener en cuenta el modelo de inteligencia emocional planteado por Mayer y Salovey (2007), para este trabajo nos centraremos en el modelo de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). Tendremos en cuenta que la implementación de programas en la escuela que fomenten el desarrollo de estas competencias puede presentar obstáculos en la comunidad educativa (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008); y por ello, a fin de sortear dichos obstáculos, para que el desarrollo de las competencias emocionales sea accesible a la realidad del alumno/a dentro del centro, es necesario entender que una competencia se desarrolla gracias al trabajo de la suma de las habilidades que la componen (Ortegón, Porrini, y Julià, 2013) (Figura 1).

Figura 1. Modelo de desarrollo de competencias y promoción de la salud con Metodología VRT. Adaptado de Ortégón, Porrini, y Julià (2013).



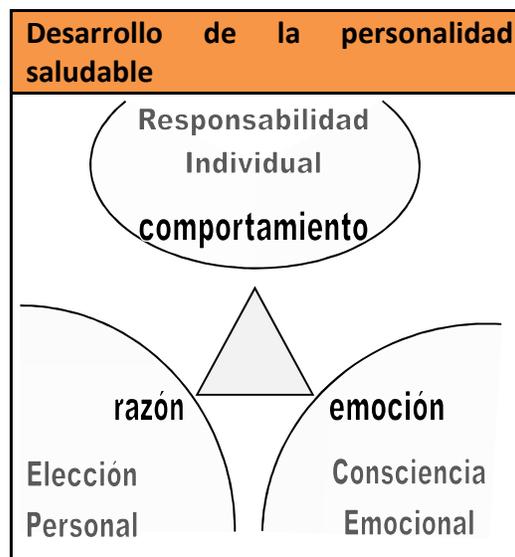
Para este desarrollo de habilidades, y con el objetivo de fomentar una personalidad saludable, Julià (2012) propone trabajar las competencias emocionales en contextos educativos desde tres conceptos claves: Consciencia Emocional, Elección Personal y Responsabilidad Individual (Tabla 1).

La educación emocional resulta ideal para poder potenciar las características individuales y así generar una personalidad saludable (Figura 2) que nos permita interactuar más adaptativamente con nuestro entorno (relacional y ambiental). Sin olvidar que nos referimos principalmente a los rasgos de la personalidad aprendidos, ya que aquellos rasgos relacionados con la genética y las características biológicas, son difíciles, si no imposibles de cambiar (Goleman, 1995). Un clima de bienestar en la escuela presenta efectos psicológicos positivos en el estudiante, lo que se asocia a un saludable desarrollo, individual y colectivo, que influye en el aprendizaje y disminuye las conductas desadaptativas (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Tabla 1. Extraído de: Intervención piloto de promoción de la salud emocional en los centros de enseñanza secundaria (Julià, 2011).

Figura 2. Desarrollo de la personalidad saludable (creación propia).

Tabla 1. Competencias Emocionales Aplicación SEER en educación	
<b>Consciencia Emocional</b>	<i>Competencia GROP:</i> - Consciencia Emocional
<b>Elección Personal</b>	<i>Competencia GROP:</i> - Regulación Emocional - Autonomía Emocional
<b>Responsabilidad individual</b>	<i>Competencia GROP:</i> - Competencia Social - Competencias para la vida y el bienestar



Trabajar para una personalidad saludable implica contemplar un modelo de salud integrado en la educación (educar para la salud). Las influencias de la psicología positiva en cuanto a generar espacios que permitan desarrollar el bienestar y la felicidad (Seligman, 2005), así como la integración de un modelo salutogénico (Antonovsky, 1987) en la educación, permiten hacer accesible la promoción de la salud en el contexto de una educación del bienestar (Lindström, y Eriksson, 2011). Se trata de cambiar el foco de

atención, dejamos de trabajar con un modelo de riesgos para dar importancia a factores protectores para la salud. Este trabajo nos lleva al concepto de *activos para la salud*, cualquier factor o recurso que potencie la capacidad del individuo y la comunidad para mantener su salud y promover el bienestar (Morgan y Ziglio, 2007).

Trabajamos la educación emocional entendida como un activo para la salud. Esto nos lleva a experimentar a través de una metodología docente que haga accesible el trabajo en salud y educación emocional. Desde Associació SEER trabajamos con la metodología VRT (Vivenciar-Reflexionar-Transferir) como herramienta para el entrenamiento de las habilidades socioemocionales que nos permiten desarrollarnos como seres emocionalmente competentes (Ortegón, Porrini, y Julià, 2013).

El marco teórico presentado nos permite fundamentar las distintas propuestas educativas y formativas para contribuir en la mejora del bienestar de la persona y la sociedad. Para ello SEER desarrolla diferentes acciones dirigidas a toda la comunidad educativa (alumnado, equipos docentes, familias...). De las diversas acciones, cabe destacar los proyectos integrales de educación emocional en los IES, objeto de análisis en la presente comunicación.

### **Proyectos integrales de educación emocional**

#### ***Intervención Integral en centros de secundaria***

Los proyectos integrales en los institutos o colegios tienen como misión principal incluir la educación emocional en el proyecto educativo del centro desde una mirada inclusiva y transversal. La implicación de los diferentes agentes de la comunidad educativa se configura como un requisito para el éxito del proceso. La estructura base de los proyectos se muestra en la tabla 2, siempre con la flexibilidad para adecuarse a las necesidades particulares de cada centro educativo.

Desde Associació SEER en el periodo comprendido desde el curso 2007-2008, hasta el segundo trimestre del curso 2014-2015 hemos coordinado y llevado a cabo seis proyectos integrales de inclusión de la educación emocional en colegios e institutos de Catalunya. Dichos proyectos han estado enmarcados en coherencia con las necesidades pedagógicas del centro en el momento de su realización. Esto quiere decir que el trabajo de la educación emocional ha sido el factor protector nexo de diferentes necesidades previamente detectadas por los agentes interesados. Estas necesidades han sido, a grandes rasgos: el interés de mejorar la convivencia y las relaciones, la investigación de los efectos en la salud de las intervenciones en educación emocional, el trabajo a través de

metodologías de participación como el aprendizaje-servicio (de la Cerda, 2013), la disminución de los factores de riesgo para la salud a través de la psicología positiva, y la atención e intervención en casos de acoso escolar [Según Weare y Gray (2003), muchos de los proyectos basados en la escuela que tratan de reducir la agresión y la violencia han demostrado ser un éxito notable](Tabla 2).

Tabla 2. Estructura base proyectos integrales de educación emocional.

Estructura base de proyectos integrales de educación emocional Associació SEER								
Coordinación ➡		*Módulo de aplicación: Trabajo educación emocional ➡					Coordinación	
Reunión equipo directivo y AMPA**	Reunión equipo docente	<b>Taller grupo clase</b>	Trabajo posterior tutoría	<b>Taller grupo clase</b>	Trabajo posterior tutoría	<b>Taller grupo clase</b>	Trabajo posterior tutoría	Reunión equipo tutorial
		Formación profesorado y Formación familias ( <i>espacios para compartir</i> ) EAI ( <i>espacios de atención individual</i> )						
* La aplicación del trabajo en educación emocional debe tener una duración mínima de tres sesiones taller. **Es ideal el trabajo en conjunto (AMPA y equipo directivo) desde el principio del proyecto si es posible.								

Extraído de: Material proyecto integral de educación emocional 2014-15. Associació SEER.

Para llevar a cabo el proyecto, se pone a disposición del centro un facilitador/a que colabora con el equipo pedagógico a fin de llevar a cabo una serie de acciones que promuevan y promocionen el bienestar desde la educación emocional. El facilitador/a trabaja de forma directa en el aula con el grupo clase, dentro de las tutorías, pudiendo adecuar dicho trabajo para que coincida con el programa que está establecido en el PAT (plan de acción tutorial) y así poder sumar al trabajo realizado con el grupo. El tutor/a da amplitud al módulo realizando un trabajo previo y posterior a la intervención directa del facilitador/a.

Durante la aplicación de las intervenciones en educación emocional se proponen diferentes acciones de carácter formativo que ayuden a la continuidad del proyecto. La formación del profesorado, y los espacios de participación con las familias, son indispensables; así como toda propuesta que ayude a maximizar la presencia de la pedagogía de las emociones dentro del currículo y de forma transversal.

En caso de ser necesario por las características de la intervención y los posibles sucesos que pueden surgir dentro de la dinámica del grupo, es importante proponer un acompañamiento pedagógico individualizado al alumnado. Por ello, en la medida de lo

posible dentro de las horas de aplicación del proyecto se pueden realizar intervenciones individuales que ayuden a mejorar la vivencia desde la participación. A veces, con carácter disciplinario, como alternativa al castigo; y otras veces como herramienta para potenciar el trabajo de cada individuo. El proyecto se completa estudiando y asesorando sobre los protocolos del centro, comisiones de convivencia y acciones globales de cursos o de centro que reviertan en la mejora de las relaciones y por tanto en el bienestar.

### **Metodología VRT (Vivencia – Reflexión - Transferencia)**

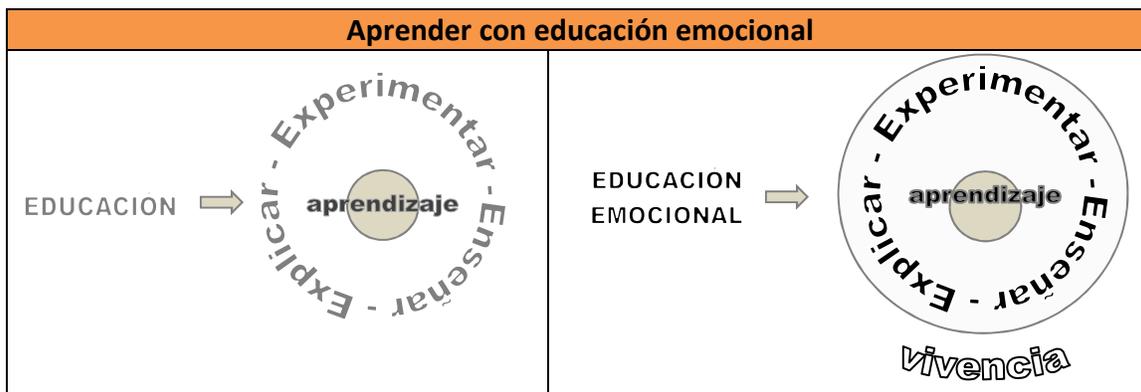
La metodología utilizada en el diseño e implantación de los proyectos integrales es el VRT, sello del estilo educativo de Associació SEER. Desarrollamos las intervenciones en educación emocional utilizando, para cada dinámica/actividad dentro del aula, esta propuesta metodológica, la cual presenta tres fases correlativas: Vivenciar, Reflexionar y Transferir; que vertebran todas las acciones educativas.

Vivenciar: La primera fase de la metodología consiste en facilitar una experiencia concreta al alumno que pueda significar una base sólida para el proceso de construcción de aprendizajes, para ello se diseñan actividades y dinámicas donde emerjan las conductas deseadas. El objetivo es combinar el HACER con el SENTIR para dotar a la actividad de una vivencia que permita la construcción del aprendizaje significativo. Vivenciar es hacer consciente el proceso en todos sus sentidos. Trabajar con educación emocional nos permitirá, desde la consciencia emocional, extraer la emoción a dicha experiencia convirtiéndola así en vivencia (Figura 3).

Durante toda la realización el formador/a mantiene una observación constante, fijándose especialmente en los aspectos y conductas relacionados con los objetivos planteados. La información recogida en la observación configura una parte esencial para poder desarrollar óptimamente la siguiente fase reflexiva. El papel del formador/a durante toda la fase Vivencial conjuga dos roles complementarios: facilitador y observador.

- Facilitador/a, ya que favorece al grupo y a la persona a entender los objetivos comunes y contribuye a la creación de herramientas para alcanzarlos.
- Observador/a, ya que en el transcurso de toda la fase recoge datos que permiten la posterior fase reflexiva.

Figura 3. Visión SEER: Aprender con educación emocional (creación propia).



**Reflexionar:** La segunda fase de la metodología parte de la vivencia experimentada para extraer conclusiones. Se crea un puente entre SENTIR y PENSAR. El objetivo de la fase es crear un espacio de intercambio que favorece el análisis de lo qué ha pasado y que se ha sentido durante el desarrollo de la actividad. El ideal es que esta fase sea posterior a la Vivencia. Por ello es importante velar por la transición entre las dos fases para generar unos condicionantes que ayuden al alumnado a entrar en este espacio de análisis.

Una vez finalizada la actividad vivenciada, se dedica un momento para reflexionar sobre lo vivido. En ocasiones se empieza con un "¿Cómo me he sentido cuándo...?". La pregunta y la autopregunta son herramientas que el dinamizador/a debe utilizar para conducir este espacio reflexivo. Además se aprovechan los datos observados durante la vivencia para analizar el comportamiento (conductas y actitudes). El éxito de esta fase se fundamenta en una buena gestión del espacio reflexivo. Las reflexiones de los alumnos/as y las aportaciones de los datos observados desde la percepción del dinamizador configurarán un marco enriquecedor y potencialmente muy significativo en la construcción de valores y en el desarrollo de competencias emocionales.

**Transferir:** La última fase de la metodología pretende que el aprendizaje traspase los límites del aula (romper la cuarta pared de la formación) y se pueda aplicar a diferentes contextos del cotidiano. Creamos un puente entre el SENTIR, el PENSAR, para HACER. Durante la vivencia nos mostramos tal como somos, así que cuestionar si en la vida diaria se actúa de la misma manera que se ha actuado durante la actividad: permite al alumno/a crear un espacio de diagnóstico dónde analizar su grado de competencia en aquellos aspectos trabajados. *¿Cómo nos hace sentir? ¿Queremos actuar así en el día a día? ¿Es mi elección? ¿Qué puedo hacer si decido cambiar?*

## Conclusiones tras la intervención integral

Después de seis proyectos integrales que nos han permitido aproximar la educación emocional a la realidad de los centros educativos participantes, desde la Associació SEER creemos indispensable el fomento y la utilización de recursos (humanos, económicos y pedagógicos) que permitan la realización de intervenciones que, con una visión y metodología integral (visión holística de la educación y del ser humano), colaboren en el desarrollo integral del individuo y la comunidad (Tabla 3)..

Ya que trabajamos con una metodología vivencial, las dinámicas que hemos podido proponer durante las intervenciones nos han ofrecido la posibilidad de observar reflexiones desde el alumnado, las cuales ha sido indispensable recoger para dar continuidad fuera de los talleres, y así generar nuevas conductas basadas en el aprendizaje significativo (Ballester, 2002). Creemos que el papel docente es indispensable en el entrenamiento de habilidades, son ellos y ellas quienes pueden potenciar gracias a la pedagogía de la pregunta, cada reflexión interna y externa para con el grupo. También la intervención de la familia dentro del proceso.

Tabla 3. Trabajo transversal con el equipo docente.

<b>Trabajo transversal con el equipo docente</b>	
<b>Objetivos específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrenar la propia consciencia y expresión emocional del docente.</li> <li>- Sacar provecho de las capacidades emocionales para entender al alumno/a.</li> <li>- Comprender la educación emocional como una herramienta para mejorar el rendimiento académico y la vivencia de bienestar en el alumno y del grupo.</li> </ul>
<b>Contenidos transversales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos clave y modelo competencias emocionales.</li> <li>- Modelo salutogénico y promoción de la salud y el bienestar.</li> <li>- Aplicación de la educación emocional en situaciones concretas de aula.</li> <li>- Factores protectores y activos para la salud: Autoestima, motivación, habilidades (empatía, asertividad, etc.), trabajo de valores, etc.</li> </ul>

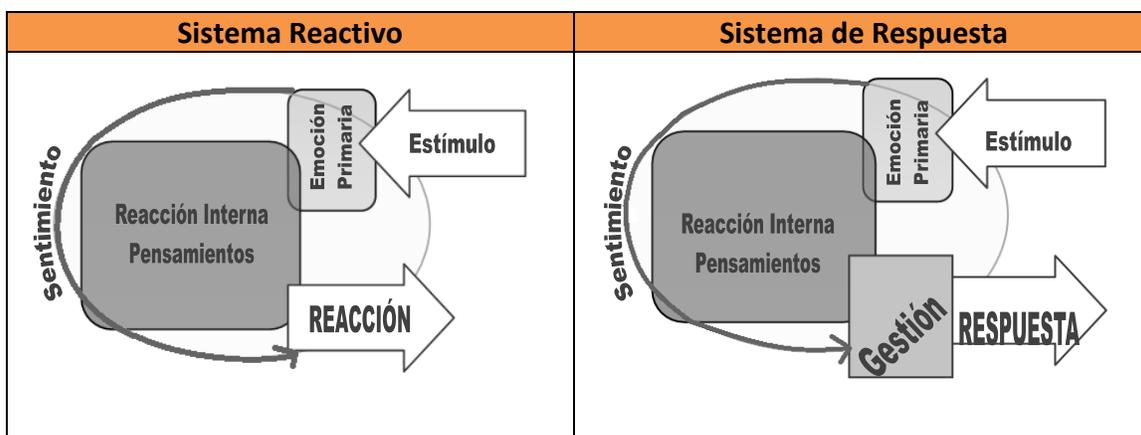
Extraído de: Material proyecto integral de educación emocional 2014-15. Associació SEER

Dentro de los diferentes procesos grupales hemos podido observar que acompañar en el desarrollo emocional de los integrantes, es posible en mayor o menor medida dependiendo de la gestión y autogestión de las situaciones emocionales no resueltas en el

grupo. Entendemos “Gestión Emocional” como la capacidad para transformar y trascender las situaciones emocionales que puedan generar un desequilibrio interno y del conjunto de personas que conforman un grupo o sistema (clase, equipo de trabajo, familia, etc.).

Es imprescindible darnos cuenta de cómo actuamos, cómo pensamos y cómo nos hacen sentir estas acciones y pensamientos ¿Qué significa estar bien? ¿Somos capaces de tomar decisiones con el fin de generarnos este bienestar? Proponemos a raíz de la aplicación del proyecto, trabajar con el alumnado pasar de un sistema reactivo a un sistema de respuesta (Figura 4). Trabajar las habilidades necesarias para responder ante las situaciones que se presentan en el día a día de nuestro proceso educativo y de vida (respons-habilidad).

Figura 4. De la reactividad a la responsabilidad (creación propia).



Para la evaluación de la experiencia de inclusión de la educación emocional creemos que se deben utilizar propuestas que colaboren con la investigación evaluativa a la vez que desarrollen el propio proceso de generación de competencias emocionales. Eso implica elegir sistemas valorativos en fase inicial, de proceso y final que no supongan un deterioro de la vivencia, sino al contrario, que permitan potenciar el trabajo realizado.

Cada día más profesores/as ven la necesidad de aplicar recursos diferentes a los habituales. En las aulas, y los espacios de madres y padres, o la formación docente, se percibe la necesidad de reflexión, de pedagogía del interior, de profundizar y, de atender la vida dándole un peso más importante a las emociones.

Ya que el sistema educativo puede seguir ayudando a implementar la educación emocional, desde Associació SEER con este proyecto, aportamos una experiencia real de aplicación local que refuerza el potencial de desarrollo humano, gracias a educar desde la educación emocional. Desde SEER continuamos aportando nuestra mirada para acompañar a los centros educativos en la inclusión de esta educación emocional en sus proyectos. Dotar de mayor relevancia el papel de las familias se configura como un reto educativo, así como plantear más acciones formativas que generen sinergias entre escuela y familia, lo que comportará beneficios en el impacto e incidencia de los aprendizajes.

Es necesario que comprendamos la necesidad de implicar a todos los agentes educativos en el cambio, en sus propios procesos interno y el poder transmitir este proceso a los adolescentes. Si trabajamos para cambiar el mundo, todos/as debemos permitirnos cambiar nuestro propio mundo. Este cambio es un proceso de desarrollo de la propia salud, una personalidad saludable y una aproximación real al bienestar.

## Bibliografía

- Aaron Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health: How People Manage Stress and Stay Well*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Ballester, A (2002). *El aprendizaje significativo en la práctica, cómo hacer el aprendizaje significativo en el aula*. España.
- Bisquerra, R, y Pérez N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Chan, D.W. (2002). Implications for Educational Practice in Schools. *Educational Research Journal*, 17(2), 183-96.
- De la Cerda, M (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona: Graó.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Julià, O (2011). *Intervención piloto de promoción de la salud emocional en los centros de enseñanza secundaria*. Barcelona: Hospital de la Esperanza (paper).
- \_\_\_\_\_ (2012). L'educació emocional en el marc de les polítiques de joventut. *E-Joventut, Espai Virtual de Recursos per a les Polítiques de Joventut*.
- Lindström, B., y Eriksson, M. (2011). From health education to healthy learning: Implementing salutogenesis in educational science. *Scandinavian Journal of Public Health*, 39(6), 85–92.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Morgan, A., y Ziglio E. (2007). Revitalising the evidence base for public health: an assets model. *Promotion & Education*, 2, 17-22.
- Ortegón, R.A., Porrini, C. y Julià, O. (2013). Desarrollo de habilidades y crecimiento personal, equilibrio y salud. Metodología VRT como herramienta generadora de competencia. *Resumen de las Comunicaciones Orales presentadas el IV Congreso de la Sociedad Científica Española de Enfermería Escolar: Sin prima de riesgo para la salud. Sociedad Científica Española de Enfermería Escolar* (pp. 45-46). Girona.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Payton, J., Waedalw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. y Weissberg, R. (2000). Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behavior in Children and Youth. *Journal of School Health*, 70(5), 179-185.
- Seligman, M.E.P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Weare, K. y Gray, G. (2003). What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing? *Department for Education and Skills research report, 456*, London: DfES.

## Necessito abraçar-me. Si ho desitges, ens abracem. Necessitem les abraçades

---

### I need to hug me. If you wish, we embrace. We need hugs

**Ferran Aquilina i Vinyals**

[faquilina@uoc.edu](mailto:faquilina@uoc.edu)

**Mestre escola bressol municipal**

**Membre del Programa d'Educació Infantil de l'ICE UB**

**Formador d'Escola Bressol**

**Resum.** L'objectiu d'aquest treball és fer adonar-nos de la necessitat que tenim com a persones d'abraçar-nos i abraçar als altres, com una sensació íntima i personal i, alhora, com a relació estreta empàtica envers als altres. Es posa de manifest que cal tenir actituds reflexives de desinhibició persona i col·lectiva i desfer estereotips i mancances de relació i cura d'un o una mateix i dels altres, cercant la carícia com a font de plaer i aprenentatge de la relació afectiva i emocional.

La comunicació va partir d'un fet casual i molt mediàtic que després amb les vivències i la reflexió ha significat fer un viatge personal molt emocional i sentit. Un tornar a aprendre el que s'ha après. A la fi, un viatge interior que es desitja compartir i gaudir.

Tot plegat ens porta a la reflexió del significat de l'abraçada, de la necessitat personal i envers als altres que necessitem i ens planteja nombrosos interrogants de com ens acceptem i ho acceptem socialment. Potser necessitem un aprenentatge de cura i carícies i de la mà de Lía Barbery ens endinsarem en aquest món emocional.

**Paraules clau:** Abraçada, cura, carícies.

**Abstract.** The aim of this work is to realize our need as people embrace us and embrace others as a personal and intimate feeling and private as a close relationship empathetic toward others. It is shown to be reflective of attitudes uninhibited person and collective bargaining undo stereotypes and lack of regard and care of self and or others seeking caress as a source of pleasure and learning and emotional relationship emotional.

The communication was made from a casual and very media that after the experiences and reflections meant a trip personal and very emotional sense. A relearn what has been learned. At the end, it is an inner journey that wished to share and enjoy.

All this leads to the reflection of the significance of the embrace of personal need and towards others who need and raises many questions about how we accept it and accept socially. Maybe we need a caring learning and caresses and hand Lía Barbery we enter this emotional world.

**Key words:** Embrace, carefully, caresses.

## Introducció

Les abraçades entre les persones han estat sempre presents en la vida de les persones i formen part de la relació estreta i propera que es genera en moments emocionals o de necessitat d'una relació més intensa, d'uns moments viscuts molt emotius o de reconeixement i ajuda envers a l'altra persona. Hi ha un clima especial i una empatia que es genera i que es necessita manifestar. També en aquests moments intervé el fet del contacte físic com a llenguatge emocional no verbal, molt comunicatiu i que mostra una intensitat d'emoció molt alta. També l'abraçada cal observar, també, que no es fa d'una forma habitual i està emmarcada en contextos molt especials i a vegades és valorada a nivell personal com no necessària i amb connotacions pejoratives. La partença d'aquesta reflexió ve donada de la notícia apareguda a diversos mitjans sobre l'abraçada protagonitzada per en David Fernández i Artur Mas en la jornada del passat 9 de novembre de 2014.

Aquesta imatge ha estat motiu de moltes opinions i debats en els mitjans de comunicació i també ha generat moltes opinions de persones en un sentit o altre. Fet un recull i estudi força ampli a través dels mitjans de comunicació escrits o audiovisuals es constata de forma generalitzada que aquest moment ha estat considerat molt positiu, un moment d'afecte i de lligam comú, al marge del que puguin representar cada un d'ells.

Al marge d'aquest moment tan mediàtic també podem observar que l'abraça és present i es constata en moltes facetes de la vida, en la literatura, en els contes, a nivell artístic plàstic i corporal. Té una presència molt important i genera sinèrgies i bones pràctiques. Són moments emocionals tant en el sentit agradable de viure moments feliços, com de moments de màxima tristor.

També l'abraçada genera carícies, a un o una mateix i envers a l'altre. És un moment que significa cura. Cura per adonar-se de l'altre, per protegir, per reconèixer, per ajudar, per estimació. I també l'abraçada ens representa el fet de contenir a un o una a l'altre, de rodejar-lo, de comprendre i donar ànims o alegries. Les abraçades generen moments de canvi, de crear lligam i vincle i reforcen una comunicació envers l'altre més equilibrada i afectuosa. L'abraçada pren rellevància en una comunicació necessària i saludable i com a mostra sincera i oberta cap a les persones i el món.

**EL PERIÓDICO / BARCELONA Dilluns , 10 DE NOVEMBRE DEL 2014**

**"L'EMOTIVA ABRAÇADA DE DAVID FERNÀNDEZ I ARTUR MAS"**

• *"El líder de la CUP i el president es van trobar al centre de recollida d'informació del 9-N". "No demanaré perdó per ser com sóc i tenir emocions", comenta sobre l'escena, criticada per alguns sectors".*



Font: fotografia extreta de el diari El Periódico, dilluns 10 novembre 2014.

*"La [jornada del 9-N](#) va ser un dia d'emocions.*

*Un d'aquests moments emotius el van protagonitzar el president de la Generalitat, Artur Mas, i el dirigent de la CUP David Fernández, que diumenge a la tarda es van fondre en una abraçada quan es van trobar al Centre de Recollida d'Informació del 9-N (...).L'escena va ser observada, aplaudida i gravada per alguns dels molts voluntaris que eren a la sala. Segons s'aprecia a les imatges, Mas va cap a Fernández i li allarga els braços per a fer-li una abraçada. Tots dos es toquen carinyosament la cara i s'acomoden estrenyent-se les mans (...)."*

**"IMATGE CRITICADA"**

*"(...) L'escena ha generat crítiques i certa controvèrsia a fora i a dins de la CUP. El mateix Fernández ha reconegut, al programa 'L'oracle' de Catalunya Ràdio, que: "Sé que hi ha companys que pensen que va ser un error. Assumeixo les crítiques i les acato". "No demanaré perdó per ser com sóc i tenir emocions", ha afegit el diputat de la CUP sobre l'escena. (...)"*

**Per on començar? Pel nostre cos, naturalment**

Per parlar d'abraçada potser el millor és començar per un o una mateix i adonar-nos del nostre propi cos, de la nostra pell, de les sensibilitats que tenim i els límits que abastem. Uns límits sempre oberts i en contacte amb els altres i la natura, l'entorn que ens acull i

abraça, també. El cos i la pell, a través de les sensacions i el tacte ens fan sentir i comunicar i com tota comunicació social ens obrim envers els altres o mostrem els nostres límits. Des de la primera infància, des de néixer ja es té la necessitat del contacte i de sentir-se rodejat i contingut i aquest contacte físic proporciona seguretat sensorial dóna impuls cap a conèixer el món i cap a l'autonomia. També proporciona l'autoestima tant necessària i arrela en la nostra persona. I no solament des de nadons que es manifesta aquesta necessitat sinó que des de els adults i des de les angoixes es té la necessitat de la carícia, de la comprensió. L'abraçada prové de la cura i crea cura.

Les bases emocionals de les sensacions són múltiples, segons L. Barbery (2007), a nivell sensorial, emocional i cognitiu. Tot el cos participa en aquest moment i té sentit des de les nostres emocions i les nostres vivències. En el cervell, des de els neurotransmissors, els receptors estimulats sensorialment amb la intensitat de la vivència i la freqüència dels moments. Des de el tàlem, en particular des de la seva àrea auditiva segons LeDoux, Woodson (2000) en L. Barbery (2007), surten neurones cap a l'amígdala, que generen sinapsis. I des d'aquí, les senyals es difonen cap a altres zones corticals del cervell de major jerarquia moduladora i de control, incloent la prefrontal i les estructures profundes moduladores de les emocions, com el sistema límbic. En els registres de les neuroimatges es pot observar actualment aquests senyals d'aparició, increment i disminució dels estímuls i reaccions. La oxitocina, la hormona sintetitzada en el hipotàlem i alliberada a la sang per la hipòfisi augmenta o disminueix en aquestes situacions de comportaments de vincles i afectes, com són les abraçades i el contacte físic.

### **Ser empàtics, ser lliures**

Naturalment, un aspecte essencial és mostrar-nos acceptació per nosaltres mateixos i mateixes. Per reconèixer el nostre cos i les nostres necessitats, escoltar-nos i estar oberts i obertes a l'altre persona. Voler viure lliure és també reconèixer el propi jo i a l'altre persona i viure en reconeixement afectuós amb el món i l'entorn. Les vivències i les relacions a vegades no ens faciliten aquest diàleg interior i exterior però possiblement podrem reflexionar, fent-nos, com assenyalen M. Conangla i J. Soler (2011) un escàner emocional, una reflexió interior per poder donar nom a les nostres emocions i formes de ser i actuar. Les nostres barreres emocionals a sovint no ens deixen mostrar l'empatia i és a través de l'exercici emocional i la reflexió personal com podem trencar aquestes barreres. Com em sento? Què faria si?, Perquè tinc pors? Són alguns exemples que ens poden ajudar a fer l'exercici emocional i sincerar-nos a nosaltres, tenint present la nostra

realitat perquè a vegades les situacions que vivim, les creences i valors actuen com a defenses i portes tancades per obrir-nos a nosaltres mateixos i als altres.

Com fa esment J. L. Bimbela (2014), “Jo decideixo” i és important la intencionalitat del millorar i el canvi tenir-ho present i poder prendre la decisió de fer alguna cosa nova, de revolucionar-nos, de treure’ns les cordes que ens lliguem. No és una acció fàcil però si que si és constant i tenim en compte els factors de reflexius, els intuïtius, ens podem ajudar a nosaltres mateixos i mateixes. Un exercici fet a sovint, constant, real i efectiu, amb la intencionalitat de fer una acció que ens procuri benestar a nosaltres i als altres, aprenent cada dia i oferint-nos als altres com persones obertes i sinceres.

### **Anem avançant: creixem emocionalment**

#### **El mundo**

*“Un hombre del pueblo de Nequá en la costa de Colombia, pudo subir al cielo. A la vuelta contó. Dijo que había contemplado desde arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos.*

*- El mundo es eso –reveló- un montón de gente, un mar de fueguitos.*

*Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.*

*No hay dos fuegos iguales. Ha fuegos grandes i fuegos chicos i fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fueron bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tanta pasión que no se pueden mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende.”*

Eduardo Galeano

El libro de los abrazos (1993)

Aquest relat d’Eduardo Galeano (1993) ens inspira que cada un de nosaltres som importants i que cada un i una té les seves característiques. És una bella metàfora pel significat que té la diversitat i que cada persona és valuós en sí mateix. També ressalta el fet de les persones que estan “apagades”, que no brillen, persones calmades, vives... I així també es com es mostren les abraçades i com cada persona les fa a la seva manera, segons les seves vivències i com són. També en la diversitat està com fem servir els nostres sentits sensorials: la vista, l’oïda, el tacte i de fet, cada persona s’avesa més en un sentit a l’altre doncs pot ser més kinestèsica o visual o sensitiva. Amb tot plegat, anem

conformant la nostra forma de mostrar l'afecte i haurem de fer el camí per anar millorant dia a dia.

