



**UNIVERSITAT
JAUME·I**

TREBALL FINAL DE GRAU EN MESTRA D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

EDUCACIÓ EMOCIONAL A UNA AULA DE 2n DE PRIMÀRIA

Nom de l'alumna:

MARÍA JOSÉ PITARCH ROMERO

Nom de la tutora de TFG:

DOLORES MALLÉN FORTANET

Àrea de Coneixement:

DIDÀCTICA I ORGANITZACIÓ ESCOLAR

Curs acadèmic: 2015-2016

ÍNDEX

1. RESUM	Pàgina 3
2. JUSTIFICACIÓ DE LA TEMÀTICA TRIADA	Pàgina 4
3. INTRODUCCIÓ TEÒRICA: ESTAT DE LA QÜESTIÓ	Pàgina 5
3.1. Què és l'Educació Emocional?	Pàgina 5
3.2. Quina relació té l'Educació Emocional en la Inclusió Social?	Pàgina 6
3.3. Repercussió de l'Educació Emocional en xiquets i xiquetes	Pàgina 7
3.4. Beneficis que aporta l'Educació Emocional a l'aula	Pàgina 7
4. METODOLOGIA	Pàgina 9
4.1. Marc metodològic	Pàgina 9
4.2. Desenvolupament de l'estudi	Pàgina 11
5. RESULTATS	Pàgina 15
5.1. Anàlisi de dades	Pàgina 15
5.2. Exposició de resultats	Pàgina 16
6. CONCLUSIONS	Pàgina 19
7. BIBLIOGRAFIA	Pàgina 22
8. ANNEXOS	Pàgina 24

1. RESUM

En aquesta investigació abordem la problemàtica observada durant l'estada en pràctiques en un Centre d'Acció Educativa Singular (C.A.E.S.). La conflictivitat, les dificultats en les relacions entre iguals i els problemes de conducta, d'empatia i d'autoestima del grup de 2n de Primària han sigut la motivació per a prendre l'Educació Emocional com a instrument per a intentar solucionar-los.

L'Educació Emocional tracta de potenciar l'expressió d'emocions i sentiments, amb l'establiment de relacions entre iguals, en la cerca d'alternatives davant problemes i conflictes, respectar les opinions dels altres, etc. També està relacionada amb el concepte d'escola inclusiva i està molt lligada amb la teoria de les Intel·ligències Múltiples. Salovey, Mayer, Goleman i Bisquerra entre altres autors ens han servit de fonament teòric sobre el qual construir el nostre estudi.

La nostra intervenció ha posat en pràctica una sèrie d'activitats destinades a millorar les carències emocionals de l'alumnat. Des del punt de vista quantitatiu, els resultats s'han arrellegat utilitzant l'escala de Piers-Harris per fer una avaluació inicial i una altra final. Pel que fa a la valoració qualitativa, s'han triangulat les opinions de les mestres que més contacte han tingut amb el grup per contrastar els resultats obtinguts.

Finalment, organitzem les dades per poder analitzar-les acuradament. A partir d'aquestes, extraïem les nostres conclusions i reflexionem sobre si hem assolit els objectius marcats inicialment.

Paraules clau: Educació Emocional, Educació Primària, Valoració qualitativa i quantitativa, Escala d'autoconcepte de Piers-Harris.

2. JUSTIFICACIÓ DE LA TEMÀTICA TRIADA

Durant quatre anys l'educació ha sigut l'objecte d'estudi i ara, amb aquest treball fi de grau, es converteix en el marc general de la nostra investigació. Hem pogut estudiar des de les teories educatives clàssiques fins als mètodes didàctics més innovadors i capdavaners. Tot i això, han sigut els períodes de pràctiques els que ens han permès el contacte amb la realitat educativa. Així, hem pogut prendre una veritable consciència docent sobre els coneixements teòrics adquirits al grau.

Tot ha estat enfocat a capacitar els futurs docents per ser competents en la seua tasca d'ensenyament en l'etapa de primària. Però també ha estat un aprenentatge ubicat en l'actualitat, i com a tal, amb una importància més que significativa de les noves tendències educatives. Dins d'aquestes es troba l'Educació Emocional que és la protagonista del present estudi. Són molts els autors que han contribuït a aquest concepte des que Salovey i Mayer primer i més tard Goleman varen enunciar els seus principis. A més, l'Educació Emocional s'enllaça també amb altres teories educatives capdavaneres com la de les Intel·ligències Múltiples de Gardner.

La nostra investigació naix del Pràcticum II el qual té lloc durant el 4t curs d'aquest grau. Aquesta estada en pràctiques es va desenvolupar a l'aula de 2n de Primària d'un Centre d'Acció Educativa Singular (C.A.E.S.). L'alumnat d'aquest curs es caracteritzava per tindre un alt nivell de conflictivitat, dificultats en les relacions entre iguals, problemes de conducta, d'empatia i d'autoestima. En definitiva, es varen observar carències emocionals significatives.

De la conjunció de tots aquests factors (Educació Primària, Educació Emocional i context educatiu real) és d'on naix la motivació per proposar aquesta recerca que s'ha dut a terme i que es detalla a l'apartat del marc metodològic. Ens basem en els paradigmes qualitatiu i quantitatiu d'un estudi de cas. Considerem que l'Educació Emocional pot ser la clau que ajude a millorar el dia a dia d'aquests xiquets/es. És per això que l'objectiu general el definim com: valorar l'efectivitat de l'Educció Emocional. Aleshores ha sigut indispensable la implicació i la participació de la tutora dels 20 alumnes que componen aquest curs. Som de l'opinió que l'Educació Emocional és un mode idoni per al bon desenvolupament cognitiu, afectiu i de la personalitat dels xiquets/es. Per això, en un centre d'aquestes característiques, creiem que aquest és un projecte encara molt més necessari i que ens proporciona les eines adequades per abordar amb garanties la nostra intervenció.

Per a aconseguir el nostre propòsit principal cal que plantegem objectius específics a partir dels problemes més importants detectats. Aquests són:

- Millorar l'autoconcepte global mitjançant l'Educació Emocional.
- Solucionar els problemes de conducta mitjançant l'Educació Emocional.
- Aplicar la resolució de conflictes a l'aula mitjançant l'Educació Emocional.

3. INTRODUCCIÓ TEÒRICA: ESTAT DE LA QÜESTIÓ

3.1. Què és l'Educació Emocional?

L'Educació Emocional es fonamenta en les aportacions de la pedagogia, la psicologia i la neurociència. Pel que fa a les aportacions de la pedagogia són destacables els/les pensadors/es que al llarg de la història han insistit en la importància de l'educació emocional. Pedagogs/es com Montessori, Freire, Pestalozzi i Freinet s'han esforçat a remarcar que el procés educatiu reunís aspectes tant cognitius com afectius. A més, les aportacions de les teories de les emocions també són destacables, ja que han permès penetrar en la comprensió de la complexitat de les emocions i dels processos emocionals (Bisquerra, 2008).

D'altra banda, respecte a les aportacions de la psicologia humanista destaquen les aportacions de Rogers (1977) i Maslow (1982) els quals senyalen que una de les metes de l'educació és satisfer les necessitats psicològiques bàsiques, ja que no es pot aconseguir l'autorealització mentre no se satisfacen les necessitats relacionades amb l'afectivitat.

Una de les bases més influents és la teoria de les intel·ligències múltiples de Gardner (1995), ja que fa una aportació significativa a l'educació en integrar els estudis de la ment i el cervell, corroborant que la majoria de les persones posseeixen un gran espectre d'intel·ligències. També cal destacar el concepte d'intel·ligència emocional en la qual Salovey i Mayer aprofundiren i difongueren:

La intel·ligència emocional inclou l'habilitat per a percebre amb precisió, valorar i expressar emoció; l'habilitat d'accedir i/o generar sentiments quan faciliten pensaments; l'habilitat de comprendre l'emoció i el coneixement emocional; i l'habilitat per a regular les emocions per a promoure creixement emocional i intel·lectual. (1997:10)

Autors com Goleman defineixen la intel·ligència emocional com "la capacitat de l'individu per a identificar el seu propi estat emocional i gestionar-lo de forma adequada" (1996). En canvi, Rafael Bisquerra, va més enllà, ja que defineix l'Educació Emocional com:

Un procés educatiu, continu i permanent, que pretén potenciar el desenvolupament emocional com a complement indispensable del desenvolupament cognitiu, constituint ambdós els elements essencials del desenvolupament de la personalitat integral. Per tant, es proposa el desenvolupament de coneixements i habilitats sobre les emocions amb la finalitat de capacitar a l'individu per a afrontar millor els reptes que es plantegen en la vida quotidiana. Tot això, té com a finalitat augmentar el benestar personal i social. (2011: 243)

Per últim, les aportacions de la neurociència permeten aprofundir en el coneixement sobre l'estructura del cervell i del seu funcionament, contribuint així a la construcció del concepte de cervell emocional (Bisquerra, 2008).

3.2. Quina relació té l'Educació Emocional en la Inclusió Social?

L'aprovació de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) l'any 1990, va suposar un punt d'inflexió en el sistema educatiu espanyol en ser considerada com un gran avanç cap a l'escola inclusiva. Aquesta llei va obrir la possibilitat de donar resposta a l'heterogeneïtat de l'alumnat dins del sistema ordinari d'educació. Va abandonar el terme integració com a concepte que implica integrar a algú que està realment exclòs. Per contra, va adoptar el terme inclusió com a un concepte que suposa que tot l'alumnat estiga inclòs en la vida educativa i en la societat en general. "L'objectiu bàsic de la inclusió és no deixar a ningú fora de l'escola ordinària, tant educativa, física com socialment" (Arnáiz, 1996).

Tanmateix, és en la Ley Orgánica de Educación (LOE), en la qual es fa referència a la funció social de l'educació com el mitjà més adequat per a construir la seua personalitat. Per tant, es considera en l'àmbit normatiu la LOGSE com antecedent i base fonamental de la Inclusió Social la qual perdura en els posteriors canvis legislatius.

S'ha produït un abandonament de la idea "d'integració" en benefici "d'inclusió" [...]. "Integració" sol utilitzar-se per a al·ludir a un procés d'assimilació, en el que es dona suport a cada xiquet perquè pugui participar en el programa vigent (i pràcticament sense canvis) de l'escola, mentre que la paraula "inclusió" indica un procés de transformació en el qual les escoles es desenvolupen en resposta a la diversitat de l'alumnat que assisteix a elles (Ainscow, 2001:202, citat per Valcarce 2011).