*"Tothom necessita una abraçada de tant en tant. Hi ha abraçades tendres i suaus, delicades i dolces, amb la trompa i el bec... abraçades per a tots els gustos"*

Guido van Genecheten  
Una abraçada (2010)

### **L'abraçada**

(...)

- "Com pot ser, sol i acompanyat alhora?"

- Mira't a tu, per exemple –va dir la mare–

Ets tu sol i ets únic. I jo també sóc sola i sóc única.

Però si t'abraço, ja no estaràs sol, i jo tampoc estaré sola.

- Doncs, abraça'm –va dir en Ben, agafant-se a la mare.

La mare el va abraçar, i sentia el cor d'en Ben que bategava.

En Ben també notava el cor de la mare.

La va abraçar amb totes les seves forces.

"Ara no estic sol", va pensar des de dins de l'abraçada,

"ara no estic sol, ara no estic sol."

- Ho veus? – va xiuxiuejar la mare-,

Per això, exactament, es va inventar l'abraçada"

David Grossman  
L'abraçada (2012)

Una bona manera d'autoconeixement és pensar i reflexionar com ens sentim corporalment: som oberts, obertes? Tancats, tancades? Ens reservem algun secret? Mantenim les distàncies o ens apropem per naturalesa? El treball amb el cos i el moviment ens ajudarà a adonar-nos de com som i les nostres possibilitats. Sempre tenim algun moment o possibilitat de participar en alguna manifestació en que podem deixar anar el cos i si encara no estem preparats o preparades, ho podem fer en la intimitat, establint seguretats personals.

### UN EXERCICI PRÀCTIC I PERSONAL

- ⊗ Sentir el món, gaudir de la naturalesa, imaginar que som part i ens abraça i que podem nosaltres també abraçar-la. És l'experiència del la qui surt a la natura i l'observa des de dalt estant. És un moment molt emotiu.
- ⊗ Gaudir en pausa, en alegria. Dedicar-hi TEMPS... I ser CREATIUS, IMAGINATIUS!!!.

Hi ha experiències de persones que van pel món en actitud oberta i oberts a tots els esdeveniments que els pugui sobtar. També poden donar allò que poden oferir i això correspon a una forma de ser oberta al món i a les persones.

### QUAN FA QUE NO HEM FET UNA ABRAÇADA?

- ⊗ No cal portar compte de les abraçades que fem però sí que és bo que tenim al costat persones que per costum o per monotonia no els hi dediquem un moment. Fins i tot, aquesta monotonia acaba apagant desitjos i fent créixer malestars.
- ⊗ Ens podem proposar un repte, un exercici per trencar aquesta dinàmica. I podem fer forma senzilla, una carícia, donar la mà. Només amb aquesta acció l'altre persona ja nota un canvi i un acompanyament.
- ⊗ És millor la qualitat que la quantitat. Sentim-nos segurs i segures i després podem oferir el nostre millor desig. Comencem per les abraçades visuals o com a llenguatge i a poc a poc ho incorporem en la nostra forma de ser. Siguem creatius i creatives!

Amb el dia a dia ens hi anem acostumant, serà part del nostre ADN emocional i, com dèiem, les nostres emocions i sentiments s'aniran acomodant i els que ens envolten també ens veuran com som. A mesura que ens sentim bé, també perdrem timidesa però també podrem aprendre a ser assertius i dir no quan no volem.

### SER ASSERTIUS EN LES ABRAÇADES VOL DIR...

La terapeuta Lía Barbery en el seu llibre “El lenguaje de los abrazos” (2007) assenyala els drets bàsics de les abraçades:

- ⊗ A no respondre a una abraçada i a no sentir-se culpable per això.
- ⊗ A demanar abraçades assumint que l'altra persona pugui dir NO.
- ⊗ A tenir el meu estil personal per abraçar.
- ⊗ A tenir el meu propi gust en relació a les abraçades.
- ⊗ A ser abraçat amb respecte i dignitat.
- ⊗ A necessitar abraçades.
- ⊗ A expressar clarament emocions a través de l'abraçada, respectant a l'altra persona en tot moment.

També ens assenyala Lía Barbery que hem de ser proactius, o sigui, cal l'esforç d'anar-los a buscar. Hem de treballar per millorar la nostra relació envers els demès i alhora millorarem la nostra des de la partença de l'amor, com impulsor primer i com a base de la relació respectuosa i volguda. També cal gaudir plenament del moment i en la situació que vivim i no banalitzar un fet que es molt emocional i sentit, sobretot en la primera infància, els infants més petits que necessiten el contacte físic i les carícies per poder créixer en benestar. Quan es dona el cas que una mare o un pare no han pogut donar les carícies i les abraçades i mantinguda un contacte físic i una criança adequada, l'infant mostra malestars emocionals, angoixes i el seu desenvolupament psíquic es pot veure afectat seriosament. També quan l'infant té un model emocionalment saludable és capaç de viure en harmonia i seguretat afectiva i pot reproduir els mateixos esquemes i formes de comportament que veu en els adults.

### COM PODEM SABER SI FEM L'ABRAÇADA ADEQUADA?

- ⊗ Ho hem de fer-ho nosaltres mateixos i mateixes.
- ⊗ Pensant-t'hi a sovint (fent-nos un escàner emocional).
- ⊗ Apropar-nos a l'altre persona amb cura i adequadament i ser respectuosos.
- ⊗ Hi ha moments millors que altres en què és propici fer-ho però també els petits detalls són importants i l'altre persona els pot percebre.
- ⊗ Hi ha situacions força complexes que ens fan mostrar la necessitat d'abraçar o sentir-nos abraçats: alegria, dol, tristesa, goig ...
- ⊗ Podem recordar quina abraçada ens va emocionar i, passat el temps, encara la mantenim viva.

L'expressió de la cara de les persones és universal i ens diu molt de com està anímicament. Una imatge val més que mil paraules i les abraçades i els petons també ho són. No podem enganyar ni passar desapercebut un fet que és una sensació molt personal i interior perquè de seguida es té la sensació i el missatge rebut.

Lía Barbery (2007), com a terapeuta (abrazoterapeuta, com diu ella) en el seu llibre ens proposa realitzar un taller vivencial. És una experiència única i que cal fer pas a pas, tenint en compte seguir els primers passos i educant-nos a poc a poc en el llenguatge de les abraçades. Partim d'estereotips i mancances emocionals. També cal dedicar esforç i, sobretot, amor a l'altre persona, amb una actitud de cura dual: cap a nosaltres mateixos i envers al altres.

En la presentació de la comunicació hem volgut assenyalar els aspectes de les abraçades més essencials que Lía Barbery ens ensenya per tal que ens faci reflexionar sobre les nostres actituds. Ara bé, també som respectuosos i per començar el taller també cal iniciar-ho des de nosaltres i l'autor de la comunicació no és una excepció.

Iniciem un taller d'abraçades des de el respecte i el coneixement del ara i aquí, de com som i què sentim per això l'entorn, els previs i les premisses són importants a tenir en compte. Partirem del nostre cos i l'anem retrobant, saludant i coneixent. I a poc a poc podem demanar compartir les experiències amb moviments molt suaus. I sempre, des de la creativitat i les sensacions podem explorar als qui tenim al nostre costat. Sentir-se segur i segura, confortable i en benestar serà el que nosaltres puguem arribar a fer.

Si estem a la natura, tenim molts moments de gaudi com per exemple, abraçar un arbre, tancar els ulls, respirar, ...

### POSEM NOM A LES EMOCIONS DE LES ABRAÇADES?

És important posar nom a les nostres emocions i el que sentim. També quan fem una abraçada. Per què ho fem, com ens sentim? Segur que la llista és interminable. En aquest espai només s'enumeren algunes i cada ú i una pot posar les seves paraules:

- ☼ Amor incondicional.
- ☼ Solidaritat.
- ☼ Carícies.
- ☼ Compartir.
- ☼ Aixopluc.
- ☼ Serenor.
- ☼ Vivesa.
- ☼ Sentir-se important.
- ☼ Autoestima.
- ☼ Alegria.
- ☼ Tendresa.
- ☼ Energètica.
- ☼ Cura.
- ☼ Comunicació.
- ☼ Comprensió.
- ☼ ...
- ☼ ...

I aquestes són algunes de les avantatges d'una abraçada:

- ☼ Et fa sentir bé.
- ☼ Desfà la solitud.
- ☼ T'allibera de la por.
- ☼ Obre les portes a les sensacions.
- ☼ Ajuda a l'autoestima.
- ☼ Fomenta l'altruisme.
- ☼ Endarrereix l'envelliment.
- ☼ Ajuda a reduir la gana .
- ☼ Ajuda a reduir la tensió.
- ☼ Ajuda en el problema d'insomni.
- ☼ ...
- ☼ ...

Font:

<http://petitsgransusuaris.blogspot.com.es/>  
(consulta: febrer, 2015)

Arribem al final de la comunicació. Després de veure i reflexionar sobre el que significa l'abraçada potser podrem intuir que l'abraçada de David Fernández i Artur Mas com el que desitjaríem realment: un acte altruista, de reconeixement, que ens mostra que les emocions són essencials i molt personals. Malgrat trobar-se en un entorn mediàtic per excel·lència, va manifestar-se en els debats una sensació preuada, creant un efecte positiu i reconegut socialment, com a una bona actitud emocional.

El fet universal de l'abraçada i la necessitat de viure la relació entre les persones amb afecte i consideració va impulsar el moviment "Abraçades gratis". Segons els seus autors, el moviment "Free Hugs" es coneix de la seva existència des de l'any 2001, Però és en el 2006 quan el moviment s'expandeix per tot el món a través de les xarxes, a persones que desconeixien la seva existència i que no seguien un moviment concret sinó simplement una actitud emocional positiva, una altra forma de relació afectuosa. Ho podem consultar a <http://abrazosgratis.org/> (Consulta: febrer, 2015).

## Discussió

Les abraçades ens transmet moltes sensacions i, sobretot, ens pot aportar benestar. Ja s'ha comentat que una de les premisses importants és la de conèixer les nostres emocions i poder aportar als altres moments i espais emocionalment saludables. Per a la reflexió podem plantejar:

- Quin nom els hi posaries?
- Si tinguessin un color, quin seria?
- Quina abraçada recordes més intensament i per què?
- Quines sensacions i emocions et transmeten les abraçades?

## Bibliografia

- Barbery, L. (2007). *Abrazoterapia. El lenguaje de los abrazos*. Madrid: Mandala ediciones.
- Bimbela, J.L. (2014). *Yo decido. La tecnología con alma*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Conangla, M. i Soler, J. (2011). *Ecología emocional para el nuevo milenio*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Galeano, E. (1993). *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI.
- Grossman, D. (2012). *L'abraçada*. Barcelona: Editorial Cruïlla.
- Van Genechten, G (2010). *Una abraçada*. Sant Cugat del Vallès: Editorial Simbol.

## WATCH2GROW: Una experiència de educació emocional mediante TICs

---

### WATCH2GROW: An emotional education experience using TICs

**Albert Soler Arpa**

[asolerarpa@gmail.com](mailto:asolerarpa@gmail.com)

**Resumen.** El objetivo de este trabajo es analizar las posibilidades que brindan las TIC como herramienta para trabajar el desarrollo personal\* en jóvenes de entre 12 y 15 años y desde el centro escolar. Este trabajo presenta: a) el programa pedagógico Watch2Grow (W2G), mediante el cual se pretende ayudar a los alumnos a potenciar su desarrollo personal, y b) la experiencia piloto que se tuvo en el curso 2013-2014, en que se aplicó dicho programa a los cursos de 1º, 2º y 3º ESO del centro Montessori Palau (Girona) y 1º, 2º, 3º y 4º ESO del centro Cultura Práctica (Terrassa, Barcelona), a un total de 475 alumnos. En primer lugar se presentará una introducción, en la que se explica: la perspectiva actual a partir de la cual se ha considerado oportuno realizar este programa pedagógico, su marco teórico de referencia y su propósito. Seguidamente se presentará el desarrollo del piloto, en el que se hará una breve explicación de la plataforma web desarrollada, cómo se organizó el piloto y cómo se llevó a cabo. A continuación se presentarán los resultados obtenidos en el piloto en ambos centros. Por último se mostrarán las conclusiones.

\*Entendemos por desarrollo personal el proceso de interiorización tanto de las competencias emocionales como de los valores adecuados para una vida personal más sana, plena y armoniosa con uno mismo, con los demás y con el entorno.

**Palabras clave:** TIC, TAC, educación emocional, desarrollo personal, ESO.

**Abstract.** The aim of this paper is to analyze the possibilities offered by ICT as a tool for personal development work\* in young people between 12 and 15 years and from school. This paper presents: a) the Watch2Grow (W2G) educational program, through which aims to help students to enhance their personal development, and b) the pilot experience, done during 2013-2014 academic course, when the program was implemented in the Montessori Palau school (Girona) and in the Culture Practice school (Terrassa, Barcelona), and 475 students participated. At first point an introduction will be presented, explaining the current perspective from which it has been prompted to make this educational program, its theoretical framework and its purpose. Following the development of the pilot will be presented, which provide a brief explanation of the web platform developed, how the pilot was organized and how it was conducted. Following, the results obtained in the pilot at both centres will be presented. Finally conclusions will be shown.

\*We understand personal development as the process of internalization of both emotional competencies and appropriated values for a healthier, full and harmonious personal life with oneself, with others and with the environment.

**Keywords:** TIC TAC, emotional education, personal development, ESO.

## Introducción

### 1. Perspectiva

Los siguientes puntos enmarcan la justificación y el enfoque de W2G:

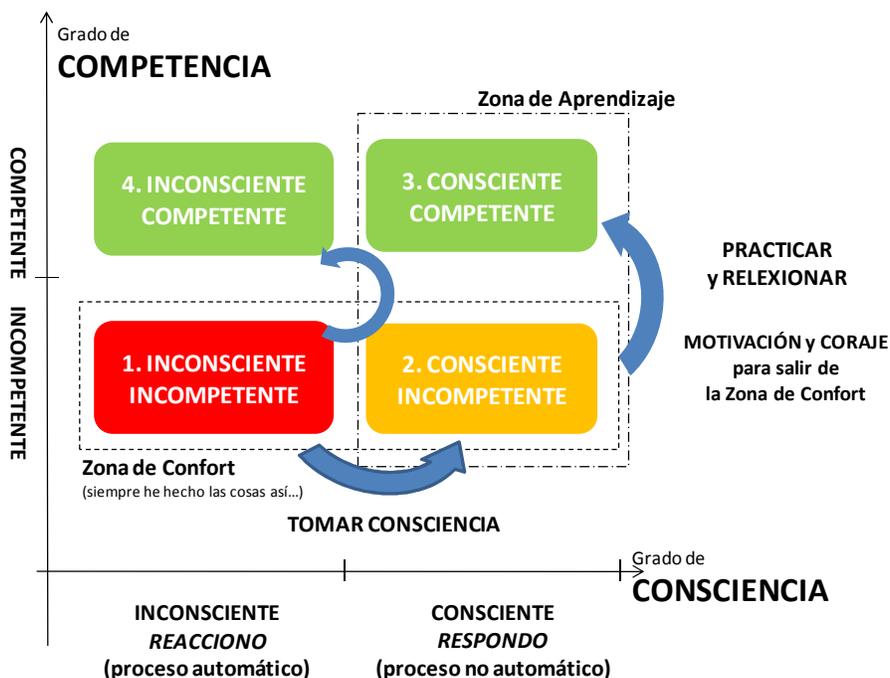
- Los adolescentes de hoy en día están inmersos en un mundo audiovisual, donde tienen un gran peso las relaciones virtuales a través de las redes sociales. Están acostumbrados a comunicarse y expresarse (sus pensamientos, sentimientos y acciones) de forma virtual, a través de la Red.
- Las TICs tienen el poder de la inmediatez, de expresar y comunicar de forma fácil, qué pienso, cómo me siento, qué hago etc aquí y ahora.
- El desarrollo personal se trabaja sobre todo en infantil y primaria. En la ESO la EE se trabaja menos. Aquí el tutor solo está en contacto con sus alumnos durante la impartición de su asignatura y durante la tutoría.
- Desde la tutoría personal se ofrece apoyo y seguimiento a los alumnos, tratando sus inquietudes y problemas. Sin embargo, de estas tutorías no surgen planes de acción o mejora personal para el alumno, con una sistemática de trabajo, unas actividades asignadas a éste (p.ej. de habilidades sociales) y un seguimiento por parte del tutor.
- La educación emocional es mucho más que contenidos, se basa en un proceso de interiorización que es fundamentalmente práctico. Su éxito es sacarla de las aulas y lograr que los alumnos la apliquen en su vida diaria.
- El día a día brinda al adolescente una gran variedad de situaciones en las que se relaciona con él mismo y con los demás. Registrar estas vivencias personales, y desgajar sus pensamientos, emociones, actitudes, valores, etc, sería un ejercicio de toma de consciencia y reflexión, a partir del cual podría aprender a detectar cómo, cuándo, dónde y porqué aplicar la EE en su vida diaria.

### 2. Marco teórico

El proceso de aprendizaje (interiorización) de una nueva habilidad que permita mejorar el desarrollo personal ha de tener en cuenta dos factores o ejes:

- **Consciencia**, es decir el grado de consciencia que yo tengo sobre cuándo puedo aplicar dicha habilidad y
- **Competencia**, que solo se puede adquirir mediante un conocimiento adecuado unos conceptos y técnicas y sobre todo con una práctica continuada de dicha habilidad.

Dentro de estos dos ejes se pueden distinguir 4 fases de desarrollo, que forman el **ciclo de interiorización de una competencia**. El esquema siguiente hace una descripción de lo anteriormente explicado en este punto y se explica a continuación:



### Ciclo de interiorización de una competencia

#### 1. Fase Inconsciente Incompetente:

En esta primera fase, el individuo no es consciente de que es incompetente en dicha habilidad. No la encuentra a faltar porque no es consciente de que ésta pueda existir. El individuo actúa de una forma automática e inconsciente frente a las situaciones.

#### 2. Fase Consciente Incompetente:

En esta segunda fase el individuo se da cuenta de forma paulatina (toma consciencia), por reflexión propia o, la mayoría de veces, por fijarse en otros, que su forma habitual de reaccionar a determinadas situaciones le reporta problemas o consecuencias no deseables, y se da cuenta que hay otras formas responder a ellas que podrían ser más adecuadas. Sin embargo a pesar de estar en un nuevo estado de consciencia a nivel cognitivo, el individuo continúa actuando de forma automática y desadaptativa. El individuo no se ha planteado todavía ponerse a practicar esta nueva habilidad, o sí se lo ha planteado pero considera que el esfuerzo no le merece la pena.

Ambas fases tienen en común que el individuo se mantiene en su zona de confort, esto es, mantiene su forma habitual de reaccionar a las situaciones cotidianas.

### 3. Fase Consciente Competente:

En esta tercera fase, el individuo es consciente de esta nueva habilidad y además ya la está poniendo en práctica, con sus aciertos y sus errores. Ha entrado en la zona de aprendizaje).

*El tránsito a la Fase Consciente Competente:* Salir de la zona de confort y sumergirse en una nueva zona de aprendizaje es un camino que supone, en la mayoría de casos, muchas dificultades para el individuo; tantas, que en un alto porcentaje de casos desestiman continuar este ciclo. Esto es debido a 3 barreras principales:

- Falta de consciencia: el primer paso para practicar una nueva habilidad es darse cuenta a tiempo de que nos estamos reaccionando (o vamos a reaccionar) con nuestro patrón habitual y sustituirlo por el patrón que deseamos reforzar. El presente es muy “escurridizo” y requiere que le prestemos atención si deseamos modificarlo.
- Falta de reflexión: el cambio de comportamiento es solo la punta del iceberg; por debajo lo sustentan una serie de creencias y valores, que generan unos pensamientos y emociones que nos llevan a reaccionar de una forma determinada. Transformar también estas bases de nuestro ‘iceberg’ y reflexionar como resuena dentro de nosotros este intento de cambio cada vez que lo practicamos es un paso necesario para poder desapegarnos de nuestra zona de confort. Muchas veces la dinámica y la ‘vorágine’ del día a día (y la falta de hábito), dificultan esta reflexión, dejándola para momentos (si nos acordamos) en que dispongamos de más calma.
- Falta de Motivación: salir de la zona de confort resulta difícil y duro en muchas ocasiones. Reenfocar creencias y valores y comportarnos de una nueva forma nos genera incomodidad, dudas y reticencias. No sabemos cómo nos perciben los demás, y eso nos desconcierta, puesto que sentimos perder el control sobre nosotros y sobre nuestro alrededor. Por tanto, practicar una nueva habilidad requiere a menudo de coraje y de motivación. La motivación intrínseca inicial del individuo puede ser intensa, pero la interiorización de una nueva habilidad es lenta (puede requerir de meses de trabajo personal) y, por tanto, el paso de los días, el olvido, las dificultades, la rutina, el miedo, la duda, la soledad, etc pueden ir haciendo mella en dicha motivación y coraje y terminar ‘tirar la toalla’.

### 4. Fase Inconsciente Competente:

A medida que nos hacemos competentes y ‘expertos’ en poner en práctica esta nueva habilidad, su ejecución requiere cada vez menor atención consciente por nuestra parte. Paulatinamente lo acabamos ejecutando de forma inconsciente. En este momento podemos decir que el ciclo de interiorización se ha completado.

### 3. El papel del tutor como dinamizador del desarrollo personal

Por tanto, para llevar a cabo un trabajo de desarrollo personal constante y efectivo es muy recomendable la figura de un agente externo, un acompañante, que ayude al individuo a introducirse de forma paulatina y suave, pero a la vez sistemática, en la zona de aprendizaje, recordándole tomar consciencia del presente para practicar el desarrollo personal, le provoque reflexiones constructivas y le motive y oriente en momentos complicados.

En este sentido, y en el contexto escolar, Watch2Grow identifica el rol del tutor como el de este agente acompañante en el proceso de cambio de sus alumnos. Y por tanto se dirige a éste para ofrecerle el programa pedagógico W2G.

### 4. Propósito de Watch2Grow

Watch2Grow es un programa pedagógico orientado a alumnos de la ESO (12 a 15 años), que tiene por objetivo:

- Potenciar las competencias emocionales (tales como la consciencia y la regulación emocional) y el desarrollo personal (a partir de valores como el respeto, la cooperación y la gratitud) de los alumnos.
- Servir como complemento en las tutorías grupales o individuales para planificar, monitorizar y hacer seguimiento de actividades de desarrollo personal a los alumnos y propiciar una relación más estrecha y dinámica entre estos y su tutor.

W2G está pensado para impartirlo en el Plan de Acción Tutorial o como asignatura de crédito variable.

La metodología W2G promueve que los alumnos aprovechen sus vivencias cotidianas para convertirlas, mediante la ayuda del tutor, en momentos de reflexión y aprendizaje.

La aplicación de dicha metodología se lleva a cabo a partir de un plan de actividades (cuestionarios), que se registran y se llevan a cabo en una plataforma web. Ésta se convertirá en un nuevo canal virtual de seguimiento y comunicación entre el tutor y sus alumnos.

## Desarrollo del piloto

### 1. Sobre la plataforma web

Para el desarrollo de este piloto se ha creado una sencilla plataforma informática a la que se accede desde internet ([www.watch2grow.com](http://www.watch2grow.com)), y donde los alumnos llevarán a cabo las actividades pertinentes.

Esta plataforma permite que cada centro disponga de su propio espacio virtual. Cada alumno y tutor dispone de un usuario y contraseña mediante el que accede a su sesión de trabajo personal. Este acceso puede ser desde el PC o también desde el móvil, para el que se ha creado también la plataforma adaptada a este dispositivo.

La plataforma Incluye (el anexo ofrece pantallas que ilustran estas secciones):

- la gestión de los datos personales de los alumnos.
- la gestión de un glosario de términos.
- la gestión de las actividades a realizar por los alumnos. Las actividades se plantean como cuestionarios. La plataforma permite crear preguntas abiertas (campos de texto libre en los que el alumno puede expresarse con sus propias palabras) y cerradas (campos de selección de respuestas a partir de una lista). La plataforma permite también crear nuevas actividades o modificar y adaptar las existentes. El tutor puede plantear a sus alumnos dos tipos de actividades:
  - Actividades de análisis: consisten en visionar unos vídeos o leer unas lecturas, que tengan un contexto emocional y de valores determinado, y responder unos cuestionarios relativos a cómo el alumno interpreta dichos contextos (p.ej. respondiendo cómo se siente tal personaje, o cómo reaccionaría él si él fuese tal otro personaje, etc).
  - Actividades vivenciales: consisten en proponer al alumno que busque situaciones en su día a día donde pueda observar (o no) y poner en práctica (o no) aquellas competencias que se pretenden trabajar. Este tipo de actividad es el eje central sobre el que el alumno tiene que conectar consigo mismo y, si él lo quiere (si está motivado), trabajar el desarrollo personal ('atreverse' a salir fuera de su zona de confort). Por ejemplo, si se está trabajando la capacidad de pedir perdón y el orgullo, una actividad vivencial sería "Durante las próximas 3 semanas busca situaciones personales en tu vida diaria en las que creas que has actuado de forma indebida (p.ej. contestar mal o enfadarte con alguien injustamente) y que le podrías pedir disculpas. Importante: el objetivo no es tanto que pidas disculpas (aunque te animamos a ello, depende de lo que tu decidas) sino que seas más consciente de cuando te ocurren estas situaciones, de cómo se sienten los demás y de que analices si tu grado de responsabilidad y el motivo por el que pides o no pides disculpas". A esta actividad se añadiría un cuestionario con las posibles preguntas:

1. Describe la situación en la que crees que has actuado indebidamente (texto libre).
2. ¿En qué sentido crees que actuaste indebidamente? ¿Podrías haber actuado de otra forma? ¿Cómo? (texto libre).
3. ¿Cómo crees que se sintió la otra persona? (lista emociones).
4. ¿Te has disculpado? Lista cerrada respuestas (No lo veo necesario, prefiero no hacerlo, ya lo haré, ya lo he hecho).
5. En caso que no lo hayas hecho, ¿Sientes alguna emoción que te esté bloqueando para hacerlo? (lista de emociones).

Los alumnos se dedicarían entonces a buscar situaciones de este tipo en su vida diaria y a responder a través de la plataforma (vía PC o vía móvil). Esta actividad la harían el nº de veces/semana que estipulase el profesor.

- La gestión de las respuestas a las actividades: Las respuestas de cada alumno a sus actividades solo son visibles por él y por su tutor asignado. De esta forma se conserva la privacidad y confidencialidad de la información, y se genera un mayor clima de confianza entre el tutor y alumno.

Por cada respuesta que genera el alumno, la plataforma dispone también de un chat (al que se llama 'reflexiones') que permite al tutor generar un feedback al alumno, planteándole nuevas preguntas o reflexiones en torno a sus comentarios. Así mismo, sobre todo para las actividades vivenciales, donde el alumno expresa pensamientos, emociones y creencias personales de situaciones concretas, el tutor tiene un excelente canal para estar más en contacto con sus alumnos, conocer mejor sus problemas y necesidades y poderle ofrecer motivación y orientación personalizada.

- Un módulo de estadísticas, desde el que el tutor podrá proyectar, compartir y debatir con toda la clase, y de forma anónima, las aportaciones de cada alumno.

## 2. Descripción del piloto

Durante el curso 2013-2014 el piloto se aplicó en 2 centros:

- Montessori Palau (centro privado, Girona), para los cursos de 1º, 2º y 3º de ESO. 1º y 2º tenían 3 líneas por curso y 3º tenía 2 líneas. Correspondía a un total de 8 tutores y 256 alumnos (264 usuarios). El piloto se realizó entre noviembre 2013 y mayo de 2014, y en él se planteó trabajar: la toma de consciencia de las emociones propias y ajenas, el autodominio, la asertividad, la responsabilidad, el respeto y la apreciación personal positiva.
- Cultura Pràctica (centro concertado, Terrassa, Barcelona), para los cursos de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO. Todos los cursos con 2 líneas. Correspondía a un total de 5 tutores y 205 alumnos (210 usuarios). El piloto se realizó entre febrero y mayo de 2014. Éste se enmarcó dentro del proyecto de desarrollo personal ARC del centro, donde

se trabajan los valores de Apreciación, Resiliencia y Colaboración de forma integral en todo el centro.

Ambos centros tenían sus estructuras TIC (sala de informática y/o portátiles en el aula) con los equipos y recursos suficientes como para llevar a cabo este piloto.

*2.1. Objetivos del piloto:* los objetivos de este piloto fueron los siguientes:

- Validar el programa informático, en relación a que su funcionamiento fuese correcto y que su uso fuese fácil e intuitivo.
- Validar la metodología de trabajo, en relación a la facilidad de su aplicación en las aulas, en relación a la carga de trabajo que supone para los tutores y en relación a la ayuda que la herramienta W2G supone a los tutores en su acción tutorial.
- Validar la idoneidad de las actividades planteadas, en relación al impacto en el desarrollo emocional y personal de los adolescentes.
- Conocer en qué ayuda realmente este proyecto al tutor

*2.2. Liderazgo del piloto:* El proyecto W2G se lideró directamente desde dirección en el caso de Montessori Palau. En el caso de Cultura Práctica el liderazgo lo asumió directamente el coordinador de secundaria, que también era tutor y, por tanto, estaba implicado en el proyecto como un usuario más.

*2.3. Formación inicial a los tutores:* En el caso del Cultura Práctica, durante diciembre 2013, se pudieron dedicar 3 sesiones (1 sesión/semana) de 1,5h de formación a los tutores. Además de hacer una explicación del programa pedagógico y del programa informático, se plantearon varias actividades vivenciales a los tutores (relacionadas con apreciación de cosas positivas de los compañeros) que éstos pudieron responder (haciendo el rol de alumnos) y a su vez darse feedback entre ellos (haciendo el rol de tutores). En la formación se remarcó que el feedback de los tutores a sus alumnos debía ser muy respetuoso, amable y tolerante con el ritmo de cada alumno; y que se alejasen de los sermones y mensajes debería. Así mismo se aconsejaba no dar feedback siempre a todas las respuestas para evitar dependencia de los alumnos hacia los comentarios de los tutores.

En el caso del Montessori Palau la formación se redujo a una presentación del programa y su funcionamiento, pero no hubo tiempo para hacer casos prácticos.

Previa a la formación hubo una tarea inicial de carga de datos (alumnos, glosario y actividades) en la plataforma web asignada para cada centro, así como la asignación de

usuario/contraseña, que el centro asignaba a cada alumno y que éste podía cambiar su contraseña desde su sesión de usuario.

*2.4. Diseño de las actividades:* Con cada centro se diseñaron las actividades asociadas con las competencias emocionales y valores que deseaban trabajar con sus alumnos.

En el caso del Montessori Palau se diseñó un extenso plan de actividades. De todas ellas se llevaron a cabo las siguientes: 2 actividades (vídeos) de análisis (“Atreveix-te”, que trabaja la emoción del miedo y “Núvol i cigonya”, que trata el sentido de la amistad) y 6 actividades vivenciales (“Observo les emocions i valors”, sobre identificar emociones, mías o de mis compañeros, y valores presentes en mi día a día; “Treballeu l’autodomini”, sobre identificar situaciones en las que soy (o no soy) capaz de dominar mi impulsividad y saber aplicar técnicas de regulación emocional; “Saber dir No”, sobre identificar situaciones en las que soy (o no soy) capaz de ser asertivo; “Treballeu la responsabilitat”, sobre la capacidad de marcarme unos objetivos y cumplirlos; “Bona relació amb companys” relativa a observar y escribir sobre situaciones de respeto (o falta de respeto) de mis compañeros hacia mí; “El mirall”, sobre identificar situaciones en la que valoro aspectos positivos personales).

En el caso del Cultura Práctica para el plan de formación se plantearon y llevaron a cabo las siguientes: 3 actividades (vídeos) de análisis (“Efecte Boomerang”, correspondiente a la cooperación, “Atreveix-te”, que trabaja la emoción del miedo y “Núvol i cigonya”, que trata el sentido de la amistad) y 3 actividades vivenciales (“La nit de Nadal”, para tomar consciencia de cómo me sentí en Nochebuena, “A flor de pell”, para observar y escribir sobre situaciones cotidianas que me genere emociones intensas y “Et puc ajudar?”, para observar y escribir sobre situaciones cotidianas en las que podría ayudar a alguien).

Cada actividad tenía asociado su cuestionario de preguntas, a las que el alumno debía responder desde la plataforma. En relación a las actividades vivenciales, los alumnos debían aportar al menos una vivencia semanal.

En ambos centros, para la parte de teoría los propios tutores ya tenían material propio al respecto, y por tanto no se elaboró ningún material ni documento específico.

*2.5. Calendario:* Ambos centros aplicaron W2G en las horas de tutoría (1h/semana). Aunque se pautó una secuencia de ejecución de las actividades, no se marcaron fechas de cumplimiento puesto que debían alternarse con otras demandas del PAT y también con temas de clase o escuela (conflictos, salidas, etc) que debían atenderse prioritariamente. En este sentido distintos tutores de un mismo centro podían llevar calendarios distintos.

2.6. *Operativa en classe*: Previo el uso de la plataforma W2G, y durante las primeras 5 sesiones de tutoría, ambos centros trabajaron en primer lugar el vocabulario emocional con que se iba a usar con el programa W2G. Se hizo hincapié especialmente en trabajar el significado de las principales emociones, sentimientos y los valores. Una vez trabajados estos aspectos, los tutores hicieron una sesión de presentación y formación a los alumnos sobre el proyecto W2G y sobre el funcionamiento de la plataforma.

A partir de aquí, cada tutor planteaba las tutorías de W2G combinando:

- la presentación y debate de los contenidos teóricos de desarrollo personal.
- la realización de las actividades de W2G por parte de los alumnos (en el aula de informática o mediante PCs portátiles en el aula).
- la proyección en clase de los resultados aportados (a través del módulo de estadísticas del programa) y su debate.

Así mismo, algunos tutores propusieron a los alumnos hacer las actividades en casa.

## Resultados

A continuación se presentan los resultados globales de la encuesta de valoración del piloto que se pasó a los 13 tutores de ambos centros en junio 2014. Estos se estructuran a partir de los objetivos planteados en el piloto, y no se separan por centros ya que los resultados son similares.

1. En relación al programa informático: El programa informático W2G dio servicio a 474 usuarios. Durante su uso no ocurrieron incidencias relevantes, por lo que se podría decir que su funcionamiento fue estable y apropiado. Sin embargo, los tutores opinaron que el programa no era suficientemente práctico e intuitivo (fácil de usar) para los alumnos ni para que ellos (los tutores) pudieran darles feedback. Así mismo recomendaban un diseño más visual y atractivo.

2. En relación a la metodología de trabajo: los tutores comentaron que, si bien la lectura puede ser algo más rápida, dar feedback a las respuestas de los alumnos les generaba una carga de trabajo excesiva. En este sentido, a veces optaban por leer las respuestas, anotarse (o memorizar) lo más significativo y debatirlo en clase.

3. En relación al diseño de las actividades: todos los tutores valoraron positivamente el diseño de los cuestionarios asociados a las actividades.

- En relación a las actividades de análisis (vídeos) comentaron que los vídeos resultan entretenidos y empáticos para los alumnos, y a los tutores les permitía una revisión en grupo (y por tanto menor carga de trabajo) y menos 'implicación emocional' (no se tratan problemas o situaciones personales). En contrapartida, a la hora de buscar nuevos vídeos,

se hizo difícil que se ajustasen a los objetivos de trabajo del piloto y algunos vídeos que van bien para 1º son considerados demasiado infantiles en por 4º.

- En relación a las actividades vivenciales comentaron:

- como aspectos positivos principales que permite al alumno ser más consciente de su propia realidad y de las consecuencias que tienen sus comportamientos sobre sí mismo y sobre los demás, que le ofrece un nuevo canal para expresar al tutor de forma privada y confidencial sus motivaciones, inquietudes, preocupaciones y sentimientos, que el hecho de responder delante de una pantalla permite a algunos expresarse de forma más abierta y sincera que en presencia del tutor, y que éste puede conocer así aspectos del alumno que le pueden ayudar a tener una acción tutorial más personalizada a las necesidades del alumno.
- Como aspectos en contra se especificó la carga de trabajo que supone la lectura (y feedback optativo) de las vivencias que aportan los alumnos (ya comentado en el punto de metodología de trabajo) y que algunos de ellos puedan llegar a adquirir una “dependencia emocional” a partir de los comentarios del tutor.

4. Ayuda que ofrece W2G al tutor en su tarea: los tutores comentaron los siguientes puntos: conocer mejor al alumno y sus relaciones familiares y grupales, detectar puntos conflictivos o preocupaciones del alumno, a crear un mayor lazo de confianza con ellos a través de las respuestas que les proporcionas.

Un último aspecto, no abordado en el cuestionario, fue si los tutores se sentían o no preparados para ayudar a los alumnos en su trabajo de desarrollo personal. En este sentido se les dejó trabajar desde su ‘sentido común’ y su propia madurez personal. La formación inicial no incluyó el aspecto del desarrollo personal. Sería interesante plantear una formación paralela de este tipo a los tutores durante el primer año de implantación, para que después estos puedan aplicarlo a sus alumnos.

## Discusión

La conclusión principal que se extrajo de este piloto es que esta metodología ayuda tanto al alumno a potenciar su desarrollo personal como al tutor a conocer mejor a sus alumnos pero a costa de incrementar la carga de trabajo de los tutores, pues han de leer lo que escriben sus alumnos y darles feedback.

Como medidas para paliar este desajuste en la carga de trabajo del tutor se proponen las siguientes alternativas:

- Reducir el número de actividades y espaciar más las tutorías de W2G, de forma que los tutores tengan más tiempo de revisar las respuestas de sus alumnos.

Igualmente, diseñar actividades cuyas preguntas sean únicamente cerradas (aunque esto va en detrimento de la posibilidad de expresión escrita por parte del alumno).

- Revisar el PAT de forma que los tutores puedan reducir su tiempo de dedicación en otros aspectos y destinarlos al W2G, de forma que su carga de trabajo global no se vea afectada.
- Utilizar la plataforma W2G como refuerzo de las tutorías personales, diseñando actividades vivenciales para aquellos alumnos que deseen trabajar y mejorar aspectos concretos de su desarrollo personal (responsabilidad, asertividad, autoestima, etc) y con los que el tutor desee marcar unos objetivos de trabajo y sistematizar un seguimiento.

Ambos centros están volviendo a utilizar el proyecto W2G en este curso 2014-2015. Del piloto y de los resultados obtenidos se han aplicado las siguientes rectificaciones:

- Para este año ambos centros han decidido reducir el número de actividades planteadas y dar más espacio (más semanas) entre actividades, de forma que los tutores dispongan de más tiempo para leerlas, contestar las que crean oportunas y debatirlas en clase o en privado.
- El centro Cultura Práctica ha planificado una hora semanal a los tutores para que la dediquen a leer las respuestas de los alumnos y atender aquellos que requieran de más atención por su parte.
- este año se está reestructurando el plan de actividades para adaptarlas al modelo de competencias emocionales (consciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar), desarrolladas por el GROU, Universitat de Barcelona. (Bisquerra, 2009).
- A nivel del programa informático se han hecho unas mejoras que permiten al tutor marcar un cuestionario como leído. El alumno verá igualmente dicha marca y por tanto sabrá que el tutor ha leído su comentario.

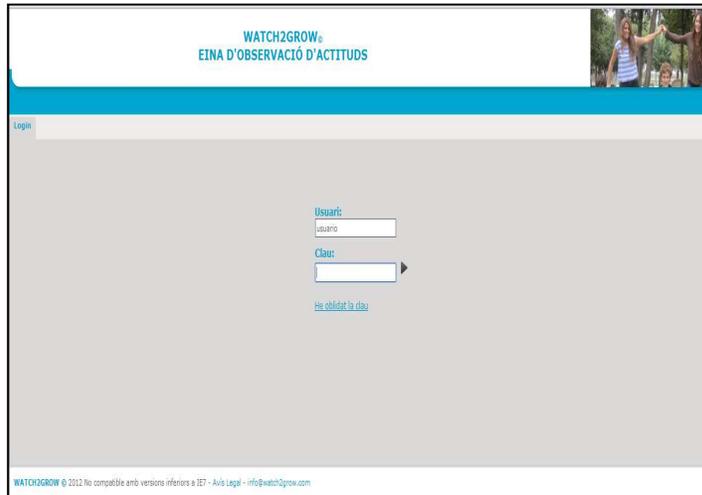
Nos planteamos también si otros entornos donde se trabaja el desarrollo personal, como academias de refuerzo conductual o terapeutas podrían ser más propicios para trabajar con esta metodología.

## Bibliografía

Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.

## Anexo: Pantallas del programa

Pantalla de login



Pantalla de login para dispositivo móvil



Ejemplo de la pantalla de acceso de un alumno



Ejemplo de actividad de análisis (vídeo + cuestionario)

Mostra de l'Observació    Reflexiona de l'Observació

● **Edició de l'Observació 140963**  
*Etja sempre mantindrà amb \*adn obligatoris*

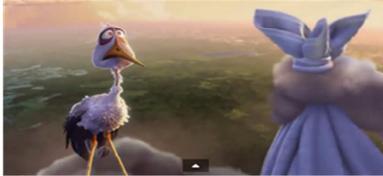
Observació:

Codi: 140963      Data: 12/03/2014 RT

Observador: Albert Soler      Observat: Ja

Adreça: Codi: 6 Mira el vídeo i respon el qüestionari creant una observació <http://www.youtube.com/watch?v=PC7y40KsY>

Adjuntar arxius:  Ningún arxivi seleccionat



Key Questions

1. Al inici, quina(s) emoció o sensació pot estar sentint el núvol negre mentre mira els altres núvols?  
 Per     Enveja     Sorpresa     Ansietat (Preocupació)  
 Hostilitat     Vergonya     Orgull fent     Enveja     Triador  
 Indignació     Compassió     Gràtut     Triador  
 Alegria     Soletat     Incomprensió

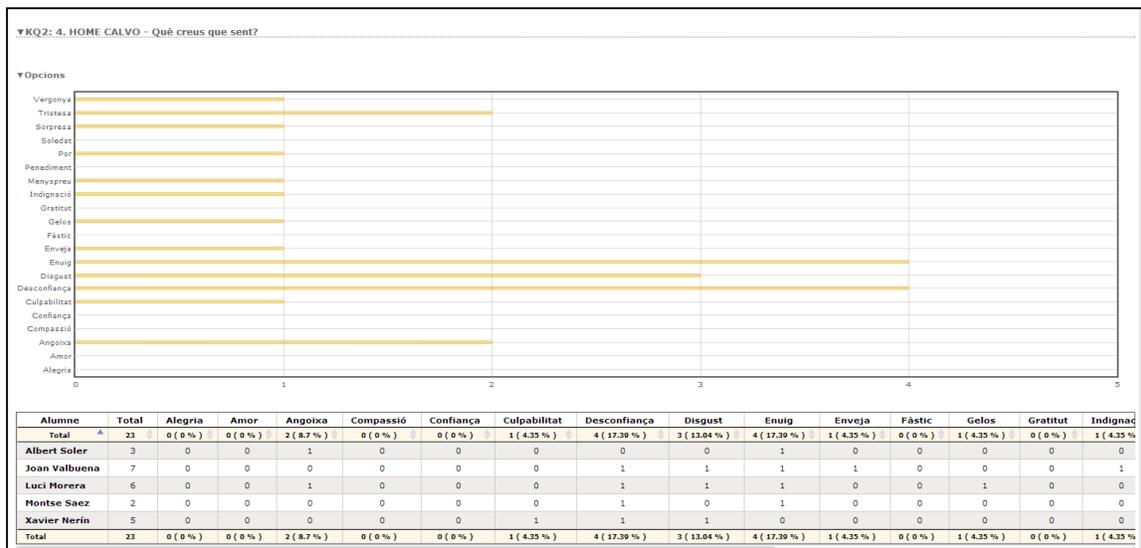
2. Per què?

3. (min. 2:45) Què deu sentir el núvol negre quan la cigonya ca mins al núvol blanc?  
 Per     Enveja     Sorpresa     Ansietat (Preocupació)  
 Hostilitat     Vergonya     Orgull fent     Enveja     Triador  
 Indignació     Compassió     Gràtut     Triador  
 Alegria     Soletat     Incomprensió     Rebuij

4. Per què?

5. (min 4:05) Què sent el núvol negre quan la cigonya marxa a l'altre núvol?  
 Per     Enveja     Sorpresa     Ansietat (Preocupació)  
 Hostilitat     Vergonya     Orgull fent     Enveja     Triador  
 Indignació     Compassió     Gràtut     Triador  
 Alegria     Soletat     Incomprensió     Rebuij

6. (min 4:32) Per què creus que la cigonya decideix continuar amb el núvol negre?  
 Per por a que s'enfadi  
 Per que ella ca troba vella i no el voldria ser núvol blanc  
 Per que entén la sensació del núvol negre i vol ajudar-la  
 Per que, malgrat tot, s'adona el núvol negre i vol estar amb ella



Módulo de Estadísticas (presenta las respuestas cerradas de los cuestionarios en forma gráfica. Facilita el debate grupal).

## El “sello” de la educación familiar

---

### The “stamp” of the education in family

Liudmila Liutsko\*; Josep Maria Tous\*\*

[lliutsko@ub.edu](mailto:lliutsko@ub.edu)

Universidad de Barcelona\*, Moscow State University\*; Universidad de Barcelona\*\*

**Resumen.** El objetivo de este trabajo es describir como el clima familiar influye en los cambios de personalidad en el carácter al compararlos con el temperamento, mediante la evaluación del Diagnóstico Propioceptivo del Temperamento y Carácter.

Presentamos la descripción cualitativa de los perfiles psicológicos de personalidad de dos chicas-gemelas de 25 años de edad que afrontaron una situación de educación autoritaria parental en su familia, durante su infancia y adolescencia, hasta llegar a su edad adulta. La genética, el ambiente compartido y la interacción entre las chicas fueron factores que influyeron a las semejanzas y diferencias de su carácter. Estos factores derivaron en la formación de las propiedades individuales y complementarias de su personalidad.

Presentamos sus perfiles, para ver los cambios que a nivel individual ocurren al estar bajo un mismo factor influyente como el clima familiar. La descripción de este caso, puede favorecer la comprensión de como el factor educativo-familiar de los padres afecta a la menor cristalización de las personalidades y competencias emocionales de su prole.

**Palabras clave:** el estrés en la familia; Diagnóstico Propioceptivo del Temperamento y Carácter; estudio de gemelos.

**Abstract.** The aim of this paper is to describe how the family climate influences personality proprioceptive changes in character compared with inherited temperament.

The actual case represents the qualitative description of the psychological profiles of personality of twin girls with age of 25 faced an authoritarian parent's style of education within their family during childhood and adolescence, until adulthood. Commune genetics, environment and interaction between the girls during childhood and adolescence were the factors that influenced on the similarities and differences in their character. These factors lead to the formation of individual and complementary properties of their personalities.

We represent their profiles to see the changes at the individual level that occur while under the same influential factor as the family atmosphere. The description of this case, as a real example, should contribute to a better understanding how familiar educational factor of parents with emotional competencies could damage less the crystallization of the personalities of their daughters.

**Key words:** stress in the family; Proprioceptive Diagnostics of Temperament and Character; twins study.

## Introducción

La familia es el primer núcleo social de los hijos, la “fabrica” de las futuras personas adultas, que como miembros de la sociedad, tendrán un papel importante en la organización futura de esta sociedad. Algunos estudios demostraron que “la expresividad positiva de los padres (principalmente las madres) mediaba la relación entre el calor parental y la empatía en los niños y, la empatía de los niños mediaba a su vez la relación entre la expresividad positiva parental y el funcionamiento social de los niños” (Sánchez-Núñez & Latorre, 2012).

Aunque se observó que la correlación entre la competencia social y emocional se constata más entre los padres e hijos varones (Núñez, Berrocal, Rodríguez, & Postigo, 2008), otros autores comentan que en general “las mujeres desarrollan una mayor cohesión y estabilidad familiar, puesto que fomentan el vínculo emocional que existe entre los miembros de la familia, mediante una mayor y mejor expresión emocional, y un afrontamiento más adaptativo de las distintas situaciones” (Gil-Olarte Márquez, Guil Bozal, Serrano Díaz, & Larrán Escandón, 2014).

Los diferentes estilos de educación marcan la diferencia en las aptitudes y en las competencias sociales futuras de los hijos. Por ejemplo, algunos estudios confirman que el estilo parental democrático influye positivamente sobre las competencias emocionales y comportamentales de niños y adolescentes. En este caso los hijos presentan niveles más altos de autoestima y de desarrollo moral, un mayor interés hacia la escuela y un mejor rendimiento académico, muestran, además, una mayor satisfacción vital, son menos conformistas ante la presión negativa del grupo de iguales y presentan menos problemas de conducta al compararlos con los que han crecido en un ambiente indiferente, que tienden a presentar toda una gama de problemas emocionales y conductuales.

La falta de afecto por parte de los padres y madres (que se observa en los estilos parentales tanto indiferente como autoritario) tiene efectos muy negativos para el desarrollo de estos chicos y chicas, que con frecuencia presentan desajustes a nivel social como impulsividad, conducta delictiva o consumo abusivo de sustancias (Herrera Lara, González Manjón, Caño Delgado, Iglesias Rodríguez, González Ortiz, y Maldonado González, 2012). Extremera y Fernández-Berrocal (2003) indican que los adolescentes con alta IE (inteligencia emocional) eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, presentaban mayor número de amigos o mayor cantidad de apoyo social y sentían mayor satisfacción de esas relaciones establecidas en la red social.

Los padres transmiten a sus hijos sus genes biológicos conjuntamente con todo el “bagaje” que llamamos herencia. Sin embargo los padres en el núcleo familiar son los primeros maestros y educadores de sus hijos, estando implicados en la formación de la personalidad de cada uno de ellos. La práctica también nos enseña como los padres pueden tener niños totalmente distintos a ellos, e incluso hijos muy distintos unos de los otros, sorprendiéndose a veces de como eso puede ocurrir. En el proceso de relación entre los miembros de familia se incluyen todos los miembros de ella y además de las influencias verticales u horizontales entre padres y prole, hay que considerar la relación e influencia horizontal o vertical entre la misma prole de una familia. En ese sentido consideramos muy interesante analizar esos procesos múltiples de los efectos familiares en los gemelos que comparten alta herencia y un medio ambiente familiar compartido. Por esto presentamos el caso de estas chicas gemelas que crecieron en una familia con competencias bajas de inteligencia emocional, con un estilo prioritario de educación autoritario (basado en las entrevistas) que les pudo influir en la formación de su personalidad. Nuestra hipótesis se basa en que la interacción de los padres con los hijos es más influyente en la configuración del carácter de los mismos que el temperamento que hayan heredado.

## Método

### *Instrumentos*

#### *El Diagnóstico Propioceptivo del Temperamento y Carácter*

El Diagnóstico Propioceptivo del Temperamento y el Carácter (DP-TC, Tous Ral, Muiños, Tous Lopez, Tous Rovirosa, 2012) fue desarrollado en el Laboratorio Mira y López de la Universidad de Barcelona a partir del Psicodiagnóstico Miokinético de Mira y López (1958) con el uso de las nuevas tecnologías digitales. El método utiliza la expresión del control motor fino de ambas manos (no dominante, que pone de manifiesto el temperamento heredado, o la base biológica de la conducta y dominante, que manifiesta los cambios adaptativos al medio ambiente y carácter<sup>3</sup>) representado en tres tipos de movimiento: frontal, transversal y sagital. En principio los participantes trazan o dibujan las líneas de los modelos indicados con su visión normal, y luego continúan la misma tarea sin la visión de su propio cuerpo ni de sus trazos (condición propioceptiva). Las desviaciones gráficas de los modelos presentados se cuantifican y comparan con la media estandarizada (T=50) para cada polo de las dimensiones registradas: 1) Estado de ánimo (pesimismo – optimismo); 2) Toma decisiones (sumisión – dominancia); 3) Estilo de Atención

---

<sup>3</sup> Aquí comprendemos que el carácter es el producto del temperamento cambiado bajo de los efectos internos o/y externos (medio ambiente).

(intratensió – extratensió); 4) Emotivitat (fríu/distante – cálido/afiliado); 5) Irritabilidad (inhibición – excitabilidad), y 6) Impulsividad/Variabilidad de conducta (rigidez – variabilidad) (Tous & Luitsko, 2014; Tous, Liutsko, Malova, & Gutiérrez, 2014). Ese método ya se aplicó en diferentes estudios cuantitativos y cualitativos y se comparó con las técnicas verbales indicando que la conducta expresiva motora puede aportar una información complementaria sobre la conducta humana a los tests de autoevaluación verbales (Iglesias, Luitsko, & Tous, 2014; Liutsko, Tous, & Plotka, 2014; Liutsko, 2014; Liutsko & Tous, 2013; Liutsko, Tous, & Muiños, 2012).

## Resultados

### ***Análisis de los perfiles psicológicos de las gemelas***

Las dos chicas gemelas de 25 años de edad acudieron a la consulta de Ayuda Psicológica por separado, para tratar sus propios problemas. Ya estaban casadas y no vivían juntas, pero los problemas que tenían en sus vidas actuales confluyeron en una raíz común: su situación difícil en el entorno familiar donde pasaron la mayoría de los años de sus vidas conjuntamente con los padres, con el estilo de educación parental exigente y autoritaria, con escasa comunicación sana y poco afecto.

Analizando sus perfiles psicológicos (Figuras 1 y 2), obtenidos mediante el DP-TC, tomando en consideración tan sólo las puntuaciones fuera de la normalidad para su edad y sexo, podemos observar la evolución de formación de sus personalidades debido al estilo de comunicación predominante en su familia. Los cambios producidos por el medio ambiente se manifiestan en los valores de las variables del carácter al comparar con las variables del temperamento (las parejas para cada dimensión).

Cabe destacar que el cambio más brusco, basado en la incoherencia motora entre una y otra mano se reproduce en las dos gemelas, idénticamente, en el Estilo Atencional (la tercera variable en los perfiles gráficos) que de estar por la naturaleza o temperamento más abiertas al mundo externo (T=79 en una y T=78 en otra), han cambiado radicalmente su orientación hacia el mundo interno en el carácter (T=28 en la primera y T=38 en la segunda).

Figura 1. El perfil psicològic del DP-TC de la hermana 1.

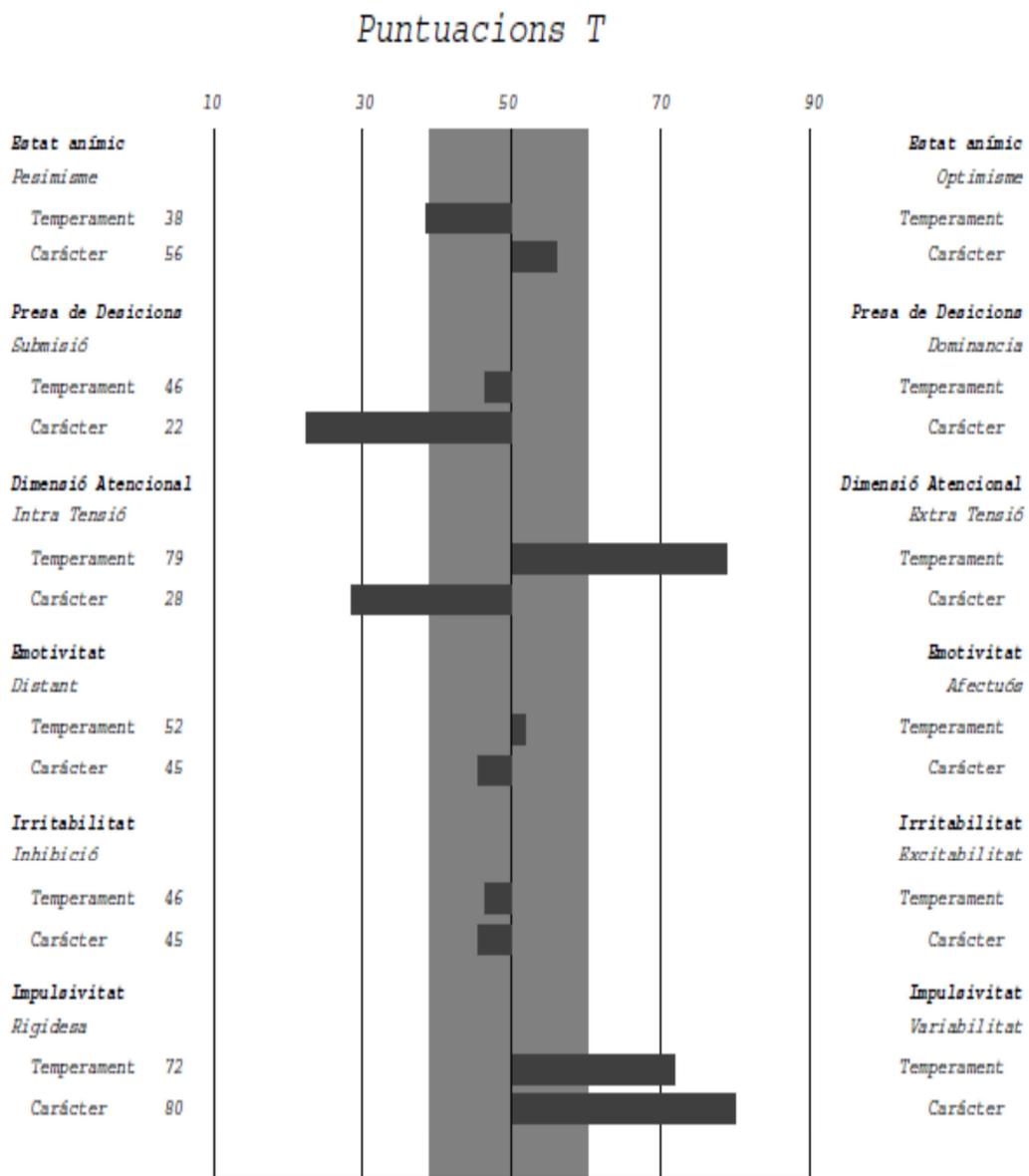
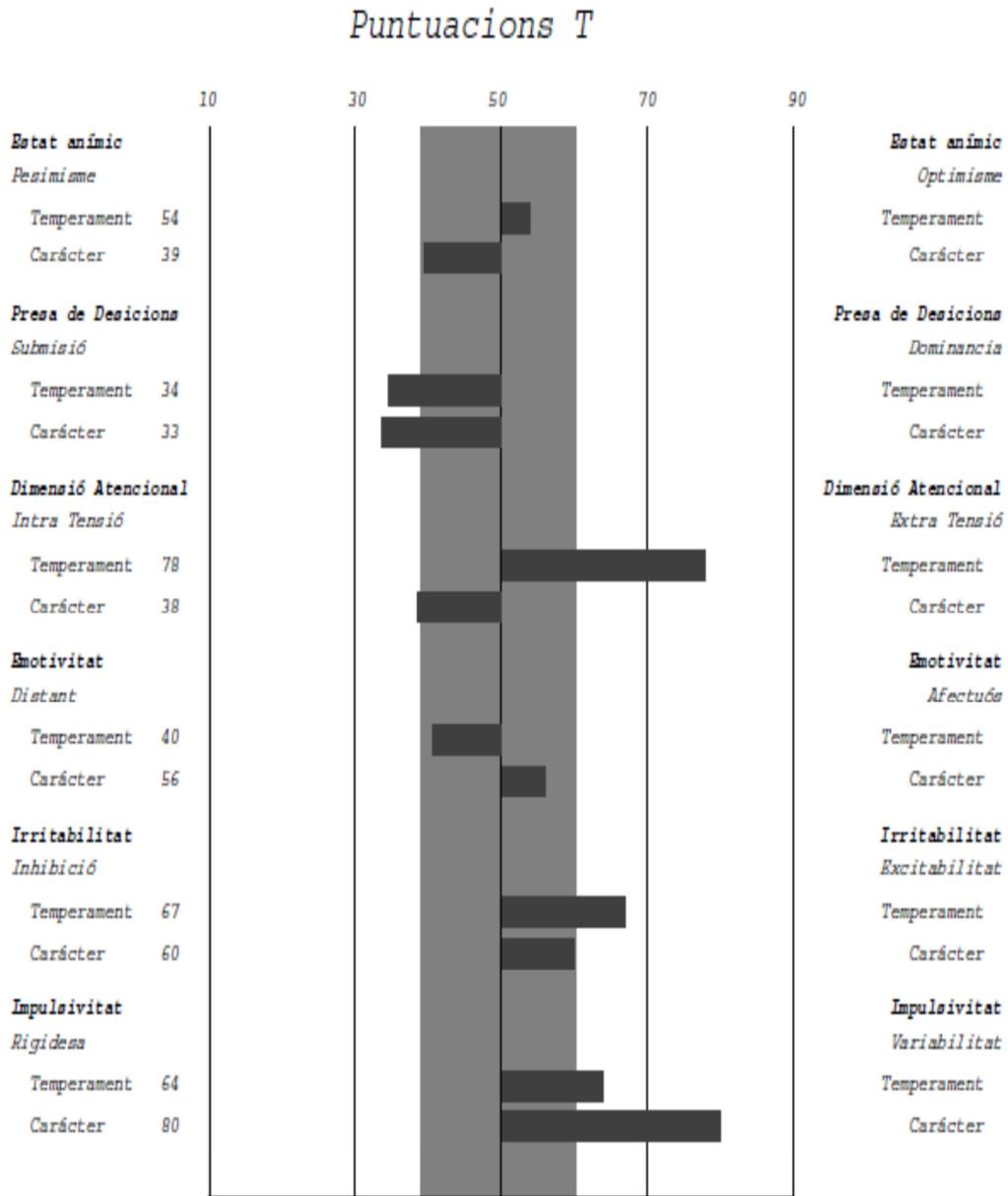


Figura 2. El perfil psicològic del DP-TC de la hermana 2.



En la dimensió Toma de Decisiones con los polos sumisión y dominancia, ambas tienen la tendencia hacia al polo de la sumisión, según su temperamento (T=46 y T=34), siendo el valor más equilibrado (cercano a 50) en la primera hermana, pero justamente ella salta al valor aún más bajo por las influencias del medio ambiente y se convierte en la persona con más fuerte tendencia a la sumisión (T=22), cuando su hermana casi se mantiene en el mismo valor (T=33).

Ambas hermanas aumentan los valores de la conducta variable o impulsiva al comparar su puntuación en temperamento con su puntuación en carácter (de T=72 hasta T=80 para la primera hermana y de T=64 hasta T=80 para la segunda).

Aunque las restantes variables están dentro de los valores promedios de la población a la que pertenecen, se podría destacar la incoherencia motora observada, en ambas, tanto en Estado de Ánimo como en Emotividad. Los valores en la dimensión estado de ánimo nos ponen de manifiesto que la primera hermana cambia su tendencia al pesimismo (38) por una cierta tendencia al optimismo (56); mientras que la segunda hermana pasa de una cierta tendencia al optimismo (54) a un cierto pesimismo (39).

Los valores correspondientes a la Emotividad también indican una cierta incoherencia motora que en la primera hermana va del afecto (52) al distanciamiento (45) y en la segunda del distanciamiento (40) a la afectividad (56).

## Discusión

Del análisis de este caso podemos concluir que el estilo parental afecta a la formación de la personalidad y conducta de las hijas, constatado por los importantes efectos que se observaron en ambos perfiles psicológicos propioceptivos. El estilo exigente y estricto conduce al “cierre” de las chicas en su mundo interior (cambio brusco en la dimensión Estilo de Atención), aumento de la Sumisión y de la Variabilidad de Conducta (impulsividad).

Aunque los padres tenían una buena formación, su poco afecto emocional creó en sus hijas un buen control emocional (datos dentro de la normalidad) que consideramos aparente dada la incoherencia motora manifiesta en los mismos que puede explicar el pobre afecto emocional y la alta impulsividad en el trato con los otros. Posiblemente por eso sus problemas afectivos con sus parejas actuales están en su incapacidad de expresar las emociones abiertamente y en su variabilidad de conducta.

Para resumir, la adquisición de las competencias emocionales y formación del carácter de cada persona, a la base de los cuales se realiza la conducta humana, se produce tanto por la interacción de factores genéticos como socioculturales (sobre todo en primer lugar el entorno familiar). Los determinantes genéticos podrían influir en las diferencias individuales, pero la naturaleza de esas mismas conductas, las situaciones que las eliciten y los modos de expresarlas estarían afectados por una gran cantidad de factores medioambientales.

La formación individual del carácter y la adquisición de competencias emocionales y sociales que conducen a una conducta personal y social competentes, se producen por la interacción de los factores socioculturales con los factores genéticos o temperamentales, de tal forma que el carácter debe ser considerado como el resultado del desarrollo del temperamento en un medio sociocultural específico tal como ya proponía Mira (1958). Así observamos que la misma situación familiar autoritaria influye en la primera gemela pasando de ser emotiva a ser menos emotiva; mientras que en la segunda influye cambiando su tendencia a la no emotividad a una mayor emotividad. La influencia del medio no permite un desarrollo suficiente de la emotividad ni de una ni de otra, aunque por temperamento la primera podría haber desarrollado más su emotividad en otro medio familiar más abierto socialmente.