Pel que respecta a la definició d'Educació Inclusiva podem definir-la com qualsevol context, situació o fet en el qual les persones aprenen, que contempla la singularitat d'aquestes. A més, ha de tindre la capacitat d'adaptar-se perquè puguen assolir un desenvolupament ple, que propicie la participació de forma activa des de les possibilitats individuals en aquelles decisions que els afecten, dins i fora de l'escola (Valcarce, 2011).

El terme d'Educació Inclusiva es diferencia del terme d'escola inclusiva, ja que el primer va més enllà de la institució escolar. L'escola inclusiva es concep com un espai formal en el qual l'oferta educativa s'ha d'adaptar a la diversitat de l'alumnat. Aquesta aspira a la plena escolarització, facilita la seua acceptació i reconeix les seues capacitats aconseguint així un aprenentatge efectiu des de la infància. És una escola en la qual no es discrimina a les persones per les seues condicions personals, socials, ni culturals, i que no fixa cap requisit d'entrada per a seleccionar a les persones.

Les necessitats dels alumnes són tant: físiques, educatives, com socials. Principalment han de ser persones i per a millorar aquest procés, al llarg de tota la vida, l'Educació Emocional és primordial. Bisquerra (2011) afirma que l'Educació Emocional tracta de potenciar l'adquisició de competències tals com: expressar emocions i sentiments, establir relacions entre iguals, buscar

alternatives davant problemes i conflictes, escoltar i respectar les opinions dels altres, etc. A l'Escola Inclusiva és necessària aquesta competència. Per això, els punts principals del Model Inclusiu són: l'acceptació de la comunitat, l'educació basada en els resultats, l'educació intercultural, la teoria de les intel·ligències múltiples, l'aprenentatge dialògic, el currículum comú i divers i la col·laboració entre professorat i alumnat (Torres, 2000; Lobato, 2001; Arnáiz, 2003).

Amb tot això, l'educació Emocional adquireix una major rellevància. Escoltar activament, l'empatia, la capacitat d'observar, tolerància i la creativitat es converteixen en qualitats essencials per als docents. Aleshores, els professionals de l'educació han de trobar explicacions al que succeeix en l'entorn de l'escola i dins d'ella (Valcarce, 2011).

3.3. Repercussió de l'Educació Emocional en xiquets i xiquetes

Jean Piaget va descriure amb detall el desenvolupament cognitiu de l'infant i de l'adolescent. Els/les xiquets/es de 6 anys són capaços de diferenciar entre les experiències que produeixen ira i les que produeixen felicitat. Fins als 11 anys les vivències escolars tenen repercussió en el comportament posterior, és a dir, en l'adolescència. El rendiment acadèmic té un pes molt important en l'autovaloració que el xiquet té d'ell mateix. "Bon rendiment acadèmic produeix alta autoestima; baix rendiment, baixa autoestima, pensaments autoderrotistes, actituds negatives, tristesa, pessimisme, fins i tot depressió" (Bisquerra, 2008: 79).

Són nombrosos els programes d'educació emocional que s'han dut a terme en diferents contextos. Aquests condueixen a confirmar que la implementació d'estratègies per a promoure el desenvolupament emocional dels xiquets/es va lligat a un augment en el benestar i a una millora en el desenvolupament general dels mateixos (Oros, Manucci i Richaud-de Minzi, 2011).

Per últim, Bisquerra ens parla de l'Educació del Benestar que seria el conjunt format per l'Educació física, l'Educació social i l'Educació emocional. Així doncs, són tres les raons per les quals s'hauria d'educar en el benestar:

1. Per a prevenir depressions i problemes de salut mental.
2. Per a incrementar la satisfacció en la vida.
3. Per a ajudar a millorar l'aprenentatge.

3.4. Beneficis que aporta l'Educació Emocional a l'aula

A un mateix centre hi ha diferents tipus d'aula, ja que hi ha diferents maneres de fer. Així i tot, diàriament les persones necessitem relacionar-nos i ser persones. És per això que l'Educació Emocional ajuda a ser millor persona per a poder crear un millor ambient.

Així mateix, l'aula, després del seu habitatge, és el lloc on més hores pot arribar a passar un/a xiquet/a. Aquest és el primer lloc de socialització plena amb companys/es, mestres i famílies.

Per tant, es crea un context idoni per a ensenyar-los: a ser millors persones, que aprenguen a ajudar-se mútuament, que siguin capaços de resoldre problemes i que aprenguen a conèixer-se millor. És per això que els beneficis de l'Educació Emocional estan interrelacionats. Un bon clima a l'aula i un ambient favorable fan que siga més fàcil comunicar-se, expressar-se i tractar amb els alumnes. En conseqüència, s'aconsegueix afavorir la comunicació al 100%.

En la investigació duta a terme per Salmurri (2004) i Castro (2005) es confirma la hipòtesi que la implementació sistemàtica d'estratègies per a promoure el desenvolupament emocional dels xiquets/es va lligada a un augment en el benestar i a una millora en el desenvolupament dels mateixos. És a dir, el reconeixement i la comprensió de les emocions redueixen els símptomes de tristesa i ansietat, la resolució pacífica de conflictes prevenen la impulsivitat, la flexibilitat cognitiva redueixen l'aïllament, l'autocontrol i la capacitat de tolerar la frustració prevenen la hiperactivitat i quan el rendiment acadèmic augmenta es redueixen suspensos i expulsions.

Per tant, treballar l'Educació Emocional afavoreix tant a l'alumnat com als docents. La realitat sociocultural exigeix un canvi de rol en el docent. Aquest s'ha de concebre com una figura significativa de sosteniment emocional i potenciadora del desenvolupament de l'alumnat; deixant de banda la concepció de ser un simple transmissor de coneixements acadèmics (Filella, Ribes, Agulló i Soldevila, 2002).

4. METODOLOGIA

4.1. Marc metodològic

Aquest treball experimental l'hem abordat des d'una valoració quantitativa i qualitativa. Tot i que cabia la possibilitat de desestimar l'aproximació qualitativa, vam rebutjar aquesta idea des de l'inici, ja que també es tractava d'entendre profundament el context i la forma de ser de cadascun dels xiquets/es de 2n de Primària d'aquest centre. És per això que, amb la valoració qualitativa volem apropar-nos a comprendre els casos particulars per donar una resposta vàlida a una realitat educativa observada (Sánchez Santamaría, 2013, 96); en el nostre cas l'Educació Emocional. D'aquesta manera, es fan registres narratius dels fenòmens que són estudiats mitjançant l'observació participant. Donat que aquesta observació té un caràcter subjectiu es fa una avaluació a quatre agents externs en forma d'enquesta. Aquestes avaluacions s'utilitzen per a fer una triangulació i donar major fiabilitat als resultats finals.

Respecte a la valoració quantitativa, aquest es basa en la idea que cap coneixement pot ser admés com a vàlid si no s'ha obtingut a partir de l'experiència (Sánchez Santamaría, 2013). En general, els mètodes quantitius són molt potents en termes de validesa externa, ja que amb una mostra representativa de la població extrauen conclusions amb seguretat i amb precisió (Pita Fernández, Pértegas Díaz, 2002). Aquest corrent es caracteritza per considerar que la realitat objecte d'estudi és objectiva i independent del subjecte que s'aproxima a ella. Açò fa que sols a través de l'observació i de l'ús de mètodes científics adequats es puguin descobrir, explicar, predir i controlar l'ordre que constitueix qualsevol fenomen. És per això que s'ha d'entendre que la investigació no s'ha de veure contaminada per la visió subjectiva de l'investigador (De la Torre, Arnal i Del Rincón, 1996; citat per Sánchez Santamaría, 2013, 96).

Tot seguit volem destacar que la diferència fonamental entre ambdues metodologies és que la valoració quantitativa estudia l'associació o relació entre variables quantificades i el qualitatiu ho fa en contextos estructurals i situacionals. La utilització d'ambdós procediments ens ajudarà a corregir les desviacions pròpies de cada mètode.

El present estudi es fonamenta en la investigació, ja que tracta de contribuir a les preocupacions de les persones en una situació problemàtica immediata. En el període de pràctiques vam observar una mancança en Educació Emocional i vam decidir actuar-hi al respecte. En definitiva, hem emprés l'anàlisi d'una situació per mirar de millorar la qualitat de l'acció dins d'ella (McKernan, 1999, 24). En aquest punt és on veritablement parteix el nostre treball de recerca, en el qual tractarem d'interpretar si la nostra intervenció assoleix els objectius marcats (McKernan, 1999; Stake, 2007; Sánchez Santamaría, 2013). En conseqüència, provar l'efectivitat d'una intervenció amb situacions de *pre* i *post*-test.

D'acord amb Stake (2007, 16-17), el nostre és un estudi intrínsec de cas, ja que, en contraposició a l'instrumental, nosaltres no hem triat el cas en funció d'uns interessos previs, sinó que el cas se'ns ha presentat i hem decidit abordar-lo. No busquem la generalització, sinó arribar a conèixer bé un cas particular per veure com es desenvolupa, sempre tenint en consideració les relacions que té allò amb què l'envolta (Martínez González, 2007; Stake, 2007). Els resultats seran generalitzables en la mesura que serà el lector qui decidirà si aquest cas és similar al seu (McKernan, 1999, 96).

El subministrament principal de les dades formals que fonamenten aquest treball de recerca es troba en fonts primàries. És a dir, la informació que hem arreglat per a la realització de la investigació quantitativa prové directament dels participants de l'estudi de cas; mitjançant dues escales d'autoconcepte amb respostes dicotòmiques (SÍ-NO). La primera escala es va realitzar abans de començar l'experiència (*pre-test*) i la segona en finalitzar-la (*post-test*). La població a la qual va dirigit l'estudi de cas és l'alumnat de 2n de Primària amb una mostra de 20 potencials alumnes participants. Tot i això, finalment només van col·laborar 19 perquè va haver-hi un cas d'absentisme escolar important. El centre en el que està ubicada aquesta aula és el CEIP Ausiàs March de La Vall d'Uixó. Aquest es caracteritza per ser un Centre d'Acció Educativa Singular (C.A.E.S.).

Segons l'Ordre de 4 de juliol de 2001, de la Conselleria de Cultura i Educació, per la qual es regula l'atenció a l'alumnat amb necessitats de compensació educativa, es consideren centres d'Acció Educativa Singular (C.A.E.S.) els centres docents ubicats en Barris d'Acció Preferent (BAP) o als centres que escolaritzen alumnat amb necessitats de compensació educativa en un percentatge igual o superior al 30% del total del centre.