## Bibliografía

- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Gil-Olarte Márquez, P., Guil Bozal, R., Serrano Díaz, N. y Larrán Escandón, C. (2014). Inteligencia emocional y clima familiar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 407-418.
- Herrera Lara, J.A., González Manjón, D., Caño Delgado, M., Iglesias Rodríguez, L., González Ortiz, S. y Maldonado González, M<sup>ª</sup>A. (2012). Estructura familiar e inteligencia emocional en adolescente. *ClaveXXI. Reflexiones y Experiencias en Educación*, 8 y 9.
- Iglesias, T., Luitsko, L. y Tous, J.M. (2014). Proprioceptive diagnostics in attention deficit hyperactivity disorder. *Psicothema*, 26(4), 477-482.
- Liutsko, L. (2014). Sex-dependent individual differences and correlational relationship between proprioceptive and verbal tests. *Polish Journal of Sport and Tourism*, 21, 143-146.
- Liutsko, L., Tous, J.M. y Plotka, E. (2014, Julio). *Correlation analysis of verbal and proprioceptive personality tests taking into account social desirability (Lie scale, Eysenck)*. The 17<sup>th</sup> European Conference on Personality, Switzerland: Lausanne. Conference proceedings book (abstracts), p. 258.
- Liutsko, L. y Tous, J.M. (2013). Quantitative and qualitative proprioceptive analysis of individual differences (description of Multiple sclerosis case study). *Acta Neuropsychologica*, 11(3), 315-323. doi: 10.5604/17307503.1084555.
- Liutsko, L., Tous, J.M. y Muiños, R. (2012). The effects of proprioception on memory: a study of proprioceptive errors and results from the Rey-Osterrieth Complex Figure in a healthy population. *Acta Neuropsychologica*, 10(4), 489-497.

- Mira E. (1958). *Myokinetic psychodiagnosis (M. K. P.)*. New York: Logos.
- Núñez, M. T. S., Berrocal, P. F., Rodríguez, J. M. y Postigo, J. M. L. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género?: socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic journal of research in educational Psychology*, 6(15), 455-474.
- Sánchez-Núñez, M. T. y Latorre, J. M. (2012). Inteligencia emocional y clima familiar. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20, 103-117.
- Tous, J.M. y Luitsko, L. (2014). Human errors: their psychophysical bases and the Proprioceptive Diagnosis of Temperament and Character (DP-TC) as a tool for measuring. *Psychology in Russia: State of the art*, 7(2), 48-63.
- Tous, J.M., Liutsko, L., Malova, Yu. y Gutiérrez, J. (2014). Proprioceptive diagnostics of temperament and character as a tool for psychophysiological and neuropsychological observation. *Radiotechnica: Neurocomputers: development and application*, 4, 59-60. Russia: Moscow.
- Tous Ral J.M., Muiños R., Tous Lopez O. y Tous Rovirosa J.M. (2012). *Diagnóstico propioceptivo del temperamento y el carácter*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

## Famílies i Escola Bressol

---

### Family and Nursery

**Ferran Aquilina i Vinyals**

[faquilina@uoc.edu](mailto:faquilina@uoc.edu)

**Mestre escola bressol municipal.**

**Membre del Programa d'Educació Infantil de l'ICE UB.**

**Formador d'Escola Bressol**

**Resum** L'objectiu d'aquest treball és aportar reflexions i formes d'educar i de cura envers als infants de les primeres edats. Avui dia, tots i totes estem compromesos en la bona educació de les edats primerenques però tant a escoles bressol com en les famílies es viu l'ambient d'incertesa i neguit de la societat actual. Front aquest panorama, hi ha experts que ens diuen que des de la perspectiva de la mirada de l'infant i de la comprensió de les seves necessitats podrem trobar una relació adequada i de felicitat. El format de la comunicació es basa en textos dels autors més significatius avui dia que donen llum i esperança a pares i mares i mestres, sobretot dels infants de 0 a 3 anys. En aquesta pràctica ens servirà per analitzar els temes que més preocupen a mestres i famílies, junt amb autors com Sònia Kliass, Jesper Juul. Hi ha una altra forma d'educar i de relacionar-se i ben segur que les mirades diferents ens ajuden en trobar els benestars i els afectes però també ho hem de fer des de la responsabilitat personal, sense carregar-se culpabilitzacions sinó cercant els moments íntims afectuosos, les pauses tranquil·les i les maneres de fer adequades. Ningú diu que és fàcil, tot al contrari, però entre les contradiccions i les reflexions trobem la forma de gestionar emocionalment la nostra persona i la dels infants.

**Paraules clau:** Escola bressol, cura, família.

**Abstract.** The aim of this work is to provide ideas and ways to educate, and care for the children of early age. Today, everyone is committed to the good education of the early ages but both are nurseries as families live in the atmosphere of uncertainty and anxiety in society. Front this situation, experts are telling us that from the perspective of the child's eyes and understand your needs we can find a proper relationship and happiness. The format of communication is based on texts of the most significant authors today who give light and hope to parents and teachers, especially of children 0 to 3 years. In this exercise we will analyze the issues that concern teachers and families, along with authors like Sonia Kliass, Jesper Juul. There is another way to educate and interact and surely looks different wellness help us find and affection but also we have to do from personal responsibility, but without looking to blame load times intimate loving breaks the quiet and ways to make appropriate. Nobody says it's easy, on the contrary, but the contradictions between the thoughts and the way we manage our emotional person and children.

**Key words:** Nursery care, family

## Introducció

La cura és una qualitat de la relació entre dues persones on una és la que té cura i l'altra és la que respon a aquest compte. En els nens petits aquesta relació és bàsicament unilateral, és a dir, l'adult-educador té cura i l'infant accepta i respon a aquest compte. A mesura que la persona va creixent es va assolint una relació més recíproca en els primers anys, on els rols del que cuida i el que és cuidat es poden alternar d'acord amb les circumstàncies i necessitats. Però no serà possible arribar a aquest nivell d'empatia si no s'ha tingut l'experiència emocionalment satisfactòria. D'aquí la importància d'establir aquesta relació des de l'escola bressol, des de les primeres edats.

A vegades ens pot costar tenir una relació educativa i de cura amb alguns infants i adults. Hi haurà persones amb les quals no ho aconseguim perquè malgrat això necessiten de la nostra relació. Què fer? Aquestes situacions exigeixen una ètica pedagògica que sorgeix de la memòria dels moments en què hem estat cuidats i ens porta a respondre amb afecte fins i tot quan el sentiment natural de cura no apareix.

Pel que fa a l'ètica de la cura com a enfocament de pedagogia moral, l'objectiu més important de l'escola és aconseguir que els alumnes i les alumnes es sentin estimats i estimades i per tant creixin arribant a ser persones afectuoses, que estimen i són estimades. Aquesta és la clau de qualsevol educació reeixida.

### **Proposta de quatre estratègies ètiques:**

- Ser exemple: l'educador o educadora es converteix en un testimoni de relacions de compte amb els seus infants i les famílies. Aquest exemple és clau ja que aquesta és una pedagogia on s'aprèn en el dia a dia i en els moments de més relació estreta.
- Diàleg: el diàleg obert i honest és vital per desenvolupar relacions de cura. Això implica que l'educador o educadora sigui capaç d'escoltar i de respondre a les necessitats i sentiments dels infants.
- Acceptació: significa acceptar que els infants estan en una recerca de les seves possibilitats i s'estan obrint a un món ple d'experiències i sensacions. Això requereix que els mestres tinguin una mirada oberta i educativa d'acord amb les circumstàncies que es van desenvolupant a l'escola. Es tracta motivar i ajudar-los en la seva autonomia. Aquesta estratègia implica canviar l'actual mentalitat docent que parteix d'una desconfiança natural cap a l'infant i les seves possibilitats, vivències i motivacions.

- Educar i la cura reflexiva: aprendre fent. La cura i les estratègies educatives s'aprèn cuidant i reflexionant. Per tant cal possibilitar als infants oportunitats perquè, en la mesura del seu creixement, puguin també aprendre a tenir cura d'altres. És l'aprenentatge entre iguals i la relació entre infants que s'afavorirà si es creen els marcs adequats on es puguin desenvolupar lliurement.

### **La visió de Sònia Kliass**

Sònia Kliass (2014) estableix una dinàmica molt participativa en les seves intervencions. on tots i totes les famílies i mestres els fa molt còmodes per exposar situacions concretes i formular preguntes.

Reflexiona sobre la importància de les aptituds i actituds que hem de desplegar per a poder marcar límits d'una forma adequada: paciència, constància, coherència, energia, temps, equitat, empatia i un llarg etcètera. Els límits són bàsics i necessaris pel desenvolupament dels infants i que no delimitar-los fa que l'infant vagi totalment perdut i es senti insegur. En les seves reflexions ens fa adonar que no hi ha uns límits estàndard sinó que cada adult s'ha de plantejar quins considera importants i quins vol deixar clar a l'infant, en funció dels seus valors i creences.

*“Tant pares i mares com professionals, busquem camins nous, perquè no estem satisfets amb la situació actual. Ni els mestres estan còmodes en la feina ni les famílies deixen de viure amb preocupació per uns infants que semblen presentar cada dia més dificultats: emocionals, d'aprenentatge, de comportament, etc.*

*Podem dir que, realment, educar en els temps que corren no és una tasca fàcil. Molt sovint els models que tenim integrats, que són els que vam rebre nosaltres de petits i petites, no ens serveixen i, d'altra banda, encara no hem aconseguit construir un model nou que ens doni una certa seguretat i garanties que anem pel bon camí... o per un camí raonablement bo.”*

Quan l'infant és molt petit trobem a vegades que mares i pares tenen certes pors o dificultats per no saber com acollir a l'infant, agafar-lo a coll o si ha de tenir més o menys contacte físic. També el fet de treballar o tenir una activitat prou cansada fa que no es pugui dedicar plenament. A les hores es quan sorgeixen les pors i els sentiments de culpa i les relacions es deterioren i creen frustració.

**La por de l'adult**

*“És important comprendre que, en aquest moviment cap a plantejaments nous, la por té un paper important. Por del buit que tenim al davant, por de no tenir cap resposta inapel·lable, por, molta por d'equivocar-nos. Aquesta por ens pot portar a buscar la seguretat en les ideologies.”*

Agafar a un infant?, no agafar-lo? A vegades mares i pares es pensen que si s'agafa molt a l'infant pot crear li dependència o, al contrari la necessitat de contacte físic li pot aportar avantatges... Terrible dilema quan passa, per exemple si el pare i la mare dormen amb el infant o prefereixen que descansi en el bressol.

**Abandonar les ulleres, mirar als ulls**

*“El que ens podria ajudar en aquest mar de dubtes és, en primer lloc, tranquil·litzar-nos i acceptar que, com a educadors, mares i pares o professionals, no tan sols ens podem equivocar, sinó que és segur que ens equivocarem més d'una i de dues vegades. Però si tenim el valor d'abandonar les ideologies, les idees i les teories i mirar realment l'infant concret i únic que se'ns ha confiat, ell mateix, millor i més clarament que ningú, ens ajudarà a trobar les respostes més adequades a cada moment.”*

Emmi Pikler va poder observar i comprovar que els infants realment necessiten contacte físic, però no només això; també necessiten la mirada i la paraula en la seva relació amb l'adult. Necessiten l'atenció, la presència i l'interès d'aquest adult. Necessiten un tracte respectuós i amable per sentir-se estimats i segurs. I també necessiten intervals de calma per estar amb ells mateixos, per fer les seves descobertes, per observar, per experimentar.

*“Emmi Pikler ens diu que, per créixer en harmonia amb ell mateix i amb l'entorn, necessita un equilibri en la relació amb l'adult: entre «ara estem junts» i «ara cadascú fa la seva feina». Per tant, tornant al dilema del principi: només qui està amb l'infant serà capaç de saber quan i quant l'ha d'agafar o no a coll, i sempre tindrà un diagnòstic i unes respostes més adients en la mesura que sigui un adult que observa, que escolta, que confia i reconeix tant les seves necessitats com les seves capacitats.”*

Després que les investigacions de les darreres dècades hagin confirmat el gran potencial dels petits i petites, principalment durant els primers anys de vida, una gran part d'experts i no experts han interpretat i s'han convençut que aquest potencial no es pot deixar perdre i que si comencem més aviat, arribarem més lluny. D'aquí es desprèn que no

podem badar, que no podem perdre el temps, que hi ha fites ineludibles i que si ens despistem fàcilment farem tard, anirem amb retard i perdrem oportunitats en el seu desenvolupament.

Segons Sònia Kliass (2014), aquesta idea ha instaurat una gran falta de respecte pels ritmes propis i pels processos madurats dels infants, en especial entre 0 i 7 anys, que està causant un gran patiment en els mateixos petits, en les famílies i també en els professionals.

*“Recuperar la capacitat d’observar és, doncs, el nostre repte principal. Aquesta mirada i aquesta atenció tranquil·la ens poden rescatar d’aquesta marea de teories, de modes i de prejudicis en què sovint estem immersos, i que ens arrossegueu per uns camins estranys en la criança i l’educació dels infants.*

*Potser és hora que ens tornem a connectar amb la realitat de què és un infant, de qui és aquest petit o petita concreta que tinc al davant, què necessita i quin potencial porta incorporat. Ens ajudarà a restaurar la nostra seguretat com a adults, i també a gaudir infinitament de viure amb ells.”*

### **La visió de Jesper Juul**

Jesper Juul (2012a, b) és un personatge essencial dins de la pedagogia moderna. A diferència dels seus col·legues, ell no dóna èmfasi a les dificultats, sinó parla dels potencials de la relació de pares a fills. A la recerca autodestructiva cap a la culpa, Jesper Juul contraposa un optimisme serè.

Jesper Juul (2012a, b), expert de pedagogia, terapeuta familiar i conegut autor danès a tot Europa, va crear una organització internacional Familylab per consultoria, entrenament i desenvolupament de competències. El laboratori familiar, ofereix inspiració, acompanyament i ajuda d'orientació per a pares i mares i professionals, la premissa bàsica no és "el principi de l'obediència" sinó més aviat la seva filosofia està basada en valors com la igual dignitat, la integritat, l'autenticitat, la responsabilitat personal i la comunitat. A través de conferències, seminaris, tallers i simposis, pàgines web, llibres, articles i pel·lícules, tant per a pares i mares, com també per educadors professionals Familylab intenta millorar la salut psicosocial i el benestar dels pares i mares i els infants d'avui i demà mitjançant experiències i vivències d'una gran varietat de famílies que es preocupen de crear relacions saludables sense violència i abús a adults i nens o joves.

Jesper Juul parteix de la convicció que l'infant és igual de competent des del seu naixement tant social com emocionalment i com adult. Segons Juul (2012a), l'educació tradicional es basa en estratègies verbals, de manera que s'ignora el fet que els nens i nenes aprenen el seu comportament a través de la imitació, ja que els nens necessiten poder observar i experimentar i així saben adaptar-se a la cultura imitant els éssers humans del seu entorn. D'aquesta manera els nens cooperen.

Els nens sempre es veuen "en relació amb" altres, el que vol dir que són originalment éssers socials, éssers capaços d'empatia. Aquesta és la base fonamental de la qual prové el treball de Jesper Juul (2012a).

Jesper Juul (2012a) comenta: *"No crec en la formació com a pares!" "No crec que fos possible, formar-se com pares o mares a través de cursos. Aquesta formació tan sols es pot donar mitjançant una interacció diària entre parelles adultes i els seus fills, la qual cosa és un procés que dura tota la vida"*.

### **Paradigmes de la societat**

Avui dia, persones i col·lectius formen moviments socials amb una tendència canviant i aquest fet genera nous paradigmes en contextos socials i personals diferents. Tot plegat, fruit de les interaccions, amb enfocament des de el funcionalisme per les circumstàncies de cada persona i amb els conceptes i teories a debat i canviant. Noves formes en els rols familiars i socials, valors i ètica personal que ens aboquen a relacions i vivències a la vegada enquistats però també en moments de canvis esperançadors pel que fa als models de dona i home, de la condició de mare i pare.

La maternitat té múltiples facetes i formes de viure. A vegades, les necessitats econòmiques i personals fan que aquesta es posposi a edats més superiors o bé que s'estableixi altra forma de vida en realitats diferents. Per part de la masculinitat, el model actual patriarcal tendeix a ser qüestionat i fins i tot les actituds com homes. Malgrat tot, la recerca de les bones relacions i del benestar emocional costa d'arrelar-se.

La recerca del benestar la felicitat en els lligams i relacions d'afecte es converteix en una perspectiva difícil d'assolir tot i que cada vegada és més present el fet de repensar en relacions afectives adequades pel que fa a les interaccions entre persones, cercant el valor de la coherència interna des d'una ètica personal que possibiliti l'harmonia. El infants disposen d'aquesta capacitat emocional afectiva però a voltes els adults no són capaços de poder aportar aquest valor i malauradament aquesta predisposició es van perdent.

Parlem de paradigmes nous però també de velles i noves crisis, en la pobresa i l'exclusió social on el fet alienant i la manca d'esperança fa abocar a famílies, persones i infants a situacions socials i personals penoses, on l'estat emocional està en greu estat. En aquest context ens trobem en moltes formes de convivència, volguda o no, assumint una bona monoparentalitat o bé havent de conviure, per exemple, amb els avis i que aquests tinguin tenir un paper rellevant en la família, al marge del que és el procés de vida natural.

En quan al model de mare i pare podem observar diversos aspectes: per una banda és qüestionat com a autoritat o bé es relega i es deixa al "laissez faire" sense assumir una paternitat o maternitat responsable. Un model autoritat versus altra model que educa en l'afecte i l'autonomia. Una tendència a crear límits, controls o vigilància però també d'altres formes de viure que volen fer el tomb i cercar una relació més afectuosa i sincera i lliure (Conangla i Soler, 2013). Com ens assenyala Sònia Kliass (2012), és el que cal fer és deixar les teories i tenir més confiança en la intuïció, en les percepcions i, observant, tenir confiança que l'infant ens ensenya els seus desitjos i interessos.

### **Definim la parentalitat positiva**

Des d'aquesta perspectiva social complexa i canviada, tant personal com col·lectiva, es proposa exercir la parentalitat positiva. En aquest discurs haurien d'estar implicats i implicades totes les parts, des de professionals fins als pares i mares perquè és així com cada un i una es poden ajudar i créixer.

Cal definir què s'entén per parentalitat positiva i que cada persona pugui aportar la seva visió personal:

- Crear i viure un estil de relació entre pares i mares i fills i filles des de la cura, l'afecte, de reconeixement i foment de les capacitats personals.
- Establir confiança i coherència en un ambient i un clima emocionalment saludable, en entorns estructurats, cada un i una a la seva manera i forma.
- Que la gestió del conflicte no sigui violenta i a on l'error es valori com a experiència, mai com a alienant. Tenir cura que la crisi econòmica no faci crisi emocional.
- On l'harmonia, el temps de cada un i una, les autonomies i l'autoestima siguin els eixos bàsics de tota relació afectuosa i igualitària.

### **Paper dels mestres i l'escola bressol**

En aquest anàlisi els mestres, educadors i educadores no hi estem al marge i som part integrant. Per aquest motiu, la formació inicial dels mestres ha de contemplar la reflexió personal com a persona i la formació crítica i acurada del món actual. La societat és

canviant i el mestre i la mestra han de ser coneixedors i, per tant la formació continua ha de ser essencial. El fet de la cura de les persones, saber com es pot aportar altres formes de relacionar-se a través de la mediació i el llenguatge emocional i relacional són factors que s'han d'incorporar com a persona, respecte als demès i alhora, respecte al món.

I en aquest sentit, els mestres i les mestres de l'escola bressol tenen un paper fonamental i molt engrescador com a mestres i escola que acull a pares i mares per primera vegada i són el primer graó educatiu i un dels entorn, amb qualitat educativa, més significatius a nivell d'interrelació i que socialitza també a l'infant.

Segons Cohen, (2005), una escola, un equip i uns mestres on les estratègies i programes que vagin adreçats a l'ajuda cap la descoberta de les potencialitats de cada una de les famílies i a enfortir-les:

- A l'escola un treball de construcció d'un sistema educatiu obert, de treball en equip que impliqui i apassioni on tots els estaments, des de la cuina, neteja i mestres formin part del projecte educatiu i comparteixin valors i puguin resoldre de forma coherent i consensuada les diverses situacions educatives, la vida del dia a dia i la gestió acura dels temps per a tots i totes: infants, famílies i professionals.
- Com a mestre o mestra, oberta i respectuosa, disposar d'estratègies de com hem de establir la relació amb els infants i les famílies des de crear un clima de confiança, respectuós, de diàleg obert, sincer i permanent on les inquietuds també formin part del diàleg natural.
- Tenir canals i moment pel diàleg quotidià i personal necessari, una actitud d'escolta en els moments més idonis de l'acollida, el comiat i els temps de l'adaptació dels infants i les famílies a l'escola. Una relació que s'estableix com a interacció personal i com a forma de treball de l'escola.
- Unes entrevistes on es prepara un entorn agradable per donar possibilitat a un diàleg obert i de confiança, on tots els aspectes es cuiden al detall, model d'informe, documentació educativa, espai proper i diàleg afectuós i sincer.

### **Estratègies i intervencions des de l'escola bressol**

Les intervencions i actuacions han de ser pro-actives i amb un sentit emocionalment preventiva i des de la perspectiva sistèmica, aplicant-la des d'una pedagogia curosa i lligada a les emocions i els sentiments.

- A l'escola bressol és necessària la presència de diversos professionals competents i tenir relacions externes amb els metges i infermers/res, el CDIAP i L'EIPI i assistència social.

- És necessari disposar d'estratègies clares i coordinades a nivell pedagògic i organitzatiu, amb un clar sentit de treball en equip.
- Fer èmfasi als propis processos dels infants i les famílies i ser sensibles a les característiques individuals i a les necessitats emocionals i socials.

### **Reflexions que poden servir en una trobada amb els pares i mares, en les entrevistes o en les reunions de grup**

#### **Els valors**

- Tenim un bagatge moral i ètic de l'educació i les afectivitats.
- Visió arquetípica de l'educació.
- Les vides i responsabilitats actuals.
- Mares i pares i mestres, tenim les nostres emocions.

#### **Les emocions i els sentiments**

- Fem accions meravelloses i cobrim moltes necessitats de casa, dels infants.
- No sentir-nos culpables ni tenir crear-nos exigències que no podem assumir.
- Donem importància a les emocions i sentiments. Relació cos i ment, relació entre cognició i emocions.
- Gestionem les emocions: ser conscients, regular-les, viure l'autonomia i l'autoestima, crear hàbits socials i poder solucionar conflictes.

#### **Vivències i forces que influeixen en els infants**

- Els infants tenen molt sentit ètic i una mirada emocional profunda.
- Processos que influeixen en els infants:
  - Temperaments.
  - Malalties.
  - Grau de predisposició activa.
  - Crisis i conflictes existencials.
  - Relacions parella.
  - Pressions de la feina.
  - Canvis de vivenda.
  - Altres...
- Processos que podem ser menys conscients i que a vegades no exercim control però que afecten a nostres vides i entorn immediat, als fills i filles.
- Forma part de la integritat i equilibri personal i no ens hem de sentir culpables. • Els adults no som perfectes i tots els infants són diferents. Per tant, podem cometre "errors". Tots ens podem equivocar.
- Pares i mares, mestres (adults), amb una *actitud emocional PREVENTIVA* ajudem activament a aprendre a resoldre conflictes. És essencial la reflexió i coneixement.

#### **Com són els infants?**

- Els infants són *COMPETENTS*. Tenen moltes capacitats.

- Els infants volen i desitgen *COOPERAR I AJUDAR-NOS*. També poden mostrar una *COOPERACIÓ INVERSA* davant malestars i problemes. Els infants són molt *EMPÀTICS* i ens cal una *ACTITUD D' ESCOLTA*.
- Diferenciar entre el *CARÀCTER* i la *VITALITAT*. Conèixer evolució personal.
- Conèixer i saber quan tenen una *NECESSITAT* o *VOLEN* alguna cosa.

**L'autoestima dels infants i la dels adults...**

- L'autoestima és el nostre coneixement i l'experiència de qui som. Fa referència a com de bé ens coneixem a nosaltres mateixos/xes i la concepció que en tenim. L'autoestima es pot considerar el nostre pilar interior, el nostre nucli.
- Les persones amb un sentiment d'autoestima sa i ben desenvolupat se senten segures i còmodes amb elles mateixes. Una autoestima sana és una veu interior que ens diu: "Estic bé i sóc una persona vàlida pel simple fet d'existir!". Al contrari, les persones que tenen poca autoestima s'autocritiquen i se senten insegures i culpables constantment. (J. Juulb)
- Com podem afavorir-la?
  - Els infants necessiten *ATENCIÓ POSITIVA*: Dir -Cauràs! NO. Dir -Molt bé. Agafa't!, MILLOR.
  - Reconeixement responsable. *SENTIR-SE VALORATS* correctament.
  - Ús d'un llenguatge afavoridor *ÈTICA I LLENGUATGE*. Reflexió de la utilització de paraules i expressions lingüístiques. Exemples quotidians.
  - *RESPONSABILITAT SOCIAL DE L'INFANT*. Sentiment propi de l'infant.
  - *ESTABLIMENT DE LÍMITS* emocionals: Exemple del "SÓNAR MARI": a través de les ones cerquem els límits i creem mapes geogràfics mentals interiors.

**El lideratge compartit**

- El lideratge no és exercir autoritàriament. És fer accions i tenir actituds empàtiques envers a l'altre perquè pugui créixer i ser ell/ella mateix. Fer ús responsable de la responsabilitat parental-marental (poder?).
- Proposta d'exercici: EL RECTANGLE DE L'AUTONOMIA (J.L.Bimbela)

PARE I MARE DECIDEIXEN o bé, MARE O PARE DECIDEIX (família monoparental)	PARE I MARE DECIDEIXEN MARE O PARE DECIDEIX I ....(infant) DECIDEIX	..... (NOM INFANT) DECIDEIX
⇒ Anar a escola. ⇒ Rentar-se. ⇒ .....	⇒ Ordenació, fer menjar o rentar roba. ⇒ Sortides. ⇒ ...	⇒ Roba per posar-se. ⇒ Joc o activitat. ⇒ ...

- Gestió de les emocions, la força dels vincles i les dependències emocionals. A mesura que creix l'infant, també creix el seu espai i es redueix el dels pares i mares. Els primers anys ho fan el pare i la mare.

- Es pot tenir una llibreta o àlbum i, amb el temps, ampliar-ho i pensar junts. Documentar-ho amb fotografies simpàtiques i pot esdevenir un àlbum familiar.

### **La parentalitat - marentalitat, positiva**

- No hi ha manuals d'instruccions. Es tracta de crear un clima de confiança i a través del diàleg i la reflexió plantejar formes d'educar i cercar solucions efectives als malestars i angoixes.
- No pretendre impulsar dinàmiques ideals, sinó descobrir les potencialitats de cada família. I per això intentem:
  - Possibilitar un estil de relació mar/pare-fill/filla basat en la cura, l'afecte, el reconeixement, i el foment de les seves capacitats, l'entorn estructurat i la gestió no violenta de les situacions conflictives

### **Una proposta de programació per crear un clima de relació comuna entre escola i famílies:**

- Crear sinèrgies i lligams perquè els pares i mares puguin participar en la vida escolar, segons el seu nivell de compromís: des de donar suport a col·laborar amb l'equip i les activitats: experiències del tipus com pares i mares a l'aula.
- Establir un equip interdisciplinari de professionals de la salut emocional que detecti les necessitats, s'ocupi del clima escolar i pugui establir accions de mediació.
- Establir estratègies d'aprenentatge cooperatiu, entre iguals per promoure una actitud prosocial que ajudi a resoldre conflictes i gestionar les habilitats emocionals.

## **Conclusions**

El llibre "El seu fill, una persona competent de Jesper Juul (2012), proposa transformar els valors tradicionals de la família jeràrquica com ara l'obediència o la violència física, per educar. Qui no ha sentit la cèlebre frase: "una bufetada a temps ...". També la violència pel fet de viure situacions socials desafavorides són una xacra per les relacions afectives.

Compara el funcionament d'una família tradicional com una estructura de poder semblant a estructures totalitàries, en la qual l'ideal és l'absència de conflictes, qui coopera gaudeix de la seguretat de la vida familiar i qui no, pateix el càstig físic corresponent, o la seva llibertat encara més limitada. Per això treballa per la relació viscuda, estable, afectiva i de igual a igual, per desfer tots aquests tòpics. En les seves propostes ens fa donar compte de quantes vegades es viola la integritat dels fills, en nom de la seva educació.

Jesper Juul (2012a, b) proposa adoptar nous valors, fomentant la igual dignitat entre pares i fills, respectant les seves necessitats, la majoria de les vegades els fills tenen el que volen però no el que necessiten.

Per què és tan important donar un llenguatge personal als nens amb el qual puguin entendre i expressar els seus sentiments i les seves experiències? *Tots els conflictes entre persones que són importants les unes per a les altres només es poden resoldre amb un llenguatge personal.* Si no ens podem expressar d'una manera personal, acabem confosos sobre qui som i resulta difícil per als qui ens envolten entendre quin lloc ocupen en el nostre món.

## Discussió

Els autors esmentats ens han fet remoure moltes idees que tenim per certes i fixades en la nostra ment i forma d'actuar. L'objectiu d'elaborar un recull de material per a la reflexió conjunta de mestres d'escola bressol i famílies dona la oportunitat de adonar-se d'altres visions de la relació i afecte entre adults i infants de les edats primerenques.

Els temes que poden ser de debat es poden centrar en:

- Com analitzem la nostra vida. Estem saturats per les obligacions i l'entorn?
- Coneixem el desenvolupament dels infants de les primeres edats? Donem importància a l'autonomia personal de l'infant i la nostra?
- Ens sentim insegurs o insegures davant els reptes que ens plategen els infants? Ens qüestionen els valors? Quin valors?

## Bibliografia

- Bimbela, J.L.(2014). *Yo decido. La tecnología con alma*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Cohen, J. (2005). *La inteligencia emocional en el aula. Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Conangla, M, Soler, J. (2013). *Ámame para que me pueda ir*. Barcelona: Amat editorial.
- Juul, J. (2012a). *El seu fill, una persona competent*. Barcelona: Herder.
- \_\_\_\_\_ (2012b). *Aquí estoy! ¿Tú quien eres?*. Barcelona: Herder.
- Kliass, S (2014). Entre dubtes i teories. Educar sí, però com?. *Revista Viure en família*, 15. Graó editorial.

## Interés por la promoción de Competencias Emocionales en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca a través de una intervención por programas

---

### Interest by improve Emotional Competencies in Faculty of Education of the Salamanca University through an intervention by programs

Patricia Torrijos Fincias\*; Juan Francisco Martín Izard\*; Eva María Torrecilla Sánchez\*,  
María José Rodríguez Conde

[patrizamora@usal.es](mailto:patrizamora@usal.es)

Universidad de Salamanca\*

**Resumen.** El objetivo de este trabajo es presentar una iniciativa formativa que se está desarrollando en la Facultad de Educación, de la Universidad de Salamanca, para la promoción de competencias emocionales en los futuros docentes. Dicha iniciativa formativa, constituye una estrategia de mejora del bienestar personal y social, así como de prevención ante posibles disfunciones que pueden derivarse de las múltiples situaciones a las que tiene que enfrentarse el profesorado en su quehacer cotidiano. Este estudio se está llevando a cabo con estudiantes de los Grados de Maestro en Educación Infantil, Educación Primaria y del Master de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de dicha universidad. En esta ocasión, presentamos el proceso de selección de los participantes, medido a través de un Cuestionario Inicial, en el cual se recoge la solicitud de preinscripción e interés hacia la formación de los posibles participantes. Los resultados apuntan a que los futuros docentes perciben la necesidad e interés de trabajar la promoción de Competencias Emocionales como complemento fundamental a su formación.

**Palabras clave:** competencias del docente, formación de profesores, desarrollo de competencias.

**Abstract.** The aim of this research is present a formative initiative that is developing in the Faculty of Education of the Salamanca University for the promotion of emotional competencies in the teachers futures. This formative initiative is a strategy to improve the personal and social well-being and prevention against possible failures that can result from multiple situations that professorship must face in their daily work. This research is being carried with students in Degrees Teacher in Childhood Education, Primary Education and Master of Secondary School Teaching, Vocational Training and Language Teaching Training. We present the selection of participants, measured through an initial questionnaire in which interested students submitted their registration and their interest over the formation. The results suggest that future teachers perceive the need and interest in working to promote emotional skills as complement essential to their training.

**Key words:** Teacher qualifications, teacher education, skills development.

## Introducción

En los últimos años hemos asistido a toda una serie de cambios que marcan un enfoque distinto en Educación Superior. En la actualidad, no es suficiente con que nuestros estudiantes muestren una serie de conocimientos teóricos, sino que han de adquirir y desarrollar toda una serie de habilidades y actitudes que puedan poner en práctica a la hora de enfrentarse a las diversas situaciones que caracterizan su desempeño profesional (Carabaña, 2011; De Miguel, 2005; Poblete y García Olalla, 2007; Prieto, 2008).

La labor del docente, como actividad profesional, adquiere sentido en la relación social y en la búsqueda por favorecer el desarrollo integral del alumnado, donde el desarrollo emocional se constituye como el complemento idóneo del desarrollo cognitivo, de cara a garantizar una educación integral y de calidad (Delors, 1996; Palomero, 2009). Entonces la pregunta que nos ocupa se concreta en *¿Es posible promover el desarrollo emocional del alumnado sin trabajar como paso previo y fundamental la competencia emocional del profesorado?*

Atendiendo a la investigación actual, encontramos muchas las iniciativas llevadas a cabo en materia de Educación Emocional, lo cual nos lleva a afirmar la necesidad de promover una serie de competencias que facilitan un mejor ajuste personal, académico, social y laboral (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Clouder, 2013; IFBM, 2008; Palomera, Fernández Berrocal y Brackett, 2008).

La promoción de competencias emocionales se convierte, por tanto, en una necesidad formativa a la que es preciso hacer frente de cara no sólo a favorecer el bienestar personal y social de los futuros docentes, siendo coherentes con las exigencias legales en cuanto a competencias que deben poseer los responsables del proceso educativo, sino como una estrategia de mejora en la efectividad y calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, la cual repercutirá en el desarrollo socioemocional del alumnado con el que desempeñen su labor educativa (Bisquerra, 2005; López-Goñi y Goñi Zabala, 2012; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2007 Sutton y Wheatley, 2003).

Bajo estas premisas básicas, presentamos una estrategia formativa de Promoción de Competencias Emocionales actualmente en desarrollo en la Facultad de Educación, de la Universidad de Salamanca, con futuros docentes de nivel no universitario, que se inscribe en la línea de investigación del Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE20) de la Universidad de Salamanca y, en diferentes proyectos de Investigación donde se vienen

trabajando empíricamente en evaluación de *competencias clave en el Profesorado* desde el año 2006 (SEJ2006-10700), en la evaluación y formación del profesorado de secundaria en *competencia informacional y resolución de conflictos* (EDU 2009-08753) y, en los resultados de dicha evaluación y formación, constituyendo *procesos de innovación en los centros educativos*. (EDU 2012-3400).

### **La Promoción de Competencias Emocionales en los futuros docentes**

Promover competencias emocionales en el profesorado se convierte en una herramienta fundamental para favorecer su propio bienestar personal y social, así como para hacer frente a los desafíos y retos que plantea la práctica docente, convirtiéndose en una estrategia de prevención primaria inespecífica (Bisquerra, 2005). Entendemos, por tanto, que constituye el paso previo y fundamental para poder desarrollar la competencia emocional del alumnado y, por lo tanto, para promover una verdadera “cultura emocional” en los centros educativos (Cabello, Ruíz Aranda y Fernández- Berrocal; 2010, Zacagnini, 2008).

Desde nuestra experiencia, llevamos años trabajando en Educación Emocional y, más concretamente en la formación de Competencias Emocionales en Profesorado en activo (Torrijos, Martín Izard y No Gutiérrez, 2014, Torrijos, Martín Izard, Torrecilla y Hernández Ramos, 2013). Basándonos en los resultados de estas intervenciones, durante el Curso Académico 2013/2014, planteamos la adaptación del programa formativo de *Promoción de Competencias Emocionales para Profesores* (Pro-Emociona), con el propósito de ofertarlo como Actividad Formativa Especializada para estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil, Grado de Maestro de Educación Primaria y del Máster de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad de Salamanca.

El programa formativo *Pro-Emociona* ha sido elaborado con objeto de promover competencias intra e interpersonales en los futuros docentes, concretamente la conciencia emocional, la regulación emocional, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, atendiendo a los modelos, teorías y aportaciones de autores como Bisquerra y Pérez Escoda (2007); Díez de Ulzurum y Martí (1998), Elias, Tobias y Friedlander (1999); Goleman (1995); Mayer y Salovey (1997) o Rovira (1997).

Dichas competencias son trabajadas de forma eminentemente práctica a través de 10 sesiones formativas de 3 horas de duración, donde se involucra al alumnado en toda una serie de actividades en las que experimenta emociones y “pone en juego” cada una de

estas competencias, a través de role playing, debates, análisis de casos, juegos cooperativos, dinámicas de grupo, etc.

### **Difusión del Programa Pro-Emociona**

Durante los meses de Octubre a Diciembre de 2014, establecimos contacto con estudiantes de los últimos cursos de Grado en Maestro de Educación Infantil y Primaria, así como con los estudiantes del Máster de Secundaria para ofertarles la actividad formativa.

Todo aquel interesado en participar, cumplimentó un formulario de preinscripción que fue elaborado *ad hoc* por el grupo de investigación, utilizando como soporte la plataforma Google Drive.

### **Proceso de elaboración del instrumento de preinscripción para acceder a la formación.**

Para la elaboración del formulario de preinscripción nos planteamos cuales serían las dimensiones que deberíamos recoger, estableciendo una serie de variables acordes a cada dimensión. Dichas variables fueron revisadas por tres expertos en materia de evaluación, diseño de programas formativos y en temas afines a la educación emocional, quienes colaboraron también en el proceso de redacción, así como en la decisión de las escalas de medida utilizadas (combinando principalmente escalas de medida tipo Likert de 5 puntos, con preguntas abiertas o escala dicotómicas en caso de variables concretas como el sexo o en cuanto a los conocimientos previos sobre el tema).

Las dimensiones y categorías finales quedan recogidas en la tabla siguiente:

Tabla 1. Conocimientos en materia de Inteligencia Emocional por especialidades

Dimensiones	Variables
Datos de identificación	Sexo
	Año de nacimiento
	Titulación y curso
	Formación previa: otra titulación
Conocimientos	Conocimientos previos en materia de IE
	Fuentes de información utilizadas
Motivación	Importancia del desarrollo de competencias emocionales en el profesorado
	Razones importancia
	Razones participación

Como se puede observar en la Tabla 1, además de preguntarles por una serie de datos personales y académicos, se les preguntaba acerca de si disponían de conocimientos en materia de Inteligencia Emocional, cuáles habían sido las fuentes de información a través de las cuales habían adquirido esos conocimientos y, el grado de importancia (valorado del 1 al 5), que concedían a la promoción de Competencias Emocionales para los profesores. Por último, disponían de un apartado para indicar algunas razones por las que deciden matricularse en esta actividad formativa o por las que consideran que es interesante que los profesores posean este tipo de competencias.

## Resultados

El formulario de preinscripción al curso fue respondido por un total de 137 sujetos, 28 de los cuales eran estudiantes de Educación Infantil, 32 de Educación Primaria y 77 del Master de Educación Secundaria en las distintas especialidades (14 de Lengua Española y Literatura, 9 de Geografía e Historia, 8 de Biología y Geología, 7 de Matemáticas, 7 de Educación Física, 7 de dibujo, 6 de Francés, 6 de Inglés, 5 de Física y Química, 3 de Comunicación Audiovisual, 2 en Lenguas modernas, 2 en Tecnología, 1 en Orientación Educativa y 1 en Latín).

### **Conocimientos previos sobre el tema**

De los 137 sujetos que se interesaron por la formación, comprobamos como 77 manifiestan tener conocimientos sobre la temática, lo que constituye el 56,2% de la muestra, señalando como principal fuente de información el trabajo de este tema en alguna asignatura. Estos resultados son diferentes si atendemos a las distintas especialidades (Tabla 2).

Tabla 2. Conocimientos en materia de Inteligencia Emocional por especialidades

Especialidad			Frecuencia	Porcentaje
<b>Infantil</b>	Válidos	si	24	85,7
		no	4	14,3
		Total	28	100,0
<b>Primaria</b>	Válidos	si	18	56,3
		no	14	43,8
		Total	32	100,0
<b>Secundaria</b>	Válidos	si	35	45,5
		no	42	54,5
		Total	77	100,0

De la muestra de estudiantes de Educación Infantil, solamente 4 de los 28 matriculados (14,3%) indican no tener ningún conocimiento sobre el tema, los 24 alumnos restantes (85,7%) manifiestan tener conocimientos, señalando como principal fuente de información el trabajo en alguna asignatura (66,6%) y, en menor medida la lectura de libros (12,12%), la asistencia a cursos (9,09%), las consultas en internet (6,06%) u otras fuentes (3,03%).

De los 32 estudiantes de Grado en Educación Primaria interesados por la formación, encontramos que más de la mitad, 18 sujetos (el 56,25%) manifiestan tener conocimientos sobre el tema, nuevamente la principal fuente de información es el trabajo de este tema en alguna asignatura (56,52%), la lectura de libros (26,08%) y, en menor medida la búsqueda de información por internet (8,69%) o la asistencia a cursos formativos (8,69%).

En el caso de los alumnos matriculados en el Master de Educación Secundaria, encontramos que solo el 45,5% de los interesados indican tener conocimientos sobre el tema. Al igual que en los casos anteriores, la principal fuente de información señalada se corresponde con el trabajo de este tema en alguna asignatura (60,98%), junto con la búsqueda de información por internet (26,83%). En menor medida la lectura de libros (9,75%) y la realización de otros cursos (4,87%).

### ***Importancia que conceden al desarrollo de Competencias Emocionales en los docentes***

En cuanto al nivel de importancia que conceden al desarrollo de competencias emocionales en el profesorado, presentan puntuaciones elevadas (puntuación media de 4,62 sobre 5), donde el 62% de la muestra consideraba muy importante este tipo de formación y el 38% restante lo considera bastante importante.

Entre las razones que citaron relativas a la importancia de esta formación, destacan la mejora y la eficacia de la labor docente, el control y la gestión de las propias emociones, el desarrollo de capacidades como la asertividad y la empatía que le permitirán hacer frente a situaciones conflictivas, y el desarrollo de estas competencias en los alumnos. Veamos algunos ejemplos:

*“Nuestro futuro laboral es de carácter humano y necesitamos conocer y adquirir las competencias emocionales para que la enseñanza de la educación sea efectiva, de calidad y humana”. (Estudiante\_Sec\_14)*

*“Creo que tiene mucha importancia ya que un buen docente debe siempre mostrar empatía, asertividad, autocontrol, autoestima, etc. ya que está tratando con personas y es*

*fundamental que sepa comportarse correctamente, siendo un buen modelo para sus alumnos". (Estudiante\_Pr\_8)*

*"Si un docente no tiene la suficiente madurez emocional, ¿cómo va a enfrentarse a una clase y responder o ayudar a tantos problemas como pueden surgir en un aula lleno de adolescentes?" (Estudiante\_Sec\_40)*

*"Es muy importante porque los profesores deben ayudar a desarrollar las capacidades de sus alumnos y para ello es necesario que hayan desarrollado sus competencias emocionales previamente". (Estudiante\_In\_19)*

*"Para poder aplicar programas de inteligencia emocional con nuestros futuros alumnos y alumnas es necesario que los docentes lo hayan trabajado primero o por lo menos que conozcan de qué trata el tema". (Estudiante\_Pr\_17)*

### **Razones por las que quieren participar en la formación**

Con objeto de organizar las respuestas de los interesados por esta formación y, profundizar en torno a las razones que le llevaron a preinscribirse en el programa, se establecen una serie de categorías, así como la frecuencia de respuesta de cada una de ellas, tal y como se puede observar en la tabla siguiente (Tabla 3):

Tabla 3. Razones por las que se interesan por la formación

<b>Razones –Categorías-</b>	<b>Frecuencia</b>
Mejora de la práctica docente	<b>51</b>
Ampliar formación	<b>42</b>
Interés del tema	<b>41</b>
Utilidad de los contenidos	<b>31</b>
Desarrollo personal	<b>19</b>
Reconocimiento de la formación (certificado)	<b>6</b>
Desconocimiento- Curiosidad	<b>6</b>
Relación con otros compañeros	<b>1</b>
Gratuidad	<b>1</b>

Como vemos la razón más señalada se centra en la categoría de "Mejora de la práctica docente", puesto que los estudiantes consideran que adquirir competencias emocionales les servirá en su futuro profesional, a la hora de resolver dificultades. Así como de cara a desarrollar estas competencias en el alumnado.

Encontramos también, entre las razones fundamentales "Ampliar su formación", sobre todo en el caso de los estudiantes que indican haber trabajado el tema en otras

asignaturas, a la vez que, el interés que les suscita el tema. Es reseñable, a su vez, que consideran los contenidos muy útiles.

En menor medida, un grupo de estudiantes considera que participar en esta formación puede ser interesante para su proceso de desarrollo personal, fortaleciendo habilidades de control y gestión emocional, fortaleciendo su capacidad empática y de relación con los demás.

Algunas de las razones menos frecuentes hacen referencia a la curiosidad que les suscita el tema por el desconocimiento que tienen en torno al mismo, o en cuanto a la adquisición de la certificación y el reconocimiento que pueda tener el curso.

Solo un sujeto manifestó que se apuntaba al curso por el carácter gratuito o por fortalecer las relaciones con otros compañeros.

## Discusión y conclusiones

A la vista de los resultados anteriormente planteados, se destaca un notable interés por la Educación Emocional en la formación inicial de los futuros docentes, algo que podemos corroborar si atendemos a que, la principal fuente de información por la que los alumnos manifestaron haber adquirido conocimientos era a través del trabajo de este tema en alguna asignatura.

Si bien la Educación Emocional no se conforma como asignatura en los planes de estudio de la Facultad de Educación, de la Universidad de Salamanca, se constata cierto interés por parte de los docentes universitarios al trabajar este tema en alguna de sus materias.

Cabe destacar, la importancia que los estudiantes manifestaron en cuanto a la promoción de competencias emocionales en el futuro profesorado de cara a la mejora y eficacia de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, trabajando capacidades, habilidades y actitudes que consideran fundamentales para desempeñar su futura labor profesional, así como para poder desarrollar estas competencias en los alumnos con los que desempeñen su labor educativa. Resultados que están en consonancia con otras investigaciones como las de Palomera et al. (2008) o López Goñi y Goñi-Zabala (2012).

Las razones que fueron expuestas por los estudiantes para participar en el programa denotan interés por ampliar su formación y por adquirir ciertas competencias para poner en práctica en su labor como docentes, mostrando una alta motivación de cara a potenciar su desarrollo profesional. Este interés, fue percibido en actividades formativas

anteriores, desarrolladas dentro del grupo de investigación GE2O, dirigidas a la formación en la competencia digital y en resolución de conflictos (Torrecilla, Martínez Abad, Olmos y Rodríguez Conde, 2014). Esto demuestra que los futuros docentes son conscientes de la necesidad de formación en ámbitos considerados como transversales en su currículo académico.

Si bien este estudio tiene sus limitaciones, consideramos que constituye una evidencia más del interés y la necesidad percibida, tanto por los estudiantes como por el profesorado universitario, de desarrollar competencias emocionales en los futuros docentes, de cara a favorecer su bienestar personal y social, constituyéndose como una herramienta para hacer frente a los desafíos de su práctica docente (Bisquerra, 2005, 2013).

Entendemos, por tanto, que la puesta en marcha de estrategias formativas como el Programa Pro-emociona, no sólo resulta interesante para los futuros docentes, sino también útil y necesario, lo que hace que se inscriban a este tipo de iniciativas de una forma voluntaria y no entendiéndolo como una mera estrategia a través de la cual pueden fortalecer su currículum o conseguir puntos para acceder al mercado laboral.

## Bibliografía

- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- \_\_\_\_\_ (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Barcelona: Síntesis
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y Universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. *Bordón*, 63(1), 15-31.
- Clouder, C. (2013). *Educación Emocional y Social: Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- De Miguel, M. (Dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el EEES*. (Proyecto EA2005-0118). Madrid: MEC/Universidad de Oviedo. Recuperado de: [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades\\_ensenanza](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/42/42376/modalidades_ensenanza)

- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un Tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Diez de Ulzurum, A. y Marti, J. (1998). La educación emocional: Estrategias y actividades para la educación infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 72, 84-96.
- Elias, M., Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Informe de la Fundación Marcelino Botín (IFBM) (2008). *Educación Emocional y Bienestar. Análisis Internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- López-Goñi, I. y Goñi-Zabala, J.M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 317, 467-489.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, pp. 3-31. Nueva York, NY: Basic Books.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2007). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-704.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: Una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 12(2), 145-153.
- Poblete, M. y García Olalla, A. (2007). *Desarrollo de competencias y créditos transferibles. Experiencia multidisciplinar en el contexto universitario*. Bilbao: Mensajero/ICE de la Universidad de Deusto.
- Prieto, L. (Coord.) (2008). *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Barcelona: Octaedro/ICE UB.
- Rovira, F. (1997). Como saber si un és emocionalment intelligent. *Aloma, Revista de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 2, 57-68.
- Sutton, R.E. y Wheatley, K.F. (2003). Teacher's emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Torrecilla, E. M., Martínez Abad, F., Olmos, S. y Rodríguez-Conde, M. J. (2014). Formación en competencias básicas para el futuro profesorado de educación secundaria: competencias informacionales y de resolución de conflictos. *Profesorado. Revista de*

- Currículum y Formación de Profesorado*, 18(2), 189-208. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev182COL3res.pdf>
- Torrijos, P., Martín Izard, JF. y No Gutierrez, P. (2014). Emotional competences' development and evaluation in the non-university teaching staff in Spain. En F.J. García Peñalvo, *Proceedings of the Second International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality* (pp. 507-512). University de Salamanca: Spain.
- Torrijos, P., Martín Izard, JF., Torrecilla, EM. y Hernández Ramos, JP. (2013). Diseño de un programa de promoción de competencias emocionales. La necesidad de formación del profesorado. En M.C. Pérez Fuentes y M.M. Molero Jurado (Eds), *Variables Psicológicas y Educativas para la intervención en el ámbito escolar* (pp. 243-248). Almería: Asociación Universitaria de Educación y Psicología.
- Zaccagnini, J.L. (2008). La comprensión de la emoción: una perspectiva psicológica. En A. Acosta, J. M. Arribas, R. Bisquerra, I. Etxeberria, P. Fernández-Berrocal, F. López Sánchez, R. Yus y J.L. Zaccagnini, *Educación emocional y convivencia en el aula* (pp. 31-84). Madrid: Secretaria General Técnica. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Secretaria de Estado de Educación y Formación.

## Disciplina Positiva

---

### Positive Discipline

**Marisa Moya Fernández**

[marisamoya.4@gmail.com](mailto:marisamoya.4@gmail.com)

**Facilitadora de Disciplina Positiva. Diplomada en Magisterio, Licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid.**

**Resumen.** Los principios de Disciplina Positiva están destinados a desarrollar relaciones mutuamente respetuosas. Disciplina Positiva enseña a los adultos a emplear amabilidad y firmeza al mismo tiempo, y no es ni punitiva ni permisiva. Las herramientas y los conceptos de disciplina positiva incluyen:

El respeto mutuo. Los adultos modelan firmeza por el respeto a sí mismos y a las necesidades de la situación, y la bondad, respetando las necesidades del niño.

La identificación de la creencia detrás de la conducta. Reconoce las razones que hacen actuar a los niños de cierta manera y trabaja para cambiar esa creencia, en lugar de intentar cambiar solamente el comportamiento.

La comunicación efectiva y habilidades para resolver problemas.

Disciplina que enseña (y no es ni permisiva ni punitiva). Centrándose en soluciones en lugar de castigo.

Aliento (en lugar de alabanza). Fomento del esfuerzo y superación, y no sólo el éxito, y fortalece la autoestima y el empoderamiento a largo plazo.

**Palabras clave:** Comunicación efectiva, disciplina positiva.

**Abstract.** The Positive Discipline Parenting and Classroom Management models are aimed at developing mutually respectful relationships. Positive Discipline teaches adults to employ kindness and firmness at the same time, and is neither punitive nor permissive. The tools and concepts of Positive Discipline include:

Mutual respect. Adults model firmness by respecting themselves and the needs of the situation, and kindness by respecting the needs of the child.

Identifying the belief behind the behavior. Effective discipline recognizes the reasons kids do what they do and works to change those beliefs, rather than merely attempting to change behavior.

Effective communication and problem solving skills.

Discipline that teaches (and is neither permissive nor punitive).

Focusing on solutions instead of punishment.

Encouragement (instead of praise). Encouragement notices effort and improvement, not just success, and builds long-term self-esteem and empowerment.

**Key words:** Effective communication; the positive discipline.

## Introducción

### ¿Qué es la Disciplina Positiva?

Tanto padres como docentes hemos visto cómo en pocos años ha habido cambios importantes en la perspectiva sobre el ejercicio de educar. Un arte que se aprendía de tus padres y antepasados. Hoy ya no queremos ser perpetuadores de pautas sin más, algunas las sabemos sabias, otras las cuestionamos, ponemos en revisión todo aquello que hemos vivido en nuestra infancia y que consideramos fueron experiencias que no aportaron beneficios a nuestro desarrollo personal. Pero en este proceso de búsqueda de nuevas fórmulas educativas nos encontramos muchas veces con desconocimiento de habilidades que nos lleven a esas metas que supone el largo camino educativo y nos desanimamos por la falta de habilidades y competencias para lograrlas. En muchas ocasiones vivimos ser conductores y guías en este viaje como frustración porque no sabemos cómo conseguir afrontar los desafíos y retos de la vida cotidiana a la que nos enfrentan los niños. Atendiendo a estas necesidades la Disciplina Positiva es una filosofía de vida, es un manejo de criterios muy prácticos para padres y profesores que deseen ayudar a sus hijos y alumnos a desarrollar autodisciplina, responsabilidad y capacidades y actitudes positivas. Estaremos desarrollando el enfoque de la Disciplina Positiva y alejándonos de prácticas no respetuosas si nuestra actitud y actuación responde afirmativamente a estas preguntas:

¿Mantiene la dignidad y el respeto? Todos tenemos este derecho, los niños también, siempre.

¿Tu actuación es amable y firme al mismo tiempo? Entonces has generado un entorno motivador y respetuoso que no les haga sentir desorientación, tampoco vergüenza o dolor. Los métodos autoritarios carecen de la cordialidad, cuando nos disgustamos nos vemos atrapados en la falta de amabilidad. Los permisivos carecen de la firmeza, por temor a los efectos negativos del autoritarismo. Normalmente, los adultos nos movemos entre uno y otro estilo educativo porque no sabemos cómo se hace una práctica de respeto mutuo.

¿Ayuda a los niños a tener sentido de conexión? Sentirse tenido en cuenta e importante para tus allegados es la finalidad de todos los seres humanos, sobre todo en los niños y más que nunca en la edad temprana que es cuando se forjan los cimientos de la individualidad. La conexión es crucial en todas las relaciones educativas.

¿Es efectiva a largo plazo? La Disciplina efectiva no pone el foco en la conducta sino que intenta identificar la creencia detrás del comportamiento. Reconoce las razones que hacen actuar a los niños de cierta manera y trabaja para cambiar esa creencia, en lugar de

intentar sofocar o cambiar solamente el comportamiento puntual. Considera lo que el niño está pensando, sintiendo, aprendiendo y decidiendo acerca de él mismo y de su mundo y qué hacer en el futuro para sobrevivir o prosperar.

¿Enseña importantes habilidades sociales y de vida? La Disciplina Positiva favorece una comunicación enfocada en que el niño desarrolle competencias, respeto, interés por los demás, habilidades para resolver problemas, responsabilidad, participación, colaboración... Para ello es necesario que el adulto modele una disciplina que enseñe, una disciplina no enfocada en lastimar sino en ayudar. Una disciplina que destierre el castigo como práctica educativa.

### **¿Cómo nació la Disciplina Positiva?**

Encuentra sus raíces más profundas en Alfred Adler (1870-1937), médico y psiquiatra austriaco. Adler practicó lo que se denomina Psicología Individual. El deseo de Adler era el de mejorar psicológicamente al ser humano y a la humanidad en su conjunto, y se dio cuenta de que para lograr este objetivo era preciso desarrollar un método que pudiera brindar a padres, profesores y pedagogos (visionario y pionero en la necesidad de establecer colaboración entre los distintos agentes educativos) una alternativa de enseñanza superadora de la disciplina dura o punitiva que predominaba hasta el momento. Introdujo la idea de educación para padres invitando a tratar a los niños con respeto pero también argumentaba que consentir y sobreproteger no era alentador para ellos y podía producir problemas sociales y de comportamiento. Su modelo fue desarrollado de manera más práctica por Rudolf Dreikurs (Nelsen, 2007):

*“Un niño con problemas de comportamiento es en realidad un niño desmotivado, que tiene que ser acompañado en un proceso de confianza y empatía”.*

A Dreikurs le debemos el concepto de “educación democrática” que se trata de enseñar a padres y maestros a educar mejor, con el fin de una intervención preventiva y no meramente correctiva. La Disciplina Positiva ha sido desarrollada y llevada a la práctica por Jane Nelsen, Lynn Lott, y muchos otros.

### **Las 4 metas del comportamiento**

Dreikurs (citado por Nelsen, 2006) decía que *un niño que se porta mal es un niño desanimado, que no ha encontrado la manera de perseguir las finalidades de pertenencia e importancia* y que basándose en creencias erróneas de cómo lograrlas elige estrategias inadecuadas, de atención indebida, de poder no constructivo, de venganza para mitigar el dolor que le produce no conseguir el sentimiento de ser tenido en cuenta o bien de insuficiencia o incapacidad (Figura 1) cuando llegan a la conclusión de que darse por

vencidos es la única opción porque realmente no valen para nada. La mala conducta es una llamada, una petición de ayuda inconsciente por parte del niño al adulto. Falta de competencias (no poseo más desarrollo cognitivo, ni tampoco de orden socio emocional), desconocimiento, ¿quién nació con las normas de conducta aprendidas?, desmotivación, ¿cuántos conflictos provoca el cansancio en los niños, cuando tienen hambre, cuando tiene sueño, cuando tienen exámenes...? o tan solo cuando han vivido un acontecimiento que les hace reaccionar desde su cerebro primitivo en el que la razón no puede actuar. En esta petición de ayuda, en cada una de las malas conductas, hay un mensaje tácito, soy un niño y solo quiero pertenecer. ¿Parecería distinta la mala conducta si la concibiéramos como fruto “del desánimo”, fruto de “falta de competencia”, “una conducta del cerebro primitivo” o una “conducta apropiada para la edad”? El niño no necesita en esos momentos la corrección, el niño necesita que entendamos y comprendamos, (no confundir con aceptación del mal comportamiento), que trabajemos “la calma” para que su cerebro más racional le permita enfocarse en soluciones. Para reconocer ese mensaje oculto del mal comportamiento, la razón que lo motiva, el adulto debe preguntarse a sí mismo qué emociones despierta en él, cuál es su reacción emocional, porque este mal comportamiento es la solución que pone el niño a su problema más profundo para obtener la conexión que necesita. Nuestros sentimientos son los que nos indican el objetivo erróneo del niño.

Figura 1. Metas erróneas



### **¿Cómo aprenden los niños? El cerebro en la palma de la mano. Modelar o perder el control**

¿Cómo aprenden los hijos, haciendo lo que nos ven hacer o lo que les decimos que hagan? Cuando estamos ante un niño con problemas de conducta tenemos la oportunidad de:

- Modelar auto-disciplina, respeto y sentido del humor.
- O perder el control e incluso reaccionar violentamente.

Para entender las razones que nos invitan, a perder los nervios, a actuar como lo hacemos, echamos una mirada a las recientes investigaciones de la neurociencia que nos aclaran muchas dudas.

Daniel Siegel (2005) explica que los científicos han descubierto recientemente un grupo de neuronas que denominan reflejas y son una de las razones por las que lo que uno hace es más importante que lo que uno dice. Cuando vemos a otra persona realizar una acción intencional nuestro cerebro automáticamente activa las neuronas espejo para alistarnos a hacer lo mismo (sacar la lengua a un bebé, bostezar). Estas neuronas son muy útiles para aprender.

Resulta que las neuronas no solo funcionan para aprender acciones motrices, sino que también están directamente conectadas a nuestros centros emotivos, tenemos la capacidad de mirar la cara de otra persona y sentir la misma emoción o una similar.

Siegel (2005) tiene una forma muy sencilla para explicar y que podamos entender algunas funciones del cerebro que pueden ser muy útiles para mostrarnos el porqué del comportamiento cuando “perdemos la cabeza”. Se empieza con la mano abierta, la zona de la palma de la mano y más abajo hacia la muñeca puede representar el tronco cerebral. El tronco se encarga de regular las funciones esenciales del cuerpo, circulación, respiración. Además también se encarga de las respuestas de huida, ataque y paralización. Cerebro reptil.

Al doblar el pulgar, el pulgar representa el cerebro medio, se puede decir de manera simplificada que algunas de las funciones son memoria, emociones. Aparece en la evolución con el cerebro mamífero.

Con el homínido aparece la corteza cerebral. La parte más frontal de esta sección (la punta de los dedos) es la zona que se denomina la corteza prefrontal. Está muy cerca tanto del cerebro medio como del tronco cerebral, es un centro integrador principal. Sus funciones son, regulación del cuerpo a través del sistema nervioso automático, regulación de

emociones, regulación de relaciones interpersonales, flexibilidad de reacción, intuición, auto conciencia, liberarse del miedo y moralidad.

Introduce la idea del destape. ¿Qué ocurre cuando tenemos un día muy duro, no dormimos lo suficiente, los niños están portándose mal también? Abre la mano mantén el pulgar en su lugar...puntas de dedos hacia arriba. Nuestra corteza cerebral no está funcionando, entonces ¿tenemos capacidad de regular nuestras emociones? No. ¿De actuar de manera apropiada en relaciones interpersonales? No. ¿Tenemos intuición? No. ¿Podemos reaccionar con flexibilidad? No. ¿Tenemos al menos una idea de lo inapropiado de nuestro comportamiento? Probablemente no.

Dado que todos tenemos neuronas espejo ¿qué pasa si llegamos del trabajo en estas condiciones? ¿Qué les va a pasar a nuestros hijos? (las dos palmas se enfrentan) Por otro lado si los chicos han tenido un día duro y están destapados, ¿cuál es tu reacción más probable? Pero...si te mantienes calmado (mano cerrada) ¿a qué invitamos al niño? Esta capacidad de recogerlos y permitir que nuestro cerebro pueda pensar otra vez es una capacidad de suma importancia, tanto para los adultos como para los niños. Dado que todos tenemos neuronas reflejas, el que el adulto modele esta capacidad es muy, muy, muy útil.

Por ello merece la pena pensar un poco sobre las cosas que nos pueden ayudar a centrarnos.

Conclusión: La idea no es evitar el destape ¡eso es imposible! Todos lo hacemos. Todos seguiremos haciéndolo. Nuestro desafío es hacerlo menos, ser más conscientes.

Antes de tomar cualquier acción disciplinaria, es importante comprobar nuestras emociones y no dejar que el enfado y la ansiedad sean factores que contribuyan al castigo ¡Si no controlas el enfado, el enfado acaba controlándote a ti!

### **Autocuidado. La importancia de cuidarse a sí mismo**

Reconocer la manera en que nuestros sentimientos impactan en los otros según cómo respondemos nos da herramientas para modificar nuestro comportamiento y ayudar a los niños.

Muchas veces los educadores están pendientes de los demás y se olvidan de ellos mismos. Es difícil ser un padre efectivo si no tenemos tiempo para nosotros. Es importante

modelar autocuidado. Cuidarnos es más que un simple deber, es esencial si vamos a tener el mejor impacto posible en los niños. Funcionamos mejor cuando nos sentimos mejor (Nelsen y Erwin, 2007).

### **Tiempo fuera positivo**

Frecuentemente los adultos no consideran los resultados a largo plazo de los métodos de disciplina que utilizan (castigo, amenazas, gritos...).

Cambiar hábitos y costumbres tan arraigados en la sociedad no es fácil. Siegel (2005) explica que seguimos reproduciendo patrones que nos aplicaron en nuestra infancia porque no estamos acostumbrados a hacer prácticas de introspección que nos ayuden a tomar conciencia de las piezas de nuestro puzzle emocional que no logramos integrar o que supusieron traumas, y cuando somos educadores, en los momentos de desánimo y tensión son las que reproducimos en la educación de nuestros chicos, sin darnos cuenta de que esto tiene consecuencias a largo plazo en sus vidas.