Cal afegir que aquests centres docents estan dotats amb recursos humans i materials complementaris a les dotacions ordinàries. Els recursos humans consisteixen en la dotació de personal de suport i en la forma que es determina després de la negociació en la mesa sectorial. A més, els centres compten amb una dotació per a despeses extraordinàries de funcionament d'acord amb les necessitats del centre o del Programa de Compensació Educativa que tinguen autoritzat.

Pel que fa a les ajudes i beques, aquestes estan incloses en la partida pressupostària referida a despeses de funcionament i poden ser gestionades pels centres docents com a intermediaris entre l'administració i els usuaris d'aquestes. De la mateixa manera l'alumnat amb necessitats de compensació educativa que s'acull a les convocatòries anuals d'ajudes al transport escolar, menjador i llibres de text té preferència en la concessió d'aquestes ajudes.

A més, aquests centres, han de realitzar ajustaments organitzatius i adaptacions curriculars per al conjunt del seu alumnat. També aquest tipus de centres desenvolupen un Programa de

Compensació Educativa que inclou actuacions d'acollida i acostament a les famílies, així com mesures organitzatives i curriculars per a l'alumnat que les necessita. A més, elaboren o modifiquen el seu Projecte Educatiu, el Projecte Curricular i la Programació General Anual tenint en compte la seua característica singular.

D'altra banda, respecte a la informació obtinguda de la valoració qualitativa prové de l'observació de les dues mestres que hem estat treballant diàriament l'Educació Emocional amb l'alumnat i de les dues mestres de reforç que, durant tot aquest temps, més hores han entrat a classe. La raó per la qual aquestes mestres entren tant a l'aula és perquè els reforços es fan sempre dintre d'aquesta. Aquestes observacions s'han plasmat mitjançant una breu enquesta amb una escala de resposta tipus Likert comú per a tots els ítems. A més, es tenen en compte les anotacions diàries que hem pres, ja que això ens va ajudar a comprendre el context del qual provenen, explicar per què dels seus comportaments, orientar-nos a saber com tractar-los, etc.

4.2. Desenvolupament de l'estudi

El centre on he realitzat les pràctiques pertanyents al Pràcticum II ha sigut el CEIP Ausiàs March de La Vall d'Uixó catalogat com a Centre d'Acció Educativa Singular (C.A.E.S.). El curs que em van assignar per a realitzar-les va ser 2n de Primària. Així doncs, després de dues setmanes de pràctiques (d'observació) en aquesta aula i en aquest centre, vaig veure que hi havia moltes carències en Educació Emocional. És per això, que vaig decidir fer un treball d'investigació per provar l'efectivitat de l'educació emocional amb una anàlisi, una intervenció posterior i una avaluació (situacions *pre* i *post-test*).

Per tant, abans de realitzar cap tipus d'intervenció els vaig passar l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris (*pre-test*) com a instrument d'avaluació inicial. Aquesta escala està formada per 80 frases senzilles amb resposta dicotòmica (SÍ-NO) en les que es va demanar als/les alumnes que encerclaren una de les dues respostes, en funció de si coincidien o no amb el que pensaven. En aplicar la prova vaig crear un clima de confiança aclarint-los que no existien respostes correctes ni incorrectes i que el més important era l'opinió sincera de cadascú/na d'ells/es. A més, els vaig explicar que no es podien deixar cap pregunta sense respondre i si en algun dels casos dubtaven entre el sí i el no havien de contestar pensant en com són la majoria de les voltes. Cada ítem el vaig llegir dues vegades en veu alta i clara i a un ritme adequat perquè tot l'alumnat pogués seguir-ho amb facilitat.

Tot seguit, vaig començar a treballar conjuntament amb la tutora l'Educació Emocional a l'aula. Ens plantejàrem treballar-la des que déiem bon dia fins que els déiem fins demà. Tanmateix, això no significava que estiguérem realitzant contínuament tallers i activitats sobre

aquesta, ni que es deixaren de costat la resta d'assignatures, sinó tot el contrari, es treballava dintre d'aquestes.

Un altre moment on també vam introduir l'Educació Emocional va ser durant algunes de les sessions de l'assignatura de valors. Vam decidir no treballar-la en totes, ja que no estava l'alumnat al complet. D'altra banda, hi va haver algun dia que vam suprimir la sessió d'alguna assignatura per a realitzar activitats d'Educació Emocional perquè enteníem que no estàvem perdent continguts. L'alumnat a poc a poc millorava personalment quant a atenció, motivació, relacions entre iguals, etc., la qual cosa afavoria en l'adquisició de continguts i objectius de les assignatures reglades. Per últim, vam treballar amb intensitat la resolució de conflictes, ja que aquests eren freqüents durant el pati.

Quan els xiquets/es entraven a l'aula a les 9 h del matí se'ls deia bon dia, se'ls preguntava com estaven, si havien dormit bé, si volien compartir alguna cosa amb la resta de la classe, etc. A més, cada dilluns també se'ls convidava a contar què havien fet durant el cap de setmana i com s'havien sentit. D'aquesta manera, entre d'altres, treballàvem cada dia a primera hora, la comunicació i l'expressió oral en valencià aprofitant que de dilluns a divendres tenien a primera hora aquesta assignatura.

ACTIVITATS

Les activitats emocionals realitzades durant aquest període van ser diverses i molt variades. A continuació explicarem les més rellevants:

○ **“Quines emocions sentim?”**

Es va fer un llistat que contenia emocions positives i emocions negatives. Les emocions positives es col·locaren al costat d'un sol dibuixat a la pissarra, mentre que les negatives eren les gotes d'un núvol en el qual aguaitava un sol somrient. Amb açò es volia fer referència que les emocions negatives podíem convertir-les en positives sempre i quan aprenguérem a gestionar-les i a trobar solucions. Tot seguit, les mestres anaven traient d'una caixa les diferents emocions i l'alumnat anava dient com se sentia en cadascuna d'elles i en quin moment solia sentir-se igual.

○ **“El monstre de colors”**

Després de treballar durant una setmana l'activitat anterior, es va tornar a fer entre tots/es un llistat d'emocions: positives i negatives. En aquest nou llistat aparegueren emocions que en l'activitat inicial no havien aparegut, ja que el vocabulari emocional d'inici era més reduït. Els vam donar un full a cada xiquet/a i els vam dir que triaren individualment les quatre emocions que sentien més

sovint. Tot seguit, els vam explicar que havien de dibuixar i pintar un monstre per a cada emoció. Per últim, els vam indicar que cada monstre l'havien de pintar del color que pensaren que expressava millor cada emoció escollida.

- **“Quines emocions sentim cap als altres companys i companyes?”**

Vam seure en cercle tota la classe menys un company que va seure al centre d'aquest. Els vam explicar que aquell/a que estigués al mig havia d'anar girant-se per a dirigir-se a cadascun/a dels components que formaven el cercle. Una companya de les que formava el cercle va començar dient-li “Em sent feliç quan tu...” o “Em sent trist/a quan tu...”. A continuació, seguia l'alumne/a del seu costat i així fins que tots/es li digueren alguna cosa. En acabar, va ser una altra persona la que va seure al mig.

- **“Targeta felicitadora”**

Amb l'ajuda d'una targeta de color verd les mestres escrivien missatges positius cap a les persones que mostraven qualsevol gest de millora. Es valoraven millores en el comportament, en l'actitud, en els estudis, en el tracte cap als companys/es, en la resolució de conflictes, etc.

Aquesta targeta no tenia ni un dia de lliurament assignat ni una quantitat d'entrega exacta. Aleshores aquestes dues condicions els feia estar més atents/es, ja que aconseguir la targeta era un reforç positiu enorme per a ells/es. Aleshores contínuament tractaven de millorar qualsevol dels aspectes exposats en el paràgraf anterior.

- **“Volem ser millors persones”**

Aquesta activitat es va realitzar durant tot el període d'intervenció, ja que per a obtenir resultats es requeria temps i molta dedicació. Per a dur-la a terme van haver de canviar la disposició de l'aula. En un principi, estaven asseguts en forma de “U” i es requeria que estigueren asseguts en quatre grups de cinc alumnes.

Els últims 15 minuts de cada dia s'utilitzaven per a realitzar l'activitat. Aquesta consistia a analitzar com havia transcorregut la jornada, com s'havia sentit cada grup i, si hi havia hagut conflictes, s'analitzaven i s'intentaven solucionar amb l'ajuda de tots/es, etc.

A continuació, se li assignava una puntuació a cada alumne/a que havia tingut algun conflicte. D'aquesta manera entre tots/es analitzàvem, a manera de tertúlia, si l'evolució estava sent positiva o negativa. En cas de ser negativa es tractava de solucionar novament. Aquesta puntuació es donava amb una careta somrient equivalent a 1 punt, una careta inexpressiva equivalent a obtenir 0 punts o una careta trista equivalent a obtenir -1 punt.

Durant els 15 minuts finals de cada divendres es feia recompte dels punts obtinguts per cada un dels grups. L'equip guanyador aconseguia una recompensa grupal que gaudien la setmana

següent. Aleshores, l'equip s'implicava per millorar la conducta de la persona que havia obtingut puntuació negativa, ja que tots/es volien guanyar alguna vegada.

- **“Comité de savis”**

Cada dues setmanes, un dels quatre grups escollia el seu representant perquè aquest/a formés part del comité de savis. En total eren 4 alumnes els que el componien. Aquests savis es reunien sempre que s'havia de resoldre algun conflicte complex. Durant la reunió privada que havien de mantenir, havien de debatre i finalment proposar una acció de millora a cadascun/a dels afectats/es per a corregir el què havien fet.

La finalitat d'aquest comité era la de fomentar el diàleg, el torn de paraula, la reflexió, la superació i la responsabilitat de ser justos amb el que decidiren. Per descomptat mai s'acceptarien actuacions que suposaren no evolucionar positivament. L'alumnat havia d'acceptar i realitzar allò que havien decidit els savis. D'aquesta manera s'evitava caure en castics negatius com escriure'ls notes a l'agenda, deixar-los sense pati, traure'ls de l'aula, etc., ja que aquests no tenien cap repercussió positiva en el seu comportament.

- **“El moment de les gràcies”**

Dues voltes per setmana es dedicava temps per a donar les gràcies. Cada xiquet/a pensava a quin/a company/a volia donar-li-les i explicava la raó per la qual ho feia. A més, els explicàvem que no podien donar les gràcies a la mateixa persona. Quan algú/na es quedava sense saber a qui donar-li-les, les docents suggeríem que li les donés al xiquet/a que l'havia ajudat en alguna cosa al llarg del dia.