Si a esto unimos que educar es una tarea hermosa pero muy difícil tenemos ingredientes para que algo que es clave como el respeto mutuo no sea un concepto que se adopte de un día para otro en la práctica de hogares y aulas. Los adultos tenemos mucho que ver en los problemas de conducta de los niños, no es cuestión de culpabilidad, se trata de responsabilidad. No se trata de cuestionar intencionalidad, que esa ya sé que los educadores, especialmente los padres, tenemos la mejor. Nos desvivimos en querer dar respuesta pero perdemos mucha energía porque no nos preguntamos genuinamente a qué debemos responder. Entramos en una filosofía que se mece entre la inercia de la costumbre y el vasallaje al consumismo, que también existe en educación.

En el mejor de los casos pulimos el escaparate, poner aquí y allá pinceladas de tendencia para que todo mantenga la apariencia y nos haga sentir tranquilos de que cumplimos con la obligación. Hay ya mucha terminología democrática en nuestro lenguaje pero sigue habiendo demasiadas actuaciones desafortunadas, se sigue utilizando la amenaza, el chantaje, el soborno, la humillación, el premio, el castigo... sin darnos cuenta de que somos entrenadores de vida y que con cada una de nuestras conductas podemos estar consolidando aquello de lo que nos quejamos, que los niños sean difíciles. Sin darnos cuenta de que en nuestras manos está el que el niño tenga éxito y aprenda cómo se hacen las cosas. Sin apreciar que somos los entrenadores de principios y valores, de las habilidades necesarias para participar en el mundo más amplio de la sociedad. ¡Hay pocos trabajos con una responsabilidad de tal magnitud!

Es humano por otro lado, perdemos los nervios, a veces nos enfadamos y necesitamos un tiempo para calmarnos (como el tiempo fuera en deportes). Crear un área para el tiempo fuera positivo alentador no se trata de un castigo, es un lugar que nos ayudará a calmarnos y sentirnos mejor.

Pausa positiva, cuatro pasos (Nelsen, 2006):

- Invierte tiempo en enseñar. Enseña el valor de darse tiempo para tranquilizarse y la importancia de esperar a que todo el mundo se sienta mejor antes de resolver conflictos.
- Permite que los niños creen su propia zona para la pausa.
- Desarrolla con antelación un plan con tus hijos.
- Enseña a los niños que cuando se sientan mejor pueden ponerse a pensar en una solución o en como compensar lo que han hecho si todavía hay un problema.

### Firme y amable. ¿Cuál es tu estilo?

Figura 2. Estilos de paternidad/maternidad



La Disciplina Positiva (Figura 2) se distancia del control excesivo y externo del autoritarismo que acaba siendo humillante para niños y adultos, no enseña responsabilidad e invita al sometimiento, a las prohibiciones o a la revancha y la rebeldía, pero también consideramos irrespetuosa la permisividad en la que tanto niños como adultos eluden la responsabilidad.

Cuando decimos que en un conflicto el adulto debe mantener la amabilidad se puede interpretar como complacencia, consentir al niño. Esto no es así, amabilidad supone no perder el respeto precisamente cuando el niño más necesita de nosotros, cuando no sabe o se equivoca, cuando estamos modelando cómo hacer frente a los problemas y situaciones complicadas de la vida.

Figura 3. Amabilidad y firmeza

Amabilidad y firmeza	Respeto por ti mismo	Respeto por el niño	Respeto por la situación
	Cumplir lo que dices	Tenerlo en cuenta	Necesidad de la situación
	No permitir agresiones	Validar sentimientos, empatía	Conectarse y mantenerse firme
	Conocer y no negociar lo que para ti es importante	Anticipar y planear	
	Expresar y anticipar tus límites	Preguntar, escuchar	
	Expresar sentimientos "ser humano"	Evite juzgar, comparar, suponer, etiquetar	

Muchos padres y maestros luchan contra este concepto (Figura 3) por muchas razones. Una es que generalmente no se sienten con ánimos de ser amables cuando un niño le ha hecho llegar a su límite. Pero, piensa, "si los adultos quieren niños que controlen su comportamiento, ¿es demasiado pedir a los adultos que aprendan cómo controlar su propio comportamiento?" Frecuentemente es el adulto quien debe tomarse un buen tiempo fuera positivo hasta que se sienta bien y pueda hacer las cosas mejor (Dreikurs,.). Otra razón por la cual a los adultos les resulta complicado ser amables y firmes al mismo tiempo es porque no saben cómo es ser firme y amable, nos atascamos en el círculo vicioso de ser demasiado firmes cuando están alterados o porque no saben qué más hacer, y después ser demasiado amables para compensar su excesiva firmeza anterior.

**Estableciendo autoridad con reconocimiento, amor y comprensión. Educar desterrando el castigo**

*¿De dónde hemos sacado la loca idea de que para que los niños se porten mejor antes se tienen que sentir peor? (Nelsen, 2007).*

Mejorar la relación con tus hijos es aún más importante que resolver “el problema”. De hecho, una mejor relación es el primer paso hacia resolver un problema. A través del respeto mutuo, te ganas a los niños para que cooperen en lugar de ganarles a los niños.

Frecuentemente los adultos no consideran:

Los resultados de largo plazo de los métodos de disciplina que utilizan. Cuando castigamos los padres ¿estamos interesados en resultados a corto plazo más que en resultados a largo plazo?

No entienden lo que el niño está pensando, sintiendo y diciendo sobre sí mismo y sobre lo que hay que hacer en el futuro.

Cuando castigamos ¿creéis que generamos ganas de cooperar o de hacer mejor las cosas? O tal vez los niños se sientan humillados. Si te castigan ¿Te estás sintiendo más cerca o más distante de la otra persona? ¿Qué estás decidiendo?

Al ser castigados (Figura 4) los niños acaban, a la larga, adoptando una de las cuatro “R” del castigo (Nelsen, 2007):

Figura 4. El castigo.



En Disciplina Positiva sí se establecen límites pero, y en esto nos distanciamos mucho de otros enfoques, el propósito de los límites es mantener a salvo la seguridad infantil y que estimulen la adquisición de autocontrol y responsabilidad. No los fija el adulto, ni los impone, se establecen con acuerdos (a partir de cuatro años en función de la responsabilidad que va manifestando el niño), involucrando en su establecimiento. Cuando les explicamos a nuestros hijos y alumnos el sentido o la razón

de un límite y les damos participación, los estamos valorando como personas capaces de reflexionar, valorar, tener iniciativa, tomar decisiones, de comprender. Y porque los niños estarán más dispuestos a respetar los límites que ellos mismos han ayudado a establecer, ya que comprenden por qué son necesarios y cómo ser responsables de ellos. En cuanto al castigo, la Disciplina Positiva es firme, no lo contemplamos como herramienta educativa, es cierto que se pueden conseguir resultados más rápidos pero ¡cuidado! perpetúa el bucle de venganza, se basa en sentimientos de humillación a los que el niño solo puede responder con conductas negativas. Alimenta la desconexión, la falta de comunicación. Aleja al niño del adulto.

**Ganarse la cooperación de los niños: Conexión vs. Corrección. Más allá de las consecuencias, soluciones.**

Cuando decides dejar de ser punitivo, necesitas practicar nuevas habilidades y necesitas tomar tiempo para ayudar a los niños a aprender respeto mutuo y habilidades para resolver problemas.

Los educadores tenemos dificultad en aceptar la idea de que la gente se porta mejor cuando se siente mejor y utilizamos antes la corrección que la conexión, las consecuencias que las soluciones, las herramientas a corto plazo que las herramientas a largo plazo. Las herramientas que se basan en hacer pagar por un error del pasado en vez de buscar una solución de futuro, están diseñadas para que los niños se sientan mal con la esperanza de que esto les motive a portarse mejor. Pero es al contrario, los motiva a ser rebeldes, a vengarse o a ser más cuidadosos para que no los “pillen” la próxima vez. La consecuencia que utilizamos no es más que un disfraz del castigo.

¡Enfocarse en soluciones es mirar hacia adelante en lugar de castigar por el pasado!

**¿Cómo involucrar a los niños en el Enfoque en soluciones? Escucha atenta, y Preguntas de curiosidad.**

Escuchar sin querer imponerse es reconocimiento de pertenencia y significación del niño, disminuye las luchas de poder y preserva la percepción del niño de que puede expresar sus sentimientos y tener iniciativa. Es una herramienta de respeto mutuo, tienes fe en las capacidades propias e interés por el punto de vista del niño.

Muchos padres les dicen a los niños lo que les puede pasar si incurren en ciertas acciones, cómo se pueden sentir y qué deberían hacer con relación a la situación determinada.

Guiar a los niños en el desarrollo de sus propios conocimientos y juicios es un error porque se les quita la oportunidad de aprender.

Los niños no desarrollan características positivas a partir de la ausencia de conexión, tampoco cuando sienten que no son aceptados sus sentimientos. A los padres y profesores nos urge acabar con las malas conductas y utilizamos herramientas a corto plazo para acabar con ellas sin ser conscientes de que para que los niños se porten bien no hay, antes, que hacerles sentir mal porque esto no es motivador. Los niños se portan mejor cuando se sienten bien y se sienten bien cuando sus sentimientos son escuchados y comprendidos. Esta es la vía para poder comunicar con el malestar infantil, un proceso de confianza y empatía para que el niño se sienta seguro y abierto a la comunicación y el enfoque en soluciones.

## Conclusiones

Esta es una presentación que resume los principios y algunas de las estrategias educativas de la Disciplina Positiva, enseñanza basada en el respeto mutuo y que invita a los niños a descubrir sus capacidades alentando el uso constructivo del poder personal.

El mensaje clave de la Disciplina Positiva es que los educadores tenemos en nuestras manos mejorar el mundo haciendo que las relaciones estén basadas en el respeto mutuo y en el amor. Cualquier niño puede aprender a colaborar creativamente y tener autodisciplina sin perder su dignidad. Podemos mediante el aprendizaje de nuevas habilidades alcanzar el propósito a largo plazo de los padres, ayudar a sus niños en el desarrollo de la autoestima y las destrezas que necesitan para ser seres humanos efectivos, felices y miembros contribuyentes al bienestar de su familia y la sociedad.

## Bibliografía

- Nelsen, J. N. (2006). *Disciplina Positiva*. México: Ediciones Ruz.
- Nelsen, J. N. y Erwin, C., (2007). *Disciplina Positiva para Preescolares*. Barcelona: Medici.
- Siegel, D. y Hartzell, M., (2005). *Ser Padres Conscientes*. Barcelona: Ediciones la Llave.

## Educación emocional facilitada por perros como una herramienta para familias en riesgo de exclusión social

### Emotional education provided by dogs as a tool for families with social exclusion risk

**Gema Hernández Molina; Cristina Rodríguez Hernández**

[info@grupolur.es](mailto:info@grupolur.es)

**Grupo Lur “Psicoterapia asistida con animales”**

**Resumen.** El objetivo principal de la presente intervención es presentar a los animales como herramientas innovadoras para fomentar un buen desarrollo de la inteligencia emocional en familias en riesgo de exclusión social. La intervención se llevó a cabo con 8 sujetos (4 niños y 4 niñas) con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años. La duración de la intervención fue de 6 horas distribuidas en 8 sesiones, cada una de ellas de 45 minutos. Para evaluar la efectividad de la misma, se llevó a cabo una evaluación pre-post test adaptando el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ) y la subescala de reparación emocional de la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre estados emocionales TMMS-24. Se calcularon las diferencias de ambas puntuaciones mediante la *t* de Student para grupos dependientes con un nivel de significancia estadística de  $\alpha=0,01$ ; los resultados demostraron que existía una diferencia estadísticamente significativa entre ambas medidas. Podemos concluir que hubo una mejora general en los aspectos relacionados con la autoregulación emocional y la expresión de emociones gracias a la intervención en educación facilitada por perros.

**Palabras clave:** inteligencia emocional; educación facilitada por perros; riesgo de exclusión social

**Abstract.** The main objective of this intervention is to offer animals as an innovative tool to promote good development of emotional intelligence in families in social exclusion risk. The intervention was conducted with 8 subjects (4 boys and 4 girls) between 8 and 10 years old. The intervention took 6 hours divided in 8 sessions of 45 minutes each one. To evaluate the effectiveness of the intervention an evaluation was carried out pre-post-test adapting the Emotional Regulation Questionnaire (ERQ) and the subscale of the emotional repair of the Escala Rasgo de Metaconocimientos about emotional states TMMS-24. Differences of both scores were calculated by the Student *t* for dependent groups with level of statistical significance of  $\alpha = 0, 01$ . The results show a statistically significant difference between the two measures. In conclusion, we can observe that there was a general improvement in aspects related to emotional self-regulation and the expression of emotions thanks to that intervention in education provided by dogs.

**Key words:** emotional intelligence; education provided by dogs; social exclusion risk

## Introducción

La educación emocional es fundamental para un buen equilibrio mental. Dicha educación debería surgir desde la familia, el primer contacto social que tiene toda persona al nacer y al crecer y, por tanto, los padres deberían saber enseñar a sus hijos a gestionar y expresar cualquier tipo de emoción.

Tal como la define Rafael Bisquerra (2006), la educación emocional la entendemos como:

«Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarla para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social».

En relación a esto, cabe destacar que son numerosas las familias que no tienen las herramientas necesarias para gestionar emociones ni para transmitirles a sus hijos conocimientos en relación a éstas. Por ello es importante que la sociedad y todos los sectores relacionados con la educación puedan ofrecer estas herramientas a quienes las puedan necesitar (Elias, Tobias y Friedlander, 1999).

Así pues, nuestra intervención surge de la necesidad de algunas familias a la hora de aprender a expresar correctamente las emociones, ya que no disponen de los recursos necesarios para saber procesarlas y manifestarlas. Los progenitores no tienen las estrategias personales para poder expresar de manera normalizada sus emociones, hecho que afecta directamente a la estabilidad y al bienestar familiar.

Nuestro proyecto se llevó a cabo con familias en riesgo de exclusión social, cuyos hijos acudían a un centro abierto, lugar donde se llevó a cabo dicha intervención. Los centros abiertos son servicios diurnos, enmarcados, por ley, dentro de la Red de Servicios Sociales de Atención Primaria, por lo que son competencia de la administración local. Esta tipología de centros realiza una tarea educativa y preventiva desde la vertiente de la educación social, principalmente, durante el tiempo libre de los usuarios.

Las terapias facilitadas por perros (Fine, 2003) se implantan en estos centros como elementos innovadores en el proceso de aprendizaje social y de inteligencia emocional. La base fundamental de nuestra intervención fue la introducción de un animal como herramienta educativo-terapéutica en un contexto socioeducativo.

El aspecto más importante de este tipo de intervenciones es que para los usuarios un perro es un ente motivador (Levinson, 1995), un ser que no juzga sus pensamientos ni acciones. Además, la presencia del animal facilita que se den situaciones en las que los niños pueden expresarse libremente sin sentirse cohibidos ni presionados, hace que aumente su participación y les transmite seguridad. Por otra parte, se trabajan los principios fundantes de la persona (Bernardo, 2011) y se crea un espacio dedicado a la expresión de emociones, lo cual es de gran importancia al tratarse de usuarios con pocas habilidades comunicativas.

Consideramos que la terapia asistida con animales es un tipo de intervención que puede potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional, fomentar la capacidad de gestión de situaciones conflictivas y la resolución de problemas. Todo esto, además, también tiene repercusiones positivas en las familias y en el entorno en el cual se desenvuelven los niños.

## Objetivos

Los objetivos generales planteados en esta intervención fueron los siguientes:

- Comprobar la efectividad de las intervenciones asistidas con perros como una herramienta de inteligencia emocional
- Ofrecer a las familias herramientas para la gestión emocional

Los objetivos específicos se detallan a continuación:

- Identificar los diferentes tipos de emociones
- Expresar correctamente las emociones
- Aprender a mantener la calma ante situaciones estresantes
- Modificar el estado de ánimo cuando se experimentan emociones negativas
- Lograr mantener un buen estado de ánimo
- Concienciar sobre la importancia de la expresión abierta de emociones
- Desarrollar la habilidad de controlar las emociones
- Adquirir un mayor conocimiento en relación a las propias emociones y a las de los demás
- Potenciar actitudes de respeto y tolerancia

## Desarrollo

### **Sujetos**

Los participantes de la intervención fueron 8 niños (4 niñas y 4 niños) con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años, los cuales pertenecían a familias en riesgo de exclusión social en las que habían sido testigos y/o habían sufrido diferentes formas de maltrato. Por lo tanto, todo el proyecto y las actividades fueron diseñados y adecuados a sus propias experiencias, a las características propias de su edad, a sus dificultades y, sobre todo, a sus potencialidades.

### **Localización**

La intervención se llevó a cabo en un centro abierto en el barrio de La Florida, en la ciudad de l'Hospitalet de Llobregat, Barcelona. El espacio dedicado para ello fue una sala rectangular acristalada, con iluminación natural y unas dimensiones aproximadas de 18m<sup>2</sup>.

### **Material**

Se utilizaron diversos materiales confeccionados específicamente para dicha intervención: materiales para los alumnos (fichas de apoyo en las que figuraban los contenidos trabajados y a trabajar), materiales específicos para el uso del perro de terapia (tarjetas con fotografías y con cuerdas para que el animal pudiera cogerlas y llevárselas a los usuarios) y materiales destinados únicamente al uso del equipo.

### **Método y técnicas a utilizar**

Se llevó a cabo un programa de educación emocional con familias en riesgo de exclusión social, contando con la ayuda y la colaboración de diferentes profesionales y diversos recursos gestionados por el centro abierto.

Este programa se divide en tres tipos de intervenciones, todas ellas relacionadas entre sí:

- a) Soporte diario a los progenitores: Al entrar la familia en el centro abierto, se realiza un plan de trabajo con ellas, llevando a cabo reuniones trimestrales de compromiso. En estos encuentros, los educadores sociales del centro se encargan de concienciar y sensibilizar a los progenitores de los niños en relación a la importancia de una buena educación emocional, ofreciéndoles también herramientas de trabajo. Diariamente y de forma individual, los padres reciben soporte y seguimiento.
- b) Terapia familiar: Los progenitores participan en reuniones con un terapeuta y, en el momento en que el equipo de profesionales lo considera necesario (cuando el niño es capaz de adquirir una responsabilidad y gestionar sus propias emociones), se incluye al menor en la terapia, trabajando los aspectos concretos que requiera la familia en esos momentos.

- c) Soporte diario a los niños: Los niños acuden todos los días de 16:30 a 19:30 al centro abierto, y los educadores sociales de éste centro dirigen el programa de inteligencia emocional de su grupo asignado. Fue precisamente en este recurso donde se introdujeron las intervenciones en educación emocional asistidas con perros, planteándose como una actividad más dentro del programa de inteligencia emocional.

El conjunto de estas tres intervenciones fue lo que otorgó el éxito a este programa. Un buen desarrollo de la inteligencia emocional genera estabilidad en el núcleo familiar, lo cual afecta directamente al bienestar de todos sus miembros.

A continuación, desarrollaremos cómo se llevó a cabo la intervención centrada en los infantes.

#### Intervención en inteligencia emocional asistida con perros

Esta intervención se planteó bajo un diseño pre-experimental con pre-post test de un solo grupo, en la cual participaron cuatro profesionales (dos psicólogas y dos educadoras sociales) y un perro (Golden Retriever) adiestrado específicamente como perro de terapia. La intervención se llevó a cabo durante 2 meses, la duración total de la cual fue de 6 horas, distribuidas en 8 sesiones con una frecuencia semanal. Cada sesión tenía una duración de 45 minutos, y el horario establecido para cada una de ellas fue de 17:30 a 18:15h.

Las actividades fueron elaboradas para impulsar el proceso de enseñanza-aprendizaje en educación emocional a través de un proceso colaborativo/exploratorio. Se utilizó una metodología dinámica y participativa.

A lo largo de toda la intervención las sesiones tuvieron una estructura constante:

- a) Durante los primeros minutos se realizaba una lectura de normas para una correcta interacción con el perro.
- b) Seguidamente, se saludaba al animal, favoreciendo así el desarrollo del vínculo con los niños.
- c) Cada día, antes de introducir contenidos nuevos, se hacía un recordatorio de los conceptos o habilidades trabajadas en la sesión anterior.
- d) Después de esto, se hacía un planteamiento en relación a las emociones que se iban a trabajar mediante la interacción directa o indirecta con el perro.
- e) Y, para finalizar las sesiones, los usuarios se despedían del perro; de esa manera, quedaba claro que ése era el cierre. Además, al finalizar cada una de las sesiones, los niños se marchaban del aula con ganas de que llegase la siguiente, para poder así compartir con el animal las diferentes emociones que experimentaban.

A continuació se resume el contenido de cada intervenció:

- 1ª sesión: se realizó la presentación del equipo, la cual consistió en explicarles a los niños los objetivos generales a trabajar durante toda la intervención. Tras conocer a Xon, nuestro perro de terapia, comenzamos a elaborar un mural donde se fijaron unas normas para una correcta interacción y comunicación entre sus iguales, el perro y el equipo terapéutico. En esta sesión se identificaron las emociones básicas y se definieron con la ayuda de unas tarjetas que iba entregando Xon a los usuarios.
- 2ª sesión: se dividió a la clase en dos grupos. Uno tenía tarjetas en las que había una cara expresando una emoción, y el otro tenía tarjetas en las que había escritas denominaciones de emociones. Xon era el encargado de emparejarlas, eligiendo las tarjetas de un equipo y del otro. Posteriormente, los niños debían de reproducir con mímica dichas emociones. En esta sesión se trabajaron la identificación y expresión de emociones, así como el trabajo en equipo.
- 3ª sesión: se repartieron distintas imágenes en las que en cada una se mostraba una emoción distinta. Los niños debían reproducirlas ante Xon y observar su reacción. El objetivo de esta sesión fue que reprodujeran expresiones faciales de manera correcta y que desarrollaran su capacidad empática. Al acabar, se comentó cómo podía un perro sentir esas emociones y se comparó con las emociones humanas.
- 4ª sesión: en esta sesión se relacionaron colores con emociones. Xon les repartió a los niños pelotas de diferentes colores al azar. Una vez quedó establecida la relación color-emoción, cada niño explicó en qué situación o situaciones había sentido esa emoción, el por qué, lo que hizo para salir de esas situación o situaciones, etc. Así, llegaron a transmitir emociones propias y se aumentó la confianza en el grupo.
- 5ª sesión: se realizó una gincana que consistió en jugar al “juego de XON”. En éste, las pruebas a superar estaban relacionadas con las emociones (expresar emociones correctamente e incorrectamente) y la cohesión grupal (decidir enseñar una habilidad a Xon, ponerse de acuerdo en colocarle un pañuelo de un color, realizar un puzzle). Mediante esta actividad se fomentaron las comunicaciones afiliativas y la cohesión grupal.
- 6ª sesión: se elaboró un tablero con un dibujo en forma de perro compuesto por 40 casillas. Se lanzaba un dado y Xon lo recogía. Los niños avanzaban por las diversas casillas e iban realizando las pruebas que indicaba cada una. En esta sesión se pudieron trabajar la expresión de emociones, el respeto del turno, la

- interacción correcta con un animal, el desarrollo de la expresión corporal, la interiorización de normas y el fomento de la creatividad.
- 7ª sesión: se realizaron dos actividades, un memory de emociones y un juego de empatía. En el memory se trabajaron tanto emociones caninas como humanas. Se formaron parejas de imágenes y se mezclaron. El niño que encontraba la pareja de la tarjeta que Xon le había dado, le explicaba al animal qué emoción era y por qué creía que era esa y no otra. En la segunda actividad, Xon repartió unos palos de colores con el nombre de un compañero. Los niños debían escribir una emoción positiva que les transmitía esa persona y debían reproducírsela a Xon.
  - 8ª sesión: en esta actividad se trabajó el lado más físico de las emociones. Cada usuario le lanzaba un dado a Xon en el que había dibujos de partes del cuerpo. Los niños tenían que explicar qué emociones sentían en esa parte del cuerpo, hacer una puesta en común y comentarlo. Después acariciaban la parte del cuerpo de Xon que les había tocado al lanzar el dado. Para finalizar la intervención, Xon les hizo un regalo a los niños (una huella en una base de barro) y ellos también le hicieron regalos al animal (dibujos y murales). La intervención concluyó con una extrapolación de los conocimientos adquiridos en el aula en relación a su entorno familiar.

### **Instrumentos**

La evaluación se realizó únicamente en relación a la parte del programa en la que se llevaban a cabo las sesiones de intervenciones asistidas con perros. Aún así, cabe destacar que la totalidad de la intervención con la familia se relacionó estrechamente con los resultados.

Para la evaluación de la intervención se desarrolló un “*Cuestionario de regulación emocional*” (ver tabla 1), el cual fue adaptado para que lo contestaran los tutores de los usuarios. Para ello, se utilizaron como base el *Cuestionario de Regulación Emocional* (ERQ de James J. Gross y Oliver P. John.) y la *Subescala de Reparación Emocional de la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre Estados Emocionales* (TMMS-24 de Salovey et al).

El cuestionario es una escala tipo Likert compuesta por 9 ítems (Tabla 1) que presenta cinco posibilidades de respuesta: *tiene muchos problemas para ello, tiene algún problema para ello, hace esto de forma aceptable, hace esto bien, hace esto perfectamente.*

Tabla 1. Cuestionario de Regulación Emocional.

PREGUNTAS	PUNTUACIÓN
Trata de no mantener ocultos sus sentimientos	
Identifica los diferentes tipos de emociones	
Controla sus emociones	
Expresa emociones abiertamente	
Cuando quiere sentir menos una emoción negativa, intenta cambiar su estado de ánimo	
Cuando hace frente a una situación estresante, puede mantener la calma	
Cuando está sintiendo emociones positivas, las expresa	
Se preocupa por tener un buen estado de ánimo	
Tiene mucha energía cuando se siente feliz	

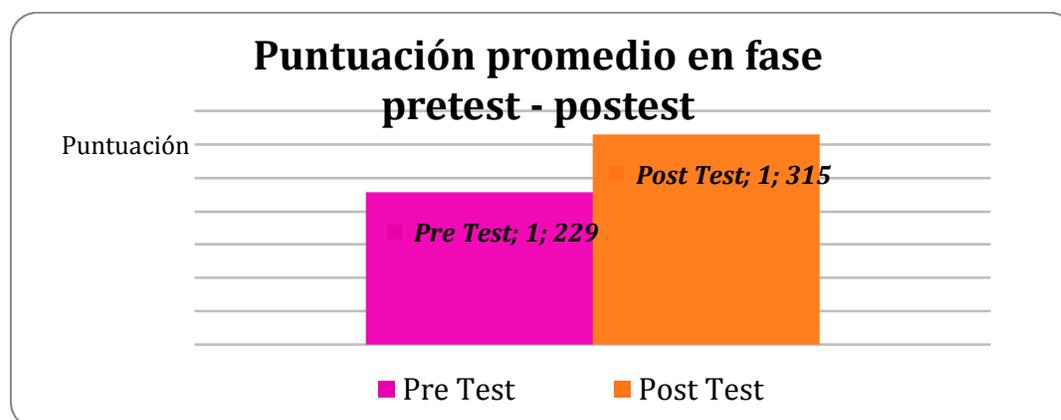
### Análisis de datos

Para el tratamiento estadístico de los datos se aplicó la prueba *t* de Student, ya que ésta es una prueba apropiada para realizar la comparación de puntuaciones medias en muestras pequeñas de sujetos.

### Resultados

En relación a los resultados obtenidos a partir del “Cuestionario de Regulación emocional”, se observó una puntuación media de la muestra de 229 en la medida pretest y una puntuación media de 315 en la medida posttest. Por tanto, se produjo un aumento promedio importante de 86 puntos en la medición posterior a la intervención (Gráfico 1).

Gráfico 1. Puntuación promedia en fase pretest-postest.



A partir de los resultados obtenidos, se puede deducir que, a lo largo de la intervención, los niños fueron adquiriendo y/o consolidando diversos conceptos relacionados con la inteligencia emocional, hecho por el cual se desprende que la intervención tuvo repercusiones positivas en los usuarios.

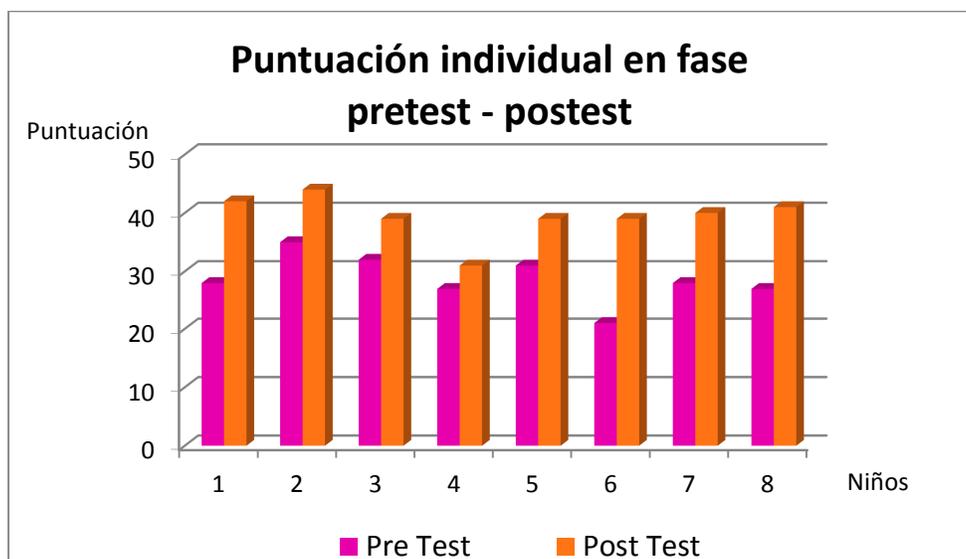
Al realizar la prueba T de Student para grupos dependientes ( $t= 5,52$ ) se encontró que esta diferencia era estadísticamente significativa al nivel de  $\alpha= 0,01$  ( $p=,01$ ). Es decir, que con un 99% de seguridad, la diferencia entre las puntuaciones obtenidas en la aplicación de ambos cuestionarios fue debida a los cambios producidos en los niños después de la intervención en educación emocional asistida con perros (Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticos.

	N	Media pre test	Media pos test	Des. típica	Diferencia de medias	gl	Significación	Ttabla	T
Regulación Emocional	8	229	315	2,21	9,5	7	0,01	2,36	5,52

En el gráfico 2 se reflejan las puntuaciones individuales de los niños obtenidas a partir del "Cuestionario de Regulación emocional".

Gráfico 2. Puntuación de los niños en fase pretest-postest.



## Discusión

A lo largo de toda la intervención, los sujetos se mostraron cada vez más receptivos y, en consecuencia, aumentó su participación a la hora de conocer y expresar emociones personales, todo ello gracias a la presencia e interacción con el perro. Así mismo, también fueron siendo más conscientes de las emociones que experimentaba el resto de compañeros/as del grupo.

A partir de esta intervención, se observó que la participación del perro ayudaba a que mejorasen tanto la cooperación como la cohesión grupal. Además, esto también permitió que los niños trabajaran el autocontrol y el respeto en relación a las opiniones ajenas. Al tomar conciencia de que las opiniones y emociones de los demás también eran importantes, consiguieron desarrollar un vínculo más fuerte entre ellos.

Durante el desarrollo de cada una de las sesiones, los niños se sintieron protagonistas de sus propias vidas y de sus sentimientos, pudiendo explicar y expresar sus emociones en cualquier momento, siempre en compañía del perro, considerándolo uno más del grupo. Así, el perro adquirió el papel de amigo, el cual no los juzgó en ningún momento en relación a las emociones que experimentaban, a aquello que habían vivido ni a su lugar ni familia de procedencia. En consecuencia, los niños se sintieron libres y cómodos realizando juegos y actividades conjuntas con el animal.

Todo aquello que los niños recordaban, lo relacionaban con el perro y luego lo extrapolaban a sus propias vidas. El conjunto de factores que intervenían en las sesiones, hacía que los niños quisieran participar en las actividades, así como que quisieran explicar sus experiencias personales en relación a las emociones que se iban trabajando.

## Conclusiones

En relación a esta intervención podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Las intervenciones asistidas con perros son eficaces como herramientas para conseguir una mejora en relación a la inteligencia emocional.
- El 87% de los participantes toman parte activa en las sesiones manifestando sus emociones e implicándose en las sesiones.
- Aumenta la conciencia de la autorregulación emocional (93,5% de los participantes), expresando las emociones positivas e intentando cambiar de estado al experimentar emociones negativas.

- Existe un incremento en el control de las emociones por parte de los participantes en el transcurso de las sesiones.
- Todos los niños han aprendido a identificar los diferentes tipos de emociones.
- Se ha adquirido un mayor conocimiento de las propias emociones y de las de los demás.
- Los niños han mostrado actitudes de respeto y tolerancia hacia sus compañeros mediante la escucha activa y comportamientos empáticos.

### **Bibliografía**

- Bernardo, J. (2011). *Educación personalizada: principios, técnicas y recursos*. La Rioja: Editorial Síntesis
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre educación, 11*, 9-25
- Elias, M., Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). *Educar con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Fine, F. (2003). *Manual de terapia asistida por animales: fundamentos teóricos y modelos prácticos*. Barcelona: Fundación Affinity.
- Levinson, B. (1995). *Psicoterapia infantil asistida por animales*. Barcelona: Fundación Purina.

## Calidez Maternal y problemas de Ajuste Interno y externo de los Preadolescentes

---

### Maternal Warmth and Early Adolescents' Internalizing Symptoms and Externalizing Behavior

Núria Pérez-Escoda\*; Albert Alegre\*\*; Mark J. Benson\*\*\*

[nperezescoda@ub.edu](mailto:nperezescoda@ub.edu)

Universidad de Barcelona\*; East Stroudsburg University\*\*; Virginia Tech\*\*\*

**Resumen.** En esta comunicación se presentan los resultados de un estudio en el que se examina la relación entre calidez materna y los problemas de ajuste interno y externo de los jóvenes preadolescentes. Se parte de la Teoría de la Seguridad Emocional de Cummings y Davies (1995) para la formulación de las hipótesis que guían el estudio, aunque en esta ocasión estudiamos la teoría de la seguridad emocional en el contexto relacional entre madres y adolescentes. Participan en el estudio una muestra de 203 preadolescentes junto con sus madres y sus maestros de diversos colegios de educación primaria de Cataluña. Los resultados apoyan la hipótesis. La inseguridad emocional media en la relación entre calidez materna y las dificultades de ajuste interno y externo de los preadolescentes. Altos niveles de calidez maternal están vinculados a una mayor seguridad emocional, que a su vez está vinculada a menos problemas de ajuste interno y externo. Los resultados amplían los principios de la Teoría de la Seguridad Emocional y permiten orientar estrategias de prevención e intervención.

**Palabras clave:** inseguridad emocional, calidez materna, ajuste interno y externo, preadolescentes

**Abstract.** This study presents the results of an investigation examining the relationship between maternal warmth and the internalizing and externalizing adjustment problems of young preadolescents. The hypotheses that guide our study are based on Cummings and Davies' Emotional Security Theory (1995). We study that theory to the context of the relationship between mothers and adolescents. A sample of 203 preadolescents from diverse elementary schools in Catalonia participated in this study, along with their mothers, and their school head teachers. The results support the hypotheses. Emotional insecurity mediates the relationship between maternal warmth and the preadolescents' internalizing and externalizing adjustment difficulties. Higher levels of maternal warmth are related to higher emotional security which in turn is related to lower internalizing and externalizing problems. The results confirm the principles of the Emotional Security Theory and are useful to guide prevention and intervention strategies.

**Keywords:** Emotional insecurity, Maternal warmth, Internalizing symptoms, Externalizing behavior, early adolescents.

## Introducción

La calidez maternal se relaciona con comportamientos de aceptación, demostración de afecto y amor, interés e implicación en las actividades vitales de los hijos y sus amigos, así como entusiasmo con los intereses, esfuerzos y logros de los niños (Amato, 1990; Rohner, 2004). En el otro extremo la falta de calidez se caracteriza por un cuidado pobre "*low nurturance*" y comportamientos de afecto negativo y rechazo. Algunos estudios han relacionado la falta de calidez maternal con problemas de ajuste interno y ajuste externo, conductas anormales y sintomatología depresiva, así como problemas de angustia psicológica de los niños y adolescentes. (Conger, Wallace, Sun, Simons, McLoyd, & Brody, 2002; Pfiffner, McBurnett, Rathouz, & Judice, 2005; Kakihara, Tilton-Weaver, Kerr, & Stattin, 2010 y Gillespie, Zhu, Neale, Heath, & Martin, 2003). Se entiende por problemas de ajuste interno aquellos que afectan a la psique de la persona tales como los trastornos de ansiedad, somatización, depresión y aislamiento. Paralelamente, los problemas de ajuste externo se definen como aquellos que afectan al comportamiento de la persona tales como los trastornos de conducta, las tendencias a la agresividad o la conducta delictiva (Rohner, 1990).

Desde la Teoría de la Seguridad Emocional, Davies and Cummings (1994) proponen una interesante explicación de los efectos beneficiosos de la calidez materna. Se propone que de ella depende la seguridad emocional que aparece como un mediador clave en las relaciones interpersonales. Cuando los adolescentes carecen de calidez parental o viven un ambiente de conflicto familiar se sienten inseguros y reaccionan por un lado mediante el desarrollo de emociones y conductas desajustadas y por otro desarrollando esquemas mentales negativos específicos.

La teoría propone que los niños y adolescentes valoran las relaciones en clave de seguridad o inseguridad emocional. La inseguridad emocional aparece como un estado de incomodidad general desencadenado por situaciones o eventos que conducen a sentimientos de vulnerabilidad y amenaza.

Algunas reacciones y representaciones mentales desencadenadas en situaciones de inseguridad emocional incrementan el riesgo de sufrir problemas de ajuste interno y externo (Cummings & Davies, 1995). Así, se supone que la inseguridad emocional promueve mecanismos de afrontamiento menos efectivos y mayor desregulación emocional y de comportamiento (Alegre, Benson & Pérez-Escoda, 2014).

Aplicándolo al contexto de las relaciones padres-niño, el modelo sugiere que la calidez materna ayuda a los adolescentes a sentirse seguros, mientras la frialdad y la falta de apoyo parental provoca inseguridad al adolescente y conlleva emociones negativas (angustia, tristeza y enfado) junto a reacciones comportamentales como sobrevigilancia a un posible rechazo, excesivas demandas de atención o evitación de la interacción con los padres (Alegre & Benson, 2011).

La ausencia de calidez en las relaciones padres-hijos convierte a los adolescentes en menos hábiles a la hora de regular respuestas emocionales y comportamentales, afecta a su seguridad emocional y aumenta su vulnerabilidad a sufrir problemas de ajuste interno y externo (Cummings & Davies, 1995; Davies & Cummings, 1994). En resumen, según esta teoría, la inseguridad emocional hace de mediadora de la relación entre la calidez materna y los problemas en el ajuste interno y externo de los adolescentes.

El estudio que se presenta aporta datos empíricos acerca de este proceso que conecta la calidez materna con los problemas de ajuste de los adolescentes.

## Método

### Muestra

La muestra incluye 203 preadolescentes de 10 a 13 años ( $M=11.3$ ) y 203 madres de cuatro escuelas diferentes. Además participaron sus tutores. El 49.2% de los preadolescentes eran varones. Las madres eran mayoritariamente de nacionalidad española (84.9%), y el resto eran de Centro y Sud América (10.9%), europeas (0.8%) y de origen africano (3.4%). En cuanto al nivel socioeconómico familiar, el 10.2% era alto, el 81.4% medio y el 8.5% bajo. Los niños completaron cuestionarios sobre sus padres, su propia seguridad emocional y sus problemas de ajuste interno y externo. Las madres proporcionaron información sobre la crianza de sus hijos y de los problemas de ajuste internos y externos de sus hijos. Por su parte, los profesores proporcionaron información sobre los problemas de internalización y externalización de sus alumnos.

### Instrumentos

Para medir la calidez materna, las madres y los preadolescentes contestaron la versión española de la subescala de calidez/afecto del cuestionario de Aceptación/Rechazo maternal (PARG; Rohner, 1990). La fiabilidad en el estudio actual fue  $\alpha = .82$  para los niños y  $\alpha = .78$  para las madres.

Para medir la inseguridad emocional, los adolescentes completaron el *Security in the Parent-Child Subsystem measure* (SPCS; Alegre & Benson, 2011). Este cuestionario es una adaptación del *Security in the Interparental Subsystem questionnaire* (SIS; Davies, Forman, Rasi, & Stevens, 2002). Consta de dos escalas: la primera de reacciones inseguras y la segunda de representaciones inseguras. La escala de reacciones inseguras mostró una fiabilidad de  $\alpha = .86$ . La escala de representaciones inseguras mostró una fiabilidad de  $\alpha = .91$ .

Para medir los problemas de internalización de los preadolescentes, usamos las subescalas ansioso/depresivo y tímido de la versión española de la *Achenbach Battery* (1991). La batería incluye el *Youth Self-Report* (YSR), el *Child Behavior Checklist* (CBCL) y el *Teacher Report Form* (TRF). Los tres cuestionarios son paralelos, con ítems casi idénticos adaptando su redacción de acuerdo a cada informante. La fiabilidad de esta escala fue  $\alpha = .85$  para las respuestas de los adolescentes,  $\alpha = .85$  para las respuestas de las madres y  $\alpha = .91$  para las respuestas de los profesores.

## Resultados

Las medias y las desviaciones estándar de las variables del estudio se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Medias y Desviaciones Estándar para las variables el estudio primarios

Variables	M	SD	Range
Calidez materna- Informe del adolescente	71.80	6.19	46-80
Calidez materna- Informe de la madre	74.60	4.42	60-80
Reacciones inseguras- Informe del adolescente	31.21	9.32	18-64
Representaciones inseguras- Informe del adolescente	28.31	9.40	19-76
Internalización- Informe del adolescente	28.21	5.75	20-47
Internalización – Informe de la madre	29.22	5.61	19-49
Internalización- Informe del profesor	33.29	5.36	27-55
Externalización- Informe del adolescente	38.50	6.65	29-73
Externalización- Informe de la madre	31.80	5.71	21-56
Externalización- Informe del profesor	30.61	6.04	27-67

$N = 203$

Del estudio correlacional de las medidas multi-informantes y multi-ítems se desprende que los coeficientes de correlación se ajustaron a lo que se esperaba para todas las variables. Destaca la correlación moderadamente alta entre las dos medidas de inseguridad, las representaciones mentales y las reacciones inseguras,  $r = .62$ ,  $p < .001$ . Los

informes de los adolescentes y las madres sobre síntomas internos se relacionaron significativamente,  $r = .39$ ,  $p < .001$ . No se observó diferencias significativas entre los síntomas internos informados por los profesores y los informados por las madres y los adolescentes. Los análisis fundamentales se realizaron usando el programa AMOS 16.0.

Para el análisis de la mediación seguimos los tres pasos recomendados por Holmbeck (1997) para examinar relaciones entre variables latentes que incluyen: predictor (A), mediador (B) y resultado (C). Nuestro estudio confirmó la hipótesis central: la seguridad emocional media entre la calidez materna y los problemas de los adolescentes. La tabla 2 muestra los encajes del modelo para cada paso.

Tabla 2. Análisis de la Mediación SEM (N=203).

Modelo	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	TLI	CFI	RMSEA
<i>Paso 1 Calidez → Ajuste interno/ Ajuste externo</i>	150.33	85	1.77	.929	.942	.061
	1					
<i>Paso 2a Calidez → Inseguridad</i>	22.506	14	1.61	.980	.987	.054
<i>Paso 2b Inseguridad → Ajuste interno/ Ajuste externo</i>	93.506	47	1.99	.917	.941	.069
<i>Paso 3a Calidez → Inseguridad → A.Inter/ A.Exter</i>	187.26	113	1.66	.934	.945	.056
	1					
<i>Paso 3b Calidez → Inseguridad → A.Inter/ A.Exter</i>	187.12	111	1.69	.931	.943	.058
	1					

Nota. En el Paso 3a, El paso entre la calidez y los dos problemas de ajuste se vieron limitados a cero. Cuando se liberaron en el paso3b, la prueba de la diferencia de chi-cuadrado no mostró ningún cambio significativo,  $\chi^2$  diff. (2) = 0,14,  $p = 0,93$  (ns).

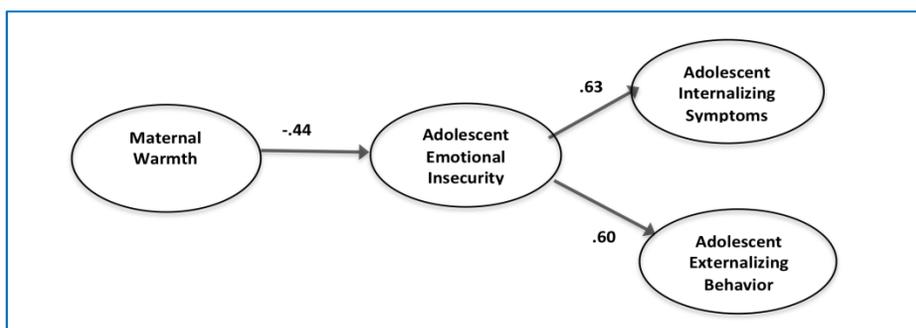
Como era de esperar, en el paso 1 se observa un buen encaje del modelo entre el predictor y los resultados. La calidez materna se relaciona con los síntomas de ajuste interno y externo menos frecuentes de sus adolescentes,  $\beta = -.30$ ,  $\beta = -.28$ . En el paso 2a, se encontró un buen encaje entre el predictor y el mediador. La calidez materna predice la inseguridad emocional,  $\beta = -.44$  (ver Figura 1). En el paso 2b, se observa también un encaje mejorado entre la variable mediadora y los resultados. El modelo resultante muestra un buen encaje con los datos. La inseguridad emocional está fuertemente relacionada con el ajuste interno (síntomas) y con el ajuste externo (conductas),  $\beta = .63$ ,  $\beta = .60$  (ver Figura 1). Al mismo tiempo, de manera consistente en el paso 3 se observa un buen encaje para el modelo completo de mediación,  $A \rightarrow B \rightarrow C$ . En la comparación final, el modelo encontrado no fue significativamente diferente del modelo cero.

La considerable reducció en las magnitudes de los coeficientes de regresión entre la calidez materna y los problemas de los adolescentes ilustró más intensamente el fuerte proceso de mediación.

En resumen, los resultados de las pruebas aportaron evidencia de que la inseguridad emocional hace de mediadora de la relación entre la calidez materna y los problemas de ajuste interno y externo de los preadolescentes.

El modelo representado gráficamente en la figura 1 supone la confirmación de la hipótesis de mediación de la Teoría de la Seguridad Emocional (Davies & Cummings, 1994) que se aplica al contexto relación madre-hijo.

Figura 1. Especificación de los hallazgos de mediación.



## Discusión

El estudio actual contribuye a confirmar que la seguridad emocional actúa como mediador de la conexión entre calidez materna y los problemas de los preadolescentes. Con ello se aportan evidencias en la confirmación de la cuestión central en la Teoría de la Seguridad Emocional (Cummings & Davies, 1995). El rol mediador de la seguridad emocional se observa tanto para el ajuste interno (síntomas) como para el ajuste externo (conductas).

El estudio muestra que las relaciones madres-hijos en sí también se relacionan con la inseguridad emocional. Con referencia a estudios anteriores, de manera global la crianza de los padres se ha mostrado relacionada con la seguridad emocional de los adolescentes (Schacht et al., 2009). El presente estudio añade especificidad en la identificación de una dimensión parental, la calidez, como clave para la seguridad emocional de los adolescentes. Los hallazgos subrayan la calidez materna como un clima que fomenta representaciones mentales seguras y limita reacciones emocionales y conductuales negativas.

El estudio también confirma la relación entre inseguridad emocional y los problemas de ajuste interno y externo. Nuestra aportación dibujada desde el modelo de ecuación estructural confirma estudios de regresión anteriores, los cuales apoyaban que crianza y seguridad se relacionan con menos problemas psicológicos (Scott, Briskman, & Woolgar, 2011). De manera paralela, los hallazgos confirman la relación entre inseguridad emocional y el ajuste externo o conductual por parte de los adolescentes.

Teóricamente, la inseguridad da pie a las reacciones emocionales y conductuales en servicio de la recuperación de la seguridad. Las reacciones seguras o inseguras requieren recursos cognitivos para prevenir la externalización de conductas. Los adolescentes con pobres recursos cognitivos y emocionales tienen un riesgo superior de comportamientos inadecuados o agresivos.

Finalmente, el estudio relaciona la calidez materna con la seguridad emocional adolescente, que al mismo tiempo se relaciona con menores síntomas de internalización y menor externalización de conductas. El modelo estructural de ecuación y el uso de múltiples informantes amplía la seguridad de los resultados, y las magnitudes de asociación observadas demuestran la existencia de una mediación fuerte.

Conviene además destacar las implicaciones para la teoría y la práctica de los hallazgos del presente estudio. Como es bien sabido en la preadolescencia se observan cambios biológicos, cognitivos y de socialización importantes. En esta etapa los preadolescentes desarrollan su autonomía, tienden a tener más problemas de conducta que en etapas anteriores y posteriores y sus conflictos internos, aunque difíciles de detectar, están frecuentemente presentes. Los hallazgos del estudio actual sugieren que la seguridad emocional de los preadolescentes en la relación con sus padres tiene una gran relevancia en este momento crítico como es la preadolescencia. Las representaciones mentales y las reacciones emocionales representan un mediador clave en los procesos de adquisición de autonomía y expansión social de los preadolescentes.

Podemos consecuentemente sugerir estrategias para la prevención y la intervención. Las conexiones en este estudio entre la calidez materna y menor interiorización de síntomas emocionales y conductas disruptivas corroboran la necesidad de potenciar el desarrollo de la escucha, el apoyo y la comunicación en los procesos de educación de los padres. Se apunta también al desarrollo de intervenciones destinadas a reducir la inseguridad desde la ayuda a los adolescentes para que reconozcan las fuentes de inseguridad. En este contexto los procesos de educación emocional a familias y adolescentes aparecen con un

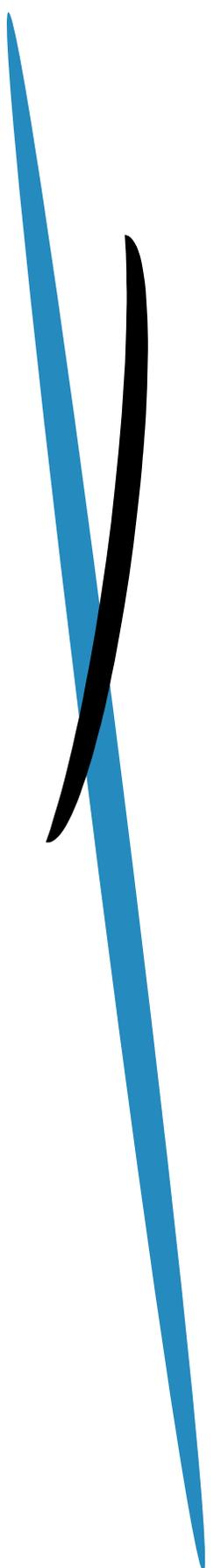
gran potencial en beneficio de los propios adolescentes, las familias, la comunidad y la sociedad en conjunto.

El estudio no está exento de limitaciones a tener en cuenta para seguir aportando evidencias científicas acerca de la importancia de la calidez maternal y por extensión parental. Sería interesante la realización de estudios de corte longitudinal para obtener un retrato más amplio de los patrones relacionales en las familias. En segundo lugar, la muestra pertenece a preadolescentes de población española por lo que los resultados requieren confirmación adicional en otras poblaciones. En tercer lugar, se ha contado con información procedente de adolescentes, profesores y madres. Otros informantes colaterales como el padre, hermanos o iguales podrían aportar una mirada adicional para la evaluación y la interpretación de la calidez parental, los síntomas internos y las conductas externas.

## Bibliografía

- Achenbach, T. M. (1991). *Integrative guide for the 1991 CBCL/4-18, YSR and TRF profiles*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Alegre, A. y Benson, M. J. (2011). Parent behaviors and adolescent adjustment: Mediation via adolescent emotional insecurity. En E. Kourkoutas y F. Erkman (Eds.), *Interpersonal acceptance and rejection: Social, emotional, and educational contexts* (pp. 13-22). Boca Raton, FL: BrownWalker Press.
- Alegre, A., Benson, M. J. y Pérez-Escoda, N. (2014). Maternal warmth and early adolescents' internalizing symptoms and externalizing behavior: Mediation via emotional security. *The Journal of Early Adolescence*, 34(6), 712-735. doi: 10.1177/0272431613501408
- Amato P. (1990). Dimensions of the family environment as perceived by children: A multidimensional scaling study. *Journal of Marriage and the Family*, 52, 613-620. doi:10.2307/352928
- Conger, R. D., Wallace, L. E., Sun, Y., Simons, R. L., McLoyd, V C. y Brody, G. H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38, 179-193.
- Cummings, E. M. y Davies P. T. (1995). The impact of parents on their children: An emotional security perspective. *Annals of Child Development: A Research Annual*, 10, 167-208.

- Davies, P. T. y Cummings, M. E. (1994). Marital conflict and child adjustment: An emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116, 387-411. doi:10.1037//0033-2909.116.3.387
- Davies, P. T., Forman, E. M., Rasi, J. A. y Stevens, K. I. (2002). Assessing children's emotional security in the interparental relationship: the Security in the Interparental Subsystem Scales. *Child Development*, 73, 544-62.
- Gillespie, N., Zhu, G., Neale, M., Heath, A. y Martin, N. G. (2003): Direction of Causation Modeling Between Cross-Sectional Measures of Parenting and Psychological Distress in Female Twins. *Behavior Genetics*, 33, 383-396.
- Holmbeck, G. (1997). Toward terminological, conceptual, and statistical clarity in the study of mediators and moderators: Examples from the child-clinical and pediatric psychology literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 599-610. doi:10.1037/0022-006X.65.4.599
- Kakihara, F., Tilton-Weaver, L., Kerr, M. y Stattin, H. (2010): The relationship of parental control to youth adjustment: Do youths' feelings about their parents play a role? *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1442-1456.
- Pfiffner, L. J., McBurnett, K., Rathouz, P. J. y Judice, S. (2005): Family Correlates of Oppositional and Conduct Disorders in Children With Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 551-563.
- Rohner, R. P. (1990). *Handbook for the study of maternal acceptance and rejection* (3<sup>a</sup> ed.). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. (2004). The Parental "Acceptance-Rejection Syndrome": Universal Correlates of Perceived Rejection. *American Psychologist*, 59, 830-840.
- Schacht, P. M., Cummings, E. M. y Davies, P. T. (2009). Fathering in family context and child adjustment: A longitudinal analysis. *Journal of Family Psychology*, 23, 790-797. doi:10.1037/a0016741
- Scott, S., Briskman, J. y Woolgar, M. (2011). Attachment in adolescence: Overlap with parenting and unique prediction of behavioural adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 1052-1062. doi:10.1111/j.1469-7610.2011.02453.x



**PÒSTERS**  
**PÓSTERS**

# LA MÚSICA I L'AMBIENT SONOR FAMILIAR, COM A AGENTS EMOCIONALS FACILITADORS DE LA LECTURA EN ELS ADOLESCENTS

## INTRODUCCIÓ

- ✓ Baix nivell de comprensió lectora a l' ESO (informe PISA).
- ✓ La millora de les emocions millora l'atenció i la competència lectora.
- ✓ La música és una eina eficaç per a l'educació emocional dels adolescents.
- ✓ Es proposa establir un ambient sonor idoni per a la lectura, ja sigui a través de músiques de fons, de selecció de recopilacions sonores que els motivin a establir un ambient propici al recolliment i concentració.
- ✓ La necessitat d'augmentar el nivell de seguretat i relaxació en el moment de la lectura és una de les propostes dels experts en aquest camp .

## OBJECTIU

Des de l'educació musical es pretén dissenyar i aportar un programa d'activitats que fomentin i millorin les competències lectores dels alumnes d'educació secundària, aprofitant el poder formatiu, socialitzador, mnemònic, motivacional i emocional de la música en aquestes edats.

## BIBLIOGRAFIA

- Duckworth , A., i Seligman, M.E.P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(2), 939-944.
- García, E., Del Olmo, M.J., i Gutiérrez, E. (2014). Educación musical y desarrollo cognitivo asociado. *Música y Educación*, 97, 28- 41.
- Goleman, D. (2013). *Focus. Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona: Kairós.
- Martín, E.M., i León, B. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento musical. *Campo abierto*, 28(1), 119-127.
- Nusacchia, G. (2007). Musicians have enhanced subcortical auditory and audiovisual processing of speech and music. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)*, 104(40), 15894- 15898.
- Skanland, M. (2011). Use of MP3 players as a doping resource. *Musica and arts in action*, 3(2), 15-33.

## PRINCIPALS LÍNIES DE TREBALL

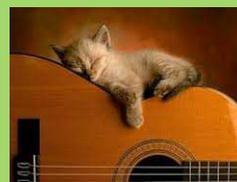
- PROCESSAMENT COMÚ DE MÚSICA I DISCURS



POTENCIAR L'ATENCIÓ  
SELECTIVA



- RELAXACIÓ AMB SO I MÚSICA



ACONSEGUIR UN  
AMBIENT DE  
RECOLLIMENT I GAUDI  
EN L'ESPAI FAMILIAR



# FAMILIA Y MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EL MÉTODO SUZUKI: EMOCIONES EN EL VIOLÍN

## INTRODUCCIÓN

- Sh. Suzuki desarrolló una filosofía basada no solamente en la pedagogía del violín y su didáctica, sino que trató de fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional, los valores y la moral de cada individuo, por encima del hecho en sí mismo de tocar con una técnica correcta o adecuada.
- La participación de los padres es esencial en el desarrollo de esta metodología. Su implicación en el proceso del aprendizaje resulta fundamental para obtener unos resultados positivos y favorecedores.
- Suzuki empieza por enseñar a los padres, para que ayuden a sus hijos y comprendan mejor las dificultades a las que se enfrenta su hijo en el aprendizaje del instrumento.

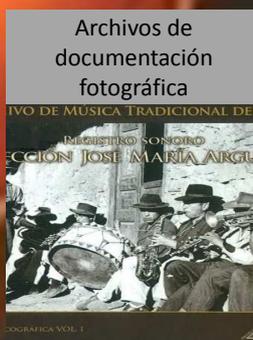
## OBJETIVO

Esta investigación es parte de una tesis doctoral cuyo objetivo general es analizar las aportaciones educativas de los métodos de violín para niños de 3 a 5 años de edad, teniendo en cuenta sus dimensiones formativas, musicales y emocionales en el entorno familiar.

## ALGUNOS DE LOS PRINCIPIOS DEL MÉTODO SUZUKI SON:

- ❖ Los estímulos positivos del ambiente familiar **alienta** al alumno a querer estudiar el violín,
- ❖ La práctica del violín le ayuda a tener **confianza** y **seguridad** en sí mismo.
- ❖ El **talento** se educa, ya que no es hereditario ni innato.

## PRINCIPALES LÍNEAS DE TRABAJO



# MÈTODE PER AFAVORIR EL DESENVOLUPAMENT DE L' INTEL·LIGÈNCIA EMOCIONAL, MITJÀ PER GARANTIR UNA MAJOR INTEGRACIÓ DELS INFANTS AMB DISCAPACITAT INTEL·LECTUAL (m-emociona).

Autors: Ismael Franco Dueñas, Brigitte Perabà Vega, Román Rodríguez Pérez (Associació Capacitas)\*  
[Ismael.franco3@gmail.com](mailto:Ismael.franco3@gmail.com), [roman.rodriquez.perez@gmail.com](mailto:roman.rodriquez.perez@gmail.com), [bperabavega@gmail.com](mailto:bperabavega@gmail.com)

## M-emociona

Mètode pedagògic per treballar les emocions amb nens/es amb i sense discapacitat per a afavorir oportunitats d'aprenentatge compartit. Es proposen sessions formatives de treball cooperatiu emprant un "bee-bot" perquè comparteixin experiències que els permetin identificar, reconèixer, gestionar i autoregular allò que senten, en definitiva, *viure* les emocions mentre aprenen junts.

## Objectius

Promoure estratègies de treball cooperatiu en situacions d'integració a través de la robòtica.

Propiciar experiències que afavoreixin que l'infant pugui identificar i gestionar les pròpies emocions i reconèixer les dels altres mitjançant el treball amb un robot.

Observar si l'ús de la robòtica afavoreix el desenvolupament d'estratègies de comunicació en el nen amb discapacitat.

Realitzar un treball conjunt entre família i escola.

## Mètode

Sessions que pretenen descobrir les diferents emocions en la família a partir d'una situació viscuda, despertant en els nens una o diverses emocions

El procés està en fase inicial, amb dues tasques paral·leles. Per una banda, un grup de discussió amb mestres d' Ed. Infantil, primària i especial, amb una resposta positiva. I per altra banda, una prova pilot durant el 3r trimestre a aules inclusives. Després de cadascuna de les sessions realitzades, implicarem a les famílies en algunes tasques a través d'un bloc interactiu.

## Referències

BAR-ON, R. (2000). "Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory". En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.

DAVIES, M., STANKOV, L. & ROBERTS, R. D. (1998). "Emotional intelligence: in search of an elusive construct". *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.

EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2002). Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers. EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2002). Cuestionario MSCEIT (Versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Publishers.

EXTREMERA, N. & FERNÁNDEZ-BERROCAL (2004). "El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe". *Boletín de Psicología*, 80, 59-77.

FREUDENTHALER, H. H. & NEUBAUER, A. C. (2005). "Emotional intelligence: The convergent and discriminant validities of intra- and interpersonal emotional abilities". *Personality and Individual Differences*, 39, 569-579.

GREENBERG, M. T., WEISSBERG, R. P., O'BRIEN, M. U., ZINS, J. E., FREDERICKS, L., RESNIK, H. & ELIAS, M. J. (2003). "Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning". *American Psychologist*, 58, 466-74.

## Presentació

Maleta



Guia



Contes i situacions



Bee-bot (robot)



# Los conciertos en familia

## Un espectáculo lleno de **emociones**

Salvador Oriola, Diego Calderón, Josep Gustems  
Universitat de Barcelona (salvaoriola@ub.edu)

Los conciertos en familia son una atractiva y dinámica oferta en la cual, los más peques de la casa, pueden disfrutar de la música **junto con sus familiares**. Estos conciertos han apostado por un formato dinámico y atractivo que busca estimular la creatividad y la curiosidad, sin ir en detrimento de la música, a través de toda una serie de elementos extramusicales.

### Actores

Aparecen actores que narran, escenifican, interpretan, etc. una historia que gira en torno a la música o al propio compositor. Se busca una relación de cercanía con el público recurriendo, en muchas ocasiones, al **humor**.

### Expresión corporal

A través de la interacción con la danza se busca asombrar al público asistente e incluir elementos que trasgredan del espectáculo únicamente musical.

A través de esta combinación, el espectador se siente **fascinado** y, en multitud de ocasiones, **sorprendido**.

### Proyecciones

Uso de diversos materiales audiovisuales que respaldan el componente estrictamente sonoro, y que acercan el concierto musical a través del empleo de nuevas tecnologías que **motivan** a los espectadores.



### Ambientación

Los conciertos en familia cuentan con una cuidada ambientación del lugar en el que se realizan.

Elementos como la iluminación, sonido ambiente antes y después del espectáculo, **atrezzo**, etc., buscan la comodidad, a la vez que despertar la **alegría** y la **felicidad** en sus asistentes.

- Bernstein, L. (2009). *El maestro invita a un concierto*. Madrid: Siruela.
- Cañas, M. (2008). *Los conciertos didácticos en la educación musical*. Granada: Ediciones Junta de Andalucía.
- Neuman, V. (2004). Los conciertos didácticos para escolares *Eufonía, Didáctica de la Música*, 32, 17-28.
- Vinent, M. y Gustems, J. (2014). Conciertos didácticos en Barcelona: aportaciones a la educación musical. *Música y educación*, 99, 34-49.