Per últim, les docents també donàvem les gràcies a uns quants xiquets/es i els explicàvem les raons de l'agraïment. En cada sessió anàvem canviant a qui donar-li-les. D'aquesta manera, al llarg d'un temps, aconseguíem donar-los les gràcies a tots/es.

AVALUACIÓ

Una vegada finalitzat el període d'intervenció arribava el moment que l'alumnat realitzés de nou l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris (*post-test*). D'aquesta manera, es va poder dur a terme la valoració quantitativa explicada anteriorment. A més, pel que fa a l'avaluació qualitativa es realitzaren quatre breus enquestes amb una escala de resposta tipus Likert. El fet que es requeriren quatre enquestes responia al fet que una era per a ser realitzada per la tutora, dues per les mestres de reforç que entraven amb freqüència a l'aula i una per l'autora del treball. Per últim, també es van tenir en compte les anotacions diàries.

5. RESULTATS

5.1. Anàlisi de dades

La present anàlisi de dades es realitzarà per mitjà de dos canals d'informació. Un serà el corresponent a les dades obtingudes a partir de les escales d'autoconcepte i l'altre a partir de les enquestes d'índole qualitativa realitzades a les docents.

En primer lloc, respecte a l'instrument d'avaluació remarcar que aquest està pensat per a alumnat de 7-12 anys. El motiu per la qual el considerarem vàlid és que els xiquets/es de 2n de Primària tenen 7 i 8 anys. Amb aquesta hem obtingut informació sobre la percepció que l'alumne/a té sobre si mateix i com valora els diferents aspectes de la seua forma de ser i el seu comportament segons les següents dimensions:

- Autoconcepte conductual: percepció de portar-se de forma apropiada en diferents tipus de situacions.
- Autoconcepte intel·lectual: percepció de competència en situacions escolars o en situacions en què s'aprenen coses noves.
- Autoconcepte físic: percepció d'aparença i competència física.
- Falta d'ansietat: percepció d'absència de problemes de tipus emocional.
- Autoconcepte social o popularitat: percepció de l'èxit en les relacions amb els altres.
- Felicitat-satisfacció: valora l'autoestima segons el grau de satisfacció davant les característiques i circumstàncies personals.

En segon lloc, respecte a la correcció apliquem la plantilla donant 1 punt per cada resposta que coincidís amb el símbol marcat. Cada símbol d'aquesta correspon amb les 6 dimensions que mesura l'escala. Només 2 ítems, el 7 i el 12, pertanyen a dues dimensions a la vegada. A més, la puntuació obtinguda de cada dimensió es trasllada a la puntuació centil, segons els barems de cada nivell. Finalment, la suma de les puntuacions de tots els factors ens permet trobar l'Autoconcepte global de cada xiquet/a.

Per últim, quant a l'avaluació realitzada als agents externs, es trauen conclusions relacionades amb l'evolució de l'alumnat: per a expressar emocions i poder compartir-les, com a millora en la resolució de conflictes, augment de l'empatia, adquisició de vocabulari emocional, aprenentatge d'emocions positives i negatives, canvis substancials en el seu comportament, si l'Educació Emocional és un projecte necessari per a un C.A.E.S. i si aquest tipus d'educació es tracta de manera diferent a un centre que no té aquestes característiques.

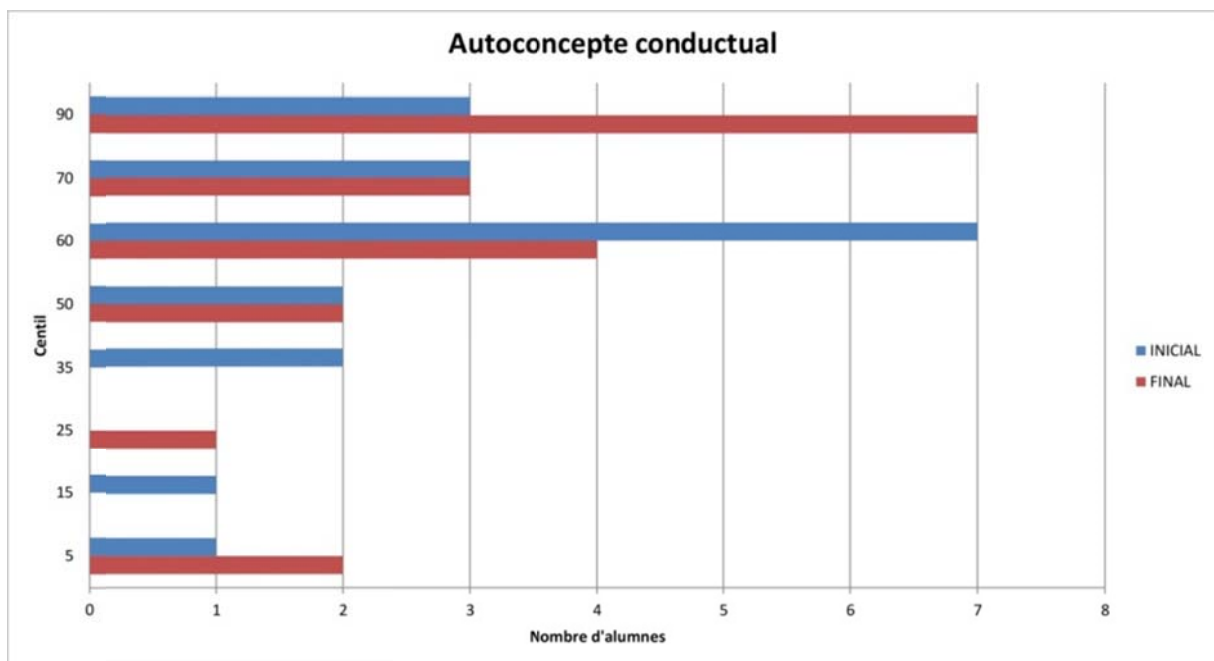
A partir d'aquests ítems, de l'observació participant realitzada al llarg d'aquesta investigació i de la triangulació s'indueixen, es comprenen els comportaments de l'alumnat a l'aula, l'ansietat que alguns/es d'ells/es mostren, la satisfacció/insatisfacció que els caracteritza, les relacions amb

els iguals, l'agressivitat/l'amabilitat en el llenguatge, etc. És a dir, tal com senyala Pérez Serrano (2014) "no existe una única realidad, sinó múltiples realidades interrelacionadas".

5.2. Exposició de resultats

En primer lloc, exposarem els resultats de la valoració quantitativa. Aquests els hem representat en gràfics de barres i per dimensions. Com que hi ha sis dimensions, hem decidit exposar detalladament només els resultats de la que considerem més representativa (l'autoconcepte conductual) i també els resultats globals. Tot i això, els gràfics de totes les altres dimensions es poden trobar a l'annex 2.

Al gràfic de barres de l'autoconcepte conductual es recullen els resultats obtinguts en la fase inicial (*pre-test*) i en la fase final (*post-test*). En aquest gràfic es representa el nombre d'alumnes a l'eix "X" i el centil a l'eix "Y". El centil és el lloc que ocupa la puntuació en una escala del 5 al 99. A més, indica el percentatge de subjectes que es troben per davall de la puntuació directa corresponent. Per exemple: la puntuació centil del 35% indicaria que l'alumne/a té per davall el 35% dels subjectes del seu nivell i els subjectes amb centils majors estarien per damunt d'ell.



A aquest gràfic es pot observar una evolució molt marcada en dues parts de la gràfica: per dalt del centil 50 i per davall d'aquest. Per dalt, al centil 90 es veu l'evolució més gran del gràfic, ja que, inicialment, en aquesta dimensió només 3 alumnes arribaven a adquirir el centil més alt i

finalment són 7 els que ho aconsegueixen. És per això, que al centil 60 ocorre tot el contrari. En un principi eren 7 persones les que arribaven a un centil 60 i finalment només en són 4. Per davall del centil 50 es produeix també una altra reorganització. Tot i que augmenta en un alumne el centil 5 que és el més baix, el conjunt d'aquests centils perd un alumne al final respecte de l'inicial.

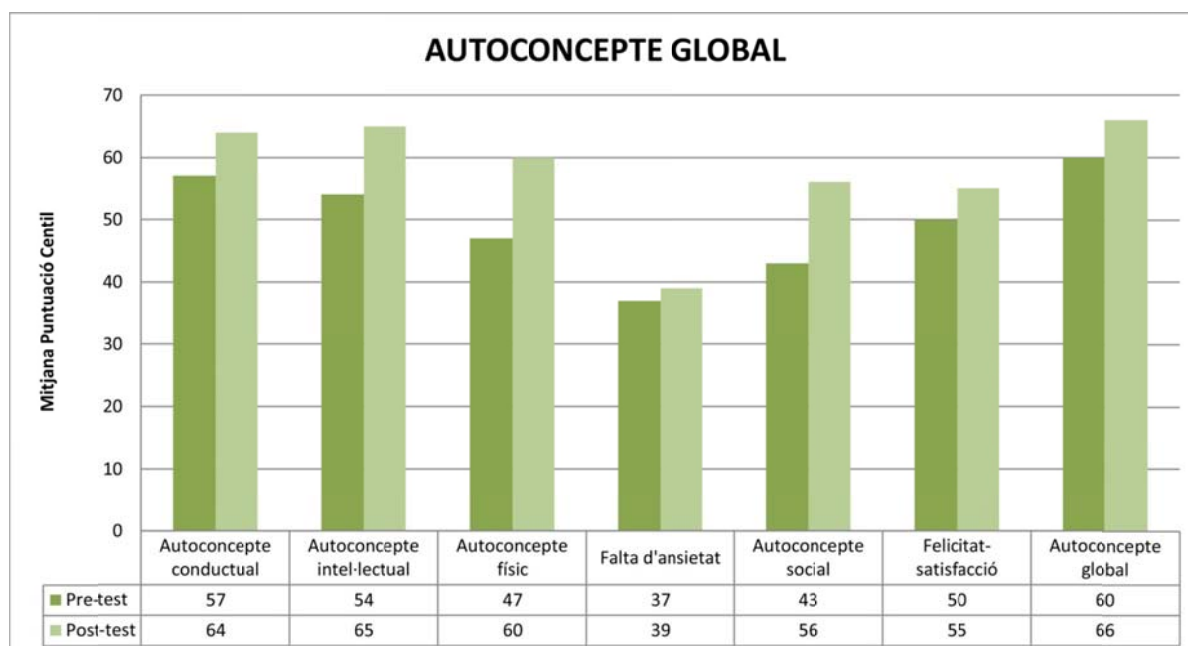
La visió global d'aquesta dimensió és que a l'inici la majoria de l'alumnat (9 persones) es trobava en centils intermedis (centils 50 i 60), quedant una minoria en centils alts i baixos. Això, però, canvia en els resultats posteriors en els quals es produeix un descens significatiu del nombre d'alumnes amb centils intermedis i un augment dels centils més alts (10 alumnes entre els centils 70 i 90). Finalment, volem destacar els centils 50 i 70 perquè mantenen els resultats tant en el *pre-test* com en el *post-test*.