# ESTIC BÉ AMB MI ESTIC BÉ AMB TU

## Programa d'educació emocional per a alumnes de 6è de Primària



ENFOCAMENT

ANÀLISI DEL CONTEXT

ANÀLISI DE LES NECESSITATS

### OBJECTIUS

- ✓ Desenvolupar una major competència emocional
- ✓ Desenvolupar l'habilitat de conèixer i posar nom a les emocions sentides
- ✓ Desenvolupar l'habilitat de controlar les pròpies emocions
- ✓ Prevenir els efectes perjudicials de les emocions negatives
- ✓ Conèixer eines per millorar la relació amb els companys
- ✓ Adoptar una actitud positiva davant la vida

### CRITERIS D'AVALUACIÓ

- Grau de participació activa dels alumnes
- Assoliment del vocabulari bàsic emocional
- Coneixement d'algunes tècniques de regulació emocional
- Millora en la relació amb els companys
- Coneixement d'eines per a la resolució de problemes

### ACTIVITATS

COMPETÈNCIA EMOCCIONAL	REGULACIÓ EMOCCIONAL	AUTONOMIA EMOCCIONAL	CONSCIÈNCIA SOCIAL	HABILITATS PER A LA VIDA I EL BENESTAR
Sessió 1 Sessió 2 Sessió 3	Sessió 2 Sessió 4	Sessió 1 Sessió 4 Sessió 5	Sessió 3 Sessió 4 Sessió 6	
Sessió 5 Sessió 6	Sessió 7	Sessió 9	Sessió 8	
	Sessió 10	Sessió 12	Sessió 10	Sessió 10 Sessió 11 Sessió 12

### IMPLEMENTACIÓ



### AVALUACIÓ DEL PROCÉS I DEL PRODUCTE

### RESULTATS

1 Per tal de veure millora de la competència emocional cal un treball constant i durant un llarg període

2 Hi ha hagut una evolució molt positiva sobretot en la participació dels alumnes

3 S'ha observat la utilització d'alguna de les tècniques treballades en el dia a dia dels alumnes de manera espontània

# La confitura dels sentiments

Cinta Forcadell Vericat; Ana Vendrell

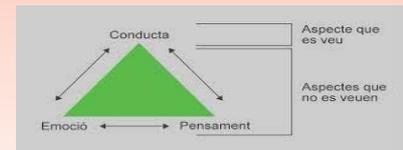
cinta.forcadell@urv.cat "URV CTE"

Proposta educativa que contempla la implicació de les famílies per a treballar l'Educació Emocional a les alules.



## OBJECTIUS:

- Formar les famílies en Educació Emocional
- Reconèixer les emocions i expressar els sentiments associats
- Entendre els punts de vista de la família: empatia



**COM:** 1a sessió: formació per part dels tutors i tutores.

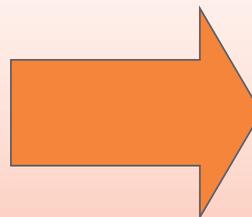
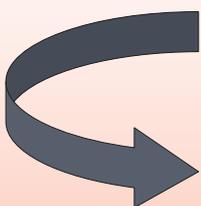
2a sessió: Es lliura a cada família un pot de vidre etiquetat amb les 4/6/9 emocions bàsiques. (Goleman, 1995:271)

Cada membre de la família tria una emoció i anota a les targetes els sentiments i sensacions associades.



## RETORN A L'ESCOLA:

Els xiquets i xiquetes classifiquen les targetes d'emocions i sentiments realitzades pels seus pares a l'aula en el tren de les emocions:



## RESULTATS:

Parlar de les emocions i de les coses que ens passen cada dia ens ajuda a comprendre els altres. Ens podem posar a la pell de l'altre i entendre'l més: ens dóna una mirada perifèrica de la realitat. Aspecte que cohesionava la família. Aprenem també, que podem donar diferents interpretacions d'allò que ens passa, hi ha diferents mirades sobre un mateix fet; per a uns serà positiu i per als altres serà negatiu. Posar paraules a les emocions ens fa ser més conscients i ens ajuda a viure.

**BIBLIOGRAFIA:** LÓPEZ CASSA, E. (2011) *Educar las emociones en la infancia. (de 0 a 6 años)*. Madrid: Wolters Kluwer (pg 113 a 117)

# CORTINES I COLLARETS D'AMOR

Ana Vendrell; Cinta Forcadell Vericat  
anamaria.vendrell@urv.cat "URV"



En un món en crisi en el que les famílies es troben amb moltes dificultats i en el que predominen termes com catàstrofe, violència, mancances, retallades, sobreviure, estrès, ...cal apostar per introduir petits canvis que tinguin efectes sobre aquesta realitat que ens envolta. Projecte per a treballar a les escoles.

**Per a què:** A través de l'educació emocional amb les famílies i en un doble sentit:

- Que coneguin les emocions
- Que aquest coneixement incideixi en una relació positiva amb els seus infants

## Continguts:

Vocabulari de sentiments, d'emocions positives i expressions d'amor



## Objectius:

- Implicar les famílies en l'educació emocional dels infants
- Generar eines per establir el lligam escola-família.
- Crear un clima positiu en el sí de les famílies.
- Ajudar les famílies a posar paraules als sentiments.

## Desenvolupament:

Després de sensibilitzar les famílies i instruir-les en el procés...

Es donen unes targetes als membres de la família per a que anoten **senyals d'amor**.

Per facilitar la tasca, les targetes en forma de cor, tenen una frase que comença:

**M'agrades per...**

Cada família construirà un collaret (educació infantil) i una tira per construir una cortina.

Es penjaran al passadís del vestíbul a una altura determinada per a que tothom ho pugui compartir

**Variants:** La cortina es pot convertir en un mòbil per a les famílies d'educació infantil

## Resultats:

Promoció del sentiments de pertinença de tots els integrants familiars.

S'ha incorporat vocabulari emocional en el discurs familiar.

Millora del clima familiar i implicació de les famílies en les propostes escolars.

Sensibilització dels equips educatius sobre la importància de l'educació emocional compartida a casa i a l'escola



Cridansa és un projecte original que es serveix de la Dansa Moviment Teràpia (DMT) per aprofitar la lucidesa emocional d'un grup reduït de mares recents, les quals, amb l'ajuda de llurs infants, volen descobrir i reconèixer la part desconeguda de si mateixa i aprofitar-la per créixer, al temps que afavorim una criança més conscient.



El propòsit de cridansa és de caràcter preventiu. Volem aprofitar la forta connexió mare-fill/a dels primers tres anys per observar i promoure la qualitat del seu vincle, recolzar el desenvolupament integral de la figura materna i la seva criatura, proporcionant-los un altre mitjà de comunicació que incorpori les emocions, el seu cos i el seu propi llenguatge.

Presentem una manera d'observar el vincle materno-infantil a partir d'una psicoteràpia basada en el moviment corporal, fent-la accessible per igual a la mare i a l'infant.

Sabem que la qualitat de les primeres relacions determina la salut emocional del nou ésser. Sentim que conèixer-nos, acceptar-nos i confiar en nosaltres mateixes ens capacita per reconèixer el nouvingut, confiar en la seva capacitat per afrontar amb èxit cada situació d'aprenentatge i guiar-lo pel camí de la seva autonomia.

La mare és el pilar que sosté al seu menut. Empoderant la mare, fent que la mare confiï en si mateixa, afavorim el benestar de l'infant. Un infant que es sent estimat (acceptat, tingut en compte, acompanyat, escoltat, respectat) crea les bases d'un món en pau.

Un infant que es belluga, que salta, corre, fa tombarelles i crida, ens està dient que està feliç. Aquest és el seu estat natural. El seu cos, la seva dinàmica, les relacions amb els altres, l'espai que ocupa i les seves accions ens donen una informació més precisa que les paraules.

El moviment del cos de mare i fill/a al ritme de la música i a través del joc creatiu, dins la seguretat d'un grup contingut per una psicoterapeuta en DM, permetrà fer sorgir les emocions que s'amaguen a l'interior de cada persona, petita i gran, descobrint així, què hi ha i què en podem fer.

Cridansa neix de la fusió de la DMT i la criança. La DMT és una psicoteràpia que es serveix de la creativitat del moviment del cos i la connexió que aquest té amb les emocions, per embarcar-se en un procés de coneixement propi. És l'ús terapèutic del moviment, de la consciència del cos, la dansa i les tècniques de relaxació per a facilitar canvis en tots els nivells de desenvolupament: social, emocional, físic, cognitiu i comunicatiu.

Germana de l'arteràpia, la musicoteràpia i el psicodrama, la DMT sorgeix als EUA i a Europa després de la guerra, coincidint amb la pèrdua dels valors de la persona en favor de les noves tecnologies. Està adreçada a totes les persones, petites i grans, amb la més diversa simptomatologia, només és necessari tenir un cos.

Marta Garcia Velasco  
martagarvel@gmail.com

# CRIDANSA, dansa en la criança





# mamaG

C R I A N Ç A I E D U C A C I Ó

Marta Garcia Velasco [martagarvel@gmail.com](mailto:martagarvel@gmail.com)

[www.mamag-bcn.org](http://www.mamag-bcn.org)

**mamaG** és una associació sense ànim de lucre amb voluntat de posar en contacte les famílies del barri tot creant una xarxa d'ajuda mútua i d'intercanvi de coneixements, béns i serveis, reconeixent l'etapa infantil com a base per a la construcció de la persona i alhora, d'un món millor i més feliç. Una criatura resulta una oportunitat única per augmentar la consciència i revisar valors.

A **mamaG** recolzem els progenitors en la criança a través d'acompanyament emocional, teràpies alternatives, tallers i xerrades, sempre des del respecte a la diferència, amb una mirada atenta, d'acceptació, envers cada persona, -petita i gran- per aprendre i créixer juntes.

Més de 150 famílies donen cos a l'associació. Les voluntàries atenem el local i fem possible la marxa del projecte. A través del newsletter proposem l'agenda d'activitats amb les sessions de *Cridansa* (dansa i criança), els tallers de música en família, el grup de recolzament a la maternitat, ioga per a embarassades i per a mares amb infants, a més del grup de criança dels matins.



El local social és el punt de trobada per berenar productes ecològics i de comerç just, per remenar el nostre mercat de roba de 2a mà infantil i de dona, de llibres, joguines, mobiliari de puericultura... a canvi de donatius que ajuden a sostenir al projecte.

Troba'ns de dilluns a divendres, de 17 a 20 h.  
C/ Maspons i Labrós, 7-9, Horta Guinardó





# AUPA

espai d'acompanyament familiar

<<Un espai per ser  
Des del teu cos  
Amb la teva mirada  
Escollint la paraula  
Acollint el silenci  
Un espai per estar  
Des de la teva forma.  
Amb el teu temps  
Movent-te quan ho vulguis  
I quan ho vulguis, aturant-te.  
Un espai per créixer  
Com ho faria un arbre...  
Des de la seva arrel i nodrint-se  
sàviament  
D'allò que passa... per transformar-se>>

Lydia Valles Fuset



Treballem per crear un espai educatiu des d'on acompanyar el creixement personal, des d'on impulsar el SER de cadascú.

Un espai que vol acollir el moment de creació de la família (embaràs, part i criança) com a procés naturalment fèrtil per a créixer...

Un espai on el que fem tingui origen en el cos i des del cos pugui projectar-se i esdevenir amb tot el potencial de l'ésser.

Treballem per habilitar un espai, intern i extern, des d'on promoure activitats d'expressió que permetin dibuixar un camí d'autoaprenentatge.

Lydia Valles Fuset, Anna Martí Borràs i Marta Garcia Velasco

[espaibabayaga@gmail.com](mailto:espaibabayaga@gmail.com)



Associació Sóc cos



# XI JORNADAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL: EDUCACIÓN EMOCIONAL Y FAMILIA – 20, 21 DE MARZO 2015

**GRUPO  
LUR**  
TERAPIA Y EDUCACIÓN

## EL PERRO COMO MEDIO DE EXPRESIÓN DE EMOCIONES

**GRUPO LUR Psicoterapia asistida con animales**

AUTORES: Gema Hernández Molina; Cristina Rodríguez Hernández

T +34 650 31 528  
E info@grupolur.es  
W www.grupolur.es

### INTRODUCCIÓN

Las intervenciones asistidas con animales en inteligencia emocional se introducen dentro del contexto familiar como un elemento innovador dentro del proceso natural de enseñanza-aprendizaje. Con la participación de los animales se plantea una mejora en la expresión de las emociones de los niños, gracias a la motivación y sentimientos que los animales generan en ellos. El animal no juzga los pensamientos ni las acciones de los niños, lo que propicia situaciones en las que les es más fácil expresarse libremente. Estudios demuestran los beneficios psicológicos de las terapias asistidas con animales como un soporte de emociones (Levinson, 1995), confianza y autoestima (Fine, 2003).

### OBJETIVOS

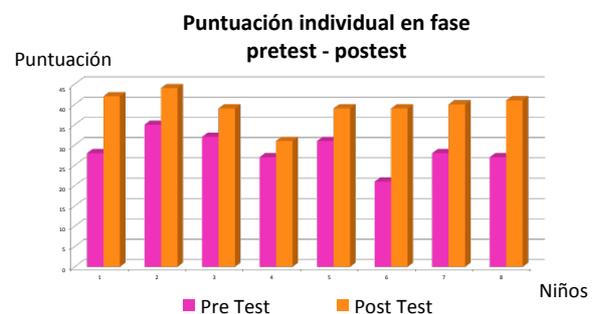
- ✿ Identificar y expresar las emociones correctamente
- ✿ Controlar las emociones
- ✿ Aprender a expresar sus sentimientos
- ✿ Potenciar actitudes de respeto y tolerancia

### METODOLOGÍA

Se plantea un diseño pre-experimental con pre-post test de un solo grupo. Los participantes del estudio fueron una clase de 8 usuarios, con edades comprendidas entre los 8 y los 10 años (4 niñas y 4 niños) con dificultades en autorregulación emocional y expresión de sentimientos. La duración total de la intervención fue de 6 horas, distribuidas en 8 sesiones (45 minutos cada una) con una frecuencia semanal. Se llevaron a

cabo diferentes ejercicios asistidos con perros, que se iban adaptando a las necesidades y demandas del propio usuario y a las respuestas manifestadas. Para evaluar la efectividad de la intervención, se adaptó el Cuestionario de Regulación Emocional (ERQ de James L. Gross y Oliver P.John) y la subescala de reparación emocional de la Escala Rasgo de Metaconocimientos sobre estados emocionales TMMS-24 de Salovey et al).

### RESULTADOS



La puntuación promedio de los sujetos antes de realizar la intervención fue de 229 puntos, mientras que en la medida post fue de 315 puntos, por lo que hubo un aumento promedio importante en la puntuación obtenida (86 puntos). Al realizar la prueba T de Student para grupos dependientes ( $t= 5,52$ ) se encontró que esta diferencia era significativa estadísticamente ( $\alpha= 0,01$ ).



### CONCLUSIONES

- ✿ Podemos señalar que la intervención asistida con perros sobre el ámbito emocional ha tenido efecto en los participantes.
- ✿ El 87% de los participantes toma parte activa en las sesiones manifestando sus emociones e implicándose en las sesiones, el 100% aprende a identificar los diferentes tipos de emociones y el 93,5% aumenta la conciencia de la autorregulación emocional expresando las emociones positivas e intentando cambiar de estado si sienten emociones negativas.

### BIBLIOGRAFÍA

- ✿ Fine, F. (2003). *Manual de terapia asistida por animales fundamentos teóricos y modelos prácticos*. Barcelona. Fundación Affinity.
- ✿ Levinson, B. (1995). *Psicoterapia infantil asistida por animales*. Barcelona: Fundación Purina.

# ¡RETO SUPERADO!

## SE PUEDE APRENDER, SE PUEDE UTILIZAR

Sysla thinking® en IL3 - Instituto de Formación Continua - Universitat de Barcelona  
Charo Povedano

### Introducción

Este póster refleja la superación de un reto y los resultados obtenidos. Un reto que empieza con dos preguntas: **Esta metodología que has desarrollado ¿pueden aprenderla otros y conseguir tan buenos resultados o es algo que te funciona solo a ti?... cómo lo sabes?**

Tras dos años utilizando Sysla thinking y después de haber concretado con la Dra. Meritxell Obiols (directora del Postgrado de Coaching en el Entorno Laboral de IL3-UB\*) que la compartiría en una "demo" con mis compañeros de formación, conversaba con uno de los docentes del Postgrado, el Sr. César Fernández sobre la Metodología, cuando me lanzó esas dos preguntas.

Tenia ante mí un nuevo reto, el de comprobar si era posible que otros aprendieran y utilizaran la técnica que había desarrollado, con iguales resultados.



**Sysla thinking** es una innovadora forma de abordar la toma de decisiones, los problemas, dificultades y conflictos, pensando sistémico-lateralmente.

Sus fundamentos teóricos integran conceptos y técnicas de la Programación Neuro-Lingüística, el Enfoque Sistémico, el Pensamiento Lateral y el Coaching.

En la práctica, proporciona experiencias impactantes y transformadoras, ya que...

- Permite a la persona salir literalmente de su mapa mental, de su zona de confort y convertirse en un observador activo.
- Se consigue la disociación automática del problema, proporcionando mayor libertad emocional.
- Promueve tanto la empatía como la toma de conciencia de las propias emociones, y su expresión.
- Permite explorar diferentes puntos de vista y perspectivas desde donde cuestionar y generar nuevas alternativas de solución.
- Proporciona mayor comprensión de la situación real, lo que modifica automáticamente tanto la percepción como la actitud.

- Se involucra el sistema representacional al completo (Canal visual, auditivo y cinestésico) aumentando así la receptividad e implicación de la persona, sea cual sea su tipología y canal de preferencia.
- Promueve la creatividad utilizando imágenes, objetos, metáforas y la forma disruptiva en la que se focaliza la observación y el pensamiento.
- Refuerza la autoconfianza y la autoestima. El cliente es acompañado, nunca dirigido por el coach o facilitador, que utiliza la pregunta y el feedback como herramientas fundamentales.

#### Esquema de la sesión



#### Sysla-Tools®

Para llevar a cabo las sesiones de Sysla Thinking se utilizan distintos objetos y plantillas denominados Sysla-tools® que cumplen una función esencial ya sea para representar la situación o las distintas posiciones perceptivas.



### Bibliografía

DE BONO, E., *Seis sombreros para pensar*. Buenos Aires: Granica, 2005.  
- *Seis marcos laterales*. Barcelona: Paidós, 2009.  
CARRIÓN, S., *Curso de Practitioner en PNL*. Barcelona: Obelisco, 2008.  
OLIVÉ, V., *PNL & Coaching*. Barcelona: Ridgen Institut Gestalt, 2010.  
WHITMORE, J., *Coaching. El método para mejorar el rendimiento de las personas*. 4ª ed. Madrid: Espasa Libros, 2009  
FIOL, A. y OBIOLS, M., *Coaching para todos. Herramientas para el cambio personal y profesional*. Barcelona: Plataforma Editorial, 2013).  
HELLINGER, B., *El manantial no tiene que preguntarte por el camino*. 2ª ed. Buenos Aires: Alma Lepik, 2008.  
SPARRER, I., *Enfoque de solución en Constelaciones Sistémicas*. México D.F.: Heder, 2012.  
FRANKE-GRICKSCH, M., *Eres uno de los nuestros*. 2ª ed. Argentina: Alma Lepik, 2006.

charopovedano@gmail.com

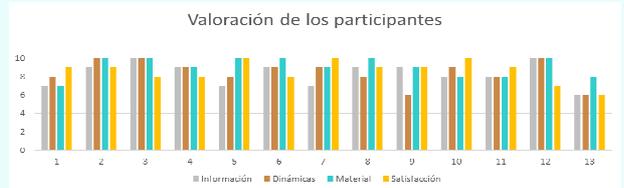
### Resultados

La mayoría de los alumnos del Postgrado de Coaching en el Entorno Laboral del curso académico 2013-2014, participaron en uno de los dos seminarios que se realizaron en IL3, el Instituto de Formación Continua de la Universidad de Barcelona, en Julio y Octubre del 2014.

En estos seminarios se expusieron las bases y fundamentos de la metodología, así como el desarrollo habitual de la sesión. Pudieron aprender lo más elemental y llevarla a la práctica entre participantes de la experiencia, donde fueron clientes y coaches en las distintas rondas de práctica.

**Gracias a ello, hoy puedo afirmar con total certeza, que Sysla Thinking es una metodología que puede ser aprendida y utilizada por otros profesionales, con excelentes resultados.**

Posteriormente se realizó una encuesta en la que los participantes de la formación pudieron valorar cuatro ítems para comprobar el grado de satisfacción general, la información recibida, las dinámicas realizadas y el material empleado. Gracias a sus opiniones, he podido mejorar algunos aspectos de cara a futuras formaciones.



### Testimonios

Trabajas la parte emocional sin necesidad de preguntar como te sientes. Una experiencia muy positiva y vivencial.

**Alex Muñoz**  
Formador

Una herramienta que permite "hacer visible lo invisible". Veo, siento, hago... diferente, por tanto, planes de acción con resultados diferentes. Ayuda al coachee a tomar conciencia, valorar alternativas... y a tomar acción, con matices que se añaden a la "preferencia natural". Aplicable a diferentes tipos de personas, organizaciones, rangos... flexibilidad.

**Sandra Salaverria**  
Shop Manager y Coach interna en Amplifon

Muy positiva e impactante. Además de utilizar muchas percepciones diferentes, es amena, ya que lo consigues a través de lo que parece un juego, pero consiguiendo muy buenos resultados en el cliente. Fortalezas de la metodología: Poder disociar al cliente de la situación. Ayuda a potenciar la creatividad a través de las diferentes percepciones por las que se explora, dando como solución nuevos resultados, antes no vistos.

**Ampai Gimferrer**  
Consultora en Desarrollo de Personas y Organizaciones

La experiencia: Muy positiva. Creo que tiene una potencialidad importante, dando lugar a generar un diálogo realmente transformador. Fortalezas que destacaría: La capacidad de ver abstractivamente la situación con la capacidad de jugar con las fichas y las posibles posiciones. La potencia de la visualización.

**Max**  
Ingeniero Coach

Muy potente para "salirse" de la situación y verla desde otra perspectiva: toma de conciencia y generación de alternativas, cómo modificar mi mapa para conseguir el objetivo y sentirme mejor. La experiencia: Muy positiva desde el punto de vista de ponerla en práctica con un proyecto personal. He comprobado con mi experiencia que FUNCIONA!!

**Oscar**  
Técnico de Gestión en la Administración Pública

### Conclusiones

Solo hay una manera de comprobar si algo funciona o no funciona: ¡HACERLO!

Desarrollar y utilizar una metodología es una cosa, y conseguir que otros la aprendan y utilicen de igual manera es un desafío inmensamente mayor.

Sin retos no hay crecimiento y Sysla thinking ha crecido con esta experiencia.

En lo personal, ha despertado mi interés por compartirla, para que otros profesionales puedan utilizarla y así muchas más personas se puedan beneficiar... éste es ahora mi próximo reto.

### Agradecimiento

Gracias a todos los compañeros del Postgrado de Coaching en el Entorno Laboral (CEL) por su apoyo y entusiasmo al participar en la experiencia.

A la Dra. Meritxell Obiols, directora del Postgrado y al profesor César Fernández, por haberme retado y animado a dar a conocer Sysla Thinking.



# La influència dels estils educatius parentals en les competències emocionals dels adolescents

López-Cassá, Èlia  
Pérez-Escoda, Núria  
Obiols Soler, Meritxell  
Bunduc, Gabriela  
[elialopez@ub.edu](mailto:elialopez@ub.edu)  
Universitat de Barcelona



## Objectiu

- Analitzar la relació entre els estils educatius parentals i les competències emocionals dels adolescents.

## Metodologia

### ❖ Instruments d'avaluació:

- Escala de Estilos de Socialización Parental en Adolescentes ESP-29 (Musitu y García, 2001).
- Qüestionari de Desenvolupament emocional de Secundària (QDE -SEC) del GROPS.

### ❖ Mostra:

La mostra convidada és de 96 adolescents, sent la mostra definitiva de 72 estudiants de la ESO d'entre 14 i 17 anys. El 44,44% són noies. D'aquesta mostra tenim dades de l'estil educatiu de 71 mares, 57 pares i en 56 casos d'ambdós progenitors.

Mostra convidada	Mostra definitiva d'adolescents	Mostra de mares	Mostra de pares	Mostra de pares i mares
96	72	71	57	56

## Estils educatius dels progenitors

	Mare	Pare	Coincidència pare i mare
<b>Autoritari</b>	8 (7.8 %)	7 (12.5%)	3 (5.36%)
<b>Autoritzatiu</b>	29 (46,03%)	19 (33.93%)	17 (30.36%)
<b>Indulgent</b>	17 (26.98%)	12 (21.42%)	9 (16.07%)
<b>Negligent</b>	9 (14.28%)	18 (32.14%)	7 (12.50%)

## Competències emocionals dels adolescents

	Mitjana	Desv. típ.
<b>Consciència emocional</b>	7,10	1,22
<b>Regulació emocional</b>	5,25	1,29
<b>Autonomia emocional</b>	6,13	1,41
<b>Competència social</b>	6,12	1,58
<b>Competències Vida i Benestar</b>	6,58	1,33
<b>Total QDE-SEC</b>	6,18	1,06

## Quadre de les mitjanes dels estils educatius i les competències emocionals

	Estils educatius coincidents pare i mare			
	Autoritari	Autoritzatiu	Indulgent	Negligent
Consciència emocional	6,22	7,39	7,68	7,09
Regulació emocional	4,66	5,27	5,98	5,55
Autonomia emocional	6,19	5,94	6,87	6,30
Competència social	6,57	6,05	6,76	6,08
Competències per a la vida i el benestar	5,57	7,00	6,95	6,20
Total QDE-SEC	5,80	6,27	6,80	6,20

## Conclusions i limitacions de l'estudi

- La realització d'aquest estudi ha permès observar l'existència de diverses dificultats a l'hora d'estudiar els estils educatius parentals en relació a les competències emocionals.
- El 23% de la mostra no viu en una família tradicional, si no en centres residencials, amb avis o amb famílies reconstruïdes amb les noves parelles d'algun dels progenitors. Això ens indica que seria convenient fer nous estudis per analitzar les influències d'altres agents educatius sobre les competències emocionals dels adolescents.
- Dels 72 casos de la mostra, només en 36 (64.3%) els estils educatius dels progenitors coincideixen.
- De les dades obtingudes en l'estudi, destaca que l'estil indulgent es relaciona amb majors competències emocionals dels adolescents. Aquest resultat no coincideix amb els d'altres estudis i investigacions prèvies que indiquen que un estil autoritzatiu o democràtic és el més afavoridor de les competències emocionals.
- La mostra d'aquest estudi és massa reduïda i cal ser prudents respecte als resultats obtinguts.
- És necessari ampliar la recerca per recollir evidències més representatives de l'impacte de l'estil educatiu i el desenvolupament emocional dels fills i filles.

Les autores agraeixen el suport dels ajuts per a grups de recerca ARCE 2013 i 2014 atorgats per l'Agrupació de Recerca en Ciències de l'Educació de la Universitat de Barcelona.



# Emociones Olvidadas: Propuesta de un Programa de reconocimiento, manejo y regulación emocional para el afrontamiento de las alucinaciones auditivas



Judith Manzano Del Ama  
judith.manzano@grupo5.net

Patricia Torrijos Fincias  
patrizamora@usal.es

Blanca Conejero González  
blanca4@hotmail.com

Servicio Extremeño de Promoción de la Autonomía y Atención a la Dependencia. Grupo5 Gestión y Rehabilitación Psicosocial  
Facultad de Educación, Universidad de Salamanca. Grupo de Evaluación Educativa y Orientación (GE20)  
XI Jornadas de Educación Emocional: Educación Emocional y Familia. Barcelona: 20 y 21 de Marzo de 2015

Las personas con trastorno mental grave y duradero tienen graves dificultades para identificar emociones, tanto propias como ajenas, así como en la propia expresión y manejo de las mismas de forma adaptativa (Barrios, Abolafia, y Fernández Haro, 2011).

El presente trabajo constituye una estrategia de intervención a desarrollar con personas con Trastorno Mental Grave (TMG) con síntomas positivos activos, concretamente alucinaciones auditivas.

Esta propuesta trata de servir a la persona para generar un estado emocional positivo de cara al Tratamiento Cognitivo Conductual (TCC), el cual ha mostrado su eficacia (Ellis y Leonor, 1993). Por otro lado, para personas con dificultades para seguir TCC, el programa se encamina a aumentar el bienestar general de la persona, favoreciendo el entrenamiento en respuesta adaptativa ante las emociones negativas que producen las alucinaciones auditivas.

## ALUCINACIÓN AUDITIVA:

"Percepción sensorial que tiene el convincente sentido de la realidad de una percepción real pero que ocurre sin estimulación externa del órgano sensorial implicado" (Cangas, García, Moldes y Olivencia, 2005).



IDENTIFICACIÓN Y RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES



EMOCIONES ADAPTATIVAS VS EMOCIONES NO ADAPTATIVAS



CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ALUCINACIÓN Y ACEPTACIÓN DE LA MISMA



REHABILITACIÓN PSICOSOCIAL: TERAPIA COGNITIVO CONDUCTUAL



## PLANTEAMIENTO DEL PROGRAMA

### OBJETIVOS:

**General:** Disminuir la interferencia negativa que generan las alucinaciones auditivas en la vida diaria de la persona.

### Específicos:

- Encontrar un espacio de descarga emocional
- Trabajar la autoconciencia emocional.
- Mejorar la regulación y manejo de las emociones.
- Identificar emociones en relación a las voces.
- Evaluar las emociones desadaptativas a cambiar.
- Plantear y poner en práctica estrategias de solución de problemas para situaciones derivadas de los síntomas (alucinaciones auditivas), mejorando la percepción de uno mismo.

### DESTINATARIOS/ REQUISITOS:

Personas con síntomas positivos activos (principalmente con diagnóstico esquizofrenia, que presenten alucinaciones auditivas de curso crónico).

### METODOLOGÍA:

Experiencial, a través de dinámicas y juegos. Combinando sesiones individuales con sesiones grupales.

### EVALUACIÓN:

Inicial, formativa y sumativa de cara a adaptar nuestra propuesta a las necesidades de los destinatarios (Pérez Juste, 2006).

### Instrumentos de evaluación:

- TMMS 24** (Extremera, Fernández Berrocal y Ramos, 2004)
- MSCEIT** (Mayer, Salovey y Caruso, 2001),
- Escala de Autoestima de Rosenberg** (EAR: Rosenberg, 1965),
- Escala de valoración de los síntomas positivos** (SAPS: Andreasen, 1984).
- Escalas de valoración de los síntomas psicóticos** (PSYRATS: Haddock et al., 1999).

## RESULTADOS ESPERADOS

- Aumento de la calidad de vida y del bienestar personal y social, apoyándonos en los resultados de investigaciones previas (Bisquerra y Pérez Escoda, 2007; Shepherd, Boardman y Slade, 2008; Navarro y Chévez, 2014; Vallina y Lemos, 2001).
- Mejora de la convivencia con las personas que sufren alucinaciones, lo cual reforzará sus vínculos familiares y, por lo tanto, su proceso de recuperación (Saiz y Chévez, 2009).



# RECONEIX EL TEU VALOR I POSA'L EN CIRCULACIÓ

Programa d'Educació Emocional per al desenvolupament de la carrera en el Graduat d'Educació Secundària d'una Escola d'Adults

Clarissa Castaño, Marta Mateos, Carmen Pascual, Anna Soldevila, Mariona Zaragoza

posalencirculacio@gmail.com



CONTEXT:  
ESCOLA D'ADULTS

## OFERTA FORMATIVA:

- Ensenyaments inicials i bàsics
- Preparació proves
- Graduat en Educació Secundària (GES 1/GES 2)



PROGRAMA

Els alumnes de GES arriben a l'Escola d'Adults per afrontar un gran repte amb una motxilla carregada de...

BAIXA AUTOESTIMA  
FRUSTRACIÓ  
FRACAS ESCOLAR  
PROBLEMES SOCIALS  
ATUR...



## OBJECTIUS

### AUTOCONEIXEMENT I

#### APODERAMENT:

- . Superar frustració i fracàs.
- . Enfortir la motivació i l'autoestima.

#### ORIENTACIÓ

#### PROFESSIONAL:

- . Conèixer interessos professionals.
- . Aprendre a explorar oportunitats de feina.



Evitar l'abandonament dels estudis

## CONTINGUTS

- . Competències transversals: comunicació, treball en equip, resolució de conflictes...
- . Valors del treball: iniciativa, responsabilitat, compromís, constància, respecte...
- . Competències emocionals: assertivitat, empatia, automotivació...

## METODOLOGIA

- Programa integrat dins del currículum de l'àmbit de la comunicació del GES
- . 6 Sessions de 1h 30' (2 per trimestre)
- . Treball d'expressió oral i escrita en llengua catalana i castellana

## ACTIVITATS GES 1

- . Qui sóc i d'on vinc?
- . Pensem en positiu (CAST)
- . Entrenem l'assertivitat
- . Superació i autoestima (CAST)
- . Valors i competències del treball
- . Els meus valors del treball
- . Decidim (CAST)
- . Què t'interessa? Què se't dona bé? (CAST)

## ACTIVITATS GES 2

- . Som diferents, en què sóc bo/bona?
- . Prendre decisions i assumir-ne la responsabilitat
- . Practiquem les competències clau
- . Interpretem ofertes de feina (CAST)
- . Saps com t'has de presentar a les empreses?
- . On t'has de presentar? (CAST)
- . Explorem el mercat de treball (CAST)
- . Autoestima (CAST)