Si continuem endavant, arriba el torn del gràfic de columnes on s'arreglen els resultats de l'autoconcepte global. A l'eix "X" es representen cadascuna de les dimensions que componen el test de Piers-Harris i l'autoconcepte global. A l'eix "Y", en canvi, es representa la mitjana de la puntuació centil de tot l'alumnat. És en aquest gràfic on es pot observar l'augment de totes les dimensions. Tanmateix, l'augment no és el mateix en totes, ja que va variant de 2 a 13 punts la mitjana centil.

En el cas de l'autoconcepte conductual a l'inici s'obté un 57 mentre que al final un 64 la qual cosa suposa una millora de 7 punts de mitjana centil. En canvi, a l'autoconcepte intel·lectual l'augment és d'11 punts. Pel que fa a l'autoconcepte físic es passa d'un *pre-test* de 47 punts a un *post-test* de 60 punts. Tot i que de forma conjunta s'observa una evolució de cadascuna de les dimensions, la falta d'ansietat (percepció d'absència de problemes de tipus emocional) és la que menys millora, ja que augmenta només dos punts. A més, és la que té els valors més baixos tant en la part inicial i com en la part final.

La següent dimensió és la popularitat. En aquesta es produeix una millora de 13 punts, de la mateixa manera que ocorre a l'autoconcepte físic. Respecte a la felicitat-satisfacció al *pre-test*, de mitjana centil els/les xiquets/es van arribar a 50 punts mentre que al *post-test* a 55 punts suposant una millora de 5 punts de mitjana centil. És per això, que l'autoconcepte global també representa una millora respecte al *pre-test*, ja que conjuntament suposa un augment de mitjana general de 6 punts.

Si per un moment ens fixem només en els resultats de les dimensions obtingudes inicialment, s'observa que l'autoconcepte conductual és l'únic que té un valor més alt. Tanmateix, aquest finalment no és el valor més alt, ja que un punt per damunt d'ell se situa l'autoconcepte intel·lectual amb un 65 de mitjana centil. Finalment, una vegada més, volem destacar que el mínim centil registrat al *post-test* és més alt que el mínim al *pre-test*.



En segon lloc, respecte a la valoració qualitativa, les dades triangulades són les següents. Aquestes es representen mitjançant un gràfic de columnes format per les quatre persones que han possibilitat aquesta avaluació, és a dir, tres docents externs i la persona que realitza aquest treball. Respecte a quin ha sigut el mètode per a obtenir les puntuacions de cada participant, aquest ha consistit a assignar un valor de l'1 al 5 a cadascun dels components que formen l'escala de tipus Likert utilitzada, quedant de la següent manera:

1 punt = molt en desacord

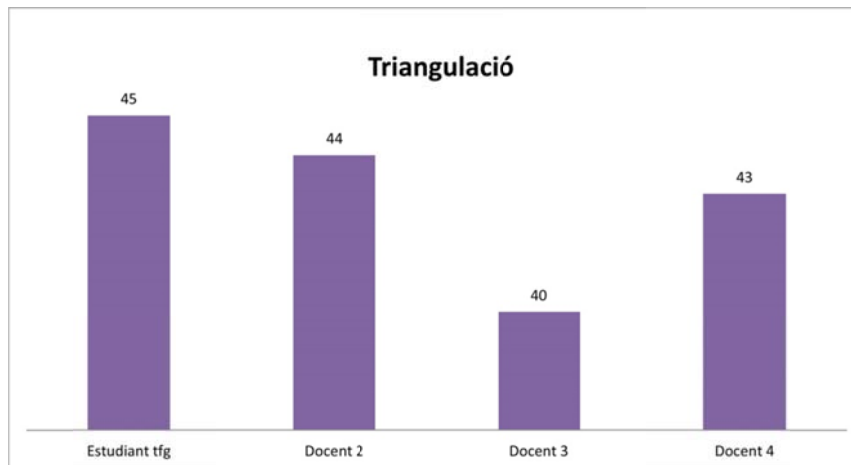
2 punts = en desacord

3 punts = indecís

4 punts = d'acord

5 punts = molt d'acord

La puntuació obtinguda per part de l'estudiant és de 45 punts, sent aquesta la més elevada. Seguidament, la de la docent 2 és de 44 punts, mentre que la de la docent 3 és de 40 punts i la de la docent 4 és de 43 punts. Tot i que els resultats obtinguts se situen molt prop els uns dels altres per haver-hi només una diferència de 5 punts, es veu un contrast fort entre la valoració feta per l'estudiant de TFG intervinent i pel docent número 3. Tanmateix, dos dels tres docents enquestats s'acosten en gran mesura al resultat obtingut per la persona que realitza aquest treball, ja que només suposen una diferència d'1 o 2 punts. En canvi, la diferència entre el docent 2 i el docent 3 és de 4 punts.



6. CONCLUSIONS

Com a fonament de l'elaboració de les conclusions, i en consonància amb la valoració quantitativa i qualitativa seguit, es troba la capacitat d'interpretació i d'anàlisi de l'autora. El punt de partida és l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris que vam utilitzar per a iniciar el treball d'investigació. Tot i que el present és un estudi reduït, que es basa en l'anàlisi d'una xicoteta mostra d'una heterogènia població, pensem que les conclusions que podem extraure poden ser significatives i podrien considerar-se per tal d'incorporar millores en el procés d'ensenyament i aprenentatge del dia a dia escolar. No pretenem extrapolar massa les conclusions que d'aquest estudi n'hem extret, ja que la varietat del context educatiu, social, temporal, personal, etc. que es pot donar en cada situació educativa és pràcticament inabordable. En canvi, cada investigador/a o docent sí que podrà fer servir les nostres dades i reflexions com a referent per arribar a una adaptació que s'ajuste a la seua realitat. Des del punt de vista de posada en pràctica, i com no pot ser d'una altra manera donada la inexperiència en el camp de la investigació educativa, assumim que haurem comés errades. No obstant això, s'han concentrat esforços per minimitzar aquestes faltes amb la intenció de dotar de validesa científica i acadèmica el document.

Després de l'anàlisi i l'exposició dels resultats, tot seguit exposarem les conclusions obtingudes relacionades amb els objectius específics formulats en l'apartat 2. Pel que fa al primer objectiu *Millorar l'autoconcepte global mitjançant l'Educació Emocional*, el gràfic d'autoconcepte global analitzat al punt anterior mostra una evolució favorable de totes les dimensions que componen aquest l'instrument d'avaluació de Piers-Harris. Això és degut al fet que hem treballat cadascuna d'aquestes dimensions amb deteniment, tanmateix, la millora que experimenten varia d'unes a altres. L'autoconcepte físic, el social i l'intel·lectual són, per aquest ordre, els tres aspectes que més han augmentat al *post-test* respecte del *pre-test*. D'aquests tres, l'autoconcepte

físic el considerem com a secundari, ja que no formava part dels objectius principals però sí que el recull el test que hem utilitzat.

Respecte a l'autoconcepte intel·lectual, considerem que l'evolució ha sigut positiva perquè durant tota la intervenció hem formulat missatges com "tots/es sou igual de vàlids" o "tots/es podeu aconseguir el que us proposeu". Vàrem reforçar amb especial atenció aquells xiquets/es que presentaven majors problemes acadèmics. Així mateix, es va insistir als alumnes més brillants que foren tolerants amb qui tenia un ritme d'aprenentatge més lent com també en el fet que havien d'ajudar-se els uns als altres.

Pel que fa a l'autoconcepte social, considerem que la millora en aquest aspecte és molt significativa per la vulnerabilitat d'alguns alumnes enfront de l'agressivitat verbal d'altres. En aquests casos abordàvem la problemàtica de forma grupal, de manera que tota la classe estava assabentada de què havia passat, per què i quines havien sigut les conseqüències. A més, donàvem la possibilitat d'escoltar la versió de les dues parts. En un principi érem les docents qui intercedíem i resolíem aquestes situacions. A mesura que passa el temps, i de forma espontània, començaven a proposar solucions al problema presentat per a evitar que es tornara a produir.

Per acabar amb el primer objectiu, comentarem els resultats de la dimensió felicitat-satisfacció. Els resultats d'aquesta no han sigut tan bons com esperàvem inicialment, ja que l'hem treballada molt diàriament. Deduïm per tant que és un aspecte que s'hauria de continuar treballant amb intensitat, ja que, estant en el camí de la millora, els alumnes demostren que no el tenen suficientment interioritzat. Pensem que aquesta dimensió necessita un temps de treball major que el dedicat en aquesta intervenció per poder donar uns millors resultats.

En un altre ordre de funcions, anem a analitzar el segon objectiu *Solucionar els problemes de conducta mitjançant l'Educació Emocional* fixant-nos en la dimensió d'autoconcepte conductual, definida per Piers i Harris com la percepció de portar-se de forma apropiada en diferents tipus de situacions. En aquest cas, considerem positiu el treball realitzat, perquè tal com es pot observar a les gràfiques corresponents el treball d'aquesta dimensió ha suposat una millora en la percepció que l'alumnat té del seu comportament. No tan sols l'autoconcepte, sinó també les valoracions de les docents que han participat ratifiquen un canvi de comportament favorable. Millorar el comportament ha sigut un objectiu constant, ja que aquest grup d'alumnes presentava seriosos problemes des de l'inici del curs escolar. Eren freqüents les interrupcions per crits, per no respectar els torns de paraula, per no respectar els docents i per tant, no fer cas de les indicacions d'aquests, etc. Tot i la millora, encara queden aspectes que cal reforçar, ja que després de la nostra intervenció, de tant en tant, alguns d'ells encara tornen a comportaments anteriors. Per a aquest objectiu podem concloure que hem assolit el nostre propòsit en termes generals però la nostra tasca hauria de continuar per què els canvis es transformaren en permanents.

L'últim objectiu *Millorar la resolució de conflictes a l'aula mitjançant l'Educació Emocional* ha sigut també de gran importància. Com hem comentat anteriorment, en aquest grup sovint sorgien conflictes que generaven problemes i malestar entre l'alumnat. És per això que hem intentat tractar aquest tema amb molta delicadesa. Des d'un primer moment es van buscar formes de treball grupal en les quals també tingués cabuda l'Educació Emocional. Les activitats més significatives utilitzades per a aconseguir aquest objectiu són "Volem ser millors persones" i "Comité de savis". Amb elles fomentàvem la participació de tots els/es membres del grup, de manera que els problemes que es generaven es resolien dialogant i de forma coral. A més, s'aconseguia que la resolució es realitzés entre iguals i que fóra més efectiva i respectada.

La consecució d'aquest objectiu també es fonamenta en les respostes als ítems 2 i 3 de l'enquesta als docents les quals es poden trobar detallades a l'annex 4. Totes les docents enquestades coincideixen que l'alumnat ha experimentat una millora en la resolució de conflictes. Així mateix, els xiquets/es, després de treballar l'Educació Emocional, empatitzen més amb els problemes dels companys/es. Les notes preses durant la intervenció corroboren que els conflictes han minvat en quantitat i en magnitud. Per tot això, ens sentim satisfets de la nostra intervenció perquè pensem que l'objectiu ha estat assolit sobradament.

Prenent ara una visió general dels resultats, podríem afirmar que l'alumnat ha donat una bona acollida a tècniques d'Educació Emocional. En un principi esperàvem que l'Educació Emocional seria un projecte adequat per millorar les carències emocionals observades en aquesta aula. A més, érem conscients que disposàvem d'un temps limitat que podia fer que la nostra intervenció no arribés a bon port. A tot açò, cal afegir el context tan delicat en el qual se situa aquest centre, ja que com s'ha explicat abans és un C.A.E.S. Finalment, aquestes dificultats han condicionat el projecte, però més enllà de ser un inconvenient considerem que l'han enriquit. De manera global els objectius específics proposats s'han complert i, fins i tot, en alguns casos han superat les expectatives plantejades inicialment. Per tant, hem pogut assolir el nostre objectiu principal que era valorar l'efectivitat de l'Educació Emocional. En conclusió, podem afirmar que fent ús de l'Educació Emocional hem pogut corregir amb certa eficàcia algunes carències afectives de l'alumnat així com comportaments insolidaris.

Finalment, voldria donar els meus sincers agraïments a l'alumnat de 2n de Primària del CEIP Ausiàs March del curs escolar 2015-2016. La seua participació ha estat fonamental per què aquest treball de recerca s'haja pogut realitzar. També voldria agrair al cos docent del centre per la seua acollida, concretament a la meua tutora de pràcticum pel seu suport i ajuda abans, durant i després de la intervenció en la qual es fonamenta aquest estudi. Tampoc voldria oblidar a la meua tutora de TFG pel seu guiatge i la seua dedicació.

7. BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las Instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Arnáiz, P. (1996). Las escuelas son para todos. *Siglo Cero*, 27 (2), pàgines 25-34.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Wolters-Kluwer.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Castro Santander, A. (2005). *Analfabetismo emocional*. Buenos Aires: Bonum.
- De la Torre, A., Del Rincón, D. i Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Diener, E. i Larsen, R. J. (1993). The Experience of Emotional Well-Being. En M. Lewis y J. M. Haviland, *Handbook of Emotions* (pp. 405-4015). Nueva York: Guilford.
- Filella, G., Ribes, R., Agulló, M.J. i Soldevila, A. (2002). Formación del profesorado: asesoramiento sobre educación emocional en centros escolares de infantil y primaria. *Educar*, 30, pàgines 159-167.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Paidós: Barcelona.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Illán, N. i Arnáiz, P. (1996). La evolución històrica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual. En N. Illán (Ed.), *Didáctica y organización en Educación Especial*, 13-43. Málaga: Aljibe.
- Lobato, X. (2001). *Diversidad y educación: la escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. Barcelona: Paidós.
- Maslow, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.

- Mayer, J. D. i 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). New York: Basic Books.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.
- Ordre de 4 de juliol de 2001, de la Conselleria de Cultura i Educació, per la qual es regula l'atenció a l'alumnat amb necessitats de compensació educativa. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, València, 17 de juliol de 2001.
- Pérez Serrano, G. (2014): *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Piers, E. V. i Harris, D. B. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, Tennessee: Counselor Recording and Tests.
- Pita Fernández, S. i Pértegas Díaz, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cad Aten Primaria*, 9, 76.
- Rogers, C. (1977). *El proceso de convertirse persona*. Buenos Aires: Paidós.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez Santamaría, J. (2013). Paradigmas de investigación Educativa: de las leyes subyacentes a la modernidad reflexiva. *Entelequia. Revista Interdisciplinar* (16), 91-12.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torres, J. A. (2009). Análisis de los procesos de inclusión social y educativa: Nuevos retos para suprimir las desigualdades y compartir las diferencias. *Contextos educativos*, 12, pàgines 31-56.
- Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Innovación educativa*, 21, pàgines 119-131.

8. ANNEXOS**ANNEX 1: pre i post-test****ESCALA DE AUTOCONCEPTO (PIERS-HARRIS)**

CURSO: FECHA:

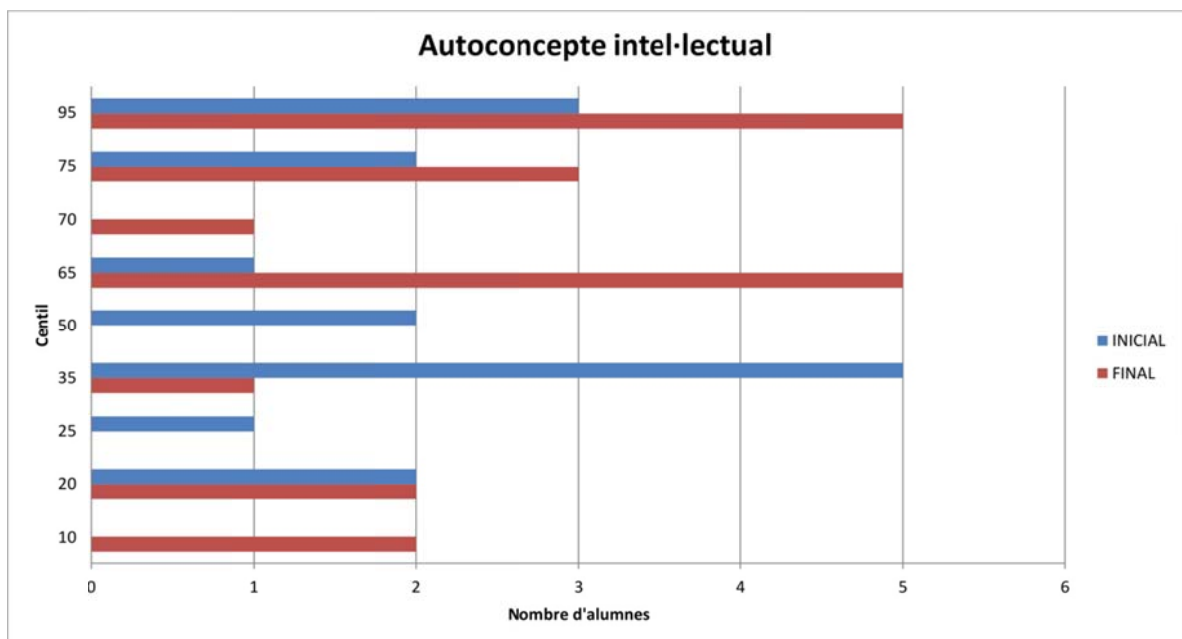
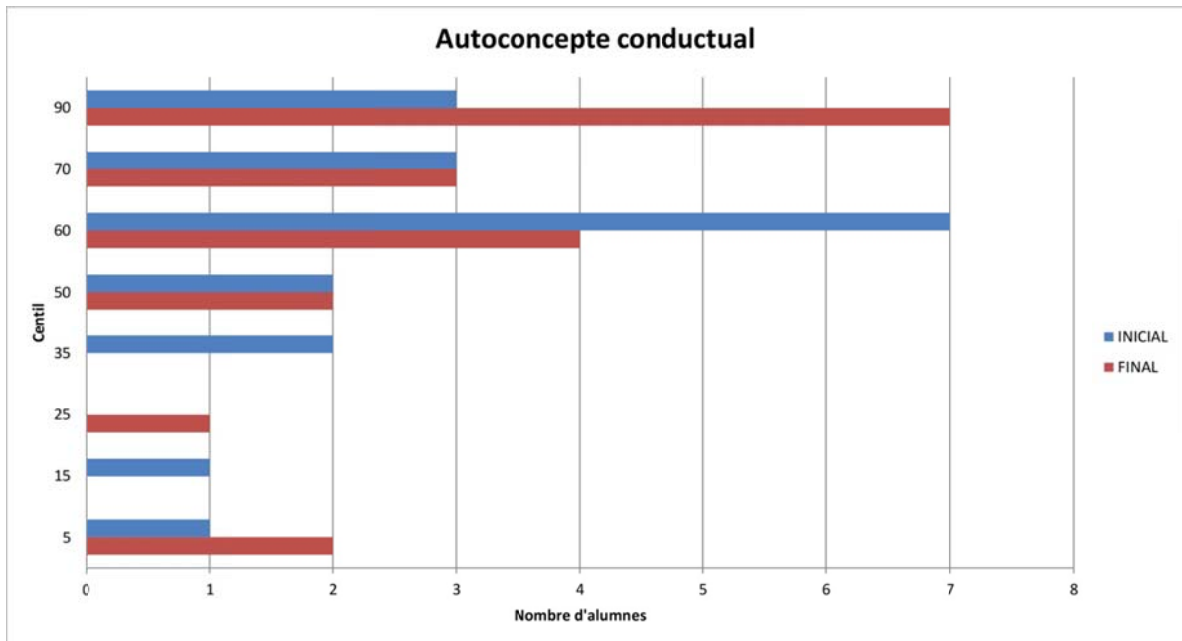
1	MIS COMPAÑEROS DE CLASE SE BURLAN DE MÍ	SI	NO
2	SOY UNA PERSONA FELIZ	SI	NO
3	ME RESULTA DIFÍCIL ENCONTRAR AMIGOS	SI	NO
4	ESTOY TRISTE MUCHAS VECES	SI	NO
5	SOY LISTO/A	SI	NO
6	SOY TÍMIDO/A	SI	NO
7	ME PONGO NERVIOSO CUANDO PREGUNTA EL PROFESOR	SI	NO
8	MI CARA ME DISGUSTA	SI	NO
9	CUANDO SEA MAYOR VOY A SER UNA PERSONA IMPORTANTE	SI	NO
10	ME PREOCUPO MUCHO CUANDO TENEMOS UN EXÁMEN	SI	NO
11	CAIGO MAL EN CLASE	SI	NO
12	ME PORTO MAL EN CLASE	SI	NO
13	CUANDO ALGO VA MAL SUELE SER POR CULPA MÍA	SI	NO
14	CREO PROBLEMAS A MI FAMILIA	SI	NO
15	SOY FUERTE	SI	NO
16	TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
17	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE EN MI FAMILIA	SI	NO
18	GENERALMENTE QUIERO SALIRME CON LA MÍA	SI	NO
19	TENGO HABILIDAD CON LAS MANOS	SI	NO
20	CUANDO LAS COSAS SON DIFÍCILES LAS DEJO SIN HACER	SI	NO
21	HAGO BIEN MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
22	HAGO MUCHAS COSAS MALAS	SI	NO
23	DIBUJO BIEN	SI	NO
24	SOY BUENO PARA LA MÚSICA	SI	NO
25	ME PORTO MAL EN CASA	SI	NO
26	SOY LENTO HACIENDO MI TRABAJO EN EL COLEGIO	SI	NO
27	SOY UN MIEMBRO IMPORTANTE DE MI CLASE	SI	NO
28	SOY NERVIOSO/A	SI	NO
29	TENGO LOS OJOS BONITOS	SI	NO
30	DENTRO DE CLASE PUEDO DAR UNA BUENA IMPRESIÓN	SI	NO
31	EN CLASE SUELO ESTAR EN LAS NUBES	SI	NO
32	FASTIDIO A MIS HERMANOS/AS	SI	NO
33	A MIS AMIGOS LES GUSTAN MIS IDEAS	SI	NO
34	ME METO EN LIOS A MENUDO	SI	NO
35	SOY OBEDIENTE EN CASA	SI	NO
36	TENGO SUERTE	SI	NO
37	ME PREOCUPO MUCHO POR LAS COSAS	SI	NO

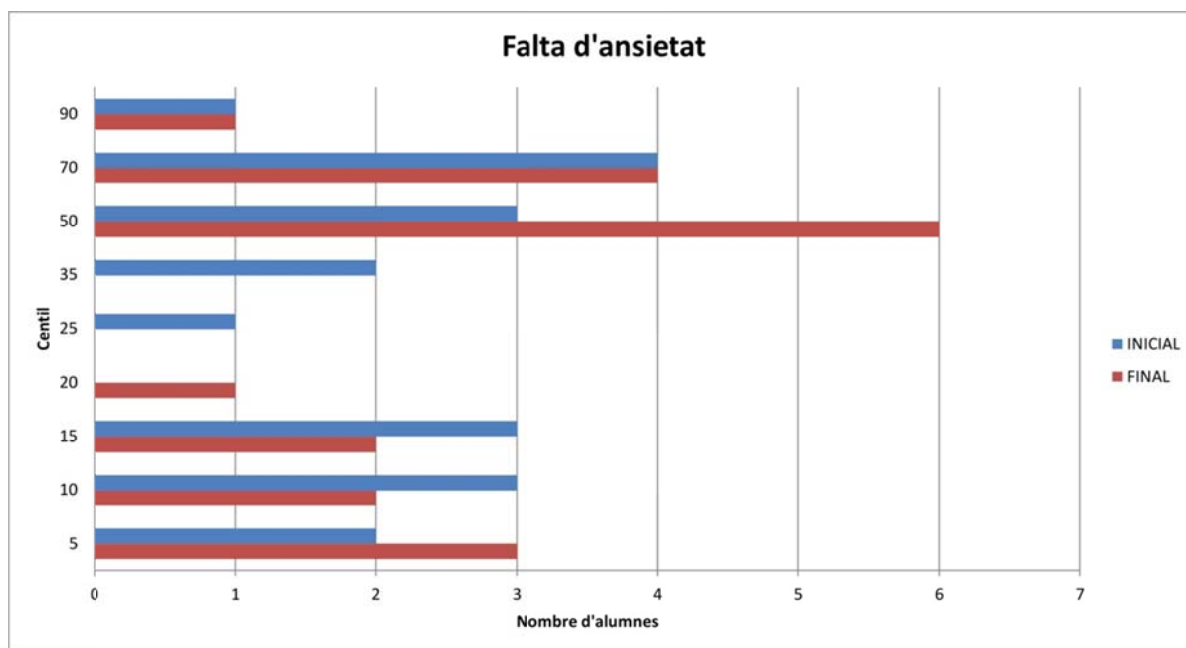
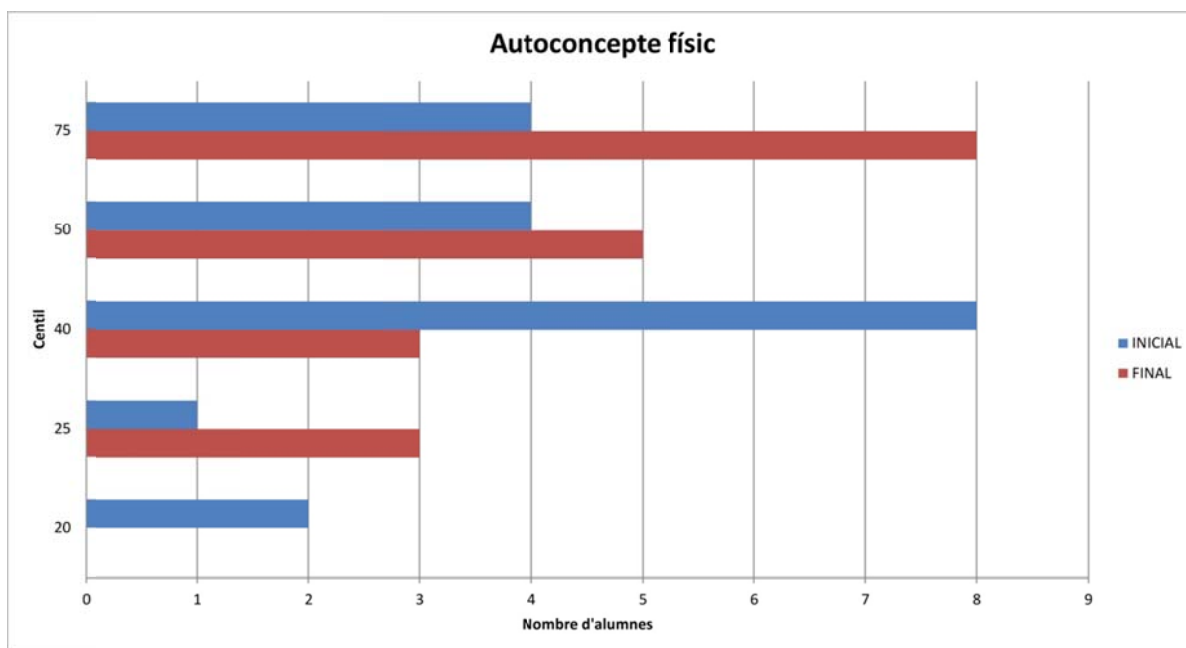
38	MIS PADRES ME EXIGEN DEMASIADO	SI	NO
39	ME GUSTA SER COMO SOY	SI	NO
40	ME SIENTO UN POCO RECHAZADO/A	SI	NO
41	TENGO EL PELO BONITO	SI	NO
42	A MENUDO SALGO VOLUNTARIO/A EN CLASE	SI	NO
43	ME GUSTARÍA SER DISTINTO/A DE CÓMO SOY	SI	NO
44	DUERMO BIEN POR LA NOCHE	SI	NO
45	ODIO EL COLEGIO	SI	NO
46	ME ELIGEN DE LOS ÚLTIMOS PARA JUGAR	SI	NO
47	ESTOY ENFERMO FRECUENTEMENTE	SI	NO
48	A MENUDO SOY ANTIPÁTICO/A CON LOS DEMÁS	SI	NO
49	MIS COMPAÑEROS PIENSAN QUE TENGO BUENAS IDEAS	SI	NO
50	SOY DESGRACIADO/A	SI	NO
51	TENGO MUCHOS AMIGOS/AS	SI	NO
52	SOY ALEGRE	SI	NO
53	SOY TORPE PARA LA MAYORÍA DE LAS COSAS	SI	NO
54	SOY GUAPO/A	SI	NO
55	CUANDO TENGO QUE HACER ALGO LO HAGO CON GANAS	SI	NO
56	ME PELEO MUCHO	SI	NO
57	CAIGO BIEN A LAS CHICAS	SI	NO
58	LA GENTE SE APROVECHA DE MÍ	SI	NO
59	MI FAMILIA ESTÁ DESILUSIONADA CONMIGO	SI	NO
60	TENGO UNA CARA AGRADABLE	SI	NO
61	CUANDO TRATO DE HACER ALGO TODO PARECE SALIR MAL	SI	NO
62	EN MI CASA SE APROVECHAN DE MÍ	SI	NO
63	SOY UNO/A DE LOS MEJORES EN JUEGOS Y DEPORTES	SI	NO
64	SOY PATOSO/A	SI	NO
65	EN JUEGOS Y DEPORTES, MIRO PERO NO PARTICIPO	SI	NO
66	SE ME OLVIDA LO QUE APRENDO	SI	NO
67	ME LLEVO BIEN CON LA GENTE	SI	NO
68	ME ENFADO FÁCILMENTE	SI	NO
69	CAIGO BIEN A LOS CHICOS	SI	NO
70	LEO BIEN	SI	NO
71	ME GUSTA MÁS TRABAJAR SOLO QUE EN GRUPO	SI	NO
72	ME LLEVO BIEN CON MIS HERMANOS/AS	SI	NO
73	TENGO UN BUEN TIPO	SI	NO
74	SUELO TENER MIEDO	SI	NO
75	SIEMPRE ESTOY ROMPIENDO COSAS	SI	NO
76	SE PUEDE CONFIAR EN MÍ	SI	NO
77	SOY UNA PERSONA RARA	SI	NO
78	PIENSO EN HACER COSAS MALAS	SI	NO
79	LLORO FÁCILMENTE	SI	NO
80	SOY UNA BUENA PERSONA	SI	NO

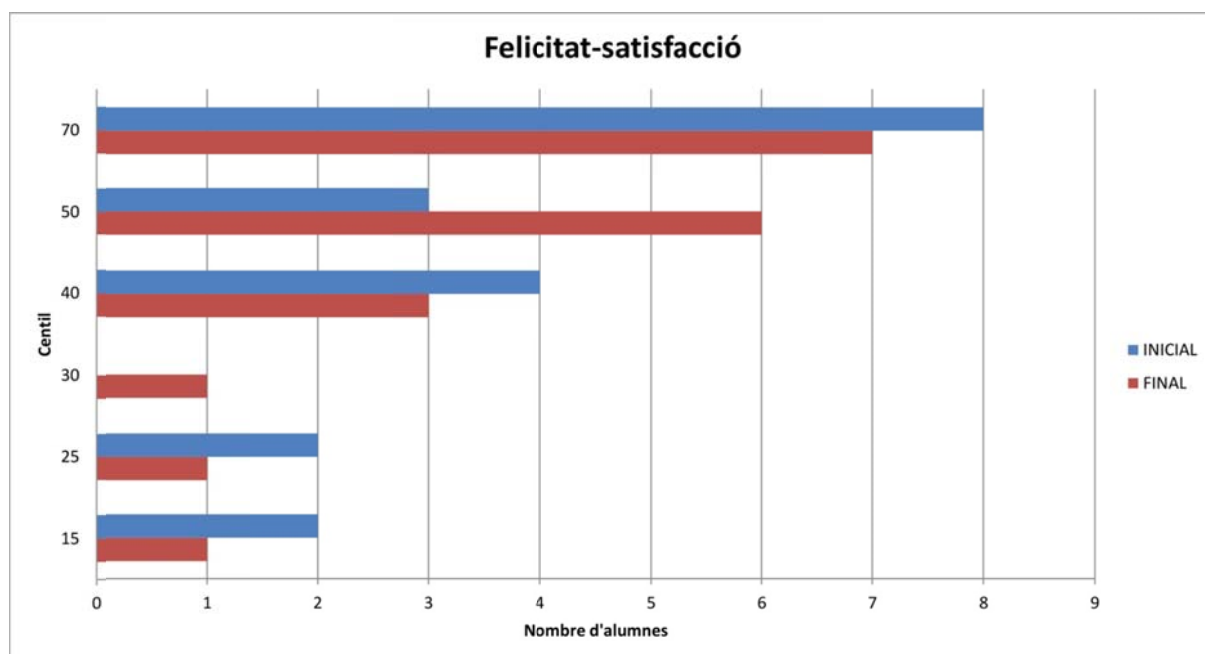
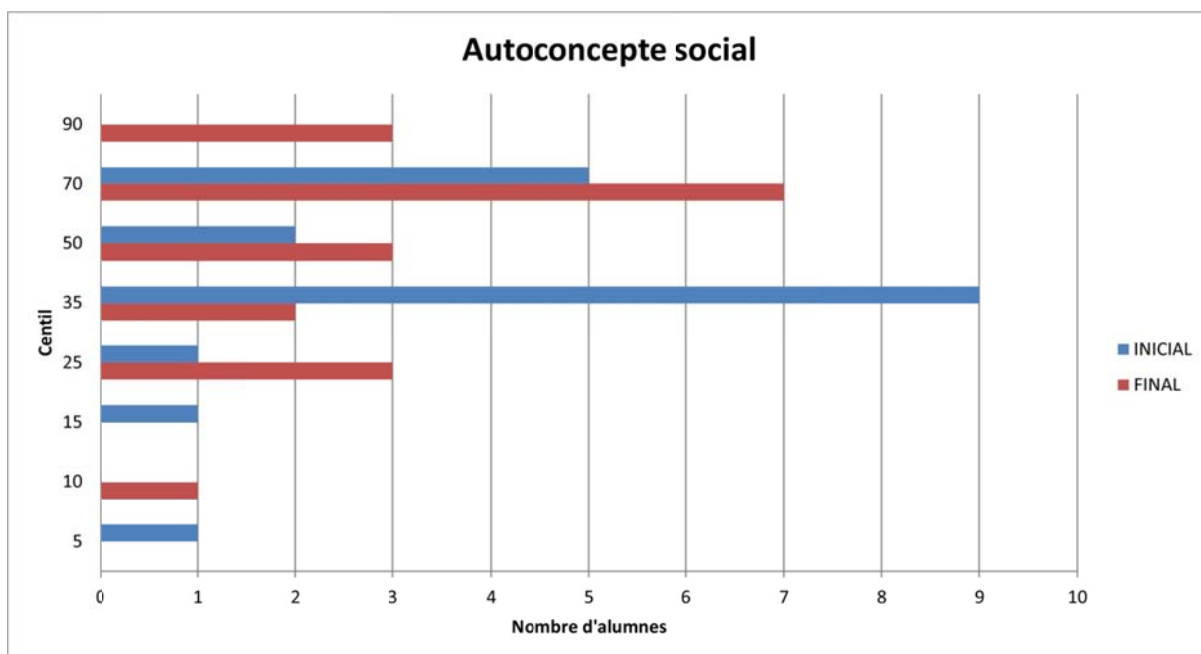
Taula 1. Escala d'autoconcepte de Piers-Harris.

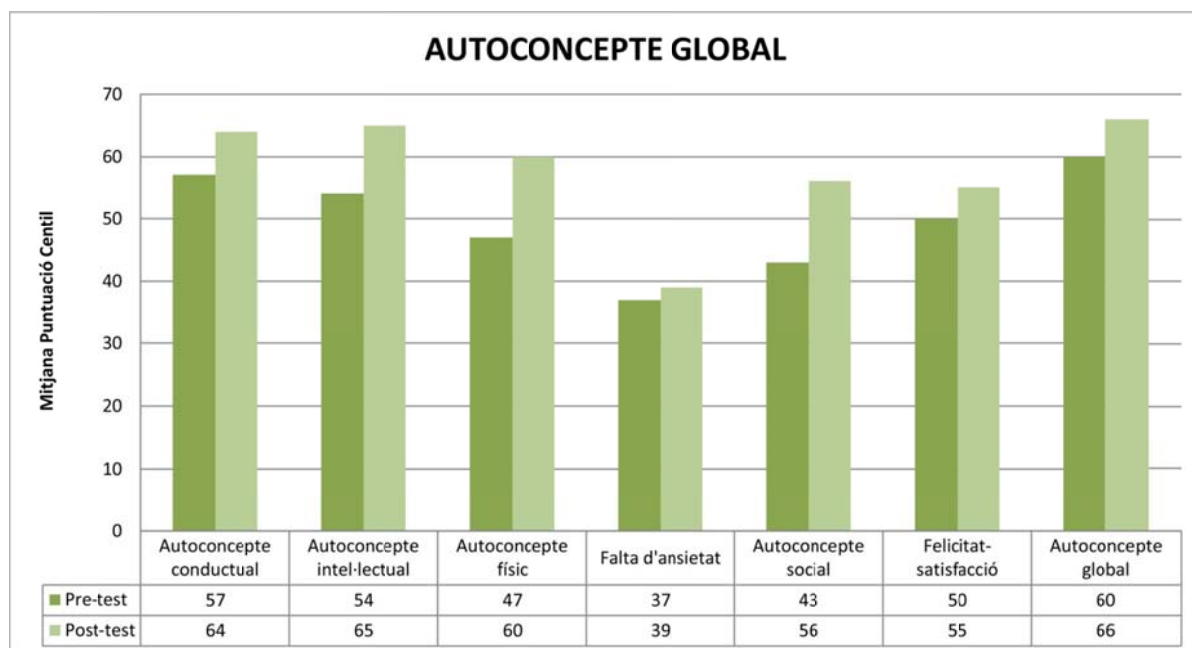
ANNEX 2: gràfic de cada una de les dimensions que formen l'escala d'autoconcepte de Piers-Harris

En cadascun d'aquests gràfics de barres s'observa l'evolució de l'alumnat del *post-test* final respecte el *pre-test* inicial. L'eix horitzontal correspon al nombre d'alumnes i l'eix vertical al centil.









ANNEX 3: avaluació docents

	Molt en desacord	En desacord	Indecís	D'acord	Molt d'acord
1. Abans de treballar l'Educació Emocional amb els xiquets i les xiquetes de 2n de Primària, no eren capaços d'expressar els seus sentiments i les seues emocions amb fluïdesa.					
2. L'alumnat ha experimentat una millora, durant aquest temps, en la resolució de conflictes.					
3. Després de treballar l'Educació Emocional, els xiquets i les xiquetes empatitzen més amb els problemes dels companys/es.					
4. Són capaços d'expressar les seues emocions amb un vocabulari més ampli.					
5. Expressar les emocions obertament els causa tranquil·litat i benestar.					
6. Comencen a ser conscients que les emocions no només són positives, també hi ha negatives.					
7. El treball de l'Educació Emocional ha sigut eficaç, ja que s'evidencien canvis substancials en el seu comportament.					
8. El context d'un C.A.E.S. fa que l'Educació Emocional siga un projecte necessari.					
9. El treball de l'Educació Emocional es tracta de manera diferent en un C.A.E.S. que a un centre que no ho és.					

Taula 2. Producció pròpia. Enquesta amb escala de resposta de tipus Likert comú per a tots els ítems.

ANNEX 4: resultats de l'avaluació dels docents

	Molt en desacord	En desacord	Indecís	D'acord	Molt d'acord
1. Abans de treballar l'Educació Emocional amb els xiquets i les xiquetes de 2n de Primària, no eren capaços d'expressar els seus sentiments i les seues emocions amb fluïdesa.			X	X	XX
2. L'alumnat ha experimentat una millora, durant aquest temps, en la resolució de conflictes.					XXXX
3. Després de treballar l'Educació Emocional, els xiquets i les xiquetes empatitzen més amb els problemes dels companys/es.					XXXX
4. Són capaços d'expressar les seues emocions amb un vocabulari més ampli.			X	X	XX
5. Expressar les emocions obertament els causa tranquil·litat i benestar.					XXXX
6. Comencen a ser conscients que les emocions no només són positives, també hi ha negatives.				X	XXX
7. El treball de l'Educació Emocional ha sigut eficaç, ja que s'evidencien canvis substancials en el seu comportament.				XX	XX
8. El context d'un C.A.E.S. fa que l'Educació Emocional siga un projecte necessari.				X	XXX
9. El treball de l'Educació Emocional es tracta de manera diferent en un C.A.E.S. que a un centre que no ho és.			X		XXX

Taula 3. Producció pròpia. Enquesta amb els respostes donades per les 4 docents entrevistades.